

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

По материалам Ломоносовских чтений

С 16 по 25 апреля 2012 г. на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ в форме докладов и круглых столов по секциям прошли Ломоносовские чтения.

Пленарное заседание было посвящено актуальным вопросам изучения и преподавания художественной литературы на лингвистических факультетах и включало четыре доклада:

1. Национальная художественная литература в историческом диалоге культур (доклад проф. С.Г. Тер-Минасовой).

2. Вербальная символизация и маркетинговые коммуникативные стратегии (доклад проф. Г.Г. Молчановой).

3. Роль и место художественной литературы в подготовке современного лингвиста (доклад проф. Л.В. Полубиченко).

4. Художественный текст: языковые и культурные параллели (на примере России и Франции) (доклад доц. Н.В. Бунтман).

Чтения вызвали большой интерес, и было принято решение о публикации всех пленарных и лучших секционных докладов в "Вестнике Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация".

Л.В. Полубиченко

Полубиченко Лидия Валериановна — докт. филол. наук, проф., зав. кафедрой английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; тел.: 8-495-734-10-00, e-mail: lpolubichenko@mail.ru

РОЛЬ И МЕСТО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО ЛИНГВИСТА

Анализ роли и места художественной литературы в современном отечественном лингвистическом образовании свидетельствует о том, что начавшийся в постсоветский период и совпавший с глобализацией переход от штучного к массовому производству специалистов лингвистического профиля характеризуется неуклонным вытеснением художественной литературы из вузовских стандартов, примерных программ и учебных планов. Соответственно необходимо находить новые методы преподавания литературы в вузе и новые способы формирования филологической компетенции будущих лингвистов-практиков.

Ключевые слова: лингвистическое образование, художественная литература, филологическая компетенция, филологические фоновые знания, стандарты ВПО по лингвистике.

Globalization and restructuring Russian higher education in line with the Bologna Process were instrumental in the transition from single, one-to-one to mass training in applied linguistics which resulted in pushing literary studies to the periphery of training standards and programmes. It brought about the necessity for finding new methods of teaching literature to students of modern languages and new ways of forming their philological competence and developing their philological background knowledge.

Key words: linguistic education, imaginative literature, philological competence, philological background knowledge, federal standards in linguistic education.

Хотелось бы начать с краткого исторического экскурса и напомнить о некоторых вещах, ставших настолько привычными для людей, работающих на нашем факультете, что на них уже приходится указывать специально, чтобы мы о них задумались.

Создание в 1988 г. в МГУ имени М.В. Ломоносова факультета иностранных языков, за которым в 90-е гг. последовало массовое появление в разных российских вузах аналогичных факультетов, стало практическим воплощением идеи об иностранном языке как **орудии производства** для сотен нефилологических специальностей: «Наш девиз: "Язык на службе общества". Предмет нашего изучения не язык ради языка, мы исповедуем **функциональный подход**: язык, работающий на людей в разных сферах общественной жизни»¹.

¹ Тер-Минасова С.Г. Мы учим не только тому, "как сказать", но и "что сказать" // Энциклопедия Московского университета. Факультет иностранных языков. М., 2004. С. 12.

Сегодня, по прошествии почти 25 лет, эти идеи уже настолько прочно «овладели массами», что трудно даже себе представить, что еще совсем недавно (а что такое 25 лет для истории российского образования?) за них необходимо было отчаянно бороться, что декану факультета проф. С.Г. Тер-Минасовой приходилось отстаивать их на всех возможных уровнях (ректоратском, межфакультетском, общероссийском) и через все доступные ей каналы — в научных статьях, учебно-методических изданиях и научно-популярных публикациях, в выступлениях на конференциях, семинарах, в интервью на радио и телевидении, в переписке и личных встречах с чиновниками разного ранга.

Тем, кто работал в МГУ еще в советское время, известно, что С.Г. Тер-Минасова тогда отстаивала и воплощала в жизнь идеи университетской лингвистической школы, школы англистики МГУ, во главе которой стояла проф. О.С. Ахманова. Среди наиболее заслуженных преподавателей факультета и сегодня трудятся люди, работавшие в 60-70-е гг. прошлого века на так называемом отделении по преподаванию иностранных языков, которое составляли языковые кафедры, обслуживавшие все неязыковые факультеты МГУ (часть из них потом и образовали наш факультет). Эти люди знают, что только когда в 1965 г. ректор МГУ академик И.Г. Петровский поручил О.С. Ахмановой научное руководство работой отделения, на нем началось систематическое и всестороннее изучение научного дискурса, преподаватели отделения стали писать и защищать диссертации на материале тех разновидностей научных текстов, с которыми они каждый день работали в аудитории.

Таким образом, уже в 60-70-е гг. XX в. в преподавании иностранных языков в стране отчетливо обозначился **функциональный подход** и впервые начали правильно расставляться акценты: во главу угла был сознательно поставлен студент и его потребности как будущего специалиста. А какие тогда у специалистов были потребности в иностранном языке? Достаточно ограниченные в условиях «железного занавеса»: прежде всего и главным образом — читать и понимать научную литературу по своей специальности; на более высоком уровне — понимать также устную речь и уметь выступить с докладом по своей теме; для единиц — умение написать тезисы доклада или научную статью по своей специальности. Таким образом, функциональный подход в подготовке специалистов по иностранным языкам выдвинул вперед язык специальности, соответствующий язык для специальных целей (заметим: не только для физиков, химиков или математиков, но и для самих филологов — лингвистов и литературоведов). Что-то, естественно, пришлось потеснить, а в некоторых случаях и убрать из программ и учебных материалов. И здесь я уже вплотную подхожу к теме моего сегодняшнего доклада — художественной литературе.

С падением «железного занавеса» появилось колоссальное расширение возможностей профессионального международного общения специалистов и соответственно разновидностей дискурса, с которыми их необходимо знакомить в курсе вузовской подготовки по иностранному языку. Могу здесь сослаться на Примерную программу «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов, разработанную в 2009 г. НМС по иностранным языкам Министерства образования и науки РФ под руководством и общей редакцией председателя НМС проф. С.Г. Тер-Минасовой. Среди разработчиков программы — профессора нашего факультета Е.Н. Соловова и М.В. Вербицкая, а также специалисты Воронежского государственного университета, среди экспертов — видные специалисты ряда известных региональных университетов.

Основной целью университетского курса иностранного языка для студентов как естественно-научного, так и гуманитарного профиля провозглашается овладение необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции **для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности** при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования. Задача конкретизируется в четырех традиционно выделяемых содержательных блоках: «Иностранный язык **для общих целей**», «Иностранный язык **для академических целей**», «Иностранный язык **для специальных/профессиональных целей**» и «Иностранный язык **для делового общения**», а далее по сферам общения: бытовая, учебно-познавательная, социально-культурная и профессиональная сферы общения. При этом тематика и проблематика общения сопрягаются с видами речевой деятельности и типами учебных материалов/текстов, в которых они реализуются. Там есть буквально все, что только может понадобиться в наше время специалисту-естественнику, технарю или гуманитарю для решения типичных социально-коммуникативных задач, возникающих при общении с зарубежными партнерами: научные и научно-популярные тексты (включая тезисы устного выступления/письменного доклада по

изучаемой проблематике: аннотации, письменное оформление презентаций, постеры и пр.); общественно-политические и публицистические тексты в рамках изучаемой тематики; прагматические тексты справочно-информационного и рекламного характера (информационные буклеты, брошюры/проспекты, рекламные листовки, формуляры и бланки); блоги/веб-сайты; электронные письма личного характера; тексты резюме и сопроводительного письма, необходимые при приеме на работу, и т.д. Вот только *художественной литературы там нет*, и это вопрос принципиальный.

На уровне государственных требований к подготовке лингвистов профессиональное сообщество вполне определилось, что и нашло отражение не только в упомянутой выше программе, но и в стандартах ВПО по лингвистике. Уже в стандартах так называемого второго поколения, по которым высшая школа страны жила и работала в 2000-е гг. и где подготовка по специальности "Лингвистика и межкультурная коммуникация" велась с присвоением трех квалификаций — преподаватель, переводчик и специалист по межкультурному общению, — художественная литература упомянута всего два раза, причем упомянута бегло, вскользь, не в качестве самостоятельной дисциплины, а среди других стилистических разновидностей изучаемого языка. В недавно принятых стандартах третьего поколения по направлению "Лингвистика" у бакалавров художественная литература не фигурирует вообще, а у магистров упомянута всего один раз — в формулировке одной из профессиональных компетенций выпускника: "...обладает навыками стилистического редактирования перевода, в том числе *художественного*". В собственных стандартах МГУ дело обстоит аналогичным образом. Конечно, стандарты сегодня задают лишь самые общие ориентиры в подготовке специалистов, и от них не приходится ожидать конкретики, но и созданные на их основе примерные учебные планы очень скупо отводят часы на изучение художественной литературы (4 зач. ед. на курс "История литературы стран первого иностранного языка" в вариативной части плана; видимо, в вузовском компоненте плана можно будет предусмотреть и аналогичный курс по литературе стран второго иностранного языка; и это, пожалуй, все).

Понятно, что такое положение дел отнюдь не случайность, а один из результатов уже давно происходящего в стране процесса размежевания филологии и лингвистики по линии *фундаментальное* — *прикладное*: достаточно и беглого взгляда на стандарты по направлению "Филология", чтобы понять, какую огромную роль по-прежнему играет художественная литература в подготовке филологов и какое большое место занимает она и в стандарте, и в примерном учебном плане по этой специальности. Для прикладного же лингвиста (в международном значении этого термина, т.е. для будущего преподавателя, специалиста по межкультурной коммуникации, переводчика и пр.) изучение художественной литературы должно носить и носит сугубо *прикладной характер*. И по форме, и по содержанию оно должно быть *подчинено решению* основных задач — профессиональному освоению иностранных языков и культур, овладению навыками перевода, межкультурной коммуникации, преподавания. С такой постановкой вопроса приходится согласиться как с единственно возможной при *массовой* подготовке специалистов.

В ФГОС ВПО по лингвистике достаточно подробно расписаны как общекультурные, так и профессиональные компетенции выпускника лингвистического факультета, которые позволят ему в дальнейшем осуществлять отбор необходимых учебных текстов и организовывать работу с ними в соответствии с профессиональными интересами, возрастом и социальным опытом учащихся, а также объемом, целями и задачами курса. Общекультурных компетенций там насчитывается 12, а профессиональных 44, причем последние тщательно поделены по областям деятельности — производственно-практической, научно-методической, научно-исследовательской и управленческой. И в каждой из этих рубрик в большей или меньшей степени содержатся компоненты того, что Е.Н. Соловова и защитившая под ее руководством по этой тематике сначала магистерскую, а потом и кандидатскую диссертацию Е.А. Пореченкова предложили называть *филологической компетенцией*², глубоко проанализировав как ее составляющие, так и способы ее формирования. И хотя термин этот в стандартах не используется, он уже подхвачен профессиональным преподавательским сообществом³.

² См.: Соловова Е.Н., Пореченкова Е.А. Формирование филологической компетенции в профильной школе и вузе // Иностранные языки в школе. 2006. № 8. С. 13–18; Пореченкова Е.А. Филологическая компетенция и способы ее контроля: Магистерская диссертация. М., 2005; Она же. Развитие филологической компетенции в системе школа-вуз и способы ее контроля: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2009.

³ См., например: Махмурян К.С. Содержание понятий "филология" и "филологическая компетенция" на современном этапе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 3. С. 202–207; Гулов А.П. Формирование филологической компетенции обучающихся на основе работы с оригинальными англоязычными текстами // Мир языка и речевая коммуникация. Оптимизация обучения иностранным языкам: Материалы научно-методического семинара кафедры

Широкое понимание сущности филологии, свойственное российской науке, включает в эту область изучение не только языков, но и — через призму создаваемых на них разнообразных устных и письменных произведений речи, текстов — всей культуры человеческого общества (литературы, философии, искусства, истории, нравов, религии, образа мысли, политической, общественной и частной жизни и т. д.). По мнению Г. О. Винокура, «филология предполагает связь между языком и теми областями культуры, в которых, как их орган, язык находит себе применение»⁴. Именно такое толкование филологии позволяет определить суть **филологической компетенции**, основу которой составляют:

- фактические знания из различных гуманитарных дисциплин;
- умения интерпретации текста, включающие в том числе способность анализировать и разьяснять его сложности и непонятные для различных групп читателей места;
- определенные качества личности, потребность к постоянному культурному самообразованию и развитию.

Сегодня пришло понимание того, что формировать филологическую компетенцию можно на самых разных типах текстов, и на художественной литературе свет клином не сошелся. Иное дело, что в нашей культуре традиционно эта роль отводилась именно художественному тексту, причем начиная еще со школьной ступени образования. Однако нынешняя наша школа уже далеко не та, какой она была в советские, а тем более в дореволюционные времена. Вся наша жизнь коренным образом изменилась и продолжает меняться: общество становится все более прагматичным, время и деньги приобретают все бóльшую ценность, гуманитарное (в том числе лингвистическое) образование — некогда штучное — стало массовым и поставлено на поток. При этом не прекращаются разговоры о необходимости гуманитаризации и гуманизации всего высшего профессионального образования, что и является одним из основных постулатов столь часто цитируемых Болонских договоренностей.

Что же означает массовость подготовки применительно к решению задачи формирования филологической компетенции современного лингвиста? Означает это прежде всего, что «точка отсчета» в данной сфере более не задается представлениями преподавательского сообщества о должном и идеальном, а определяется реальными возможностями и устремлениями большинства студенческой молодежи, которая к своим 18–20 годам не только не прочитала «нужных», с точки зрения старшего поколения, «книг», но и, скорее всего, никогда уже их не прочтет, потому что у выпускников школы, как правило, не сформирована потребность в чтении, зато в полной мере сформировалось прагматичное отношение к образованию, заставляющее их ориентироваться не на художественную литературу, а на изучение делового английского, *PR*-технологий, рекламного дискурса и прочих «полезных для жизни» вещей.

Это также означает необходимость отказаться от стремления непременно компенсировать все недоработки школы и семьи в филологической подготовке студентов за счет курсов лекций по литературе: как известно, вхождение России в Болонский процесс предполагает неумолимое сокращение неоправданно, по европейским меркам, высокой аудиторной составляющей в общей учебной нагрузке российских студентов. Соответственно предусмотренный в примерном учебном плане к ФГОС ВПО уже упоминавшийся лекционный курс «История литературы стран первого иностранного языка» рассчитан на 4 зач. ед., т. е. по одной лекции в неделю в течение года, а охватить он должен — в случае английского языка — как минимум литературы Великобритании и США (а ведь есть еще и другие англоязычные литературы). А если студент ничего или почти ничего не читал до поступления в вуз, то осилить унаследованные факультетами иностранных языков от прежних («штучных») времен бесконечные построенные по хронологическому принципу списки обязательных для прочтения произведений, что называется «от Адама», он просто физически не сможет. Списки такого рода вызывают сегодня массу вопросов, причем не только у студентов. Почему именно — условно говоря — «Домби и сын» или «Джен Эйр»? И кто сейчас изьясняется языком Шекспира или Свифта? А если никто, то зачем тогда все это читать? Необходимо решать, каких авторов и какие произведения изучать и насколько подробно, что лучше читать в оригинале, а что — в переводе, что — полностью, а что — в отрывках по хрестоматии либо

филологических дисциплин / Под ред. Н. В. Акининой. Старый Оскол, 2008. С. 11–17; Гончарова Н. А. Логический подход к формированию филологической компетенции студентов магистратуры педагогических вузов (на материале национальных вариантов английского языка): Дисс. ... докт. пед. наук. Ярославль, 2011; и др.

⁴ Винокур Г. О. Введение в изучение филологических наук. М., 1981. С. 71.

даже вовсе в кратком пересказе, что полезнее сопоставлять с другими литературными текстами, а что — с экранизациями или театральными постановками и т.д.

Итак, все сказанное означает, что сегодня лингвистические вузы и факультеты вслед за школой переключились с художественной литературы на иные типы текстов и должны искать новые способы формирования и развития филологической компетенции студентов-лингвистов, причем как в аудитории (в частности на практических занятиях по иностранному языку, которые сохранятся в любом стандарте при любом раскладе часов), так и при организации самостоятельной работы. В традиционных же курсах лекций по литературе стран изучаемого языка акцент необходимо переносить с контроля за прочтением списков обязательных произведений и усвоением их содержания на пробуждение и стимулирование интереса к чтению классической литературы, особенно в оригинале, превращение его в потребность на всю жизнь и на структурирование и систематизацию как уже имеющихся, так и будущих знаний студентов об изучаемой литературной традиции (своеобразие по сравнению с русской, хронология, смена литературных направлений и стилей, жанровые предпочтения и т.д.).

Понятно, что каждый вуз будет искать здесь собственные пути и решения с учетом своего кадрового потенциала, понимания своих задач, возможностей трудоустройства выпускников, общей ситуации на образовательном рынке в регионе и многих других факторов. Однако есть и общие соображения, которыми можно поделиться.

Например, англисты школы МГУ еще с 70-х гг. XX в. много занимаются проблемой минимума фоновых знаний культурологического характера, необходимых для успешного общения на иностранном языке и понимания создаваемых на нем произведений речи. В частности, их исследования показали, что художественные произведения, входящие в весьма объемный, как уже отмечалось, список обязательного чтения по курсу зарубежной литературы, оставили далеко не равноценный след в культуре англоязычных стран в том смысле, что одни из них буквально разбираются потомками на цитаты, расхожие образы и популярные темы, продолжая активно жить в филологической культуре, тогда как из других регулярно воспроизводится лишь название, имя главного героя или 1-2 фразы. Иными словами, их вклад в копилку обязательного минимума филологических фоновых знаний оказывается очень разным, так что вполне закономерным представляется вывод о необходимости разного к ним подхода: если одни произведения следует читать в оригинале, внимательно вникая в текст, то с другими достаточно будет познакомиться в переводе в отрывках по хрестоматии либо и вовсе в кратком пересказе по учебнику.

Еще совсем недавно с высоты нашего отличного "штучного" филологического образования мы потешались над массово издаваемыми на Западе, особенно в США, дигестами мировой литературной классики: весь Толстой — на 30 страницах, полный Достоевский — на 20! Еще в начале 80-х гг. XX в. ставилась под сомнение актуальность разработки научных принципов дигестирования художественных произведений, которые обеспечили бы максимальное сохранение художественной ценности текста ("Это в принципе невозможно! Изменение в художественном тексте даже одного-единственного слова превращает его в другое произведение!"). Сегодня же, похоже, мы начинаем всерьез задумываться о том, не лучше ли было бы в некоторых случаях знакомить наших студентов с литературными произведениями хотя бы в форме хорошо сделанного дигеста, чем вообще никак, хотя, о каких именно случаях, произведениях или авторах идет речь и каковы критерии оценки качества дигеста, еще предстоит определять и уточнять. Нам всем необходимо, наверное, осознать, что и в данном случае мы имеем дело с неизбежными издержками глобализации, которая, как нам уже хорошо известно по собственному опыту, несет с собой отнюдь не только явные приобретения, но и столь же очевидные потери. Если говорить о создании единого образовательного пространства, то повышение мобильности студентов и преподавателей, расширение карьерных возможностей и т.д. и т.п. сопровождаются отказом от некоторых весьма значимых достижений нашей образовательной системы, закамуфлированным под "выравнивание уровней", "приведение к общему знаменателю" и пр.

На переднем крае поиска новых способов включения художественной литературы в образовательный процесс, а также новых методов ее преподавания, которые были бы эффективны в современных условиях и ориентированы на потребности современных студентов-лингвистов, оказалось в свое время наше спецотделение второго высшего образования, так как стояла непростая задача выполнить требования госстандарта (выдаваемый диплом, как известно, ничем не отличался от диплома по первому образованию) даже при существенном сокращении объемов программ и сроков обучения и при почти поголовной занятости обучаемых какой-то основной, чаще всего нелингвистической деятельностью. И

хотя отделения уже нет, мы должны позаботиться о том, чтобы не растерять наработанный опыт. В области преподавания художественной литературы на отделении твердо проводили линию на отбор литературных фактов, авторов и произведений, оставивших наиболее глубокий след в родной культуре в том смысле, что они автоматически всплывают в памяти рядовых носителей языка. Соответственно в помощь студентам была издана серия учебных пособий⁵, где в число учебных попали не только очевидно классические тексты (часто не полностью, а в отрывках) Шекспира, Китса или Байрона, но и разнообразные детские стишки (*nursery rhymes*), исполняемые в церкви рождественские гимны, знаменитые английские лимерики и другие произведения, с детства известные носителям языка, но, как правило, незнакомые иностранцам. Особенно важно, что этот материал изучался и сам по себе, и в качестве подспорья при освоении понятий и категорий лингвистики и теории перевода.

Следует учесть и наработки в этой области отделения регионоведения (хотя это и другая специальность, со своими задачами и приоритетами, но в этой области интересы подготовки лингвистов и регионоведов сходятся) нашего факультета. Там давно и вполне сознательно проводится подход к преподаванию художественной литературы как прикладной дисциплины: «В курсе литературы важны не литературоведческий анализ произведения, а такие аспекты, как место и роль литературы в обществе, отражение в ней основных особенностей духовной и материальной жизни страны, культурное взаимодействие»⁶.

В поисках рационального ответа на вопрос о том, что, как и зачем изучать современному лингвисту из художественной литературы, по моему глубокому убеждению, руководствоваться надо тем бесспорным обстоятельством, что лингвисту, как, впрочем, и всякому образованному человеку, претендующему на соответствующий социальный статус, необходимо владеть определенным культурным кодом, который включает известные имена, названия, факты и даты, крылатые фразы, расхожие цитаты и прочие, как сейчас стало принято говорить, **прецедентные феномены** и служит своего рода пропуском в мир «приличных людей». Нетрудно заметить, что значительная, если не бóльшая часть такого обязательного минимума филологических фоновых знаний как в русской, так и в англоязычных культурах в той или иной степени связана с художественной литературой, что и необходимо учитывать при разработке примерных учебных планов и программ по отдельным дисциплинам лингвистической подготовки. Эту информацию вполне можно донести до студентов и проконтролировать ее усвоение даже в условиях сильного сокращения общих лекционных курсов по художественной литературе в учебных планах факультетов иностранных языков.

Для этого существует много возможностей в общих лекционных и семинарских курсах, так как все мы знаем, что художественная литература — благодатный материал для иллюстрации практически любых явлений из теории любых языков, межкультурной коммуникации, перевода (надо только продуманно подбирать источники примеров с точки зрения расширения филологических фоновых знаний студентов и знакомить их именно с теми произведениями, которые вошли в культурный фонд нации).

Большая нагрузка по формированию филологической компетенции студентов ложится на семинарские занятия по практике речи, и здесь может оказаться востребованным уникальный опыт занятий О.С. Ахмановой с аспирантами и молодыми преподавателями филологического факультета МГУ в конце 70-х — начале 80-х гг. XX в. Работа строилась вокруг словарей цитат, которых в англоязычной лексикографической традиции насчитывается великое множество: они различаются по объему, способу организации материала (самые распространенные — алфавитный и тематический), времени создания цитируемых текстов (например, словарь современных цитат) и пр. На первый взгляд целью занятий была практика английской письменной, а затем — при обсуждении написанного — и спонтанной устной речи. Однако главным в этой работе было все-таки формирование филологической компетенции (хотя тогда такого термина и не было) начинающих преподавателей-англистов, так как цитаты, если воспользоваться знаменитым определением концептов Ю.С. Степанова, также являются «как бы сгустками культуры в сознании человека»⁷. Молодежь наращивала свой запас филологических фоновых знаний и на практике

⁵ См., например: Yakovleva E. *Memorable Rhymes. Core Poetry for Russian Learners of English*. М., 1999; Kukurian I. *An Outline of English Literature (Against British Historical and Cultural Background)*. М., 2004; и др.

⁶ Павловская А.В. О специальности «Регионоведение» на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова // Учебные программы. Специальность «Регионоведение». Ч. I. Общегуманитарные и общепрофессиональные дисциплины. М., 2007. С. 8.

⁷ Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М., 2004. С. 43.

вырабатывала умение пользоваться этими своеобразными "осколками" чужой мудрости так, как это принято делать среди образованных англичан — легко их обыгрывая и незаметно вплетая в нужный контекст. Участники семинара писали на самые разные темы: о счастье, о семье, о браке, о смерти, о меланхолии, о юности и старости, об одиночестве, об учености и пр., опираясь на отобранные временем и зафиксированные в словарях цитаты высказывания известных личностей. С позиций современной методики преподавания то, что раз в неделю происходило на этих занятиях, следовало бы, наверное, рассматривать как контроль за самостоятельной работой обучаемых, организованной в форме мини-проектов. В самом деле, вся основная работа выполнялась начинающими преподавателями индивидуально или парами в течение предшествовавших занятию двух-трех недель: каждый выбирал себе тему по вкусу, подбирал из словарей подходящие цитаты, вникал в их смысл, для чего нередко требовалось обращение к первоисточнику, а затем, вдохновленный чужими мудростью и остроумием, создавал и постепенно совершенствовал собственный текст на выбранную тему, вплетая в него "чужую речь". Если принять этот метод сегодня, то на переводческих отделениях можно было бы добавить задания на перевод созданных студентами "вторичных текстов", которые способствовали бы выработке навыков перевода цитатной речи и вообще работы с разнотиповыми включениями в текст, а дополнительным подспорьем могли бы стать не существовавшие еще в 70-х гг. прошлого века языковые корпуса (в частности *British National Corpus* и Национальный корпус русского языка).

Еще больше, конечно, можно сделать через систему курсов по выбору — спецкурсов, элективов, факультативов. Здесь мы уже имеем дело не с массовой, а практически с индивидуальной подготовкой студентов, когда можно реально учесть уровень знаний и интересов каждого. Объявляя свои курсы, преподаватели, конечно, думают о том, чтобы сделать их максимально привлекательными, связав с повседневным опытом и насущными интересами молодежи. Не случайно все большую популярность приобретают курсы культурологической направленности, основанные на киноматериале и включающие экранизации известных литературных произведений: на отделении регионоведения нашего факультета, например, такой курс предлагается в качестве обязательного для всех изучаемых регионов (России, Великобритании, США, Франции, Италии) под названием "Кино как отражение национальных и культурных особенностей региона". Уместно напомнить в этой связи, что многие англичане узнали и прочли не слишком известного на родине писателя Голсуорси только после показа по телевидению 26-серийной экранизации "Саги о Форсайтах", ставшей чуть ли не первым телевизионным сериалом: новые отечественные экранизации русской классики также неизменно пробуждают волну интереса к своим литературным прототипам. Оправдывает себя и построение курса не по традиционному хронологическому принципу, а вокруг "сквозных" или "вечных" тем, героев или сюжетов, что позволяет сопрягать прошлое и настоящее и опять же вербальные тексты с невербальными, что особенно важно для современных студентов.

Колоссальное расширение сфер общения и типов дискурса, преподаваемых на факультетах иностранных языков, сознательная сосредоточенность на таких новых для отечественной лингвистики и педагогики задачах, как практическое обучение лингвистов языкам делового общения, юридических документов, науки и техники, информационных технологий, средств массовой информации и других специальных сфер человеческого общения, отодвинули художественную литературу далеко на периферию учебных планов языковых вузов и факультетов. В общеобразовательной школе также, насколько можно судить по бурным дискуссиям, ведущимся в СМИ вокруг ЕГЭ, и из разговоров с коллегами, лучше меня осведомленными о том, что происходит в школе вообще и конкретно в области преподавания иностранных языков, литература все более утрачивает свои центральные позиции ценностноформирующей и мировоззренческой дисциплины, постепенно превращаясь в дисциплину прикладную. Однако это не значит, что выпускники школы и тем более лингвистических вузов в массе своей обречены выходить в жизнь с несформированной филологической компетенцией. Просто производство специалистов нашего профиля сегодня превратилось из штучного в массовое, а это требует новых методов и подходов, которые мы постоянно ищем и успешно находим.

Список литературы

Винокур Г.О. Введение в изучение филологических наук. М., 1981.

8 Учебные программы. Специальность "Регионоведение". Ч. 2. Дисциплины специализации. М., 2007. С. 57-78.

- Гончарова Н.А. Логический подход к формированию филологической компетенции студентов магистратуры педагогических вузов (на материале национальных вариантов английского языка): Дисс. ... докт. пед. наук. Ярославль, 2011.
- Гулов А.П. Формирование филологической компетенции обучающихся на основе работы с оригинальными англоязычными текстами // Мир языка и речевая коммуникация. Оптимизация обучения иностранным языкам: Материалы научно-методического семинара кафедры филологических дисциплин / Под ред. Н.В. Акининой. Старый Оскол. 2008.
- Махмурян К.С. Содержание понятий "филология" и "филологическая компетенция" на современном этапе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. №3.
- Павловская А.В. О специальности "Регионоведение" на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова // Учебные программы. Специальность "Регионоведение". Ч. 2. Общегуманитарные и общепрофессиональные дисциплины. М., 2007.
- Пореченкова Е.А. Филологическая компетенция и способы ее контроля: Магистерская диссертация. М., 2005.
- Пореченкова Е.А. Развитие филологической компетенции в системе школа-вуз и способы ее контроля: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2009.
- Соловова Е.Н., Пореченкова Е.А. Формирование филологической компетенции в профильной школе и вузе // Иностранные языки в школе. 2006. № 8.
- Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М., 2004.
- Тер-Минасова С.Г. Мы учим не только тому, "как сказать", но и "что сказать" // Энциклопедия Московского университета. Факультет иностранных языков. М., 2004.
- Учебные программы. Специальность "Регионоведение". Ч. 2. Дисциплины специализации. М., 2007.
- Kukurian I. *An Outline of English Literature (Against British Historical and Cultural Background)*. М., 2004.
- Yakovleva E. *Memorable Rhymes. Core Poetry for Russian Learners of English*. М., 1999.