

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

На правах рукописи



РУБЦОВА Юлия Юрьевна

**ОБУЧЕНИЕ ЭКСПРЕССИВНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ
НА МЛАДШИХ КУРСАХ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Научная специальность 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(гуманитарные науки, среднее профессиональное и высшее образование)

**Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

**Научный руководитель:
к.п.н., доцент Я.М. Колкер**

Рязань - 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ЭКСПРЕССИВНОЕ ПИСЬМЕННОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	19
1.1. Психофизиологические характеристики экспрессивного письменного высказывания, рассматриваемые с позиций методики обучения иностранным языкам	19
1.2. Подходы к анализу экспрессивности высказывания	32
1.3. Экспрессивное письменное высказывание с позиций риторики ...	43
1.3.1. Риторические характеристики форм выражения мыслей	43
1.3.2. Риторическая структура письменного текста	51
1.3.3. Характеристики эффективного выразительного высказывания	59
Выводы по Главе 1	62
Глава 2. ОБУЧЕНИЕ ЭКСПРЕССИВНОМУ ПИСЬМЕННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА МЛАДШИХ КУРСАХ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА	65
2.1. Типология письменных работ на младших курсах и их характеристики	65
2.2. Номенклатура компетенций, необходимых для написания письменных высказываний на младших курсах, и подходы к их выработке	89
2.3. Обоснование последовательности выработки компетенций экспрессивного письменного высказывания на 1-2 курсах языкового вуза.....	102
Выводы по Главе 2	112
ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОМУ ПИСЬМЕННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА МЛАДШИХ КУРСАХ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА	116
3.1. Обоснование реализации методических принципов обучения экспрессивному письменному высказыванию на младших курсах языкового вуза	116
3.2. Типология заданий и занятий по обучению экспрессивному письменному высказыванию на младших курсах языкового вуза.....	123
3.3. Опытная проверка эффективности организации обучения экспрессивному письменному высказыванию	157

Выводы по Главе 3.....	190
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	193
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	200
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Структура экспрессивно-дискурсивной компетенции.....	236
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Типология заданий, нацеленных на формирование экспрессивно-дискурсивной компетенции на 1-2 курсах языкового вуза	239
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Обучающие анкеты.....	240
ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Планы-конспекты цепочки практических занятий, нацеленных на формирование экспрессивно-дискурсивной компетенции у студентов 1 курса языкового вуза	258
ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Заключительный тест (опытное обучение)	283

ВВЕДЕНИЕ

Исследование *посвящено* обучению экспрессивной (выразительной) письменной речи на 1-2 курсах языкового вуза.

Актуальность исследования. В соответствии с требованиями ФГОС по направлению подготовки «Педагогическое образование» (2018 г.), способность осуществлять коммуникацию в письменной форме на иностранном языке входит в состав универсальных компетенций, которыми должен овладеть выпускник, в том числе языкового вуза.

За последние 10 лет исследованию разных аспектов обучения выражению мыслей в письменной форме на иностранном языке на уровнях общего и высшего образования (на языковых и неязыковых направлениях подготовки) посвящен целый ряд диссертационных работ (Дронов И.С., 2020; Ершова Т.А., 2020; Ильина Е.А., 2013; Кузнецов Е.С., 2021; Ничипорук А.А., 2019; Сёмич Ю.И., 2019; Смирнова Н.В., 2018; Солянка Е.А., 2022; Ставцева Е.В., 2018; Хмаренко Н.И. 2023; Черемисинова Р.А., 2016; Чуйкова Э.С., 2021; и др.), учебных и учебно-методических пособий (Гревцева В.Ф., 2015; Коровина И.В., Сафонкина О.С., 2019; Никульшина Н.Л., Мордвина Т.В., 2014; Bailey S., 2021; Behrens L., 2015; Hayot E., 2014; Koons M., 2018; McGuire M., 2016; Peacock C., 2017; Wallwork A., 2013 и др.), однако до сих пор не существует методики обучения этому виду речевой деятельности в языковом вузе, в которой бы учитывался и параметр экспрессивности (выразительности). Как правило, при обучении решается только одна из задач – изложение фактуальной информации, в то время как вторая задача – изложение эмотивной информации в письменном виде – остается вне поля зрения преподавателя. Вместе с тем, информация, передаваемая экспрессивными средствами, не менее важна, чем фактическая информация, и ее игнорирование приводит к снижению эффективности коммуникации как в устной, так и в письменной форме.

Тем не менее, студентов обучают выразительному высказыванию на старших курсах: в основном, на занятиях по стилистике иностранного языка, где формируются преимущественно рецептивные умения анализа готового письменного продукта, тогда как значительные экспрессивные возможности языковых нетропеических средств, а также выразительные структурно-композиционные особенности письменной речи остаются за пределами учебной программы.

В существующих исследованиях и учебно-методических пособиях, посвященных обучению выразительности высказывания (Азизханова Р.А., 2006; Иванова Е.Н., 2003; Колкер Я.М., Устинова Е.С., 2009; Крекнин С.А., 2012; Миронова Т.Ю., 1985; Шолкович О.М., 1986), акцент в основном делается на устной форме коммуникации, и, хотя в основе экспрессивного устного и письменного высказываний лежат некоторые общие умения и навыки, полностью они не пересекаются, а потому существует потребность в создании такой модели обучения студентов экспрессивному высказыванию, в которой учитывалось бы письменное выражение мыслей.

Степень разработанности проблемы. Вопросам обучения экспрессивности высказывания на иностранном языке и формирования умений письменной речи посвящено большое количество научных и учебно-методических работ, в которых рассматривались:

– особенности обучения студентов языковых и неязыковых вузов отдельным средствам обеспечения экспрессивности на иностранном языке (Аверина М.Н., 1996; Иванова Е.Н., 2003; Патарая Е.С., 2009; Чернышов С.В., 2008; Сороковых Г.В., Зыкова А.В., 2012);

– методика обучения экспрессивности иноязычного устного высказывания (Азизханова Р.А., 2006; Иванова Е.Н., 2003; Колкер Я.М., Устинова Е.С., 2009; Крекнин С.А., 2012; Миронова Т.Ю., 1985; Шолкович О.М., 1986);

– содержание обучения письменной речи в языковом вузе или на факультете иностранных языков (Алтухова М.К., 2003; Маркова Ю.Ю., 2011; Трушкова И.Н., 2011; Тутатчикова И.Н., 2003);

– особенности формирования умений создания письменных высказываний в основных формах выражения мыслей (далее – ФВМ) («описание», «повествование», «объяснение», «полемика») (Бабушис Е.Е., 2000; Гаврилова А.Н., 2011; Горбунов А.В., 2000; Мусульбес С.Н., 2005; Хохлова Н.Б., 2003; McCarthy Т., 1998; Quinley Е., 2005);

– модель обучения жанрам письменных работ в вузе (Бузальская Е.В., 2010; Вейзе А.А., 1993; Горбунов А.В., 2000; Журбенко Н.Л., 2008; Кузнецова Е.В., 2014; Ничипорук А.А., 2019; Ставцева Е.В., 2018; Crème Ph., Lea M.R., 2003; Koons M., 2018);

– технология формирования компетенций письменной речи на разных этапах обучения в языковом вузе (Алтухова М.К., 2003; Ахмыловская Л.А., 2007; Божко Е.М., 2012; Бондарева В.В., Вильданова Л.У., Данилова И.В., 2009; Дронов И.С., 2020; Гревцева В.Ф., Клевина М.Н., 2015; Долгина О.А., 1982; Егурнова А.А., Шарлаимова Г.Т., 2009; Каплич Л.В., 1996; Кобышева А.С., 2009; Колкер Я.М., 1975; Кудряшова О.В., 2002, 2004, 2005; Левковская Н.А., 1978; Мазунова Л.К., 2005; Овечкина Ю.Р., 2013; Овчинникова Т.Е., 2009; Павельева Т.Ю., 2010; Салье В.М. и др., 2005; Солянка Е.А., 2022; Тахако Ф.А., 2013; Татарина М.А., 2005; Трушкова И.Н., 2011; Тутатчикова И.Н., 2003; Хмаренко Н.И., 2023; Черемисинова Р.А., 2016; Чуйкова Э.С., 2021; McGuire M., Blevins S.B., Johnson A.M., 2016).

Анализ представленных выше научных работ и учебно-методических пособий позволяет сделать вывод, что в существующих исследованиях, посвященных вопросу обучения студентов языковых и неязыковых вузов экспрессивности высказывания на иностранном языке, акцент в основном делается на устной форме коммуникации. В то же время, в работах, посвященных обучению письменной речи, не рассматриваются возможности одновременного формирования письменноречевых умений, а также умений и навыков

использования средств обеспечения экспрессивности. Таким образом, на настоящее время не решен ряд вопросов:

– *не определены* психофизиологические особенности создания экспрессивного письменного высказывания на иностранном языке, а также взаимосвязь обучения экспрессивной письменной речи с обучением другим видам речевой деятельности;

– *не выявлены* лингвистические и риторические характеристики экспрессивного письменного высказывания, которым можно обучать студентов 1-2 курсов языкового вуза;

– *не определена* номенклатура письменных работ с учетом параметра выразительности и не установлена иерархия умений и навыков, необходимых для их написания;

– *не определена* структура экспрессивно-дискурсивной компетенции на 1-2 курсах языкового вуза, а также не обоснована последовательность формирования умений и навыков в ее составе;

– *не разработана* типология заданий по обучению выразительному письменному высказыванию на младших курсах языкового вуза и не предложены способы организации занятий, направленных на формирование умений и навыков экспрессивной письменной речи;

Таким образом, был выявлен ряд ***противоречий*** между:

– требованиями к результату освоения образовательной программы направления подготовки «Педагогическое образование», включающими в себя формирование способности к коммуникации в письменной форме, и недостаточной разработанностью вопросов организации обучения эффективному письменному высказыванию на иностранном языке, учитывающих параметр экспрессивности высказывания как существенный для прагматики высказывания, погруженного в коммуникативную ситуацию;

– потребностью в обучении студентов языкового вуза экспрессивной письменной речи и недостаточной разработанностью методики обучения письменному высказыванию, обладающему экспрессивностью.

Эти противоречия обусловили **актуальность** диссертационного исследования, а также позволили сформулировать его **проблему**: в чем заключается методика обучения студентов языкового вуза созданию экспрессивного письменного высказывания на иностранном языке? Проблема позволила определить **тему** исследования: «Обучение экспрессивной письменной речи на младших курсах языкового вуза».

Объектом исследования является роль и место письменного выражения мыслей в обучении иностранному языку на младших курсах языкового вуза. **Предмет исследования** представляет собой обучение экспрессивной письменной речи на младших курсах языкового вуза.

Целью работы является теоретическое обоснование последовательности формирования навыков и умений создания экспрессивного письменного высказывания, а также разработка методики обучения студентов 1-2 курсов языкового вуза созданию выразительного высказывания в письменной форме.

В соответствии с целью исследования была сформулирована следующая **гипотеза**: обучение студентов 1-2 курсов языкового вуза экспрессивной письменной речи будет эффективной, если:

- исходить из широкого понимания экспрессивности высказывания, проявляющейся, в том числе, в употреблении нейтральных языковых средств в контексте, обеспечивающем их выдвигание (foregrounding);
- учитываются лингвостилистические и структурно-композиционные характеристики выразительного письменного высказывания;
- определены типы письменных работ и уточнена последовательность их применения в обучении экспрессивной письменной речи на занятиях по иностранному языку;
- обоснована номенклатура умений и навыков экспрессивной письменной речи и последовательность их формирования;

– разработана и внедрена типология заданий и занятий, нацеленных на обучение выразительному письменному высказыванию на младших курсах языкового вуза.

Для проверки гипотезы исследования необходимо решить следующие **задачи**:

1) *определить* психофизиологические особенности создания выразительного письменного высказывания на иностранном языке, а также взаимосвязь обучения экспрессивной письменной речи с обучением другим видам речевой деятельности с целью более экономной организации процесса обучения иностранному языку;

2) на основе обобщения существующих подходов к анализу экспрессивности высказывания, *выявить* лингвистические и риторические характеристики экспрессивного письменного высказывания, обучать которым можно на 1-2 курсах языкового вуза;

3) *определить* номенклатуру письменных работ с учетом параметра выразительности и установить иерархию умений и навыков, необходимых для их написания; *определить* структуру экспрессивно-дискурсивной компетенции на 1-2 курсах языкового вуза, а также обосновать последовательность формирования умений и навыков в ее составе.

4) *разработать* типологию заданий по обучению выразительной письменной речи на младших курсах языкового вуза и предложить способы организации занятий, направленных на формирование умений и навыков экспрессивного письменного высказывания; с целью проверки гипотезы *осуществить* опытную проверку разработанной методики.

Теоретико-методологическую основу исследования составили работы, в которых рассматриваются:

– психофизиологические характеристики процесса создания письменного высказывания (Ахутина Т.В., 2019; Выготский Л.С., 1999; Жинкин Н.И., 1958; Зимняя И.А., 2001; Ковшиков В.А., Пухов В.Г., 2007; Леонтьев А.А., 2005; Лурия А.Р., 1979, 2002; Рубинштейн С.Л., 2019; Цветкова Л.С., 2005;

Эльконин Д.Б., 1998; Kellogg R.T., 1999; Ochsner R., 1990; Peregoy S.F., Boyle O.F., 1997; Scinto L.F.M., 1986);

– подходы к экспрессивности высказывания: лингвистический, семантический, функционально-семантический (Азизханова Р.А., 2006; Бирюкова Е.В., 2009; Бондаренко И.В., 2019; Вахитова Г.В., 2007; Илларионов А.В., 2008; Лустрэ Л.Х., 1982; Маслова В.А., 1992, 2018; Меркин Г.С., 2002; Синтоцкая Н.А., 2003; Скрипак И.А., 2008; Цыганкова Ю.Н., 2009; Чокою А.-М., 2007); стилистический (Арнольд И.В., 2010; Гальперин И.Р., 2010; Голуб И.Б., 2010); прагматический, коммуникативный, прагматико-коммуникативный / коммуникативно-прагматический (Дорджиева Е.В., 2005; Кобозева И.М., 2003, Копейкина Н.Е., 2004; Малютина Е.А., 2007; Маслова В.А., 1997, 2018; Михайловская И.Н., 2009; Соколова Г.М., 2009; Шилина М.В., 2000); когнитивный (Левина О.А., 1999; Цыбулёва Т.Э., 2021);

– особенности обучения письменному выражению мыслей на английском языке (Алтухова А.М., 2004; Бабушис Е.Е., 2000; Божко Е.М., 2012; Горбунов А.В., 2000; Горбунов А.Г., 2014, 2018; Долгина О.А., 1982; Дронов И.С., 2020; Ершова Т.А., 2020; Ильина Е.А., 2013; Каплич Л.В., 1996; Кобышева А.С., 2009; Колкер Я.М., 1975; Коровина И.В., Сафонкина О.С., 2019; Кудряшова О.В., 2002, 2004, 2005; Лагвешкина Г.В., 1989; Мазунова Л.К., 2005; Овечкина Ю.Р., 2013; Павельева Т.Ю., 2010; Парфенова С.О., 2003, 2007; Салье В.М. и др., 2005; Смирнова Н.В., 2018; Тарнаева Л.П., 2000; Татарина М.А., 2005; Титова С.В., 2023; Трушкова И.Н., 2011; Тутатчикова И.Н., 2011; Черемисинова Р.А., 2017; Barrass T., 2005; Behrens L., Rosen L.J., 2011, 2014; Crème Ph., Lea M.R., 2003; Harmer J., 2007; Oshima A., Hogue A., 2007; Peacock C., 2017);

– особенности обучения конкретным типам письменных работ (Бузальская Е.В., 2010; Вакулина Н.Е., 2012; Горбунов А.В., 2000; Колкер Я.М., 1975; Ладыженская Т.А., 1963; Салье В.М. и др., 2005; Слепович В.С. и др., 2012; Татарина М.А., 2005; Evans V., 2000, 2004; Henderson V.L.K., 1958; Hutchinson E., 2005; McClain M., 1999; McCutcheon P., 1998; Quinley E., 2005;

Shiach D., 2009; Sorenson Sh., 2010; Wallwork A., 2013; Zemach D.A., Rumisek L.A., 2005);

– принципы сознательно-коммуникативного и компетентностного подходов в обучении (Зимняя И.А., 2004; Колесников А.А., 2013; Колкер Я.М. и др., 2004; Макарова О.С. и др., 2018; Пассов Е.И., 1989, 2007; Хуторской А.В., 2002; Shastri P.D., 2010; Skehan P., 1998; Swan M., 1985);

– технологии опытно-экспериментального обучения (Гурвич П.Б., 1980; Миролюбов А.А., 2010; Штульман Э.А., 1976; Щукин А.Н., 2011).

Для решения поставленных задач использовались следующие *методы исследования*: критический анализ литературы в области методики обучения иностранному языку, психолингвистики и лингвистики; анализ нормативных документов; тестирование студентов младших курсов; моделирование учебного процесса и проведение разведывательного обучения; моделирование и проведение опытного обучения; количественные и качественные методы обработки, интерпретации и графической репрезентации результатов.

Основные этапы исследования.

Исследование проводилось на базе Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина с 2009 г. по 2023 г. и носило поэтапный характер.

На первом этапе (2009-2010 гг.) была определена область исследования, проводился анализ научных источников по проблеме исследования, нормативных документов, регламентирующих обучение иностранному языку в лингвистическом вузе и на факультете иностранных языков.

На втором этапе (2011-2012 гг.) формулировались цели, задачи и рабочая гипотеза исследования, разрабатывался научно-методологический аппарат исследования, обосновывались методы исследования.

Третий этап (2013-2016 гг.) включал в себя разработку методической системы обучения студентов 1-2 курсов языкового вуза экспрессивности письменного высказывания.

На четвертом этапе (2017 г.) проводилось разведывательное обучение, целью которого была проверка первичной рабочей гипотезы и уточнение особенностей организации обучения выразительному письменному высказыванию студентов младших курсов.

Пятый этап (2018-2019 гг.) включал опытную проверку эффективности скорректированной методики обучения, постэкспериментальное наблюдение и проведение анализа результатов опытного обучения.

На шестом этапе (2020-2023 гг.) были уточнены отдельные положения исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– *предложено и обосновано* выделение экспрессивно-дискурсивной компетенции, определено ее место в структуре иноязычной коммуникативной компетенции, а также номенклатура и последовательность формирования умений и навыков в составе экспрессивно-дискурсивной компетенции, разработана методика обучения экспрессивной письменной речи на занятиях по иностранному языку студентов 1-2 курсов языкового вуза;

– *выявлены* возможности использования обучения экспрессивной письменной речи в качестве средства взаимосвязанного формирования языковых навыков и умений других видов речевой деятельности;

– *уточнена* номенклатура письменных работ для младших курсов, предложена их классификация и последовательность обучения письменным работам на основании критерия экспрессивности;

– *уточнена* структура и особенности организации задания и занятия, направленных на формирование экспрессивно-дискурсивной компетенции.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что:

– *уточнен* понятийный аппарат, описывающий процесс создания письменного высказывания, в частности *рассмотрена* экспрессивность письменного высказывания как комплексный феномен с позиций лингводидактики и смежных наук – лингвистики и риторики;

– *определены* языковые и структурно-композиционные средства обеспечения выразительности, характерные для основных форм выражения мыслей («описание», «повествование», «объяснение», «полемика»), которыми овладевают студенты 1-2 курсов языкового вуза;

– *дополнен* перечень письменных работ, которым должны научиться студенты младших курсов, и обоснована последовательность обучения этим работам;

– *доказана* целесообразность формирования умений и навыков выразительного письменного высказывания одновременно и интегративно с умениями и навыками других видов речевой деятельности;

– *разработана* типология заданий и занятий, нацеленных на формирование экспрессивно-дискурсивной компетенции на младших курсах языкового вуза.

Практическая значимость настоящего исследования заключается в том, что:

– разработанная типология заданий, нацеленных на формирование навыков использования лингвистических выразительных средств, умений композиционного оформления экспрессивного письменного высказывания в четырех основных ФВМ, а также обучение языковым и структурным особенностям письменных работ на 1-2 курсах вуза дает возможность преодолеть основные трудности, связанные с созданием экспрессивного письменного высказывания, а также позволяет эффективно раскрыть коммуникативный потенциал изучаемых языковых единиц и структурных способов обеспечения экспрессивности письменного текста;

– разработанная и внедренная в процесс обучения иностранному языку на 1-2 курсах языкового вуза методика обучения экспрессивной письменной речи позволяет усовершенствовать учебный процесс в целом и обеспечить более глубокую взаимосвязь между умениями и навыками основных видов речевой деятельности, которыми овладевают студенты 1-2 курсов;

– результаты, полученные по итогам опытного обучения студентов младших курсов созданию экспрессивного письменного высказывания на иностранном языке, доказывают эффективность предложенной системы организации занятия и цепочки занятий, направленных на формирование умений и навыков экспрессивного письменного высказывания, и могут использоваться для разработки учебно-методического пособия по обучению экспрессивной письменной речи на младших курсах языкового вуза.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Экспрессивность (выразительность) высказывания (как устного, так и письменного) реализуется не только за счет тропов и фигур речи. Экспрессивным в высказывании может быть и стилистически нейтральное слово или структура – за счет непредсказуемости появления, эмоциональной или логической эмфазы, а также (в устной речи) за счет ритма, тонов, места и длины пауз, чему в письменной речи соответствует использование графических средств (пунктуации, заглавных букв, курсива и пр.), что делает экспрессивность высказывания законным объектом обучения письменному выражению мыслей с первого же семестра обучения в языковом вузе. Соответственно, критерий экспрессивности должен учитываться при определении типологии письменных работ, которым обучаются студенты 1-2 курсов языкового вуза, и последовательности обучения студентов их написанию.

2. Умения придавать высказыванию экспрессивность «вплетены в ткань» дискурсивной компетенции¹, с ее прагматической направленностью на передачу интенции отправителя сообщения и опорой на коммуникативную ситуацию. Экспрессивность – столь же неотъемлемый компонент дискурсивной компетенции, как логика высказывания, его целостность и завершенность. Поэтому, в связи со сложностью и многогранностью дискурсив-

¹ В нашей работе мы будем исходить из понимания дискурсивной компетенции, предложенного А.Г. Горбуновым, который трактует это понятие как «способность коммуниканта воспринимать и порождать дискурс, т. е. интерпретировать и использовать тезаурус того или иного дискурсивного сообщества в процессе восприятия (декодирования) текстов и через понимание системных характеристик дискурса демонстрировать умение организовать языковой материал в композиционно оформленное, целостное и завершенное речевое произведение в условиях социально, культурно, профессионально и идеологически детерминированной ситуации речевого взаимодействия, направленного на решение поставленной коммуникативной задачи максимально рациональным способом» [Горбунов 2014: 170].

ной компетенции, допустимо использовать в качестве рабочего термина понятие «экспрессивно-дискурсивной» компетенции как составляющей более общего понятия – дискурсивной компетенции в целом. Номенклатура умений и навыков в структуре экспрессивно-дискурсивной компетенции, которым обучаются студенты 1-2 курсов языкового вуза, определяется, исходя из лингвостилистических и структурно-композиционных характеристик экспрессивного письменного высказывания, а также формата письменных работ. Элементы экспрессивно-дискурсивной компетенции входят в состав всех основных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, что позволяет осуществлять обучение экспрессивному письменному высказыванию и формирование умений и навыков других видов речевой деятельности одновременно и интегративно, избегая дополнительных необоснованных затрат аудиторного времени.

3. При разработке типологии заданий, нацеленных на обучение экспрессивной письменной речи на младших курсах языкового вуза, должны учитываться: а) умения и навыки использования языковых средств обеспечения экспрессивности высказывания; б) структурно-композиционные особенности текста в четырех основных ФВМ («описание», «повествование», «объяснение» и «полемика»); в) особенности каждого вида письменной работы.

4. Формирование умений и навыков экспрессивного письменного высказывания происходит как непосредственно в аудитории, так и за ее пределами, а аудиторные занятия подразделяются на моноцелевые, на которых обучение выразительности текста является основной задачей, и полицелевые, где обучение экспрессивной письменной речи интегрировано в выработку умений и навыков других видов речевой деятельности («устная речь», «чтение» и «аудирование»). При этом преобладают полицелевые занятия, что, с одной стороны, обусловлено экономией времени, которое может быть затрачено на обучение экспрессивному письменному высказыванию в аудитории, а с другой стороны, способствует интегративному характеру занятия. В структуре занятия как единого целого интегративность проявляется во взаи-

мосвязи процессов автоматизации навыков (орфографических, лексических, грамматических) с осознанием риторических закономерностей построения эффективного высказывания, где выразительность выступает как одна из составляющих эффективности. Такой подход готовит студентов к овладению более сложными умениями на старших курсах, где экспрессивность (включая стилистическую) должна будет сочетаться с требованиями ёмкости, точности и т. п.

Достоверность и обоснованность теоретических выводов и практических рекомендаций обеспечивается опорой на достижения в области методики обучения иностранным языкам, психофизиологии, лингвистики; комплексным использованием теоретических и эмпирических методов исследования; проведением опытной проверки результатов исследования, а также ее целенаправленным анализом и обобщением; внедрением разработанной методики в практику обучения иностранным языкам.

Апробация и внедрение результатов исследования. Апробация разработанной методики обучения экспрессивному письменному высказыванию проводилась на базе Института иностранных языков ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» на 1 курсе направления подготовки «Лингвистика», направленность (профиль) «Перевод и переводоведение» и 1 курсе направления подготовки «Педагогическое образование» (направленность (профили) «Иностранный язык и Иностранный язык»). Всего в исследовании приняли участие шесть групп студентов 1 курса (58 человек). Результаты диссертационного исследования докладывались на научных конференциях: 1) V международной научной конференции «Язык: категории, функции, речевое действие» (Москва – Коломна, 2012); 2) международных конференциях «Основные направления лингвистической и лингводидактической мысли в 21 веке (лингвистика, методика, перевод)» (Рязань, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023); 3) на педагогическом форуме «Инновации в образовании» (Рязань, 2021, 2022, 2023); 4) в VI международной научно-практической конференции «Магия ИННО: Перспективы разви-

тия лингвистики и лингводидактики в современных условиях» (Москва, 2023); 5) II международной научно-практической конференции «Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве» (Москва, 2023). Основные положения исследования нашли отражение в одиннадцати научных публикациях, в том числе, в четырех журналах, включенных в Перечень рецензируемых научных изданий, предназначенных для опубликования основных научных результатов диссертационных исследований.

Структура работы определяется ее целью и последовательностью задач и состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка (352, из них 52 – на английском языке) и приложений. Работа содержит 12 таблиц, 9 рисунков (схемы и диаграммы).

Во Введении обоснована актуальность, сформулированы проблема и тема исследования, определены объект, предмет, цель, гипотеза и задачи диссертационного исследования. Автор указывает теоретико-методологическую основу работы, методы и основные этапы исследования, формулирует научную новизну, теоретическую и практическую значимость, представляет положения, выносимые на защиту, подтверждает достоверность и обоснованность результатов исследования, указывает место апробации и внедрения результатов исследования.

В первой главе экспрессивность высказывания рассматривается как комплексный феномен. Систематизируется терминологический аппарат по исследуемой проблеме; уточняются психофизиологические характеристики выразительной письменной речи; дается обзор существующих подходов к природе экспрессивности высказывания; рассматриваются основные лингвистические и структурно-композиционные выразительные особенности письменных высказываний в основных формах выражения мыслей.

Вторая глава посвящена определению номенклатуры компетенций, необходимых для написания письменных высказываний на младших курсах. С этой целью определяется место экспрессивно-дискурсивной компетенции в структуре иноязычной коммуникативной компетенции и особенности ее вза-

имодействия с другими ключевыми компетенциями; уточняется типология заданий для обучения на младших курсах с учетом параметра выразительности; обосновывается последовательность выработки умений и навыков экспрессивного письменного высказывания на младших курсах языкового вуза.

Заключительная глава содержит методические рекомендации по организации обучения студентов младших курсов экспрессивному письменному высказыванию и выводы из опыта применения этих рекомендаций. Описывается типология заданий и занятий, целью которых является формирование экспрессивно-дискурсивной компетенции. В главе также представлены результаты опытной проверки эффективности разработанной типологии заданий и занятий при обучении студентов 1-2 курса языкового вуза созданию экспрессивного письменного высказывания.

В *заключении* приводятся общие выводы исследования. Приложения включают в себя три обучающих анкеты, представляющие студентам 1 курса теоретические сведения об экспрессивной письменной речи; методическую разработку планов-конспектов занятий, нацеленных на формирование умений и навыков создания выразительного письменного высказывания; результаты разведывательного обучения; материалы завершающего тестирования, которые были использованы во время опытной проверки эффективности разработанной системы обучения экспрессивной письменной речи.

ГЛАВА 1. ЭКСПРЕССИВНОЕ ПИСЬМЕННОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

1.1. Психофизиологические характеристики экспрессивного письменного высказывания, рассматриваемые с позиций методики обучения иностранным языкам

Первый параграф нашего исследования посвящен определению психофизиологических характеристик экспрессивной письменной речи. Задачей параграфа также является установление взаимосвязи экспрессивного письменного выражения мыслей с другими видами речевой деятельности (аудированием, чтением и устной речью), с тем чтобы определить возможности обучения студентов 1-2 курсов языкового вуза экспрессивному письменному высказыванию одновременно и интегративно с формированием умений и навыков других видов речевой деятельности.

Несмотря на то, что особенности обучения письменному высказыванию на иностранном языке исследуются в целом ряде диссертационных работ [Алтухова 2003; Бабушис 2000; Бондарева 2004; Вейзе 1993; Гаврилова 2011; Долгина 1982; Дронов 2020; Ершова 2020; Журбенко 2008; Ильина 2013; Каплич 1996; Кобышева 2009; Колкер 1975; Кудряшова 2005; Кузнецов 2021; Мазунова 2005; Мусульбес 2005; Ничипорук 2019; Овечкина 2013; Павельева 2010; Сёмич 2019; Смирнова 2018; Солянка 2022; Ставцева 2018; Татарина 2005; Трушкова 2011; Тутатчикова 2003; Хильченко 2004; Черемисинова 2016; Чуйкова 2005, 2021 и др.], а также учебных и учебно-методических пособий [Алтухова 2004; Ахмыловская 2007; Бондарева 2009; Горбунов 2000; Гревцева 2015; Дубовик 1990; Егурнова, Шарлаимова 2009; Казарова 2001; Коровина, Сафонкина 2019; Косарева 2006; Кудряшова 2002; Кузьмина 1998; Левковская 1978; Никульшина, Мордвина 2014; Овчинникова 2009; Парфенова 2007; Салье 2005; Слепович 2012; Солодянкина 2006;

Филимонова 1998; Bailey 2021; Barrass 2005; Behrens 2011; Crème 2003; Evans 2000; Harmer 2007; Hayot 2014; Hutchinson 2005; Koons 2018; McCarthy 1998; McGuire 2016; Oshima 2007; Peacock 2017; Quinley 2005; Wallwork 2013; Zemach 2005], все еще не существует единого мнения относительно номенклатуры терминов, связанных с обучением этому виду речевой деятельности, а тем более, его экспрессивному варианту.

Чаще других встречаются термины «письмо» и «письменная речь», однако и их трактовка различается. Они могут обозначать:

- графическую фиксацию высказывания [Гез 1982; Ковшиков, Пухов 2007; Лурия 2002; Фокина 2009];

- процесс передачи информации в письменной форме [Гез 1982; Лядис, Негурэ 1994; Пассов 1989: 211; Федорова 2014: 52; Фокина 2009; Цветкова 2005];

- вид речевой деятельности [Фокина 2009; Цветкова 2005].

Взаимосвязь между письмом и письменной речью определяется следующим образом:

- они рассматриваются как синонимичные и взаимозаменяемые [Егурнова, Шарлаимова 2009: 303-307; Фокина 2009; Цветкова 2005: 178-179], либо используется только один из терминов в большинстве представленных выше значений [Евдокимова 2008: 142-154; Haley, Austin 2004: 247-249; Kellogg 1999; Ochsner 1990; Peacock 2017; Perego, Boyle 1997; Scinto 1986: 69];

- «письмо» и «письменная речь» определяются как состоящие в инклюзивных отношениях [Бабушис 2000: 10; Басова 2006; Вторушина 2010; Ковшиков 2007: 183; Пассов 1989: 211; Теоретические основы 1981: 317];

- письмо и письменная речь – разные аспекты более широкого процесса – процесса порождения письменного высказывания / входят в состав термина «письменная коммуникация» [Гальскова 2018: 235; Джинцанова 2006: 73; Ждан 2012: 78; Кобышева 2009: 71; Лядис, Негурэ 1994: 8-9; Маслыко 2001: 148]. При этом «письмо» является его графической, механической сто-

роной, а «письменная речь» – термин, представляющий речевое оформление высказывания на письме [Гриднева 2013: 287].

Однако «письмо» и «письменная речь» – не единственные термины, которые употребляются для описания процесса создания письменного текста. Наряду с этими понятиями в методической литературе используется ряд других для обозначения схожих процессов и явлений. Так, например, О.В. Кудряшова употребляет термин «письменная речевая деятельность», определяя ее как «целенаправленное творческое выражение мыслей в письменном слове» [Кудряшова 2004: 5]. В.М. Трофимова также отдает предпочтение этой формулировке, говоря о ее большей точности по сравнению с термином «письменная речь» [Трофимова 2006: 33-34]. Я.М. Колкер использует термин «техника письма», под которым понимает оформление высказывания графическими средствами: буквами алфавита, пунктуационными знаками и т. д. «Письменное выражение мыслей» (далее – ПВМ) трактуется исследователем как «организация и структура процесса передачи информации в письменной форме». Термин «письменная форма коммуникации» используется в противовес термину «устная речь» как более широкое понятие, включающее «чтение, процесс письменного выражения мыслей, а также письменный текст как результат этого процесса» [Колкер 1975: 14]. В ряде исследований понятия «письменная речь» и «создание / порождение письменного высказывания / произведения» используются как взаимозаменяемые. Под «письменной речью» в этом случае понимается процесс порождения высказывания в письменной форме, а под «письменным высказыванием» – графически зафиксированный продукт этого процесса [Вторушина 2010; Казакова, Савицкая 2015: 33; Кудряшова, Никитенко 2020: 136; Макарова 2016]. Во избежание разночтений в трактовке представленных в исследовании понятий будут использоваться именно эти термины.

Во введении нами была представлена точка зрения, согласно которой, обучение ПВМ и, в частности, его экспрессивному аспекту, может рассматриваться как средство и как цель обучения иностранному языку. Для доказа-

тельства справедливости изложенной точки зрения следует детально проанализировать работу механизмов порождения и восприятия письменного высказывания, о которых много писалось в научной литературе [Ахутина 2019; Выготский 1999; Жинкин 1958; Залевская 2000; Зимняя 1991, 2001; Каплич 1996; Кобышева 2009; Ковшиков, Пухов; 2007; Колкер 2004; Леонтьев 2005; Лурия 1979, 2002; Ляудис, Негурэ 1994; Рубинштейн 2019; Румянцева 2005; Тарнаева 2000; Хильченко 2004; Цветкова 2005; Черемисина 2017; Чуйкова 2005; Эльконин 1998; Kellogg 1999; Ochsner 1993; Scinto 1986]. При создании экспрессивного текста их роль несколько осложняется, а в иных случаях, и вовсе меняется. Основными для нашего исследования являются следующие механизмы: мышления, внутренней речи, внутреннего проговаривания, вероятностного прогнозирования, все виды памяти, а также опорно-двигательные механизмы графической фиксации речевого произведения [Жинкин 1958; Зимняя 1991, 2001; Лурия 2002].

Работа механизма внутренней речи, с помощью которого происходит первичная детализация общего замысла [Лурия 2002: 83-84], имеет свои особенности при создании экспрессивного письменного текста. Этот механизм тесно взаимодействует с мышлением, и в процессе такого взаимодействия пишущий решает ряд композиционных задач, связанных с выбором объекта высказывания и его характеристик, а также с их расположением в тексте. Представление объекта и его характеристик зависит от избранной автором точки зрения (мнения) [Колкер 1975: 63-64; Колкер, Устинова 2009: 10-14].

Отбор и расположение характеристик сами по себе могут выступать в качестве средства усиления воздействия на читателя [Науакава, Науакава 1992: 30]. При этом малозначимые характеристики обычно располагаются в том же коммуникативном блоке, что и объект, а значимые признаки выделяются в отдельную синтаксическую структуру [Колкер 1975: 137]. Кроме того, организация текста в соответствии с композиционной «нормой» предполагает представление сначала объекта высказывания, а затем его характеристик, и любое изменение этого порядка способствует повышению выразительно-

сти, так как отклонение от «нормы» обращает на себя больше внимания, чем «норма» [Арнольд 2010: 92].

На этом же этапе с помощью внутренней речи и мышления пишущий определяет объективное или субъективное (с эмоциональной окраской или без нее) отношение к объекту высказывания [Колкер 1975: 63-64], от которого во многом зависит дальнейший выбор языковых средств.

Необходимым условием при передаче *эмоционально окрашенной субъективной точки зрения* является создание эмотивной коннотации. С этой целью можно использовать эмотивные лексемы, эмоционально-окрашенные слова (“loaded words”) [Garber 2012], грамматические и лексические интенсификаторы, весь спектр тропеических средств, некоторые синтаксические структуры (например, восклицательные предложения, начинающиеся с вопросительных слов), графические средства обеспечения выразительности (к которым относятся выделение слова или его части заглавными буквами, жирным шрифтом, курсивом), пунктуационные знаки для аранжировки слова, словосочетания, предложения. Так, например, выразительное² использование знаков пунктуации представляет особый интерес, поскольку они уже знакомы учащимся, а потому требуется лишь показать их выразительный потенциал: наличие более одного восклицательного или вопросительного знака сигнализирует об эмоциональном отношении пишущего к объекту высказывания; более трех знаков – передают состояние особенно сильной эмоциональной взволнованности, которая, как правило, уместна лишь в личной переписке с близкими.

Для передачи *субъективной точки зрения без эмоциональной окраски* характерно использование грамматических и синтаксических средств обеспечения экспрессивности, которые акцентируют значимую информацию путем изменения актуального членения предложения и перемещения этой информации в «сильную» позицию в начале предложения.

² В связи с особенностями композиции работы, подробное описание различий между понятиями «экспрессивность», «выразительность», «эмотивность», «оценочность» и некоторыми другими будет дано во втором параграфе этой главы.

Неэмоциональное субъективное отношение пишущего к предмету речи может быть передано с помощью графических средств (например, выделения слова или его части курсивом, заглавными буквами, жирным шрифтом и т. д.), которые обычно сигнализируют, какую информацию автор считает важной. Кроме того, уже на 1 курсе необходимо обучать тому, что использование таких средств в некоторых видах дискурса (например, в научном дискурсе) жестко регламентировано и предполагает выделение только заглавий, подзаголовков и ключевых слов, тогда как в текстах других дискурсивных типов их применение, хотя и ограничивается некоторыми правилами, во многом зависит от замысла автора.

Что касается механизма *внутреннего проговаривания* (особенно, *внутренней интонации*), его работа заключается в том, что с его помощью у читателя создается впечатление возрастающей интенсивности общения. Это происходит потому, что при изложении мыслей на письме изменения интонационного рисунка фраз и предложений осуществляются как за счет изменений в порядке слов, так и за счет стратегий, снижающих длину пауз (перечисление, сопоставление за счет контраста и т. д.). Внутреннее проговаривание, процесс которого при восприятии экспрессивного высказывания замедляется, создает возможность смещения фокуса актуального членения предложения, что достигается при помощи ряда языковых средств: “It was (he) ... who...”, “What (he) ... (did) was...” (например: “What he said was upsetting”, “What happened was absolutely unexpected”), коррелятивных союзов, лексических интенсификаторов, вводных конструкций, которые прерывают континуум высказывания и смещают акцент на слово, употребленное после них [Kolln, Gray 2012].

Роль пунктуации еще более возрастает при создании экспрессивного письменного высказывания, поскольку пишущему предоставляется возможность регулировать паузацию: небольшая пауза – запятая, возрастание паузации – точка с запятой, многоточие и т. д. [Crystal 1998: 283].

Изменение ритмического рисунка возможно не только на уровне предложения, но и абзаца и даже целого текста. В этом случае оно осуществляется чередованием предложений разных коммуникативных и структурных типов (например, использование нераспространенного или даже односоставного предложения после целого ряда распространенных привлечет внимание читателя к содержащейся в нем информации).

При создании экспрессивного письменного высказывания также изменяется работа *опорно-двигательных механизмов графической фиксации речевого произведения*, из автоматизированного навыка превращаясь в сложное умение. Это связано с тем, что графические средства и пунктуация становятся для пишущего не только частью кода, с помощью которого шифруется сообщение, но и средством воздействия на читателя. Зачастую использование этого средства требует принятия смыслового решения. Сравним, например, два высказывания, где использование графических средств и пунктуационных знаков помогает передать разное эмоциональное состояние: “D-don’t ... you dare ... to t-talk ... to me” и “Don’t you DARE to talk to me!”.

Одна из задач нашего исследования – показать, что обучение аспекту выразительности высказывания важно для более экономной организации процесса обучения иностранному языку в целом, поэтому рассмотрим особенности взаимодействия ПВМ и экспрессивного письменного высказывания с другими видами речевой деятельности (далее – РД) (устной речью, чтением и аудированием) и языковыми аспектами (лексикой, грамматикой и фонетикой английского языка).

Что касается взаимосвязи ПВМ и устной речи, то правила освоения последней на родном языке практически не осознаются, в отличие от ПВМ, овладение которым является процессом намеренным [Выготский 1999; Цветкова 2005]. При изучении иностранного языка осознанными являются оба процесса, и если к произвольному характеру ПВМ учащийся готов, то, в случае, когда языковая компетенция недостаточно сформирована, необходимость обдумывать не только содержание устного высказывания, но и постое-

янно принимать смысловые решения, касающиеся его формы, может создать для студента дополнительную трудность, поэтому включение ПВМ в процесс обучения делает овладение языком более структурированным.

Большая сознательность и продуманность ПВМ дисциплинирует студентов и учит их тщательному отбору языковых средств оформления высказывания. Частое употребление на письме тех или иных лексических единиц, грамматических форм или синтаксических структур приводит к более свободному их использованию в процессе не только письменной, но и устной коммуникации. Кроме того, ошибки, сделанные в письменной работе, легко поправить, поэтому при надлежащем подходе они становятся объектом самообучения и самокоррекции. Обучение ПВМ помогает обучению устному высказыванию, и, что особенно значимо в условиях сокращения часов, отводимых на аудиторную работу, оно структурирует самостоятельную работу студента [Колкер 1975: 41-53]. Следует особо подчеркнуть, что при обучении экспрессивному письменному высказыванию в русле, предлагаемом нами, такое обучение может способствовать обучению другим видам РД, отнюдь не снижая его эффективности.

Как уже отмечалось во введении, обучение экспрессивному письменному высказыванию на младших курсах обычно не предусматривается, поскольку на 1-2 курсах предполагается обучение языковым средствам, соответствующим так называемому «ядерному слою», в котором совпадают узус и языковая норма³. С этой точки зрения, обучение экспрессивной коннотации слов, выразительности грамматических и синтаксических структур влечет за собой некоторое отклонение от «ядерной» нормы, поэтому выразительному высказыванию (письменному и устному) обучают с отсрочкой. Такая отсрочка, на наш взгляд, является неправомерной, поскольку для устной речи характерно, помимо прочего, выделение значимой информации голосом, акцентирование ее мимикой или жестами, использование соответствующих то-

³ См. также нашу статью: Гриднева Ю.Ю. Обучение студентов младших курсов языкового вуза риторическим характеристикам экспрессивного письменного высказывания // Иностранные языки в высшей школе. 2016. № 4(39). С. 71.

новых групп, логического ударения, паузации. Все эти средства могут быть хотя бы частично компенсированы на письме за счет использования графических средств, пунктуационных знаков, предложений, наиболее ярко передающих модальность. Как показывает опыт, такому соответствию можно обучать студентов с самого первого дня, потому что даже в языке репортажа, то есть простого изложения фактов, экспрессивность является неотъемлемым компонентом высказывания.

Кроме того, чтобы сделать устное высказывание эффективным, необходимо максимально точно выбрать средства воздействия на реципиента. Эту особенность устной речи необходимо учитывать при обучении экспрессивному письменному высказыванию, где связь между участниками коммуникации является опосредованной. Потенциальный реципиент и его коммуникативные особенности часто игнорируются учащимися, что приводит к неминусемому снижению эффективности письменного текста [Гриднева 2013: 288].

При обучении созданию экспрессивного письменного высказывания можно опираться и на *рецептивные* виды речевой деятельности. Это связано с тем, что студенты-первокурсники языкового факультета имеют определенный рецептивный багаж, который можно и нужно использовать на всех этапах обучения. В этом случае рецепция значительно опережает продукцию, а потому аудирование и чтение могут выступать в качестве опоры для формирования компетенций продуктивных видов речевой деятельности, в том числе, экспрессивного письменного высказывания.

Так, способность к перцептивной обработке звукового или графического кода и его дешифровке напрямую связана с умением распознавания в потоке речи лексических и грамматических омонимов, что развивает контекстуальную догадку [Гальскова, Гез 2005; Колкер, Устинова 2002]. С помощью ПВМ можно обучить студентов созданию необходимых контекстов.

Умение создавать точный контекст важно еще и потому, что одной из характеристик эффективного текста является его точность, которая понима-

ется как «отсутствие двусмысленности», ясность высказывания для реципиента [Колкер, Устинова 2009: 31-32]. Студент, обучающийся созданию экспрессивного текста, учится контекстуально точному употреблению лексических единиц и грамматических структур. При этом имеет место взаимовлияние ПВМ, чтения и аудирования. С одной стороны, умение создавать необходимый контекст для лексической или грамматической единицы помогает студенту опознать ее в потоке письменной или устной речи, а с другой стороны, аудирование и чтение учат студентов критически осмыслять созданный продукт, способствуют точному употреблению слов и языковых структур, чтобы избежать двусмысленности.

В фазе понимания письменного или устного текста важна работа механизма *вероятностного прогнозирования*, интенсивность которой возрастет при восприятии экспрессивного текста. Связано это с тем фактом, что предсказать экспрессивную коннотацию высказывания не всегда возможно, поскольку она является отклонением от нормы в плане формы и / или содержания и заведомо предполагает наличие противоречия между ожиданиями реципиента и замыслом адресанта. Помехой в процессе лингвистического и, вслед за ним, смыслового прогнозирования могут стать такие экспрессивные средства, как инверсия, обычно сигнализирующая о вопросительном предложении, грамматические интенсификаторы⁴ (например, эмфатический оператор “do” в утвердительных предложениях, прерывистая морфема “be...ing”, употребленная с глаголами состояния или для выражения недовольства, восклицательные предложения вопросительной структуры), декомпозиция устойчивых словосочетаний и т. д. Лишь сознательное обучение использованию этих средств с целью обеспечения экспрессивности высказывания приведет к верному истолкованию их функции, и соответственно, к верному лингвистическому и смысловому прогнозированию и пониманию высказывания.

⁴ Классификация грамматических средств интенсификации высказывания см. Туранский И.И. Семантическая категория интенсивности в английском языке. Москва: Высшая школа, 1990. 172 с.

Однако некоторые другие средства выразительности, наоборот, могут облегчить восприятие и понимание текста. Такими средствами являются, например, членение текста на предложения и абзацы, графические способы выделения значимой информации [Лурия 1979: 176-177].

Аудирование и чтение могут выступать не только в качестве цели при обучении ПВМ, но и быть опорой при создании экспрессивного письменного высказывания. Письменный и звучащий тексты, являясь продуктами ПВМ и устной речи соответственно, могут стать материалом для анализа эффективности использованных адресантом языковых средств, их соответствия коммуникативной ситуации, потребностям реципиента и коммуникативному намерению автора. Кроме того, прослушивание выразительных текстов поможет правильному формированию механизма внутреннего проговаривания у студентов.

ПВМ и *чтение* также взаимосвязаны, поскольку при создании письменного высказывания и чтении задействованы сходные механизмы речи, работа которых противоположно направлена [Асеева 1998: 15; Жинкин 1958: 363]. Так, например, в процессе ПВМ важную роль играет механизм упреждающего синтеза, при чтении – вероятностного прогнозирования. Первый проявляется «в объединении, единстве двух элементарных звеньев любого отрезка речевой цепи» в процессе создания высказывания [Зимняя 2001: 1996], второй – в упреждении последующего звена «предваряющим импульсом для того, чтобы сформировалось предшествующее» [Жинкин 1958: 37]. Помимо этого, в процессе чтения опыт создания собственных письменных произведений становится крайне значимым. Студент, обладающий не только теоретическими знаниями о риторических законах построения высказывания и функциях экспрессивных средств, но и имеющий опыт филологического анализа текста и создания собственного высказывания на основе прочитанного, может стать равноправным участником взаимодействия сторон в «творческом треугольнике» «автор-текст-реципиент» [Марьяновская 2012: 121].

В свою очередь, умения чтения могут помочь студенту, так как чтение обогащает активный и пассивный словари студента, иллюстрирует использование лексических, грамматических и синтаксических средств, знакомит его с рядом эффективных авторских приемов воздействия на читателя [Гриднева 2013: 288].

Обучение экспрессивному ПВМ влияет и на выработку *фонетических, лексических и грамматических навыков*. Так, обучение экспрессивности высказывания помогает выработке *фонетических* навыков, что особенно важно на 1 курсе языкового вуза. Фонетика как ведущий языковой аспект первого семестра помогает за счет экспрессивного элемента сделать высказывание точным и эффективным, и это, в свою очередь, качественно повышает значимость обучения экспрессивному письменному высказыванию. Например, в первом семестре 1 курса можно обучать студентов некоторым характерным чертам не только экспрессивного устного, но и письменного высказывания: использованию графических средств интенсификации (выделение значимой информации курсивом, заглавными буквами, жирным шрифтом и т. д., способы аранжировки слова при передаче, например, прочтения по слогам, растянутого произнесения лексемы и т. д.). Учащиеся должны не только знать особенности логического ударения, паузации, ритма, просодии высказывания на английском языке, но и уметь отражать эти особенности на письме с помощью грамотного использования пунктуационных знаков и т. д. Во втором семестре 1 курса, после формирования необходимой смысловой базы, можно говорить об особенностях компенсации экспрессивных средств устной речи с помощью лексических, грамматических и синтаксических способов интенсификации высказывания. Такое одновременное формирование фонетических навыков и навыков экспрессивного высказывания сделает процесс обучения более эффективным.

Выработка навыков экспрессивного письменного высказывания может лежать и в основе обучения еще одному аспекту – использованию иноязычной *лексики* в устном и письменном высказывании. Знакомясь с особенно-

стями сочетаемости лексических единиц, их точного контекстуального использования, передачи не только фактической, но и эмоциональной информации и т. д., студенты одновременно обучаются созданию экспрессивного письменного высказывания. При этом если и требуется расширение поля изучаемой лексики, то такое расширение незначительно, поскольку даже в условиях обучения на 1 курсе нейтральному языковому регистру, студенты имеют достаточно материала для обеспечения экспрессивности высказывания благодаря контекстам, в которых такая лексика становится выразительной.

При обучении *грамматике* необходимо обратить внимание на взаимодействие грамматики и риторики, обучить написанию не только грамматически правильного, но и созданного в соответствии с основными риторическими законами высказывания. Кроме того, ряд грамматических интенсифицирующих средств входит в программу изучения на 1 курсе: эмфатический оператор “do”, прерывистая морфема “be...ing”, употребленная с глаголами состояния или с целью выражения недовольства постоянно совершаемым действием, элативы, инверсия и т. д., которые нередко трактуются как исключение из правила, подлежащее запоминанию. Однако, показав студентам экспрессивный потенциал таких средств, можно сделать их употребление с целью повышения воздействия на читателя осознанным.

Поскольку экспрессивная письменная речь взаимосвязана с устной речью, аудированием и чтением, а время, которое отводится на обучение письменному высказыванию в аудитории, сильно ограничено, эта задача может решаться за счет синтеза обучения экспрессивному ПВМ и обучения другим видам речевой деятельности, а также частично перекладываться на домашнюю и самостоятельную работу. Это приводит к необходимости разработки специальной системы заданий. Такие задания должны учитывать психофизиологические особенности экспрессивного письменного высказывания; четко обозначать коммуникативную ситуацию и быть ориентированными на конкретного читателя; учитывать особенности взаимодействия ПВМ с ос-

новными языковыми аспектами и видами речевой деятельности; а также рассматривать создание экспрессивного письменного высказывания не только как цель, но и как средство обучения.

1.2. Подходы к анализу экспрессивности высказывания

Для того чтобы определить, чему именно обучать, когда мы обучаем экспрессивному письменному высказыванию, необходимо, в первую очередь, понять, что есть такое экспрессивность.

Определения экспрессивности, которые дают ученые, зависят, прежде всего, от подхода к сути этого явления и от целей исследования. Самыми распространенными из сложившихся подходов стали:

- лингвистический [Азизханова 2006; Бирюкова 2009; Маслова 1997; Синтоцкая 2003; Цыганкова 2009];
- семантический, функционально-семантический, которые могут рассматриваться как часть лингвистического подхода [Бондаренко 2019; Вахитова 2007; Илларионов 2008; Лустрэ 1982; Меркин 2002; Скрипак 2008; Чокою 2007];
- стилистический [Арнольд 2010; Гальперин 2010; Голуб 2008];
- прагматический, коммуникативный, прагматико-коммуникативный / коммуникативно-прагматический [Дорджиева 2005; Кобозева 2003, Копейкина 2004; Малютина 2007; Маслова 1997; Михайловская 2009; Соколова 2009; Шилина 2000];
- когнитивный [Левина 1999; Цыбулёва 2021].

При этом иногда подход к изучению экспрессивности высказывания бывает комплексным. Это происходит в тех случаях, когда исследователи, в связи со сложностью объекта, задействуют инструменты, свойственные разным подходам.

Согласно В.Н. Телия и А.А. Уфимцевой, экспрессивность есть «в общем случае усиление качества или количества сигнала» [Телия, Уфимцева

1986]. Е.М. Галкина-Федорук определяет экспрессию как «усиление выразительности, увеличение воздействующей силы сказанного» [Галкина-Федорук 1958: 107]. И.В. Арнольд говорит о том, что экспрессивность «передает смысл с увеличенной интенсивностью и имеет своим результатом эмоциональное или логическое усиление, которое может быть или не быть образным» [Арнольд 2010: 100]. С точки зрения Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой, «экспрессия – это выразительно-изобразительные качества речи» [Розенталь, Теленкова 1976: 535].

Однако, несмотря на отличные друг от друга точки зрения, многие исследователи определяют экспрессивность в общем плане как отход от стилистической нейтральности, усиление функций языковой единицы и, как следствие, воздействия на реципиента [Арнольд 2010; Галкина-Федорук 1958; Телия, Уфимцева 1986]. Этого понимания экспрессивности мы и будем придерживаться в дальнейшем.

Как видно из определений, одной из характеристик экспрессивности авторы считают выразительность высказывания. При этом соотношение этих понятий трактуется по-разному. Они могут рассматриваться как синонимичные [Голуб 2008; Прохорова 1996; Шилина 2000], либо соположенные, но не тождественные [Комарова 2011; Туранский 1990], либо как состоящие в инклюзивных отношениях [Казанцева 2008; Чернышов 2008]. Для удобства исследования, в нашей работе мы будем использовать понятия «экспрессивность» и «выразительность» как взаимозаменяемые.

В *стилистике* «экспрессивность» зачастую трактуется как «отклонение от нормы», отсутствие нейтральности языковой единицы [Дюбуа 1986; Ромашова 2001: 36; Туранский 1990]. Под «нормой» при этом понимается так называемое «традиционно обозначающее» (то есть употребляемое с высокой степенью частотности), которое входит в оппозицию с «ситуативно обозначающим» [Скрёбнев 2003: 21-22].

Может показаться, что такая трактовка экспрессивности делает невозможным обучение экспрессивному письменному высказыванию на младших

курсах, поскольку «нормативность» является одним из основных критериев отбора языкового материала для изучения [Берман 1970: 124]. В этом случае «языковая норма», как правило, противопоставляется так называемому «узусу», частью которого и являются выразительные средства.

Однако эта точка зрения была подвергнута критике Ю.М. Скребневым, который писал: «Если считать стиль отклонением от нормы, то в этом случае лишь буквари и путеводители для иностранцев можно считать «нормальными». Все же иное, обладающее хоть скольким-нибудь своеобразием, обречено считаться «ненормальным» [Скребнев 2003: 22].

Сам Ю.М. Скребнев придерживается понимания нормы как соответствия ожидаемому регистру – это «стилистическая норма» [Кожина 1968; Скребнев 2003], и в этом смысле любое средство обеспечения экспрессивности можно считать *нормативным*.

Мы также полагаем, что следует говорить о «норме» как о соответствии избранных стратегий, тактик и конкретных лингвистических средств контексту определенной коммуникативной ситуации. Это делает саму «норму» очень подвижной, поскольку те языковые средства, использование которых является нормативным в одной коммуникативной ситуации, могут не удовлетворять условиям другой ситуации общения.

Такое понимание «нормы» удобно еще и потому, что целый ряд выразительных средств, представляющих собой грамматическую транспозицию (элативы, инверсия, эмфатический оператор “do” в утвердительных предложениях, лексема множественного числа, употребленная с неисчисляемыми существительными и выходящая за рамки нейтрального стиля (например, “waters”), морфема “be...ing” для выражения недовольства регулярно происходящим действием и т. д.), обычно рассматривается как часть узуса, а потому попросту игнорируется на младших курсах, и, хотя все эти средства зафиксированы в учебниках по грамматике, их выразительный потенциал нередко не упоминается.

Понимание нормы в более широком смысле, чем она обычно определяется в методике обучения иностранным языкам, связано с необходимостью изменения стратегии обучения иностранным языкам в языковом вузе в условиях сокращения срока обучения в связи с переходом на двухуровневую систему высшего образования. В этом плане весьма правомерен акцент на расширении номенклатуры коммуникативных ситуаций на младших курсах, что предполагает обучение экспрессивности высказывания, являющейся «нормой» в целом ряде коммуникативных ситуаций. И здесь, на наш взгляд, справедливо говорить о так называемой «ядерной норме» и, соответственно, о грамматической и лексической правильности, и о «стилистически окрашенной норме», несущей груз коммуникативной выразительности и как бы «наслаивающейся» на «ядерную норму». Этим двум нормам можно учить одновременно, но в относительной последовательности, и задачей нашей диссертации является, помимо всего прочего, исследование, насколько близко должно следовать за правилом стилистически обусловленное «исключение» из правила.

Так как выразительные средства, которые являются примерами грамматической транспозиции, не нарушают основ «узуса» языковой единицы в повседневном бытовом высказывании, то следует разграничивать «стилистическую нейтральность» как противопоставление усилению воздействующей силы языковой единицы и как нейтральный уровень языка. Значительная часть выразительных средств, являясь в высказывании стилистически ненейтральной, принадлежит именно к нейтральному уровню языка, и, следовательно, таким средствам можно обучать уже на 1 курсе⁵.

Экспрессивность представляет для нас интерес не сама по себе, а как средство повышения эффективности высказывания, которое осуществляется за счет усиления его воздействия на реципиента, реализуя, тем самым, *прагматическую функцию* высказывания [Жеребило 2016: 343].

⁵ См. также нашу статью: Гриднева Ю.Ю. Обучение студентов младших курсов языкового вуза риторическим характеристикам экспрессивного письменного высказывания // Иностранные языки в высшей школе. 2016. № 4(39). С. 70-75.

Прагматический потенциал выразительных средств отмечается многими исследователями [Булгакова 2008; Бондаренко 2019; Воронцова 2009; Гусаров 2008; Доронина 2009; Дробышева 2009; Заботкина 2007; Зубец 2005; Константинова 2007; Копейкина 2004; Красных 1999; Кругликова 1998; Ломтева 2005; Ромашова 2001; Сиривля 2007; Трубкина 2017; Шелестюк 2008 и др.]. Следовательно, выбор способов обеспечения экспрессивности, как и любого другого средства, будет зависеть от ряда факторов: в первую очередь, от интенции пишущего и особенностей коммуникативной ситуации [Колкер, Устинова 2009].

Осуществление речевого воздействия, соответствующего *цели* пишущего, происходит за счет выбора им соответствующих *стратегий* и *тактик* [Поленова, Числова 2012: 5-10; Штонда 2019: 63].

Если понимать под «стратегией» последовательность речевых действий, определяющую семантический, стилистический и прагматический выбор говорящего / пишущего [Сидоренко 2013], то в их роли могут выступать «формы выражения мыслей» (далее – ФВМ), которые определяются коммуникативным намерением и к которым относятся «описание», «повествование», «объяснение» и «полемика» («аргументация») [Колкер 1975; Ван 2019: 201].⁶

Обычно в качестве прагматических стратегий исследователи называют «убеждение», «доказательство», «аргументацию» и некоторые другие – то есть те из них, которые *непосредственно* воздействуют на читателя [Булгакова 2008; Стернин 2005; Шелестюк 2008]. Однако мы полагаем, что речевое воздействие не сводится лишь к убеждению реципиента в правоте пишущего и побуждению первого к действиям в соответствии с намерением второго. Такое намерение может заключаться и в формировании у реципиента впечатлений, к передаче которых стремился автор (с этой целью могут использо-

⁶ Наряду с термином «формы выражения мыслей» в научной и методической литературе встречаются термины «композиционно-речевые формы» [Махачева 2008: 198], «способы изложения» [Мазунова 2005: 141], «типы речи» [Куимова 2015: 16], «функционально-смысловые типы речи» [Валгина 2003; Хильченко 2004: 16], “major forms of writing” [Казарова 2001], “rhetorical (writing) modes” [Горбунов 2000: 29], однако, несмотря на различия в терминологии, типы высказываний, которые рассматривают исследователи, во многом пересекаются.

ваться стратегии «описания» и «повествования»), а также в формировании понятий или видоизменении уже имеющихся [Горбунов 2000: 29-30; Колкер, Устинова 2009: 9].

Если понимать под «тактикой» «одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии» [Иссерс 2008: 110], то такими тактиками могут быть *пути и способы детализации мысли* [Колкер 1975; Колкер, Устинова 2009], или “*rhetorical patterns*” [Горбунов 2000].

Выбор экспрессивных средств зависит от избранной пишущим ведущей стратегии и тактик воздействия на читателя и, несомненно, представляет для нас интерес, а потому будет более подробно рассмотрен в параграфе 1.3.

Для того чтобы определить, *зачем* пишущий / говорящий использует экспрессивные средства, необходимо также определить *компонентный состав* этого лингвистического феномена.

В современной лингвистике отсутствует однозначное понимание того, какие характеристики текста обеспечивают его экспрессивность. В некоторых случаях анализ элементов, входящих в состав выразительности, сводится к анализу коннотаций слов [Егорова 2009; Илларионов 2008], что, однако, не совсем правомерно, потому что экспрессивность проявляется на всех уровнях языка, а не только на лексическом [Вольф 2002; Туранский 1999].

С точки зрения компонентного состава, экспрессивность высказывания рассматривается как:

- однокомпонентное явление, в основе которого лежат эмотивность, оценочность, интенсивность или образность [Гальперин 2010: 26-27; Мещеряков, Зинченко 2002: 557; Belentschikov 2002];

- многокомпонентное явление, включающее самое разнообразное сочетание представленных выше компонентов, а иногда и некоторые другие [Маслова 1992, 2018; Монастырецкая 2022; Николаева 2006: 10; Шилина 2000];

Так, например, И.Р. Гальперин, Р. Беленщиков делают акцент на влиянии экспрессивности высказывания на эмоциональную сферу читателя, слу-

шателя, тогда как в «Большом психологическом словаре» подчеркивается, что экспрессивность есть «средство выражения субъективного оценочного отношения говорящего к субъекту или адресату речи» [Гальперин 2010: 26-27; Мещеряков, Зинченко 2004: 572; Belentschikov 2002]. А.М. Николаева делает вывод о том, что экспрессивность обеспечивается интенсивностью и образностью [Николаева 2006: 10]. М.В. Шилина рассматривает экспрессивность как совокупность оценочного, мотивационного и эмотивного аспектов [Шилина 2000]. С точки зрения же В.А. Масловой, экспрессивность представляет собой еще более многокомпонентное явление: «экспрессивность есть интегральный результат реализации таких планов текста, как эмотивность, образность, оценочность, интенсивность, стилистическая маркированность, структурно-композиционные свойства и подтекстовые явления» [Маслова 1992: 10].

Как видно, чаще других в составе экспрессивности выделяются «интенсивность», «эмотивность», «оценочность», «образность» и «стилистическая маркированность». Однако рассмотрение подходов к определению этих понятий не является целью нашего исследования, и мы будем опираться на следующее понимание значений этих терминов: «эмотивность» мы будем понимать как характеристику текста, «цель которой – добиться эмоционального воздействия на читателя» [Гриднева 2016: 82]. «Образность» мы, как и В.А. Маслова, рассматриваем как «способность языковых единиц создавать наглядно-чувственные представления о предметах и явлениях действительности» [Маслова 2001: 43]. «Оценка» (или «оценочность») определяется как выражение автором положительного или отрицательного отношения к объекту высказывания [Арнольд 2010: 156; Вольф 2002: 36-37]; «стилистическая маркированность» – нарушение стилистической сочетаемости слов [Маслова 1992]. Под «интенсивностью» будет пониматься количественное усиление сигнала языковой единицы [Туранский 1990: 15].

При этом мы полагаем, что все эти характеристики носят не обязательный, а факультативный характер в экспрессивном тексте, а их использование

определяется целью пишущего и, соответственно, избранной стратегией воздействия на читателя.

Так, «образность» характерна, в основном, для описательного текста, а также для «объяснения» и «полемики», где для ее создания может использоваться любой из тропов. Кроме того, создать определенный образ можно путем отбора и расположения фактов. Употребление фигур речи и нетропеических языковых средств также возможно, но в качестве вспомогательного средства, поскольку сами по себе они не создают образа [Арнольд 2010: 89].

Передача эмоций возможна в текстах любой из стратегий (ФВМ), однако мы не рассматриваем «эмотивность» как обязательную характеристику текста, потому что опираемся на точку зрения И.В. Арнольд и И.Р. Гальперина о том, что экспрессивное высказывание может воздействовать как на эмоциональную, так и на рациональную (логическую) сторону восприятия читателя [Арнольд 2010: 160; Гальперин 2010: 26]. В некоторых видах дискурса, где эмотивность ненормативна (например, в научном и деловом дискурсе), экспрессивности высказывания можно добиться за счет использования графических и композиционных средств, что приведет к его интенсификации, но не усилению эмоциональности.

В случае же если текст предполагает воздействие на эмоции реципиента, наиболее эффективным станет использование с этой целью лексем с эмотивной коннотацией, лексических и грамматических интенсификаторов, пунктуационных знаков в чистом виде и в сочетании с графическими средствами для аранжировки слова / словосочетания / предложения.

Обеспечение выразительности высказывания за счет передачи оценочного отношения автора к объекту высказывания наиболее явно проявляется в полемических текстах, хотя может быть характерно и для «описания» и «объяснения». В этих целях могут быть использованы, в первую очередь, оценочные лексемы, функция которых может быть усилена выразительными средствами, в частности, повторами, противопоставлением, использованием интенсификаторов, композиционным выдвиганием и т. д.

Хотя «интенсивность» и не тождественна экспрессивности [Туранский 1990: 15], почти все интенсифицирующие средства (за исключением, разве что, нормативного употребления языковых клише и наречий-интенсификаторов типа “very”) используются для придания тексту выразительности [Туранский 1990: 18]. В сочетании с другими характеристиками «интенсивность» может использоваться для реализации всех коммуникативных стратегий; автономно, помимо прочего, – для обеспечения экспрессивности повествовательного высказывания, где выразительное «выдвижение» обеспечивается с помощью графических и композиционных средств, инверсии, повторов, синонимических рядов глаголов, эмфатического оператора “do” и т. д.

Обучение этим выразительным средствам и закономерностям их использования осложняется тем, что средства обеспечения экспрессивности в русском и английском языках совпадают лишь частично, и даже в условиях их совпадения возможны некоторые расхождения⁷.

Эти расхождения обусловлены, в первую очередь, различиями между лингвистическими и культурными картинками мира в обоих языках. Учет этих различий поможет избежать интерференции родного языка и сделать высказывание аутентичным и идиоматичным.

С методической точки зрения, по аналогии с делением иноязычных фонем, лексем и грамматических явлений на группы в зависимости от совпадения / несовпадения со сходными единицами в родном языке [Латушкина, Скалкин 1972], можно выделить следующие группы экспрессивных средств:

- 1) иноязычные средства, отсутствующие в родном языке;
- 2) средства, особенности употребления которых в родном и иностранном языках практически полностью совпадают;
- 3) средства обеспечения экспрессивности, частично совпадающие в родном и иностранном языках.

⁷ Сопоставление языковых экспрессивных средств в английском и русском языках более подробно рассматривается нами в: Баранова Ю.Ю. Сопоставление нетропеических способов выражения экспрессивности в художественном тексте на русском и английском языках // Иностранные языки в высшей школе. 2009. Выпуск 1(8). С. 90-98.

К первой группе относятся: использование артикля в эмфатической функции, оператора “do”, прерывистой морфемы “be...ing”, конверсии с целью создания окказионализмов, структур “It was...who”, “What (he)...(did) was...” и т. д.

Вторая группа немногочисленна и представлена такими средствами, как степени сравнения прилагательных (в том числе, элативы), восклицательные предложения вопросительной структуры и т. д.

Самой обширной является третья группа, к которой принадлежит большинство выразительных средств, – среди них те, обучать которым можно уже на 1 курсе. При этом особенно важно избегать интерференции родного языка при обучении иностранному. Например, даже использование графических средств имеет свои особенности. Если случаи употребления курсива и заглавных букв в русском и английском языках практически полностью совпадают, то «скандирование» (другими словами, «разрядка») гораздо более характерно для русского языка.

Применение пунктуационных знаков в выразительных целях также различно в русском и английском языках. Так, вместо многоточия, которое используется в русском языке для придания определенного темпа высказыванию и создания паузы, в английском языке может использоваться и тире. Кроме того, так как для русского языка характерно выражение более эмоционального отношения к объекту высказывания, использование восклицательного знака само по себе, не говоря уже о нескольких восклицательных знаках, более употребительно, чем в английском, где даже при сообщении высказыванию эмотивности может употребляться запятая или точка [Алексеев 2012: 93].

Шире в русском языке и выразительные возможности аффиксации. Русские аффиксы уменьшительности и увеличительности, хотя и имеют аналоги в английском языке, нередко компенсируются лексическими средствами: например, «ручища» – “an enormous hand”.

Различия культурных и языковых картин мира обуславливают и несовпадение денотативных и коннотативных значений лексем в родном и иностранном языках (ср., например, “troops” и «вооруженные бандформирования»), а также разное лексическое наполнение при использовании одного и того же экспрессивного средства. Особенно это характерно для клишированных выражений и тропов.

Различия в используемых композиционных средствах обусловлены, в первую очередь, несовпадением актуального членения русского и английского предложений. Если в русском языке более сильной является позиция в конце предложения, то в английском, наоборот, в начале. Это, а также фиксированный порядок слов в английском предложении делают выразительным использование инверсии, к примеру, “Away went the runners”.

Несомненно, экспрессивные средства второй группы являются самыми простыми для изучения, потому что, фактически, требуют овладения лишь формой, тогда как средства, принадлежащие к первой и третьей группам, требуют куда больших усилий как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов.

Исходя из рассмотренных подходов к экспрессивности высказывания, мы можем сформулировать следующее определение: **экспрессивность (выразительность)** высказывания есть его субъективная характеристика, целью которой является усиление прагматического потенциала данного высказывания путем воздействия на эмоциональную или рациональную сторону восприятия читающего / слушающего [Гриднева 2016: 71]. Такого понимания экспрессивности высказывания мы и будем придерживаться в ходе дальнейшего исследования.

Уточнение содержания понятия «экспрессивность», соотнесение его с некоторыми соположенными понятиями позволили определить терминологический аппарат, которым должны овладеть студенты 1-2 курсов языкового вуза, с тем чтобы сделать процесс обучения экспрессивной письменной речи осознанным. Многоаспектный анализ экспрессивности высказывания позво-

лил выявить особенности этого феномена, которые должны быть учтены при определении номенклатуры навыков и умений создания экспрессивного письменного высказывания на иностранном языке.

1.3. Экспрессивное письменное высказывание с позиций риторики

1.3.1. Риторические характеристики форм выражения мыслей⁸

Для того чтобы обучить студентов младших курсов созданию собственного выразительного письменного высказывания, необходимо выделить т. н. «объективные вехи», которые представляют «иерархически связанные между собой этапы развития мысли, как до создания текста, так и в процессе его написания» [Колкер 1975: 83]. Независимо от ведущей формы выражения мыслей, пишущий проходит через следующие этапы: формирование мотива и цели, выбор ведущей стратегии (ФВМ), определение точки зрения, выбор тактик достижения цели («путей и способов детализации мысли») [Колкер 1975: 83; Колкер, Устинова 2009: 17-20].

Эта последовательность шагов диктует не только план действий пишущего, но и композиционную канву излагаемого. Если происходит некоторое смещение вех, то оно безусловно нуждается в объяснении, и это доказывает, что письменное высказывание уже на уровне внутренней речи предполагает экспрессивность изложения еще до того, как цель обозначается на бумаге.

Поскольку эти «вехи» являются общими для всех форм выражения мыслей («описания», «повествования», «объяснения» и «полемики») и присутствуют в тексте независимо от его цели и используемых средств, именно

⁸ Риторические характеристики экспрессивного высказывания в четырех основных ФВМ были также описаны нами в статье: Гриднева Ю.Ю. Обучение студентов младших курсов языкового вуза риторическим характеристикам экспрессивного письменного высказывания // Иностранные языки в высшей школе. 2016. № 4(39). С. 70-75.

они должны стать основой для обучения студентов написанию экспрессивного высказывания на иностранном языке.

Независимо от избранной ФВМ, развитие высказывания пишущим в каждом случае имеет общие и различные черты, однако их рассмотрение не является задачей нашего исследования. Нас в большей степени интересует, как происходит выбор выразительных средств в четырех формах выражения мыслей. При этом из всего многообразия способов обеспечения экспрессивности будут рассмотрены те из них, которые соответствуют «узуальной норме», а также требованиям лексической и грамматической правильности и принадлежат к нейтральному, стандартно-разговорному или стандартно-литературному регистрам, то есть те, обучать которым можно студентов 1-2 курсов.

Итак, целью *описательного* высказывания является создание у читателя *образа* объекта высказывания [Колкер 1975: 67; Колкер, Устинова 2009: 8; Кудряшова 2004]. А так как «образ не только и не столько копирует действительность, сколько стремится передать самое важное и существенное» [Скубачевская 2014: 10], то будущий автор должен научиться:

1) из всех возможных характеристик объекта высказывания выбирать те, которые помогут реализовать первоначальный замысел. Например, если рекламное объявление о продаже квартиры будет содержать лишь фактическую информацию о количестве и размере комнат, стоимости и т. п., то, описывая эту же квартиру в дружеском письме, помимо этих характеристик, пишущий, вероятно, сообщит о виде, который открывается из окна, и о причинах, которые побудили пишущего продать ее. То есть автор должен научиться индивидуализировать объект высказывания в соответствии с коммуникативным намерением;

2) выбирать эффективное средство / средства представления этих характеристик. Как и обучение письменной речи в целом, обучение отбору и организации характеристик (которые сами по себе могут являться выразительным средством) с целью создания образа объекта высказывания должно

начинаться с обучения анализу соответствия отобранных характеристик замыслу автора. Переходом от анализа чужого высказывания к синтезу собственного может быть обучение студентов ранжированию характеристик по степени их значимости для реализации конкретного замысла.

Помимо отбора характеристик объекта описания, студенты должны научиться эффективному использованию языковых (в том числе, выразительных) средств. К выразительным средствам, обучать которым можно на начальном этапе, относятся:

1) отбор деталей, помогающих создать импликацию или передать отношение автора к объекту высказывания: например, “He never looks people straight into the eye” или “She is much taller than her husband and always stoops when they walk hand in hand” (W.S. Maugham);

2) создание контекстуальной выразительности коннотативно нейтральной лексики: так, лексемы “large” и “yellow” сами по себе неэкспрессивны, но становятся таковыми в сочетании с лексемой “teeth”, например: “The girl smiled, showing her large yellow teeth”;

3) употребление лексем с положительной / нейтральной и отрицательной коннотацией для представления объекта высказывания, например: “He was a mild, good-natured, sweet-tempered, easy-going, foolish, dear fellow” (Ch. Dickens), где последняя характеристика выбивается из ряда других за счет противоположной коннотации;

4) использование экспрессивных лексем: в этом случае объект высказывания конкретизируется благодаря передаче адресантом эмоционально-оценочного отношения, а также интенсификации его отдельных характеристик, что происходит в следующем примере: “The old man was limping along the street”, где образ создается за счет употребления выразительной лексики “limp” вместо “walk”;

5) организация синонимического ряда как экспрессивно-заряженных (“There was something bewildering, even shocking about the discovery of these

blood-red flowers in the woods” (D. du Maurier)), так и экспрессивно-нейтральных лексем (“He had a frank, open face” (W.S. Maugham));

6) использование метафоры и художественного сравнения: “Her grayish yellow hair looks like a bird’s nest of which no self-respecting bird can be proud” (A. Christie);

7) использование предложений разной длины: “I have a good daughter in Pistache. Noisette (my secret favorite) is more like me; sly and rebellious, black eyes like mine and a heart full of resentment. ... Her letters are flat and dutiful. Her marriage has ended badly. She works as a waitress in an all-night café in Montreal. She refuses my offers of money. Pistache is the woman ReINETTE might have been, plump and trusting, gentle with her children and fierce in their defense, soft brown hair and eyes as green as the nut from which she takes her name” (J. Harris). В этом высказывании предложения разной длины для описания двух объектов – дочерей героини – помогают передать отношение героини к ним.

Что касается других экспрессивных средств, обеспечивающих выразительность описательного высказывания (например, изменение лексической и синтаксической сочетаемости фраз – от семантически членимых словосочетаний до декомпозиции устойчивых выражений; использование стилистически маркированной лексики и т. д.), то представляется, что обучение их употреблению на младших курсах может спровоцировать появление у учащихся ошибок, связанных с нормативным употреблением словосочетаний, поэтому начинать обучение этим способам обеспечения экспрессивности стоит после прочного усвоения синтаксически и семантически правильных сочетаний в рамках нейтрального стиля языка.

Поскольку объект высказывания и его характеристики в этой ФВМ рассматриваются в *статике* [Колкер, Устинова 2009: 8], обучать студентов младших курсов созданию выразительного описательного высказывания можно сразу после изучения ими особенностей употребления настоящего неопределенного времени, что происходит уже в первом семестре 1 курса. Требование нейтральности изучаемой на этом этапе лексики (с точки зрения ее

места в языковой системе, но не с точки зрения экспрессивности) также может быть соблюдено при незначительном расширении вводимого вокабуляра.

Выбор выразительных средств и, соответственно, последовательность обучения написанию экспрессивного *повествовательного* высказывания во многом определяется объектом высказывания.

Повествованию «в чистом виде» (то есть без элементов описания) можно обучать уже в первом семестре 1 курса, после овладения студентами настоящим неопределенным временем, знания которого достаточно, чтобы выразительно представить последовательность действий путем отбора и организации фактической информации. Чуть позже рационально ознакомить учащихся с особенностями написания репортажа, выразительность которого обеспечивается с помощью «денотативной» и «смысловой» экспрессивности (термины Г.В. Вахитовой⁹): “...When the fire first broke out, some of the spectators walked away casually from the smoke. Then suddenly the fire spread, and within minutes the whole stand burst into flames. Most of the spectators rushed forward onto the pitch to avoid the blaze. In the panic, several spectators were crushed, and police and other fans rushed back to the stands to help them...” (after Robert O’Neil, Michael Duckworth, Katy Gude. *New Success at First Certificate*. Oxford University Press, 1997. P. 130).

Если объектом высказывания является *характер* действия или процесса, то возможность использования элементов описания предоставляет практически неограниченный выбор рассмотренных выше выразительных средств, например: “Two cocker spaniels came from the fireside to greet us. They pawed at Maxim, their long, silken ears strained back with affection, their noses questing his hands, and then they left him and came to me, sniffing at my heels, rather uncertain, rather suspicious” (D. du Maurier).

Более сложным, с методической точки зрения, объектом повествовательного высказывания является *длительность* действия или процесса. Выразительности такого высказывания можно добиться с помощью композици-

⁹ См. Вахитова Г.В. Внутренняя экспрессивность текста // Вестник ВЭГУ. 2014. № 4 (72). С. 69-76

онного замедления и ускорения темпа повествования, что, в свою очередь, обеспечивается¹⁰:

1) графическими средствами и знаками пунктуации: “He didn’t climb into the cage. He just APPEARED there. He was standing beside me and suddenly he HAPPENED to be there” (after Yu. Tomin);

2) повторами (включая однородные сказуемые, анафору, эпифору и синтаксический параллелизм): “Now the lights were going, going, gone” (R. Bradbury);

3) использованием предложений разных структурных и коммуникативных типов, абзацев разной длины:

“She took a step. There was an echo.

She took another step.

Another echo. Another step, just a fraction of a moment later” (R. Bradbury);

4) опущением промежутка времени: “Time was behaving in a more peculiar fashion than ever, rushing past in great dollops, so that one moment he seemed to be sitting down in his first lesson, History of Magic, and the next, walking into lunch... and then (where had the morning gone? the last of the dragon-free hours?), Professor McGonagall was hurrying over to him in the Great Hall” (J.K. Rowling);

5) детальным перечислением действий: “He stood up, noticing dimly that his legs seemed to be made of marshmallow. He waited. And then he heard the whistle blow. He walked out through the entrance of the tent, the panic rising into a crescendo inside him. And now he was walking past the trees, through a gap in the enclosure fence” (J.K. Rowling).

В каждом из представленных примеров использование «сверхкоротких» и «сверхдлинных» предложений, помимо решения композиционных задач, помогает передать эмоции героя: к примеру, детальное перечисление

¹⁰ О выразительной роли изменения длины предложения в художественном тексте пишет Е.С. Устинова [Устинова 2008], однако из всех рассмотренных исследователем функций «сверхкоротких» и «сверхдлинных» предложений мы остановимся лишь на тех, которыми могут овладеть учащиеся младших курсов вуза.

действий показывает его взволнованность, напряженное ожидание; написание слов заглавными буквами – сильное удивление и т. д.

Применение способов обеспечения экспрессивности, о которых шла речь выше, возможно, если студенты знают основные законы создания письменного высказывания на английском языке. При этом важно обучать не только написанию предложения, абзаца и текста, структура которого соответствует «ядерной норме», но и выразительному отклонению от этой нормы.

Поскольку мысль в «объяснении» и «полемике» может развиваться так же, как в ходе «описания» и «повествования» [Колкер 1975: 83], то в этих ФВМ могут использоваться все рассмотренные выше экспрессивные средства. Тем не менее, поскольку цели «объяснения» и «полемики» отличаются от целей «описания» и «повествования», выбор способов обеспечения выразительности имеет свои особенности.

Помимо этого, в отличие от других ФМВ, в «объяснении» и «полемике» развитие мысли пишущего проходит через еще один этап – выбор одной или нескольких «рамок-границ», которые имеют следующую структуру: «тезис+антитезис – вывод как подтверждение тезиса», «постулат – подтвержденный постулат», «предложение (совет) – вывод, побуждающий к действию», «намерение – результат и его оценка», «проблема – решение», «причина – следствие», и «средство – цель» [Колкер 1975: 76-77; Колкер, Устинова 2009: 22-23].

Обучая созданию объяснительного и полемического высказываний, обладающих выразительностью, также необходимо учитывать, что экспрессивность не является нормативной в некоторых типах письменного дискурса. В этой связи, студенты также должны быть осведомлены, когда использование языковых и композиционных выразительных средств способствует обеспечению эффективности высказывания, а когда – препятствует ему.

Использование выразительных средств возможно лишь при передаче автором эмоционального или рационального *субъективного* отношения к

объекту высказывания и / или его характеристикам [Туранский 1990: 15], что, в свою очередь, обуславливает возможность или невозможность использования некоторых выразительных средств в разных текстах разных форматов.

Объективная же точка зрения характерна в основном для официально-регистра общения и должна быть подтверждена фактами [Колкер, Устинова 2009: 19]. Тем не менее, не все виды текстов в этом регистре исключают использование выразительных средств. Например, в реферате или научной статье на субъективное отношение автора к объекту высказывания или его признакам могут указывать расположение значимых характеристик в начале и конце текста, а также выделение ключевых слов курсивом или жирным шрифтом. Однако воздействие в этих случаях осуществляется не на эмоциональную, а на рациональную сторону восприятия читателя.

Кроме того, сигнализировать о значимой информации в объяснительном дискурсе, не обладающем эмотивностью, можно, используя описательные детали, визуальные средства (диаграммы, таблицы, иллюстрации и т. п.), структуры “It is ... who / that...”, “What (he did) was...”, вводные слова или фразы перед частью высказывания, содержащего релевантную информацию, наречия и прилагательные-интенсификаторы, коррелятивные союзы и т. д. [Kolln, Gray 1999].

Обучение *полемическому* (аргументативному) письменному высказыванию на младших курсах обычно не рассматривается [Гаврилова 2011; Мусульбес 2005]. Формирование умений создания выразительных высказываний в этой ФВМ действительно сопряжено с рядом сложностей, которые обусловлены наличием в «полемике» «рамок-границ» и необходимости применять выразительные средства, требующие более высокого уровня сформированности языковой компетенции. Тем не менее, мы полагаем, что, несмотря на сложность, выработка некоторых умений экспрессивного полемического высказывания возможна уже на 2 курсе, после того, как студенты овладеют умениями создания описательных и повествовательных высказываний.

В полемических текстах художественного и публицистического дискурсов, которые, как правило, обладают эмотивностью, могут быть использованы любые из рассмотренных выше экспрессивных средств. Тем не менее, наиболее эффективным, как мы полагаем, станет применение лексем с экспрессивной коннотацией, наречий-интенсификаторов, грамматических интенсифицирующих средств, инверсии, разных видов повтора, риторических вопросов. Помимо языковых способов обеспечения выразительности, действенным в таких текстах станет и изменения порядка следования основных ограничителей «рамки-границы». В этом случае на передний план выдвигается тот блок, содержание которого кажется автору наиболее важным. Особенно эффективным такой прием становится, когда расположение содержания между рамками-границами является неожиданным.

При написании текста автор проходит через все этапы развития мысли, независимо от того, насколько длинным будет конечный продукт – от простого предложения до текста со сложной иерархической структурой. Экспрессивность также проявляется на всех уровнях языка, поэтому мы считаем, что процесс обучения экспрессивному письменному высказыванию должен строиться по нарастающей: от обучения выразительности предложения – к обучению написанию группы предложений, объединенных общей темой – и, наконец, к созданию текста, включающего в себя несколько таких групп.

1.3.2. Риторическая структура письменного текста

Для эффективного обучения студентов написанию экспрессивного высказывания также необходимо выделить *единицу текста*, способную представить процесс порождения высказывания в виде единого алгоритма, которому пишущий мог бы следовать и на начальном, и на более позднем этапе обучения.

Таковой некоторые исследователи считают *предложение*, которое определяется как минимальная, грамматически организованная единица, об-

ладающая предикативностью, целостностью и смысловой завершенностью [Блох 2004; Валгина 2000; Виноградов 1975]. Тем не менее, поскольку по структуре и по своей коммуникативной интенции предложение может быть аналогичным абзацу, сверхфразовому единству и т. д. [Колкер 1975: 133-134], то выделение его в качестве основной единицы является неудобным с точки зрения пишущего. Однако, это не означает, что написанию предложения не нужно обучать. Создавая собственный текст, больший, чем предложение, студенты младших курсов должны научиться членению высказывания на предложения не только сообразно тому, как происходит развитие мысли, но и с точки зрения реализации каждым предложением его экспрессивной функции. Именно с этой позиции должно рассматриваться обучение коммуникативным и структурным типам предложений, а также особенностям их последовательного расположения в тексте.

Сходными с предложением характеристиками некоторые исследователи наделяют *высказывание*. Но если предложение обычно рассматривается ими как структурный элемент текста, то высказывание трактуется как смысловая единица текста или дискурса [Валгина 2003; Гребенкина 2002; Казарина 2007; Кобозева 2000; Кольцова, Лунина 2007; Widdowson 2011]. Одно предложение может соответствовать более, чем одному высказыванию, а поэтому задачей автора является обеспечение соответствия высказывания (то есть коммуникативной нагрузки этого предложения, которая в устной речи может передаваться, например, логическим ударением, паузацией, ядерными тонами) и предложения (то есть графически зафиксированного результата деятельности пишущего), по крайней мере, на начальном этапе обучения иностранному языку.

Однако под «высказыванием» может пониматься и продукт дискурса, обладающий коммуникативной целостностью и завершенностью [Ковтунова 2002], и, в этом смысле, любой продукт написания, обладающий этими характеристиками, в том числе, больший, чем предложение, можно трактовать

как высказывание. Такая неопределенность длины высказывания делает нецелесообразным обучение ему как основной единице текста.

В ряде учебных и учебно-методических пособий в качестве основного структурного элемента рассматривается *абзац*. Это обычно происходит в рамках формально-структурного подхода к организации текста, предполагающего четкое следование плану будущего текста [Алтухова 2003; Меркулова 2000; Мишонкова 2005; Салье 2005; Филимонова 1998; Evans 2000; Kirszner, Mandell 2009; McClain 1999; Ramet 2005 и др.]. Как правило, каждый пункт такого плана соответствует отдельному абзацу, который, в свою очередь, состоит из последовательности взаимосвязанных предложений. Однако мы полагаем, что следует считать абзац скорее формальной, нежели функциональной единицей текста, так как он не имеет определенной длины, а правила его написания зависят от типа текста и характера письменной работы.

Думается, что возможно несколько изменить ракурс обучения абзацу и рассматривать его, в том числе, как средство, способное:

- создавать ритм, замедляя и ускоряя повествование;
- акцентировать значимую информацию за счет выдвижения ее на передний план, нарушения ритмического рисунка абзаца или целого текста, использования предложения иного коммуникативного или структурного типа, чем предыдущие / последующие.

В противовес абзацу, который часто называют «формальной» единицей текста, в лингвистике выделяют и «функциональную» единицу текста / дискурса, которой в разных случаях считаются сверхфразовое [Гальперин 2007; Левковская 1978; Тураева 1986] или межфразовое [Валгина 2003; Кольцова, Лунина 2007] единство, сложное синтаксическое целое [Матвеева 1990; Мещеряков 1999], предикативно-релятивный комплекс [Тураева 1986], диктема [Блох 2004], коммуникативный блок [Колкер 1975] и др.

В целях обучения выразительному высказыванию, из многочисленных единиц, больших, чем предложение, следует опираться, на наш взгляд, на исследования, связанные со сверхфразовым единством (далее – СФЕ) и комму-

никативным блоком [Блох 2002; Валгина 2003; Гальперин 2007; Колкер 1975; Серкова 1987]. Это объясняется тем, что теория СФЕ опирается на актуальное членение текста и апеллирует не только к форме, но и, в большей мере, к содержанию, что важно для обучения выразительному высказыванию. Теория СФЕ соотносится с теорией коммуникативного блока, и, хотя обе единицы характеризуют содержание высказывания, «СФЕ» в качестве теоретической единицы в большей степени ориентировано на лингвистическую структуру, в то время как «коммуникативный блок» непосредственно связан с организацией содержания.

Выделение СФЕ в качестве основного элемента при обучении экспрессивному письменному высказыванию кажется удобным, потому что на актуальное членение предложения на тему (данное) и рему (новое) опирается не только автор, но и реципиент. Однако совпадение актуального членения для автора и реципиента возможно лишь в случае совпадения их пресуппозиций [Павлова 2009], что еще раз подчеркивает необходимость учета особенностей адресата при построении высказывания.

Задача пишущего облегчается, если он осведомлен об особенностях использования формальных маркеров, указывающих на предмет речи (тему) и ее содержание (рему). Такими маркерами могут быть и выразительные средства.

К экспрессивным средствам, наиболее часто указывающим на *рему* высказывания, можно отнести следующие группы:

– графические и фонетические: “My dread is, lest the principles of the mother – who was represented to me as a French Countess, forced to emigrate in the late revolutionary horrors: but who, as I have since found, was a person of the *very lowest order and morals* – should at any time prove to be *hereditary* in the unhappy young woman whom I took as *an outcast*” (W.M. Thackeray);

– морфологические: эмфатический оператор «do», прерывистая морфема «be...ing»: “Lady Crawley is always knitting the worsted” (W.M. Thackeray);

– лексические: наречия «с качественно характеризующим значением», лексемы «со значением признака – «действия, качества, состояния» [Ковтунова 2002: 91], синонимические ряды: “Is it lovely, and gentle, and beautiful, and pleasant, and serene, and joyful?” (Ch. Dickens), артикль в функции определения: “The four missing men were no *ordinary* cardinals. They were *the* cardinals. The chosen four” (D. Brown);

– синтаксические: инверсия, структура «It is ... who»: “It was he who was very gentlemanly” (Ch. Dickens), восклицательные предложения вопросительной структуры: “Words! Mere words! How terrible they were! How clear, and vivid and cruel!” (O. Wilde), парцелляция.

Выделение СФЕ в качестве основной функциональной единицы текста кажется логичным, но является более значимым не для пишущего, а для реципиента, поскольку иллюстрирует движение мысли последнего от «данного» к «новому» и наоборот. Между тем, для того, кто пишет, важнее отследить конкретные *этапы* развития мысли внутри общей темы текста и ее коммуникативно-значимых частей. Кроме того, использование вышеозначенных единиц письменного высказывания в качестве строительного материала осложняется тем, что все они обусловлены логикой построения письменной коммуникации. Но на начальных курсах такой подход представляется сложным для студентов, еще не владеющих логикой коммуникативной грамматики. Поэтому в интересах исследования в качестве основной единицы текста, которой необходимо обучать студентов, мы рассматриваем *коммуникативный блок*, позволяющий представить процесс создания письменного высказывания в виде иерархии коммуникативно-значимых элементов, использование которых зависит от места и функции каждого в высказывании.

«Коммуникативный блок» (далее – К-блок) определяется как «функциональная единица письменного высказывания, в которой прямо или косвенно характеризуется объект высказывания и которая соответствует каждому отдельному этапу реализации замысла этого высказывания, отражая ход

развития мысли пишущего на разных уровнях ее детализации и тем самым отражая иерархию признаков объекта высказывания» [Колкер 1975: 110].

Структура каждого конкретного К-блока и текста как системы таких блоков зависит от его цели и, в большинстве своем, определяется логически, и здесь можно выявить некоторые закономерности, способные облегчить задачу пишущего.

Коммуникативный блок имеет следующие характеристики:

- 1) наличие признака объекта высказывания;
- 2) начальной границей блока является представление признака, конечной – завершение его характеристики;
- 3) мысль внутри сложного коммуникативного блока развивается от ограничения объекта или его признака – к уточнению и последующему расчленению, которые, в зависимости от цели автора, могут опускаться;
- 4) ограничение объекта не выделяется в отдельный коммуникативный блок;
- 5) сообщение об объекте отдельных сведений (его уточнение и расчленение) позволяет выделить эту часть текста в отдельный К-блок в рамках более сложного блока;
- 6) по размеру коммуникативный блок может быть меньше предложения, равен ему (особенно, блок, вводящий объект высказывания) или значительно больше, к тому же блоки могут различаться по объему представленной в них информации;
- 7) блоки могут быть разной степени сложности, разного уровня членения, и блок самого высокого уровня сложности может содержать блоки более низких уровней;
- 8) текст может состоять как из одного К-блока, так и представлять собой сложную их иерархию [Колкер 1975: 123, 134-135].

Примерная структура текста как системы К-блоков представлена на рисунке 1.

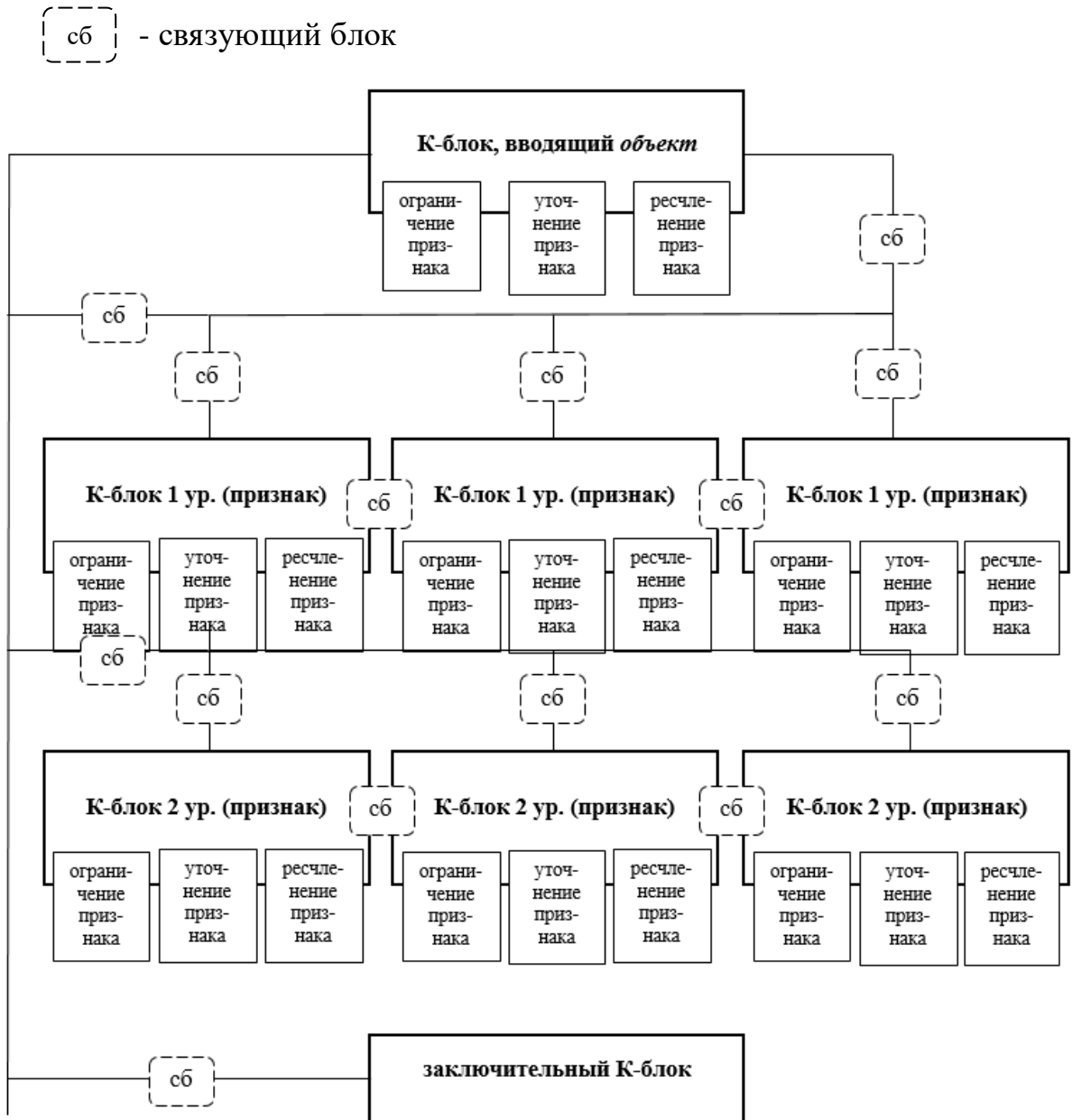


Рис. 1. Структура текста как системы коммуникативных блоков

Теория коммуникативного блока была разработана для того, чтобы описать процесс развития мысли пишущего и пути «превращения замысла в письменное высказывание» [Колкер 1975; 109], но нас интересует выразительность текста, которая зависит как от отношений между блоками, так и расположения блоков относительно друг друга.

Все коммуникативные блоки в тексте, помимо опциональных связующих блоков, находятся в одном из четырех типов отношений: «интердепенденции» (взаимосвязи между блоками одного уровня), «детерминации» (зависимости блока более низкого уровня от блока более высокого уровня), «конstellляции» (то есть отсутствия зависимости между блоками одного

уровня) или «объединении» (суммировании блоком более высокого уровня содержания блоков более низкого уровня) [Колкер 1975: 112-113]. Представляется, что наибольший выразительный потенциал заложен в «конstellации», поскольку отсутствие эксплицитной связи между частями текста привлекает внимание читателя за счет смыслового натяжения семантического поля.

Рассмотренная модель организации текста является нормативной для большинства видов дискурса и на композиционном уровне может казаться невыразительной, однако она являет собой надежную опору, «каркас» для «нанизывания» языковых, в том числе, экспрессивных, средств оформления высказывания.

Тем не менее, любые изменения в композиционной структуре текста как взаимосвязи микрокоммуникативных блоков в рамках единого макроблока является частным случаем отклонения от нормы, и, как всякое подобное отклонение, выразительны. Так, например, если представить объект высказывания не с «ограничения» его характеристик, как это бывает обычно, а с их «расчленения», не называя самого объекта, это создает загадку, импликацию, которая прочно удерживает внимание читателя. Изменение обычного расположения характеристик от наиболее значимых к наименее значимым и расположение их в обратном порядке обеспечивает эффект градации, но не языковой, а структурной, и тем самым интенсифицирует высказывание.

Не менее выразительным может быть и опущение целого блока или его части с целью образования содержательной лакуны, необходимость заполнения которой привлечет внимание читателя.

Учащиеся должны быть осведомлены о причинах возможных изменений в структуре и чередовании коммуникативных блоков и научиться реализовывать выразительный потенциал таких изменений. При этом возможно обучение двум моделям выразительного текста: нормативной, где развитие мысли происходит от «ограничения» характеристик объекта высказывания, к их «уточнению» и последующему «расчленению», а экспрессивность обеспе-

чивается языковыми средствами, и не соответствующей норме, где изменение порядка следования коммуникативных блоков само по себе может быть выразительным. Экспрессивность текстов такого рода также усиливается за счет использования языковых средств.

1.3.3. Характеристики эффективного выразительного высказывания

Помимо знания особенностей развития мысли в процессе создания письменного текста, а также закономерностей использования экспрессивных средств в соответствии с замыслом автора, пишущий должен быть осведомлен, как сделать текст прагматически эффективным, и в этом выразительность способствует достижению намеченной цели.

Однако экспрессивность – лишь одна из характеристик, обеспечивающих эффективность высказывания. К другим относятся «достаточность», «экономность», «правильность» и «точность» [Колкер, Устинова 2009: 29-36]. Все эти характеристики высказывания могут как обеспечивать его выразительность, так и необязательно способствовать этому.

Постулат о том, что любой текст должен быть *правильным* – то есть соответствовать лексико-грамматической норме языка, а также ситуации общения (узусу) [Колкер, Устинова 2009: 24] – является лишь отчасти верным, когда речь идет об экспрессивном тексте. Нарушение соответствия норме или узусу само по себе может стать экспрессивным средством, однако на младших курсах, когда навыки нормативного лексического, грамматического и стилистического оформления высказывания сформированы недостаточно, такое нарушение нормы или узуса может осложнять процесс обучения, а то и вовсе привести к попыткам учащихся объяснить языковые и коммуникативные ошибки желанием придать тексту выразительность.

Требование *уместности* высказывания – соответствия речевого поступка коммуникативной ситуации – также должно неукоснительно соблю-

даться на начальном этапе в вузе, хотя неуместность отдельных элементов может сделать высказывание выразительным за счет создания импликации, передающей, например, отношение автора к объекту. Однако такое отклонение от нормы должно быть оправдано коммуникативным намерением пишущего, и в этом смысле, допущенная «вольность» выражения должна быть коммуникативно значимой.

Еще одной обязательной характеристикой текста исследователи называют «*достаточность*», определяемую как наличие в высказывании всех признаков объекта, существенных для реализации замысла [Колкер, Устинова 2009: 31]. Отбор и расположение характеристик особенно важны для пишущего и помогают добиться экспрессивности даже там, где практически невозможно использование других средств – например, в репортаже. Однако облигаторный характер «достаточности» также может нивелироваться в экспрессивном тексте, где намеренное опущение значимой информации способно создать лауну, необходимость заполнения которой привлечет внимание читателя.

Кроме того, для обеспечения эффективности экспрессивного текста важна как «*точность*» в представлении признаков, так и намеренное ее отсутствие. На начальном этапе в вузе, когда арсенал выразительных средств невелик, особенно важно научить студентов точному использованию языковых средств, отвечающих замыслу автора. Точное высказывание – это высказывание, понятное для реципиента, что, однако, не исключает использования средств создания импликации (например, игры слов, синтаксической незавершенности высказывания, недосказанности) [Колкер, Устинова 2009: 32-33].

Направленное достижение *экономности* текста (другими словами, чрезмерная лаконичность текста) также факультативно, так как компрессия может играть и отрицательную роль, создавая нежелательную недосказанность и монотонность высказывания. Избыточность может служить эффективным средством воздействия в самых разных видах дискурса, и может

обеспечиваться целым рядом выразительных средств: всеми видами повторов, градацией и т. д.

Тем не менее, видится, что в самом начале обучения экспрессивному высказыванию обучение экономности должно стоять во главе угла, поскольку арсенал используемых средств в первом семестре 1 курса еще мал, а само высказывание пока не выходит за рамки нескольких связанных друг с другом предложений. В этих условиях учащиеся должны научиться экономному и контекстуально точному использованию лексики (в том числе, для создания образа), а также графических средств, которые помогут сделать высказывание экспрессивным, и, вместе с тем, лишенным избыточности.

К этому списку характеристик эффективного выразительного высказывания можно добавить еще одну – «связность», которая обеспечивается, в том числе, и экспрессивными средствами.

Средства выразительности при этом могут использоваться как для обеспечения «когезии», так и «когерентности» текста [Гальперин 2007: 78]¹¹. Классификация средств когезии, предложенная И.Р. Гальпериным [Гальперин 2007: 78], актуальна и по сей день, в особенности, когда речь идет об обучении экспрессивности высказывания, поскольку помогает представить в системе особенности использования выразительных средств с целью обеспечения связности текста.

Пользуясь терминологией И.Р. Гальперина, отметим, что к «традиционно-грамматическим» относятся следующие выразительные средства: артикли (в особенности, определенный артикль), степени сравнения прилагательных и наречий. Ассоциативную когезию поможет обеспечить использование лексем с яркой оценочной коннотацией. В качестве образных средств выступают метафора и художественное сравнение. Весьма широк арсенал выразительных стилистических средств: фактически, в этой роли может вы-

¹¹ Наряду с этими терминами в научной литературе используются понятия «внешняя связность» [Новиков, Сунцова 1999], «структурная связность» [Горбунов 2000; Каплич 1996], «локальная связность» [Такахо 2013] для обозначения когерентности, и «целостность» [Кручинкина 2009], «внутренняя связность» [Мазунова 2005; Новиков, Сунцова 1999], «коммуникативная и смысловая связность» [Горбунов 2000; Каплич 1996; Тарнаева 2000] «глобальная связность» [Такахо 2013] – для когезии.

ступать любое экспрессивное средство, которое систематически используется автором в тексте. К ритмико-образующим относятся, в основном, графические / фонетические средства выразительности, а также фигуры речи (все виды повторов, инверсия, апозиопезис и т. д.). Что касается логических и структурно-композиционных средств связности, то несмотря на то, что экспрессивные средства не лежат непосредственно в их основе, они могут быть использованы для усиления воздействующей силы невыразительных связующих средств.

Все языковые выразительные средства могут обеспечивать когерентность текста и когезию в нем. Однако структурная связность текста – лишь одно из условий его когерентности. К другим критериям когезии и когерентности можно отнести единство объекта высказывания, проявляющееся в его актуальном членении, а также соответствие финального письменного продукта изначальным целям автора.

Именно такой – функциональный, а не формально-структурный, – подход к организации текста может сделать процесс обучения студентов младших курсов созданию собственного письменного высказывания более эффективным, поскольку его реализация зависит от самостоятельности студентов.

Все рассмотренные выше характеристики экспрессивного письменного высказывания, которым можно обучать студентов 1-2 курсов языкового вуза, в дальнейшем лягут в основу определения номенклатуры умений и навыков создания выразительного письменного высказывания и обеспечат последовательность их формирования.

Выводы по Главе 1

Экспрессивность письменного высказывания, рассматриваемая с точки зрения обучения письменному выражению мыслей, предполагает такие характеристики письменного высказывания, которые, с одной стороны, обеспечивают его направленность на повышение коммуникативной мотивирован-

ности высказывания, а с другой стороны, на повышение эффективности решения коммуникативных задач. Для того чтобы решить вышеназванные проблемы, в первой главе рассматривались психофизиологические характеристики письменного выражения мыслей как вида речевой деятельности, анализировались способы воздействия на читателя / слушателя и была сделана попытка доказать, что экспрессивность письменного высказывания является неотъемлемой его характеристикой, без которой невозможно решать коммуникативные задачи.

Рассмотрев особенности взаимодействия обучения экспрессивному письменному высказыванию с формированием компетенций основных видов речевой деятельности, мы пришли к выводу, что обучение созданию выразительного текста важно для более эффективной организации учебного процесса в целом, поскольку, с одной стороны, оно опирается на соположенные умения, которыми студенты овладевают во всех видах речевой деятельности, а с другой, помогает увеличить прагматический потенциал использования входящих в программу изучения на 1-2 курсах языкового вуза лингвистических средств, тем самым повышая эффективность обучения иностранному языку.

Исследование доказало, что экспрессивность не является факультативным аспектом письменной коммуникации, так как именно она выражает отношения между участниками общения, без чего коммуникация вообще вряд ли возможна.

Изучив риторическую структуру выразительного письменного высказывания, мы определили ключевые отличия между процессом создания стилистически нейтрального текста и текста, обладающего усиленным прагматическим потенциалом, и выявили языковые и композиционные способы обеспечения выразительности, характерные для четырех основных форм выражения мыслей («описание», «повествование», «объяснение» и «полемика»), которыми должны овладеть студенты-младшекурсники, опираясь на следующие критерии:

- «нормативность» языкового материала;
- ведущий языковой аспект на конкретном этапе обучения;
- принцип доступности и последовательности.

Вполне естественно, что, определив экспрессивность в неотрывной связи с ее функциями, мы получили возможность подойти к проблеме методического обеспечения обучения экспрессивности, так как она является неотъемлемой частью учебного процесса и способствует, как мы предполагаем, увеличению прагматики его организации.

Глава 2. ОБУЧЕНИЕ ЭКСПРЕССИВНОМУ ПИСЬМЕННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА МЛАДШИХ КУРСАХ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

2.1. Типология письменных работ на младших курсах и их характеристики

Вторая глава нашего исследования посвящена определению последовательности формирования умений и навыков создания экспрессивного письменного высказывания на младших курсах. Для этого необходимо установить типологию письменных работ, которым обучаются студенты 1-2 курсов языкового вуза, и охарактеризовать их с точки зрения использования языковых и композиционных способов обеспечения экспрессивности высказывания. Мы ставим задачу определить, в каких типах письменных работ допускается свободное употребление выразительных средств, а в каких из них оно жестко ограничено форматом работы. Это, в свою очередь, позволит установить номенклатуру компетенций, которыми должны овладеть учащиеся младших курсов для создания выразительного высказывания в рамках работ каждого типа.

Проблема номенклатуры письменных работ в языковом вузе рассматривается в ряде научных и учебно-методических работ [Алтухова 2003, 2004; Вертоградова, Воловикова 2015; Горбунов 2000; Гревцева, Клевкина 2015; Каплич 1996; Колкер 1975; Никульшина, Мордовина 2014; Павельева 2010; Парфенова 2007; Трушкова 2011; Тутатчикова 2003; Хильченко 2004; Чуйкова 2021; Семе 2003 и др.], однако до сих пор не существует единого мнения относительно того, каким письменным работам и в какой последовательности следует обучать студентов младших курсов. Так, например, некоторые исследователи считают, что обучение конкретным видам (жанрам) письменных работ целесообразно отложить до 2-3 курса, а на начальном этапе сосре-

доточиться на умениях построения высказывания в основных ФВМ [Божко 2012; Каплич 1996; Салье 2005]. М.К. Алтухова относит к письменным работам для обучения на младших курсах такие творческие работы, как дневниковые записи, интерпретацию эпизода просмотренного «немного» фильма, путевые заметки, рассказы об услышанном или увиденном, а также статьи в форме «рассуждение-объяснение» [Алтухова 2003: 81]. С точки зрения А.Н. Щукина, на начальном этапе возможно обучение составлению плана или конспекта прослушанного или прочитанного текста, написанию изложения и сочинения [Щукин 2011: 304-305]. И.Н. Тутатчикова расширяет этот список, включая в него не только изложение и сочинение, но и диктант, написание открыток и поздравлений, личное и деловое письмо, автобиографию, заполнение бланков [Тутатчикова 2003: 50-51]. Список точек зрения можно было бы значительно расширить, тем более что на это есть основания, но в нашей работе хотелось бы остановиться только на тенденции составления номенклатуры письменных работ, принятых для обучения на младших курсах.

Одним из критериев классификации работ на младших курсах является имитативный или неимитативный характер высказывания, а работы делятся на творческие, в которых «элемент навязанной структуры достаточно мал», и «работы по жесткому, заранее данному образцу» [Трушкова 2011: 87].

Характер имитативности при этом может быть различным. Имитативность может касаться структуры работы: например, при написании художественного эссе пишущий, как правило, придерживается заданного формата работы, а также строит высказывание в соответствии с определенными вехами в зависимости от ведущей ФВМ, однако обладает значительной свободой в выборе языковых и композиционных средств оформления высказывания. Имитативным может быть содержание работы, если речь идет, например, о создании резюме или краткого изложения текста. И, наконец, пишущий может использовать заранее данные языковые средства и клише, то есть имитировать языковое оформление высказывания, что происходит, к примеру, при написании делового письма. С этой точки зрения, любая письменная работа,

которой обучают в вузе, в определенной степени является как творческой, так и не творческой, а в процессе обучения степень имитативности даже при написании работы одного типа может меняться с изменением учебного задания.

Возможным критерием для классификации письменных работ, которым обучают на факультетах иностранных языков в вузе, может быть цель обучения написанию работы, а работы, используемые в учебном процессе, можно условно разделить на работы, «обслуживающие» другие виды речевой деятельности, и работы, направленные на обучение собственно ПВМ. Тем не менее, такое разделение также условно и зависит не столько от особенностей самой письменной работы, сколько от характера задания, потому что даже диктант, который обычно используется для проверки сформированности компетенций аудирования, можно применить для формирования графических навыков ПВМ, а эссе, обучение написанию которого является одной из целей обучения ПВМ, – как средство контроля сформированности отдельных умений чтения.

Неоднозначность трактовки каждого из рассмотренных выше критериев выделения типологии письменных работ, которым обучают на факультетах иностранных языков, значительно затрудняет разработку единой системы обучения ПВМ в вузе. Тем не менее, мы полагаем, что некоторые выявленные закономерности создания работ должны быть учтены при разработке номенклатуры письменных работ для обучения на 1-2 курсах вуза:

1) поскольку целью обучения на этом этапе является формирование лингвистической компетенции (в первом семестре 1 курса – ее фонетического компонента, в дальнейшем – лексико-грамматического), используемые в учебной деятельности студента письменные работы должны способствовать формированию орфографических и пунктуационных навыков, актуализировать изучаемую лексику и грамматику;

2) так как на младших курсах обучение студентов написанию конкретных работ проходит практически параллельно обучению архитектонике тек-

ста, письменные работы должны предоставлять возможности для формирования умений построения высказывания в соответствующих ФВМ.

С нашей точки зрения, этим требованиям соответствуют следующие письменные работы: диктант (“dictation”), изложение-парафраз звучащего или письменного текста (“paraphrase”), конспект письменного или звучащего текста (“outline” / “note-taking”), составление краткого изложения текста (“summary”), синопсис фильма или художественного произведения (“synopsis”), резюме (“précis”), репортаж (“report”), личное письмо (“personal letter”), эссе (“essay”)¹².

Дополнительная трудность в определении номенклатуры письменных работ, которым обучаются студенты младших курсов, заключается в использовании одного термина для обозначения разных видов письменных работ. Так, например, под “summary” понимается:

– письменная работа, предполагающая сжатие исходного текста, которая может использоваться пишущим в личных целях (например, при подготовке к экзамену) или для создания более сложных письменных работ (к примеру, реферата, курсовой работы и т. д.) [Behrens 2015: 2; Veit 2001: 151]; в русском языке такому пониманию соответствует, на наш взгляд, термин «краткое изложение» текста;

– обобщающее понятие, объединяющее письменные работы, предполагающие сжатие и / или парафраз текста-источника, такие как конспект текста (“outline”), изложение-парафраз (“paraphrase”), синопсис (“synopsis”) и резюме (“précis”) [Sorenson 2010], и для передачи этого значения в нашей работе мы будем использовать термин «сжатие» текста. Тем не менее, мы полагаем, что номенклатура письменных работ, которым обучаются студенты 1-2 курсов и в которых предполагается сжатие исходного высказывания, может быть расширена за счет включения в этот список «краткого изложения», объединяющего, с одной стороны, умение вычленять значимую информацию, кото-

¹² Номенклатура письменных работ была также представлена нами в статье: Гриднева Ю.Ю. Особенности организации занятия, обучающего студентов младших курсов языкового вуза экспрессивности письменного высказывания // Педагогическое образование. 2022. Т. 3. № 6. С. 199-203.

рое лежит в основе конспекта, а с другой стороны, умение передавать эту информацию своими словами, что характеризует изложение-парафраз.

Термину «конспект» письменного или звучащего текста в англоязычной литературе соответствуют “outline” [Sorenson 2010: 271-275] и “note-taking” / “taking notes” [Hill 1972; Johnson 2003; 21-23]. Конспект текста может включать отдельные предложения, отражающие основные вехи развития высказывания, ключевые слова или словосочетания, а также синтаксически сокращенные высказывания, в которых могут опускаться элементы исходного предложения. Последняя форма конспекта похожа на эквивалентные замены, используемые во внутренней речи, и, на наш взгляд, не подходит для обучения студентов младших курсов, поскольку на этом этапе грамматическая компетенция еще не сформирована и существует опасность «разрушения» нормативного синтаксиса, которым только овладевают учащиеся. Поэтому, мы полагаем, целесообразно отложить обучение такой форме конспектирования текста до второго семестра 3 курса или первого семестра 4 курса, когда студенты обучаются таким синтаксическим особенностям устной и письменной речи, как эллипсис и абсолютная конструкция.

Изложение-парафраз (“paraphrase”) – это письменная работа, целью которой является подробная передача содержания текста-источника и в которой изменяется форма, но сохраняется содержание (включая примеры и незначительные детали) этого текста [Русова 1997: 132; Шумилина 2015: 111; Viet 2001: 142-143]. Ввиду того, что «изложение-парафраз» предполагает сохранение объема исходного высказывания, в нашем исследовании мы будем рассматривать его как работу, отличную от «сжатия» текста.

Конспект, изложение-парафраз и краткое изложение текста носят учебный характер и требуют реализации сложных умений, входящих в состав целого ряда письменных работ. Так, например, составление конспекта текста и его дальнейшее краткое изложение, а также подробное изложение-парафраз отдельного отрывка необходимы студенту при написании реферата, курсовой или дипломной работы, обучение которым выходит за рамки 1 и 2 курсов.

Термин “*précis*” также трактуется по-разному:

– сокращенное изложение содержания книги, которое автор пишет для предоставления редактору [Adleman 1972: 17];

– краткое изложение текста-источника любого функционального стиля как за счет использования ключевых предложений текста [Ford 1960: 187], так и его парафраз (то же, что и “summary”) [Houser 1965: 47-50];

– сокращенное изложение одного или нескольких текстов разных функциональных стилей или их частей, которое может содержать только фактическую информацию или сопровождаться критической оценкой со стороны пишущего [Колкер 1975: 179-182; Числова 2003: 214; Henderson 1958: 214-217]. Этого понимания термина “*précis*” мы будем придерживаться в дальнейшем.

Тем не менее, в качестве эквивалента этому понятию в русском языке Я.М. Колкер использует термин «аннотация», который в настоящее время чаще всего трактуется как краткое описание научной работы, включающее в себя ее основные разделы: актуальность, постановку научной проблемы и пути ее решения, а также результаты исследования и выводы, – то есть письменная работа, которой в англоязычной научной литературе соответствует “abstract” [Еремина 2016: 87]. Чтобы избежать смешения терминологии, в качестве эквивалента термину “*précis*” мы будем использовать термин «резюме».

В отличие от краткого изложения, которое используется с учебной целью, резюме (“*précis*”) – это работа, при написании которой учитываются не только ее языковые и структурно-композиционные особенности, но и особенности формата (например, резюме может содержать заглавие и подзаголовки, в первом предложении может упоминаться автор, название и год публикации текста-источника) [Henderson 1958: 214-217].

Под *синописом* (“*synopsis*”) в научной и учебно-методической литературе понимается:

– письменная работа, в которой кратко суммируются основные положения исходного текста, синонимичная краткому изложению (“summary”) или конспекту текста (“outline”) (The Oxford Dictionary and Thesaurus);

– изложение и сопоставление различных мнений о каком-либо вопросе [Комлев 2006];

– письменная работа объемом от одного абзаца до нескольких страниц, в которой в сжатом виде представлено основное содержание произведения и переданы не только основные вехи сюжета, но и развитие характеров героев [McCutcheon 1998: 5; Sorenson 2010: 372-373];

– работа рекламного характера, чаще всего, объемом в 3-7 предложений, знакомящая потенциального зрителя с основными сюжетными линиями, героями и проблематикой кинофильма [Анисимов 2020: 242].

В нашей работе мы будем придерживаться понимания «синопсиса» как письменной работы небольшого объема (1-2 абзаца), призванной побудить адресата к чтению художественного произведения (рассказа, повести, пьесы или романа) или просмотру кинофильма, поскольку именно этот вид работы может стать необходимым связующим звеном между беспристрастным изложением содержания текста-источника, представляющего для студента опору для создания собственной работы, и написанием выразительной творческой работы.

Виды сжатия текста, которым, как мы полагаем, можно обучать студентов 1-2 курсов факультета иностранных языков, представлены на рисунке 2. При этом, конспект, состоящий из ключевых слов текста-источника выходит за общие границы ввиду своих особенностей.

Понятия, называющие другие письменные работы, которым обучаются студенты младших курсов: диктант, репортаж, личное письмо и эссе, – не имеют столь значительных расхождений в трактовке, как рассмотренные выше работы, а потому их определения будут даны ниже, в совокупности с анализом умений, которые должны быть сформированы для их написания, а также особенностей обеспечения экспрессивности высказывания.

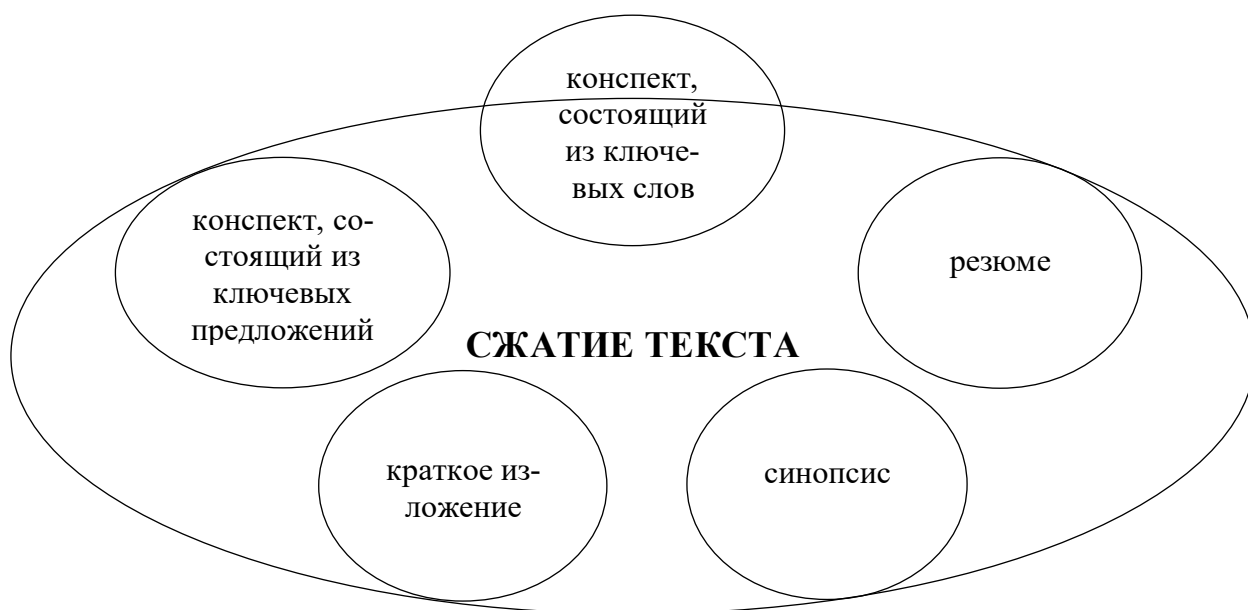


Рис. 2. Виды сжатия текста

Вопрос о целесообразности использования *диктанта* не только для проверки уровня сформированности компетенций аудирования и навыков графической фиксации текста, но и для обучения созданию письменного высказывания является спорным. В настоящее время выделяется более 30 видов диктанта, многие из которых обладают чертами других письменных работ – конспектирования, изложения и т. д. [Вакулина 2012; Ладыженская 1963]. В нашей работе под диктантом будет пониматься дословная запись звучащего текста.

Обычно диктант используют для проверки сформированности графических навыков [Щукин 2011: 311] и, в лучшем случае, – для проверки звукобуквенных связей и развития памяти, но диктант как упражнение обладает гораздо большими возможностями. Правильно организованный диктант учит осмыслению звучащего текста, предвосхищению содержания высказывания, развивает механизм вероятностного прогнозирования, поэтому диктант на 1 курсе должен включать известные учащимся идиомы и коллокации, а также синтаксические структуры с высокой предсказуемостью следования их составных частей. Диктант может быть и средством обучения студентов передаче некоторых интонационных и надсегментных особенностей устной речи, в том числе, выразительных, на письме. Так, диктант учит:

– передавать графически: эмфатическое растягивание звуков посредством мультипликации буквы, соответствующей удлинённой фонеме; деление слова по слогам с помощью дефиса или многоточия; логическое ударение путем написания соответствующего слога / слова заглавными буквами, выделения курсивом или жирным шрифтом, подчеркивания;

– выбирать подходящий пунктуационный знак для передачи пауз разной длины: «запятая» – самая короткая; «точка с запятой», «двоеточие», «тире» – пауза средней длины; «точка» – длинная; «многоточие» – самая продолжительная;

– передавать модальность с помощью пунктуационных знаков: «вопросительный знак» – заинтересованность, удивление, а возможно, и недоверие; «восклицательный знак» – восхищение, радость, настойчивая просьба; комбинация вопросительного и восклицательного знаков – изумление и т. д. Диктант учит передавать «живую» устную речь с помощью графического кода, вместе с тем обучая графическому оформлению естественного письменного высказывания.

Заданиям на непосредственную запись текста под диктовку могут предшествовать задания на аудирование с множественным выбором вариантов передачи устного высказывания на письме, которые учат анализу ряда особенностей коммуникативной ситуации: определению отношения говорящего к объекту высказывания или другим участникам общения, времени, которым располагает говорящий, и даже некоторых физиологических характеристик его речи.

При обучении созданию письменного высказывания в основных ФВМ может использоваться *диктант с продолжением* [Ладыженская 1963], в задачи которого входит не только фиксация услышанного высказывания, содержащего рассмотренные выше трудности, но и его продолжение в полном соответствии с коммуникативным намерением автора. Задача пишущего осложняется тем, что он не получает контекст в готовом виде, а должен его предварительно записать.

Смысловую обработку письменного или звучащего текста также предполагает *составление его конспекта* (“*note-taking*” / “*outline*”) – которое на 1-2 курсах заключается в вычленении из текста ключевых слов или предложений, передающих основные вехи развития высказывания [Буре 2003: 223; Мишонкова 2005: 16; Мусницкая 1991: 266; Татарина 2005: 121; Тропкина 2014: 46; Johnson 2003: 21-22; Sorenson 2010: 271]. Е.Г. Борисова в качестве основного отличия конспектирования информации от ее реферативного изложения называет условие последовательного получения информации [Борисова 2023: 11]. На начальном этапе в качестве материала для конспектирования можно использовать графически зафиксированный текст [Щукин 2011: 317], который помогает создать визуальную опору для пишущего, поскольку он более упорядочен грамматически и разнообразен лексически, чем звучащий текст.

Для написания конспекта любого вида необходимы следующие умения: определять замысел автора, ведущую ФВМ, объект высказывания, вычленять значимые характеристики объекта и устанавливать их иерархию по значимости как для автора исходного текста, так и реципиента конспекта, разграничивать факты, суждения и умозаключения, определять субъективный или объективный характер точки зрения, представленной в тексте¹³.

Как и в случае с обучением написанию диктанта, обучение составлению конспекта должно предваряться серией заданий на анализ текста и выделение его смысловых вех. Это могут быть как задания с заранее представленными вариантами ответа, так и со свободным ответом учащихся. Характер же их зависит от типа конспекта и формируемых умений.

Одним из способов написания конспекта является *вычленение в тексте ключевых предложений / синтагм* [Колкер 1975: 184]. При этом новая для пишущего информация должна быть зафиксирована более подробно, нежели уже известная ему [Буре 2003: 224]. Составляя конспект такого плана, сту-

¹³ Умения заимствованы из: Колкер Я.М. Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке (англ. яз., языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1975. 244 с.

дент должен уметь выделять характеристики объекта на нескольких уровнях членения текста и выбирать те из них, которые являются значимыми при выполнении определенной учебной задачи. Опора на текст, в котором о таких характеристиках сигнализируют интенсифицирующие средства, может стать подспорьем для студентов на начальном этапе обучения.

Еще бóльшую трудность для обучающихся представляет вычленение из текста-источника не ключевых предложений, а *ключевых слов*. При этом в целом при составлении конспекта такого рода пишущий опирается на умения, необходимые для конспектирования путем вычленения из текста ключевых синтагм, но вместе с тем, конспект, содержащий только ключевые слова, имеет ряд особенностей. Выбор ключевых слов, в первую очередь, зависит от ведущей ФВМ. Конспект *описательного* текста включает слова, которые называют предметы и их характеристики [Колкер 1975: 184]. Если образ объекта высказывания создается с помощью тропа, имплицитующего ряд характеристик объекта, он должен сохраниться и в конспекте высказывания. При конспектировании текста со множеством описательных деталей следует, прежде всего, определить иерархию признаков и выделить те из них, которые относятся к более высокому уровню членения. В случае, если для создания характеристики автор использует синонимический ряд лексем, из этого ряда следует выбрать слово с наиболее общим или, наоборот, специфическим значением, в зависимости от цели.

Конспект *повествовательного* текста содержит «названия предметов, совершающих действия, и слова, обозначающие характер этого действия» [Колкер 1975: 184], и зачастую предполагает опущение выразительных деталей, которые при составлении конспекта становятся избыточными. Исключением является высказывание, экспрессивность которого обусловлена отбором и расположением фактов, а потому сохранится и в конспекте такого высказывания.

Для определения достаточности или избыточности ключевых слов в конспекте можно предложить студентам сопоставить один или несколько го-

товых конспектов с текстом-источником, опираясь на ряд вопросов, фокусирующих внимание учащихся на сторонах объекта высказывания, которые должны быть отражены.

Конспект *объяснительного* текста содержит основные вехи «рамки-границы», а *полемического* – еще и вывод [Колкер 1975: 184]. Помимо прочего, для конспектирования последнего учащийся должен уметь выделять точку зрения автора и противоположную, даже если она имплицирована, а также различать факты, суждения и умозаключения и представлять их иерархию.

Обучать конспектированию объяснительного и полемического текстов можно с помощью заданий, представляющих его как ряд менее сложных операций: например, разделить представленную в тексте информацию на факты, суждения и умозаключения; соотнести факты с соответствующими им выводами; ранжировать аргументы по значимости; распределить аргументы в соответствии с точкой зрения, которую они представляют; выделить в тексте способы передачи модальности (эксплицитные или имплицированные в лексемах с оценочной коннотацией) и т. д. На более позднем этапе для проверки правильности составленного конспекта можно предложить учащимся работу в парах: после составления конспекта по различающимся для каждого студента текстам – обменяться работами и восстановить исходный текст для дальнейшего сопоставления его с оригиналом.

Если целью составления конспекта текста является запоминание представленной в нем информации для дальнейшего ее воспроизведения или использования, конспект должен помочь пишущему упорядочить значимые сведения, представив их иерархию или логическую / хронологическую последовательность. Для этого студентам можно заранее предоставить серию вопросов, охватывающих основные вехи развития мысли автора текста-источника («О чем говорит автор?», «Что говорит автор о...?», «Какое событие произошло первым?» и т. д.). Полезны будут задания на восстановление хронологической последовательности цепи событий, установление причинно-следственных связей, расположение характеристик объекта высказывания

по значимости для автора текста-источника, соотнесение характеристик с объектом, который они описывают.

Если студент пишет конспект для дословного или почти дословного воспроизведения информации, то такой конспект, помимо прочего, должен содержать слова, указывающие на синтаксические связи в тексте. В первом семестре 1 курса для обучения такому конспекту возможно использование заданий на грамматическую шифровку и дальнейшую дешифровку текста (т. н. “encoding” / “decoding”). При выполнении этого задания каждому члену предложения присваивается порядковый номер (1 – подлежащее, 2 – сказуемое, 3 – прямое дополнение и т. д.). Знаменательные части речи заменяются соответствующей цифрой, служебные – указываются. Кроме того, записываются окончания существительных и глаголов. Например, предложение “Alice sees a cat” можно зашифровать следующим образом: (1) __ (2) __s a (3) __. Такое задание способствует не столько формированию умений ПВМ, сколько грамматических навыков, но, вместе с тем, и готовит учащихся к составлению конспекта в дальнейшем. На более позднем этапе возможно составление опорного конспекта, состоящего из ключевых слов, следующих в том же порядке, что и в тексте-источнике.

Если целью составления конспекта является фиксация некоторых заданных характеристик объекта высказывания, студентам может быть предоставлено несколько списков вопросов к одному и тому же тексту, различающихся целью, а также задания на выделение в тексте характеристик, относящихся к конкретной стороне объекта; распределение деталей по колонкам в соответствии с объектом, который они представляют; поиск всех фактов, подтверждающих точку зрения автора и т. д.

В случае, если конспект ориентирован на иного реципиента, нежели исходный текст, студенты, в первую очередь, должны научиться отбирать из текста те характеристики, которые могут стать значимыми для определенного адресата. Так, например, при описании комнаты для строителя важны ее размеры, расположение дверных и оконных проемов, а для молодой девуш-

ки, слушающей рассказ подруги, – дизайн и предметы интерьера. Для этого можно предложить учащимся задание на соотнесение характеристик объекта с адресатом, для которого они могут представлять интерес, а также расположение характеристик по значимости для разных реципиентов, поскольку одна и та же характеристика может занимать разные места в иерархиях, адресованных разным читателям. Так как языковые средства выражения мысли автора также изменяются с изменением потенциального реципиента, студенты должны уметь выражать одну мысль разными языковыми средствами, в том числе, выразительными, используя экспрессивные средства там, где это уместно, и, наоборот, нейтрализуя выразительность исходного текста, если этого требует коммуникативная ситуация.

Все это обучает коммуникативной направленности конспекта, его индивидуализации, учету особенностей коммуникативной ситуации в целом и адресата в частности, что поможет студенту в дальнейшем при написании других работ.

Задания, предлагаемые студентам для обучения составлению конспекта, зависят не только от ФВМ исходного текста и типа конспекта, но и его цели. При написании конспекта любого типа использование в тексте-источнике выразительных средств, с одной стороны, может усложнить задачу, если они носят избыточный характер (например, синонимические ряды лексем, большое количество описательных деталей и т. п.), а с другой стороны, – стать подспорьем для студента, поскольку само их наличие в тексте нередко сигнализирует о значимости представленных с их помощью характеристик. В частности, на это указывают графические и грамматические средства интенсификации, все виды повторов. Если выразительность исходного текста обеспечивается за счет отбора и расположения характеристик, его конспект будет содержать лексемы, обладающие так называемой «денотативной» и «смысловой» экспрессивностью. И, наконец, использование автором текста-источника большинства тропов поможет сделать конспект экономным за счет компрессии описательных деталей.

Переходом от записи текста к фиксации его основных мыслей может быть *изложение-парафраз* (“*paraphrase*”) текста. Обучение этой работе важно, поскольку в практической деятельности учитель или переводчик нередко сталкивается с необходимостью передать прочитанное или услышанное своими словами, но максимально близко к содержанию исходного высказывания. Письменная работа такого характера развивает оперативную память, учит выделять объект высказывания и создавать иерархию его характеристик, упорядочивая представленную в тексте информацию, а также обращать внимание на детали, которые кажутся несущественными на первый взгляд, но ретроспективно осмысляются как важные. На начальном этапе обучения изложению-парафразу в качестве опоры учащимся можно предложить план текста, отражающий основные направления развития мысли автора. В дальнейшем возможно обучение студентов самостоятельному созданию подобного плана, который, фактически, представляет собой краткий конспект текста.

Помимо этого, для успешного изложения-парафраза у учащихся должны быть сформированы умения парафраза, которые являются ключевыми для написания большинства письменных работ. На начальном этапе с этой целью можно предлагать учащимся задания на парафраз, чтобы обучить их передавать содержание предложения без изменения отношения пишущего к объекту высказывания, стиля высказывания и т. д.¹⁴ (как со множественным выбором вариантов, так и свободного типа). Далее, при обучении студентов передаче собственного отношения к написанному (например, в резюме с критической оценкой) возможен переход к обучению более сложным типам парафраза – парафраза с сохранением денотата, но изменением его коннотативного компонента значения. Умение изменять стилистический компонент коннотации высказывания пригодится студентам в дальнейшем при написании работ как в научном, так и художественном стилях. Модификация оценочного компонента важна при составлении краткого изложения с критической оценкой, где нейтральная оценка автора исходного текста должна быть изменена пи-

¹⁴ Типы парафраза см. Устинова Е.С. Роль и место парафраза в формировании коммуникативной компетенции у студентов языкового вуза // *Иностранные языки в высшей школе*. 2012. № 1. С 86-93.

шущим, а также при написании репортажа, наоборот, предполагающего нейтрализацию высказывания. Помимо этого, пишущий может изменять эмотивный и экспрессивный характер высказывания, составляя краткое изложение или резюме. Следовательно, обучаясь созданию письменных работ определенного типа, студент должен обучаться и тому виду парафразы, который необходим для выполнения этой работы.

Следующий вид письменной работы для обучения на младших курсах – составление «*краткого изложения*» / «*краткого содержания*» / «*компресси*» (“*summary*”) текста [Буташева 2016: 20; Дудина 2011: 30; Казарова 2001: 48; Краснощекова 2004: 57; Сорокина, Цветкова 2010; Татарина 2005: 117]. В отличие от написания конспекта, который имеет фрагментарный характер, поскольку содержание превалирует над формой, при создании краткого изложения внимание пишущего равномерно распределяется между передачей основных смысловых вех высказывания и формой этой передачи [Тропкина 2014: 178]. Задача учащегося заключается в том, чтобы обеспечить целостность восприятия итогового продукта реципиентом, поэтому к умениям составления конспекта добавляется умение определять тип связи между коммуникативными блоками в тексте-источнике, что влияет на возможность сокращения текста. Я.М. Колкер пишет, что в случае, если коммуникативные блоки в тексте связаны отношением интердепенденции, необходимо передать признаки, представленные в каждом из них. Если автор использовал «констелляцию» для связи блоков, можно отбросить любой из блоков, при условии, что он не содержит значимой информации, однако основное содержание объединяющего блока должно быть сохранено [Колкер 1975: 179-180].

Кроме того, пишущий должен уметь использовать средства когерентности для обеспечения целостности краткого изложения. Даже если для передачи основного содержания текста используются ключевые предложения из текста-источника, синтаксические и смысловые связи между ними должны быть восстановлены. Для этого можно предложить студентам младших курсов задания на установление последовательности предложений в кратком из-

ложении, на использование предложенных синтаксических средств для объединения предложений, данных в конспекте текста, а также на самостоятельное восстановление синтаксических связей в тексте.

Краткое изложение текста может быть ориентировано и на другого реципиента, нежели источник, и в этом случае для успешного выполнения задачи необходимо уметь: определять особенности потенциального адресата, сопоставлять их с особенностями адресата анализируемого текста; изменять средства выражения точки зрения автора, в том числе, выразительные (например, подбирать лексемы с несколько иной коннотацией, нежели в источнике), исходя из эффективности их использования в данной коммуникативной ситуации.

Формировать эти умения, помимо уже рассмотренных способов, можно, предлагая студентам подчеркнуть в тексте информацию, которая должна быть опущена или изменена при передаче краткого изложения адресату с заданными характеристиками; выбрать, какие из предложенных вариантов парафраза передают содержание предложения, не изменяя его; соотнести лексемы из синонимического ряда / варианты парафраза одного предложения с реципиентом, на которого ориентировано их использование, и т. д.

Если рассмотренные виды краткого изложения предполагают беспристрастность передачи информации и допускают использование выразительных средств лишь настолько, насколько они присутствуют в тексте-источнике, то *краткое изложение с передачей пишущим критической оценки* носит более творческий характер и предполагает, помимо прочего, умение выражать собственную точку зрения путем отбора языковых и / или композиционных средств либо по ходу изложения содержания источника, либо в конце, сформулировав выводы после объективной передачи содержания текста [Колкер 1975: 181-182].

Начать обучение студентов передаче собственного отношения можно, предлагая им для анализа несколько вариантов краткого изложения с критической оценкой одного исходного текста; найти и сопоставить способы пред-

ставления одной характеристики в разных текстах, составляющих краткое изложение; определить отношение их авторов к объекту высказывания; из списка деталей выбрать значимые для разных реципиентов; расположить характеристики объекта в соответствии с их значимостью для разных коммуникантов.

Для обучения студентов передаче критической оценки после передачи краткого изложения текста, им предлагается ряд лексических и синтаксических опор. В самом начале обучения работе такого рода все высказывание может строиться на основе подобных опор, представляющих собой множественный выбор вариантов выражения нескольких различных точек зрения.

Необходимость сохранения в кратком изложении выразительности исходного текста определяется ведущей ФВМ и учебной задачей. В кратком изложении описательного текста выразительные характеристики объекта сохраняются, а при передаче краткого изложения повествовательного текста экспрессивные средства заменяются нейтральными, если они не называют само действие. Выразительность объяснительного и, особенно, полемического текстов может быть сохранена, если она не является избыточной, а использованные автором экспрессивные средства передают его точку зрения. Если этого требует учебная задача, то возможно изменение используемых средств обеспечения экспрессивности.

Конспектирование и написание краткого изложения текста помогают сформировать умения, необходимые для создания целого ряда профессионально-прикладных работ: синопсиса, резюме, репортажа, отчета, реферата, рецензии, статьи и даже курсовой работы и научно-исследовательской работы бакалавра. Студенты обучаются выделению главных смысловых вех и созданию плана текста, формулированию выводов на основе изложенного, а также эффективной беспристрастной передаче информации, содержащейся в тексте-источнике, а, следовательно, и выразительным средствам воздействия на эмоциональную и рациональную стороны восприятия читателя.

Главное отличие краткого изложения от *синопсиса* (“*synopsis*”) заключается в цели последнего: побудить реципиента к просмотру фильма или чтению книги, для чего используются языковые и композиционные средства обеспечения выразительности [Анисимов 2020: 242; McCutcheon 1998: 106-109; Sorenson 2010: 373-374], например: “The fanatical, ghoulish and triumphant researches of a student of chemistry obsessed with the idea that it is possible for human beings to be made invisible” (about “The Invisible Man” by H.G. Wells) [Салье 2005: 146]. Обеспечение выразительности в синопсисе возможно как за счет употребления лексем с экспрессивной коннотацией, как в представленном примере, так и благодаря использованию синонимических рядов, лексических и грамматических интенсификаторов, синтаксических средств акцентирования значимой информации и даже тропов. Последние особенно эффективны, так как синопсис должен быть кратким и емким.

Поскольку в основе синопсиса лежат те же умения, что и у краткого изложения, а ведущей ФВМ чаще всего является повествование с элементами описания, обучать этому виду работы можно уже в конце 1 курса. Для обучения синопсису можно предложить студентам использовать вместо подчеркнутых в кратком изложении слов их экспрессивные синонимы; выбрать из ряда лексем те из них, которые помогут наиболее эффективно и выразительно представить объект высказывания; соотнести троп с соответствующим ему описанием и т. д.

Еще одной письменной работой, в основе которой лежат умения создавать краткое изложение, является «резюме» (“*résumé*”), которая, как и синопсис, может иметь реальную коммуникативную направленность. Целью резюме является максимально сжатое изложение основных мыслей источника. Возможность использования выразительных средств зависит от типа резюме. Так как целью *резюме одного источника без критической оценки пишущим* является беспристрастное изложение основного содержания текста [Колкер 1975: 179], а его композиционное устройство достаточно устойчиво, то возможности использования способов обеспечения выразительности ограниче-

ны, и допускаются только композиционные средства, помогающие представить иерархию признаков объекта высказывания. В этой связи, для обучения такому резюме эффективны задания на расположение характеристик по значимости; задания на обучение синтаксической и лексической компрессии: объединение нескольких предложений в одно с опущением избыточных деталей, замена синонимического ряда одной лексемой с наиболее общим значением, замена нескольких описательных деталей одной обобщающей характеристикой и т. п. Кроме того, студенты должны научиться эффективному использованию нейтральной лексики для выражения своих мыслей, для чего можно применять задания, противоположные по цели заданиям на обучение лексической стороне синопсиса: из синонимического ряда лексем выбрать не обладающую наибольшей экспрессивностью, а наиболее нейтральную; заменить троп нейтральной описательной характеристикой и т. д.

«Резюме нескольких источников» (*“précis of several documents or articles”*) предполагает краткое изложение двух или нескольких текстов: их сопоставление, вычленение общего и различного. Для ее написания необходим ряд специальных умений: определять иерархию признаков объекта в каждом из текстов; определять, является ли противоречащей информация, представленная в разных текстах; располагать в резюме сначала одинаковую или близкую по смыслу информацию, а затем – различную [Колкер 1975: 180-181]. Опора на несколько текстов-источников делает возможным использование некоторых нетропеических средств выражения экспрессивности, как, например, синтаксический параллелизм, противопоставление и т. д.

Для обучения этому типу резюме студентам можно предложить выявить точку зрения автора каждого текста / соотнести текст с кратким изложением представленной в нем точки зрения; определить истинность утверждений, представляющих краткий анализ текста; найти в текстах всю информацию, соответствующую одному из заданных аспектов объекта высказывания, и распределить ее на факты, суждения и умозаключения; выписать из текстов общее и различное. В плане обучения языковым средствам выра-

зительности резюме, возможно создание ряда лексико-грамматических опор с пропусками для заполнения учащимися (сначала – с выбором из предложенных вариантов, затем – с опорными вопросами и наконец – с самостоятельным заполнением).

«Резюме с элементами критической оценки» (“*précis with inferences*” / “*rhetorical (critical) précis*”) – вид письменной работы, которая, помимо изложения основных мыслей источника, содержит их критическую оценку пишущим [Колкер 1975: 181]. Поскольку ведущей ФВМ такого резюме является «полемика», пишущий может использовать все выразительные средства, характерные для этой стратегии – начиная от графических и синтаксических способов акцентирования значимой информации и заканчивая экспрессивными лексемами¹⁵. Помимо этого, усилить экспрессивность этой письменной работы можно путем использования примеров из исходного текста, чему также обучаются студенты с помощью заданий на сопоставление утверждения и иллюстрирующего его примера или самостоятельный выбор из текста примера, подтверждающего данное в тексте задания утверждение.

Под англоязычным термином “*report*” может пониматься как «объективное сообщение о фактах, событиях, свидетелем которых был пишущий, а в некоторых случаях – сообщение о сообщениях или сообщении» («репортаж», «отчет»), так и научно-исследовательская работа («доклад», «реферат») [Ивлева 2006; Колкер 1975: 181; Татарина 2005: 120]. Использование композиционных выразительных средств помогает расположить признаки объекта высказывания согласно их иерархии, обозначить выдвижение на передний план более значимых характеристик. Возможности использования выразительных средств зависят и от функционального стиля работы этого вида. Если речь идет об *отчете*, то для повышения его эффективности можно использовать средства выразительности, характерные для неэмоционального объяснительного дискурса: графики, таблицы, диаграммы, графические средства. Если же речь идет о *газетном репортаже*, то эффективным средством

¹⁵ Более подробно о способах выражения экспрессивности, характерных для этой ФВМ, см. параграф 1.3.1.

воздействия на читателя станет отбор и расположение фактов, поскольку в работе этого типа практически не допускается эксплицитная передача пишущим субъективной точки зрения [Меркулова 2000: 49; Scinto 1986: 83]. Использование композиционных выразительных средств помогает расположить признаки объекта высказывания согласно их иерархии, обозначить выдвижение на передний план более значимых характеристик.

Для обучения написанию репортажа студенты должны научиться объективно, емко и лаконично представлять фактическую информацию. Для этого, помимо уже рассмотренных способов, можно предложить им «отредактировать» художественный повествовательный текст, опустив описательные детали или заменив описание действия его названием. Полезной техникой может быть обучение написанию репортажа по ключевым словам с возможным сравнением получившегося текста с исходным репортажем, по которому был составлен конспект. Важным является и обучение лексическим особенностям репортажа: замене нейтральных лексем их экспрессивными синонимами, но, тем не менее, без явного выражения оценочного компонента значения (например, “rush” вместо “run”), отбор из ряда деталей тех из них, которые обладают «денотативной» экспрессивностью (например, “blood”, “casualty”, “sudden”) и т. д.

В отличие от рассмотренных письменных работ, практически безграничные возможности в использовании выразительных средств предоставляет *личное (частное, бытовое¹⁶) письмо* (“*informal / personal Letter*”). Обучение этой работе одновременно с обучением ПВМ может стать переходным этапом от обучения репродуктивным письменным работам к продуктивным и решить ряд практических задач: например, сформировать основные умения ПВМ, начиная от определения цели высказывания и заканчивая выбором конкретных языковых средств воздействия на реципиента. Так как письмо всегда ориентировано на конкретного адресата, оно может стать эффективным средством обучения учету коммуникативной ситуации на всех этапах

¹⁶ Термин А.Н. Щукина [Щукин 2011: 315-316].

создания письменного высказывания. Кроме того, творческий характер письма как в плане содержания, так и в плане выбора языковых средств (за исключением необходимости следовать определенной структуре, а также использовать некоторые формы вежливости и языковые клише¹⁷), позволяет опираться на этот вид работы практически с первых дней обучения письменному высказыванию в основных ФВМ для обеспечения коммуникативной направленности высказывания¹⁸.

Еще одной письменной работой, которой можно обучать студентов младших курсов, является «эссе» (“*essay*”). В научной и учебной литературе выделяют множество типов эссе, однако в нашем исследовании мы будем опираться на типологию, основным критерием которой является ведущая ФВМ, и, соответственно, рассматривать четыре основных типа эссе: описательное, повествовательное, объяснительное и полемическое [Ивлева 2006: 62; Татарина 2005: 113, Салье 2005: 135-139].

Обычно исследователи сходятся во мнении, что идеальное эссе должно иметь следующую структуру:

- 1) введение, содержащее тезис,
- 2) основная часть работы, состоящая, как правило, из трех абзацев,
- 3) заключение, вывод [Дудина 2011: 21; Жарникова, Ткаченко 2013: 178; Ивлева 2006: 62; Кузнецова 2014; Парфенова 2007: 12; Филимонова, Серегина 2018: 21; Evans 2000 (a): 82; Kirszner, Mandell 2009:146-147; Oshima, Nogue 2007: 147; Shiach 2009].

Иногда предлагается даже фиксированная структура абзаца, состоящего из пяти предложений: ключевое предложение, три предложения, развивающих основную мысль ключевого, завершающее предложение [Oshima, Nogue 2007: 147]. Вместе с тем, подобное следование четкой структуре при написании эссе лишает пишущего возможности использования целого ряда композиционных средств обеспечения выразительности, связанных как с ло-

¹⁷ Правила написания личного письма см., например: [Салье 2005: 154-155; Татарина 2005: 111; Evans 2000 (a): 20-22].

¹⁸ Более подробный анализ заданий, связанных с обучением написанию высказываний в четырех ФВМ, будет представлен в параграфе 3.2.

лого-структурным построением текста (например, расположение частей коммуникативных блоков разного уровня не от «ограничения» – к «уточнению» и «расчленению», что предполагает стандартная структура эссе, а в обратном порядке), так и с применением синтаксических средств обеспечения выразительности (чередование предложений разных коммуникативных и структурных типов, предложений и абзацев разной длины).

Поскольку эссе характеризует передача оценочности, эмоциональности и экспрессивности [Татарина 2005: 113; Черемисинова 2017: 247], в плане использования языковых средств его выразительные возможности не ограничены и зависят лишь от замысла пишущего и избранной ФВМ, а потому задания на формирование этих умений будут подробно рассмотрены в параграфе 3.2.

Как мы видим, в той или иной мере экспрессивность присуща всем письменным работам, которым обучаются студенты младших курсов, хотя *характер выразительности* может различаться. Экспрессивность некоторых видов работ опосредована и обусловлена особенностями использования выразительных средств в исходном тексте, а также коммуникативным намерением автора текста-источника. К таким работам относятся, например, конспект и краткое изложение. Вместе с тем, экспрессивность может быть и результатом интенции непосредственно пишущего, что характерно, к примеру, для личного письма, репортажа или эссе.

Помимо характера выразительности, письменные работы различаются и по *способу создания экспрессивности* и могут быть условно разделены на работы, допускающие только *логико-структурную* (связанную с чередованием коммуникативных блоков в тексте) и *композиционную* (обусловленную чередованием предложений различных типов, абзацев) экспрессивность (репортаж, резюме одного источника), и работы, при написании которых возможно *ограниченное* (резюме с критической оценкой) или *свободное* (личное письмо) использование *языковых* выразительных средств.

В качестве критерия расположения работ в иерархии по трудности экспрессивность обычно не предусматривалась, потому что считалось, что на младших курсах экспрессивность в письменных работах должна отсутствовать. Но так как мы доказали, что выразительность не только не мешает, но способствует написанию работ, поскольку упорядочивает высказывание, то критерий выразительности должен быть одним из основных при определении последовательности обучения рассмотренным письменным работам на младших курсах.

2.2. Номенклатура компетенций, необходимых для написания письменных высказываний на младших курсах, и подходы к их выработке

Содержание и основные принципы обучения экспрессивному письменному высказыванию зависят, помимо прочего, и от методического подхода, которым руководствуется преподаватель. Под «подходом» при этом понимается «реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения» [Колесникова, Долгина 2008: 27]. В этой трактовке понятия «подхода» и «метода» не тождественны, и «метод» рассматривается как совокупность приемов обучения, модель обучения, реализующая «определенную доминирующую идею решения главной методической задачи», основанная на определенном подходе / подходах [Ляховицкий 2013: 7]¹⁹.

¹⁹ Тем не менее, под «методом» может пониматься и последовательность действий учителя / преподавателя для реализации учебной задачи [Солонцова 2009: 19], и совокупность принципов [Пассов 2007: 103]. Во избежание расхождений в применяемой терминологии первому определению в нашем исследовании соответствуют термины «стратегия» и «прием», а второму – «подход».

В настоящее время в системе высшего образования сложилось несколько подходов к обучению иностранным языкам на специальных факультетах²⁰. В зависимости от *объекта обучения* выделяются:

- компетентностный подход, носящий прикладной характер и имеющий своей целью формирование у учащихся качеств, необходимых для реализации профессиональной деятельности [Айнутдинова 2011; Бим 2010; Вербицкий 2004; Горбунов 2018; Зимняя 2004; Зникина 2011; Иванов 2007; Коваленко 2007; Колесников 2013; Ломакина 2012; Макарова 2018; Струнина 2013; Федоров 2012; Хуторской 2017 и др.];

- культурно-прагматический / лингвострановедческий / лингвокультурный / социокультурный подходы, задача которых может быть определена как обучение межкультурному общению в контексте диалога культур и цивилизаций [Сафонова 2013: 56-57]. Этот подход, фактически, рассматривается как часть компетентностного подхода, поскольку во главу угла ставится формирование социокультурной компетенции [Верещагин, Костомаров 1990; Иванова, Сухова 2008; Каминская 2011; Сафонова 2013; Фурманова 1994].

В зависимости от основного *способа организации* процесса обучения можно также выделить:

- коммуникативный подход, предполагающий овладение иностранным языком как средством общения, а потому подразумевающий включение языковых единиц в речевую деятельность [Бай 2016; Бим 1988; Колесникова, Долгина 2008: 44-45; Пассов 1989; Shastri 2010; Swan 1985 (a, b)];

- сознательный и когнитивный подходы, согласно которым учащиеся должны осознавать правила использования изучаемого языкового явления, а также процесс обучения [Дорохова 2014; Колесникова, Долгина 2008: 40; Уламасова 2015; Skehan 1998];

- деятельностный / системно-деятельностный подход, в котором студент рассматривается как субъект учебного процесса, овладевающий видами

²⁰ Так как нашей целью является выявление основных тенденций в организации учебного процесса в вузе, а в содержании некоторых подходов, несмотря на терминологические различия, лежит схожая номенклатура принципов обучения, они рассматриваются как практически тождественные.

речевой деятельности посредством осуществления определенных действий и операций [Атанов 2001; Альбрехт 2008; Волкова 2007; Голобокова 2012; Леонтьев 1975];

– дифференцированный / индивидуальный / личностный / личностно-ориентированный подходы, которые предполагают учет индивидуальных особенностей учащегося как при отборе учебного материала, так и при организации учебного процесса [Бим 2010; Металова 2006; Павловская, Башмакова 2007; Рабунский 1975; Унт 1990; Шахмаев 1989].

Многие из перечисленных подходов не противоречат друг другу и основываются на общих принципах. Так, одним из основных положений коммуникативного и деятельностного подходов является включение изучаемого материала в речевую деятельность. Согласно и компетентностному, и коммуникативному подходам, целью обучения является обучение осуществлению иноязычного общения. В этой связи, нередко интеграция нескольких подходов, и исследователи говорят о таких комбинированных подходах, как компетентностно-деятельностный [Санникова 2014], личностно-деятельностный [Бабукова 2007], личностно-компетентностный [Вербицкий, Ларионова 2009], сознательно-коммуникативный [Колкер 2004; Тутатчикова 2003], коммуникативно-когнитивный / когнитивно-коммуникативный [Казарян 2008; Ван, Колкер 2019], познавательно-деятельностный [Маркова 2004] и т. д. Это достаточно подробное определение отдельных подходов и комбинаций подходов дается не случайно, так как обучение экспрессивному письменному высказыванию не может, в силу своих особенностей, базироваться только на одном или даже нескольких подходах. Новизна нашей работы заключается в том, что мы имеем дело с особенностями обучения такому аспекту речевой деятельности, который базируется на сопоставлении различных видов речевой деятельности, и его характеристики определяются этим сопоставлением, что видно из определений, данных выше. В связи с необходимостью определить не только содержание, но и способы организации обучения экспрессивному письменному высказыванию, мы будем придержи-

ваться подхода к выработке экспрессивно-дискурсивной компетенции, включающего в себя черты подходов, представленных выше.

В основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) лежит *компетентностный* подход, а результат освоения основных образовательных программ бакалавриата определяется как формирование у учащихся набора универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций²¹. Под «компетенцией» при этом понимается «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [Хуторской 2002]. В состав компетенции входят не только традиционно выделяемые в отечественной методике знания, навыки (использование конкретного языкового материала для понимания или построения высказывания) и умения (осуществление конкретных речевых поступков [Колкер 2004: 13]), но и способности личности, а также способы осуществления деятельности [Хуторской 2002; Бим 2010: 43] – то есть предполагается, что учащийся должен овладеть не только содержательной, но и процессуальной стороной компетенции, что особенно важно при формировании компетенций выразительной письменной речи.

Согласно компетентностному подходу, целью обучения иностранному языку в общем плане является формирование иноязычной коммуникативной компетенции (далее – ИКК) [Бим 2010: 43; Фокина 2009], а в вузе – профессионально-ориентированной ИКК [Горбунов 2014]. Однако в определении компонентного состава коммуникативной компетенции среди ученых не наблюдается единодушия. Так, например, в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» выделяются лингвистическая, прагматическая и социолингвистическая компетенции. В.В. Сафонова несколько уточняет терминологию, вычлняя в ранней модели ИКК языковую, речевую

²¹ См. ФГОС ВО по направлениям подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (от 22 февраля 2018 г.) и 45.03.02 «Лингвистика» (от 12 августа 2020 г.)

и социокультурную компетенции, а в более поздней – еще и компенсаторную, самообразовательную и информационно-коммуникационную компетенции [CEFR 2001; Сафонова 2013: 65]. И.Л. Бим, включает в структуру ИКК речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции, однако мы считаем, что учебно-познавательная компетенция должна рассматриваться в составе т. н. «общих», или «ключевых» компетенций, характеризующих овладение не только иностранным языком, но и любым другим учебным предметом [Зимняя 2004; Щукин 2004; CEFR 2001].

Что касается профессионального компонента профессионально-ориентированной ИКК, то его характеристика не входит в задачи нашего исследования, поскольку выработка умений и навыков экспрессивной письменной речи характеризует процесс изучения языка как на педагогических, так и на переводческих отделениях, так как и в том, и в другом случае перед обучающимся ставится задача овладения иностранным языком на уровне, обеспечивающем беглость устной и письменной речи.

Подробно состав компонентов коммуникативной компетенции, в том числе, тех из них, овладение которыми обеспечит формирование «письменно-речевой компетенции», не раз рассматривался отечественными и зарубежными исследователями²², поэтому для реализации наших исследовательских намерений мы ставим цель отобрать те элементы языковой, речевой, социокультурной и компенсаторной компетенций, которые необходимы для обучения созданию *экспрессивного письменного высказывания* на 1-2 курсах языкового вуза.

Итак, в состав *языковой* компетенции входят следующие компетенции выразительного письменного высказывания, которые должны быть сформированы у студентов 1-2 курсов²³:

1) *лексическая* компетенция:

²² См., например: [Бузальская 2010; Кобышева 2009; Кудряшова 2005, 2007; Овечкина 2012, 2013; Ставцева 2018; Такахо 2013; Гарнаева 2000; Хильченко 2004; Черемисинова 2016].

²³ Компоненты языковой компетенции выделяются в соответствии с [CEFR 2001; 2018].

- лексемы с экспрессивной коннотацией;
- лексические интенсификаторы;
- синонимы, различающиеся как компонентами значения, так и сферой употребления;
- устойчивые выражения интенсифицирующего содержания (плеонастические и вводные конструкции, языковые клише и т. п.);
- идиомы, в основе которых лежит метафорический или метонимический перенос значения;
- модальные слова;

2) *грамматическая* компетенция²⁴:

- артикли в интенсифицирующей функции;
- элативы;
- степени сравнения прилагательных;
- союзы;
- аффиксы (интенсифицирующего характера, диминутивные и аугментативные, передающие модальность или создающие импликацию);
- «эмфатический оператор» “do”;
- прерывистая морфема “be...ing”;
- предложения различных коммуникативных и структурных типов;

3) *семантическая* компетенция:

- контекстуальное значение слова;
- коннотативное и денотативное значения слова, их компоненты;
- некоторые виды парадигматических отношений в языке: синонимия, антонимия, омонимия, отношения «часть» / «целое», сочетаемость единиц и ее нарушение [CEFR 2011: 115];

4) *фонологическая, орфографическая и орфоэпическая* компетенции.

²⁴ Грамматические средства выразительности приведены в соответствии с: [Туранский 1990].

Эти компоненты языковой компетенции обычно рассматриваются в отрыве друг от друга: фонологическая компетенция связывается с фонетическими особенностями устной речи, орфографическая и орфоэпическая – с письменной, однако обычно взаимосвязь между ними сводится лишь к передаче на письме фонем и некоторых особенностей звучащего высказывания с помощью пунктуационных знаков [CEFR 2011: 115], тогда как для создания выразительного письменного высказывания учащиеся должны уметь использовать:

- графические средства обеспечения экспрессивности: выделение языковой единицы жирным шрифтом, курсивом, написание заглавными буквами, подчеркивание, разрядка – для передачи логического ударения, а также придания высказыванию выразительности в зависимости от коммуникативной ситуации в письменных работах различных функциональных стилей;

- мультипликацию букв в слове для передачи некоторых физиологических особенностей речи говорящего в прямой речи, изменения темпа высказывания, интенсификации его содержания;

- пунктуационные знаки для передачи модальности, создания ритма высказывания.

Для создания экспрессивного текста у учащихся также должны быть сформированы умения и навыки *социокультурной* компетенции, в составе которой И.Л. Бим выделяет социолингвистическую, предметную / тематическую, общекультурную и страноведческую компетенции [Бим 2010: 44].

В сфере выразительности письменного высказывания в *социолингвистическую* компетенцию входит:

- знание языковых средств выражения речевого этикета и умение их использовать в письменных работах различных типов в зависимости от коммуникативной ситуации;

- знание способов обеспечения экспрессивности, применяемых в различных функциональных стилях и языковых регистрах, а также умение использовать их там, где это уместно;

– знание культурно-обусловленных особенностей логико-структурного, композиционного и языкового оформления письменных работ типов, рассмотренных в параграфе 2.1 нашего исследования, различий между соположенными работами в родной и иностранной культурах (например, «сочинения» и “essay”);

– знание различий в использовании выразительных средств в родном и иностранном языках (к примеру, в английском языке для передачи произнесения слова по слогам обычно используется тире, а в русском – еще и многоточие²⁵);

– знание концептуальных различий в идиоматике родного и иностранного языка (ср., например, «убить двух зайцев одним выстрелом» и “to kill two birds with one stone”);

– знание различий в коннотации лексемы родного языка и ее эквивалента в иностранном.

Предметная / тематическая, общекультурная и страноведческая компетенции предполагают «овладение фоновыми знаниями, страноведческими и общекультурными знаниями, умениями и навыками» [Бим 2010: 46]. При этом при обучении экспрессивному письменному высказыванию важны не только знания о стране (странах) изучаемого языка, но и межкультурные фоновые знания, которые, например, могут лечь в основу метафорического переноса посредством аллюзии (например, “He is the Napoleon of crime” (А.С. Doyle) или “She is no Angelina Jolie”, используемое в современной англоязычной прессе, чтобы подчеркнуть посредственную внешность девушки). Знание культурных и страноведческих реалий необходимо и при написании работ, предполагающих анализ и переработку текста-источника, в котором упоминаются такие реалии.

Следующей компетенцией, входящей в структуру ИКК, в рамках которой проявляются компетенции выразительного письменного высказывания,

²⁵ Подробно отличия в употреблении языковых экспрессивных средств в английском и русском языках были описаны нами в статье: Баранова Ю.Ю. Сопоставление нетропеических способов выражения экспрессивности в художественном тексте на русском и английском языках // Иностранные языки в высшей школе. 2009. Выпуск 1(8). С. 90-98.

является *компенсаторная* компетенция, под которой понимается способность осуществлять общение, даже если говорящий / пишущий владеет ограниченным набором языковых средств [Бим 2010: 46]. Сюда И.Л. Бим, фактически, относит умения лексического и грамматического парафразы, овладение которыми особенно важно на начальном этапе изучения иностранного языка, поскольку языковой багаж учащихся еще недостаточен, а потому они должны научиться оперировать ограниченным набором известных им лексем и грамматических структур, в чем, в том числе, состоит задача обучению выразительности высказывания – обучение языковому выражению максимального количества коммуникативных намерений за счет использования минимального набора языковых средств. Например, для интенсификации характеристики студенты вовсе не обязательно должны знать передающую ее лексему с ярко выраженным экспрессивным компонентом значения, для этого может быть достаточно графического выделения более частотной нейтральной лексемы (ср., например, “huge” и “BIG”), а перечисление многочисленных характеристик объекта высказывания можно заменить емкой метафорой, в которой отражаются эти характеристики.

Поскольку выразительность обеспечивается не только использованием специальных средств, но и структурой высказывания, предусматривающей последовательность фактов, идей и мнений, сравнение и сопоставление и т. д., ключевой для формирования навыков и умений создания выразительного письменного высказывания является компетенция, которая заключается в овладении специальными навыками и умениями во всех видах речевой деятельности, включая письменную речь, – *речевая* компетенция, в составе которой В.В. Сафонова выделяет функциональную и дискурсивную компетенции [Сафонова 2013: 65]²⁶.

Функциональная компетенция заключается в использовании устной и письменной речи для реализации конкретной функциональной цели / комму-

²⁶ В терминологии Совета Европы – «прагматическая» компетенция [CEFR 2001; 2018]. Е.А. Белякова, А.Н. Щукин и др. выделяют среди компонентов ИКК речевую и дискурсивную компетенции в качестве равноправных [Белякова 2011; Щукин 2011].

никативного намерения в коротком высказывании как части интеракции или в последовательности предложений, входящих в состав большего по объему устного высказывания или письменного текста [Сушко 2014; CEFR 2001: 125]. Во втором случае речь идет о реализации «макрофункций», к которым исследователи относят «описание», «повествование», «объяснение», «инструкцию» и т. д. – то есть, формы выражения мысли. В этой связи, при обучении экспрессивной письменной речи студент должен *знать* и *уметь* использовать:

- способы обеспечения выразительности высказывания, характерные для каждой из основных ФВМ;

- пути и способы детализации мыслей в каждой из ФВМ и экспрессивные средства, реализующие эти тактики.

Наибольший интерес для нас представляет другой компонент речевой компетенции – дискурсивная компетенция, поскольку именно овладение ею позволяет студенту «демонстрировать умение организовать языковой материал в композиционно оформленное, целостное и завершенное речевое произведение <...>, направленного на решение поставленной коммуникативной задачи максимально рациональным способом» [Горбунов 2014: 170], что и является основной целью обучения экспрессивному письменному высказыванию за 1-2 курсах языкового вуза. Значимость дискурсивной компетенции неоднократно подчеркивалась в работах современных отечественных исследователей [Горбунов 2014; Евстигнеева 2013; Коваленко 2018; Козлова 2022; Фролкина 2013; Черемисинова 2017], но в нашем исследовании ее компонентный состав рассматривается с несколько иного ракурса: с позиции обучения выразительной письменной речи.

Для создания экспрессивного письменного высказывания в основных ФВМ с учетом формата письменной работы студент должен *знать*²⁷:

²⁷ При выделении номенклатуры компетенций экспрессивного письменного высказывания мы опираемся на номенклатуру знаний и умений ПВМ, предложенную Я.М. Колкером [Колкер 1975: 144-145].

– особенности использования выразительных средств в описательных, повествовательных, объяснительных и полемических текстах, различных функциональных стилях и письменных работах;

– принципы отбора и расположения характеристик для выразительного представления объекта высказывания;

– логико-структурные (чередование коммуникативных блоков, связи между ними, их размер) и композиционные (чередование предложений различных структурных и коммуникативных типов, абзацев разной глубины трактовки признака) способы обеспечения экспрессивности на уровне текста;

– выразительные средства, обеспечивающие когерентность и когезию высказывания;

– средства экспрессивности, указывающие на «тему» и «рему» высказывания:

– типы, способы и цели парафраза.

Помимо этого, продуцируя выразительный текст, пишущий должен *уметь*:

– выбирать эффективное и уместное языковое или композиционное средство обеспечения экспрессивности в зависимости от:

- коммуникативного намерения пишущего;
- особенностей реципиента;
- ведущей ФВМ;
- объекта высказывания;
- точки зрения пишущего;
- функционального стиля;
- вида письменной работы;

– отбирать характеристики объекта высказывания и располагать их по значимости в зависимости от ситуации общения и реципиента;

– различать факты, суждения и умозаключения и использовать их в качестве средства воздействия там, где это допускается типом текста и целью коммуникации;

– передавать содержание высказывания другими словами (умение парафраза) как для усиления прагматического потенциала высказывания, так и при изменении коммуникативного намерения и / или адресата.

Исходя из всего сказанного выше, становится очевидным, что компетенции, необходимые для создания экспрессивного высказывания, входят в состав основных компетенций в структуре ИКК, что снова доказывает, что овладение иностранным языком невозможно без обучения созданию выразительного письменного высказывания. В этой связи мы считаем возможным говорить о выделении всех знаний, умений, навыков и способностей, которыми должны овладеть учащиеся 1-2 курсов языкового вуза, в самостоятельную *экспрессивно-дискурсивную компетенцию*, которая является связующим звеном между всеми компонентами ИКК. Ее схематическая модель представлена на рисунке 3.



Рис. 3. Экспрессивно-дискурсивная компетенция в структуре ИКК

С одной стороны, знания, умения и навыки экспрессивно-дискурсивной компетенции входят в состав языковой, социокультурной, компенсаторной и речевой компетенций. С другой стороны, проведенное исследование риторических характеристик экспрессивного письменного высказывания в основных ФВМ, определение номенклатуры письменных работ на младших курсах и выделение навыков и умений, необходимых для написания этих работ и

придания им выразительности, обуславливают возможность разделить знания, умения и навыки в структуре экспрессивно-дискурсивной компетенции на три группы, связанные с:

1) особенностями письменных работ, изложенными в параграфе 2.1 (жанрово-текстовый компонент);

2) структурно-композиционными выразительными особенностями построения текста в четырех основных ФВМ, которые были рассмотрены в параграфе 1.3 диссертации (риторический компонент);

3) языковыми средствами обеспечения экспрессивности высказывания, также представленные в параграфе 1.3 (языковой компонент).

Именно эта классификация компонентного состава экспрессивно-дискурсивной компетенции далее ляжет в основу типологии заданий.

Если компетентностный подход к обучению выразительности письменного высказывания помогает упорядочить *содержание обучения*, то сочетание принципов сознательного и коммуникативного подходов структурирует *последовательность выработки* экспрессивно-дискурсивной компетенции.

Согласно сознательно-коммуникативному подходу, обучение иностранному языку должно строиться в соответствии со следующей парадигмой принципов:

1) целью овладения иностранным языком является способность осуществлять общение;

2) «ознакомление с правилами предшествует тренировке в выполнении соответствующего действия» [Колкер 2004: 13];

3) этапы формирования компетенции («ознакомление», «тренировка», «речевая практика») представляют собой единство;

4) для овладения «сложным» умением учащиеся должны знать его структуру и пройти через осмысление и формирование его отдельных компонентов, а значит, осознавать цели выработки конкретного навыка или уме-

ния и его место (в «ядре» или на «периферии») в структуре «сложного» умения;

5) при формировании компетенций должна учитываться коммуникативная ситуация;

6) учащиеся должны осознавать цели каждого задания, а также способы его выполнения;

7) осмыслению студентами подлежат результаты занятия, вычленение целей, которые были достигнуты, а также анализ причин, помешавших достижению целей [Колкер 2004].

На эти принципы мы и будем опираться в дальнейшем при определении последовательности формирования компетенций экспрессивной письменной речи, а также создании типологии заданий и занятий, направленных на их формирование.

2.3. Обоснование последовательности выработки компетенций экспрессивного письменного высказывания на 1-2 курсах языкового вуза

Мы полагаем, что наиболее эффективен путь обучения выразительному письменному высказыванию, при котором развитие компетенций всех трех компонентов экспрессивно-дискурсивной компетенции (языкового, риторического и жанрово-текстового) осуществляется одновременно и интегративно, поскольку умения экспрессивного высказывания входят в структуру более сложных по своему составу умений. Обоснованию этих соображений и посвящен настоящий параграф.

Как известно, одними из основных принципов сознательно-коммуникативного подхода являются принципы *доступности и последовательности*, предполагающие постепенное усложнение изучаемого материала как в рамках отдельного занятия, так и на протяжении всего процесса обучения. Нас интересует факт динамической связи и преемственности между целью и средством в процессе обучения. Имеется в виду, что цель задания или

занятия в ходе учебного процесса становится средством достижения цели последующих заданий или занятий [Ван, Колкер 2019: 52]. Такой подход обеспечивает постоянный учебный контроль сформированности компетенций, помогая преподавателю диагностировать возникающие у студентов трудности и при необходимости корректировать ход занятия.

Для определения последовательности выработки компетенций выразительного письменного высказывания мы также будем опираться на положение о том, что задания рецептивного и репродуктивного характера должны предшествовать продуктивным [Колкер 2004: 184]. И, наконец, поскольку экспрессивность письменного высказывания рассматривается в этой работе не как самоцель, а в большей степени как средство повышения эффективности учебного процесса в целом, следует учитывать ведущий аспект, изучаемый в каждый отдельный момент, с тем чтобы скорректировать ход обучения, не внося в него радикальных изменений, требующих пересмотра направленности большей части учебного процесса.

Поэтому вполне естественно, что на 1 курсе работа над экспрессивностью высказывания начинается с фонетического аспекта экспрессивно-дискурсивной компетенции, то есть студенты обучаются тем выразительным средствам, которые помогают увеличить воздействующую силу высказывания, не прибегая к его семантическим или структурным изменениям.

Для того чтобы заняться вплотную соотношением фонетической структуры высказывания с его экспрессивными характеристиками, удобно, на наш взгляд, начинать работу с написания *диктанта*, благодаря которому студенты учатся сознательно передавать коммуникативное намерение автора, его отношение к объекту высказывания, от чего, в первую очередь, и зависит выбор фонетических и графических средств экспрессивности. Обучаясь написанию диктанта, студенты привыкают видеть роль экспрессивно-маркированной части текста в структуре всего текста.

В дальнейшем преподаватель получает возможность обучать таким средствам выразительности, как передача «денотативной» и «смысловой»

экспрессивности с помощью отбора и организации фактов и лексем, их называющих. Слова, представляющие собой ориентиры в тексте, одновременно становятся «стержнями» его смысловой структуры, и обучение экспрессивности такого рода можно сочетать с обучением написанию конспекта текста, который строится из отобранных из текста ключевых слов или предложений. Этот вид письменной работы предполагает предварительный анализ исходного текста, для чего на этом этапе студенты должны уметь: определять объект высказывания и его характеристики, устанавливать их иерархию, знать структуру коммуникативного блока и типы связей между блоками; различать факты, суждения и умозаключения. Как видно из сказанного, в этом случае студенты овладевают еще одной группой умений построения письменного высказывания.

Поскольку самой простой по структуре ФВМ является «описание» [Колкер 1975: 85], то в первом семестре для конспектирования студентам предлагаются описательные тексты. Помимо логико-структурных принципов отбора ключевых слов и предложений, студенты должны научиться языковым выразительным средствам, сигнализирующим о значимости представленной с их помощью информации. Уже в первом семестре 1 курса это могут быть: знакомое учащимся графическое выделение, а кроме того, лексические повторы, синонимические ряды. Последние требуют выбора в качестве ключевого либо слова с наиболее общим значением, либо, наоборот, наиболее специфичным, для чего необходимо научить студентов элементарному семному анализу, типам коннотативного значения слова. Кроме того, студенты учатся не только отбирать характеристики объекта описательного высказывания, но и располагать их в определенной иерархии, тем самым подчеркивая логико-семантическую значимость каждой характеристики относительно других; более того, студенты учатся использовать возможности контекста в обозначении относительной важности каждой характеристики. Следует отметить, что характеристики объекта высказывания практически не меняются морфологически, учитывая возможности английского языка, но, с

другой стороны, приобретают иное звучание в зависимости от изменений в контекстуальном окружении. К сожалению, упражнения такого рода очень редко находят себе место в учебниках для младших курсов, хотя такие упражнения чрезвычайно полезны на занятиях по домашнему чтению и на занятиях, целью которых является обучение предпереводческому анализу текста.

После рецептивно-репродуктивных упражнений следует переходить к обучению репродуктивному высказыванию, коим может быть *конспект* устного высказывания, важной характеристикой которой является отбор наиболее значимых для коммуникации элементов. Конспектирование учит отбору ключевых экспрессивно-значимых элементов текста, так как экспрессивность, помимо всего прочего, обладает функцией разделения текста на главное и второстепенное. Кроме того, конспект текста как вид письменной работы, использующий минимум языкового материала, призван обучать студентов компрессии двух видов – компрессии «исключения», предполагающей избавление от избыточной информации за счет сокращения высказывания, и компрессии за счет парафраза, направленного на сжатие информации. Различие между двумя типами компрессии заключается в том, что в первом случае некоторые характеристики просто исключаются из текста за смысловой ненужностью, во втором же случае меняется сам текст конспекта, и вместо присутствующего письменного высказывания появляется другое, отличное по форме, но практически идентичное по содержанию.

Следующим этапом обучения выразительному письменному высказыванию является составление *краткого изложения текста на основе его ключевых предложений*. Помимо умений, рассмотренных выше, студенты овладевают некоторыми основными средствами когерентности для обеспечения связи между предложениями исходного текста, которые передают основные вехи развития высказывания. Однако для обучения передаче краткого изложения текста собственными словами у учащихся должны быть также сформированы компетенции парафраза, как с сохранением выразительности ис-

ходного текста, так и нейтрализацией или, наоборот, усилением его прагматического потенциала, поэтому рационально отложить обучение этому типу краткого изложения хотя бы до второго семестра 1 курса.

Обучение парафразу с сохранением прагматического потенциала текста можно совместить с обучением *изложению*. К уже сформированным ранее умениям анализа исходного высказывания добавляется умение определять и передавать представленную в нем точку зрения. Кроме того, продолжается работа над формированием умений передачи парадигматических отношений в языке: помимо синонимии, студенты изучают отношение антонимии, и не только в рецептивных, как это было ранее, но и в репродуктивных целях. Парафраз с сохранением выразительности высказывания предполагает как подбор синонимических лексем и грамматических структур, обладающих схожей степенью экспрессивности, так и знание способов компенсации выразительности, если подобрать полный синоним нельзя. Широкие возможности в этом плане предоставляют графические средства, интенсифицирующие высказывание, даже если в его семантике отсутствует экспрессивный компонент. Кроме того, увеличить выразительный потенциал прилагательного при необходимости можно за счет использования наречия-интенсификатора, глагола-эмфатического оператора “do”, что можно делать уже в первом семестре 1 курса.

При написании конспекта учащийся в большей степени фокусируется на передаче содержания высказывания. При создании изложения внимание студента относительно равномерно распределено между тем, что необходимо написать и как это сделать. С этого ракурса, еще более сложной письменной работой является *передача краткого изложения (“summary”)* с самостоятельным переложением основных мыслей, поскольку, помимо необходимости перефразировать исходное высказывание, пишущий должен принимать смысловые решения касательно выделения смысловых вех развития текста – то есть, фактически, в этой письменной работе суммируются композиционные умения составления конспекта и умения оформления высказывания, не-

обходимые для написания изложения, и тем самым при проверке их сформированности обеспечивается непрерывный учебный контроль.

Помимо особенностей передачи краткого изложения описательного текста, студенты знакомятся со структурой ФВМ «повествование». Отбор фактической информации, связанный не только с описанием предмета или явления, как это было при изложении описательного текста, но и действия или последовательности действий, поможет сделать так, чтобы экспрессивность высказывания увеличивалась за счет расположения признаков в хронологическом порядке, а опущение незначительных деталей позволит сделать сжатое повествование более динамичным.

Составление краткого изложения небольшого объема в значительной степени «привязывает» пишущего к оригинальному тексту, делая его опорой для учащегося, тогда как работа над текстом большего объема, что характерно, например, для резюме, предполагает возрастающую самостоятельность пишущего, а потому сложнее.

В основе *резюме одного источника* лежат те же умения, которые необходимы для создания краткого изложения. Различия же обусловлены прагматической ценностью резюме. Тем не менее, поскольку эта письменная работа предполагает следование жесткому плану, обучать основам этой письменной работы можно уже в конце 1 курса. С точки зрения использования способов обеспечения выразительности, обучающиеся опираются на уже знакомые им средства – отбор и расположение фактов и графическое выделение.

Далее усложнение формируемых компетенций экспрессивного письменного высказывания может проходить в двух направлениях: в структурном плане – к обучению резюме нескольких источников, в языковом – синопсиса.

Резюме нескольких источников предполагает знание студентами тактик выражения мыслей – «контраста» и «сравнения», для вербализации которых могут использоваться такие выразительные средства, как параллельные конструкции, противопоставление. Что касается архитектоники текста, к уже

имеющимся в арсенале учащихся умениям добавляются сопоставление объектов высказываний, вычленение их общих и различных характеристик.

Для написания *синописа* текста студенты опираются на уже сформированные у них композиционные умения компрессии текста. Поскольку выразительность синописа является его неотъемлемой характеристикой независимо от коммуникативного намерения автора текста-источника [Анисимов 2020: 242; McCutcheon 1998: 5; Sorenson 2010: 372-373], обучение написанию этой письменной работы должно протекать параллельно с обучением студентов экспрессивным средствам: созданию (а не анализу, как при написании конспекта) синонимических рядов слов, использованию лексем с экспрессивной коннотацией, метафор, фонетических и графических средств, но если до этого их применение в большей степени носило рецептивно-репродуктивный характер, то теперь оно становится в полной мере продуктивным. Помимо этого, после овладения видо-временными формами настоящего простого (“Present Simple”) и настоящего продолженного (“Present Continuous”), студенты должны научиться некоторым грамматическим средствам воздействия (использованию эмфатического оператора “do”, прерывистой морфемы “be...ing”), которые могут применяться, в том числе, и для сообщения выразительности синопису. Тем не менее, несмотря на кажущуюся сложность, обучение этой работе строится с опорой на уже выработанные рецептивно-репродуктивные умения и навыки, поэтому можно осуществлять его уже в конце 1 курса.

В процессе обучения написанию *личного письма*, студенты знакомятся с форматом этой письменной работы, а также овладевают нормами коммуникативного этикета, однако в изложении мыслей им предоставляется свобода, ограниченная лишь необходимостью учитывать ситуацию общения и коммуникативное намерение. Это может сделать личное письмо инструментом создания продуктивных текстов, то есть создания собственных высказываний в основных ФВМ. До этого момента адресат в письменных работах был либо опосредован, либо совпадал с адресатом исходного текста. При написании же

письма учет адресата и его особенностей является обязательным условием, поэтому формат этой работы удобно использовать для обучения парафразу одного высказывания, ориентированному на разных реципиентов, а также отбору языковых и структурно-композиционных средств обеспечения выразительности высказывания, усиливающих воздействие на конкретного адресата.

Соблюдение преемственности и усложнение формируемых умений и навыков продолжается в процессе обучения написанию «*описательного*» эссе. На этом этапе, студенты учатся усложнять структуру абзаца, выделение которого в меньшей степени формально, чем в предшествующих письменных работах, и не привязано к структуре исходного текста, поскольку в эссе, помимо логической, абзац реализует и выразительную функцию. Студенты также учатся устанавливать тема-рематическую последовательность высказывания и, в случае нарушения последовательности темы и ремы, определять экспрессивную значимость этого нарушения.

Следующим шагом является обучение *отчету*, а затем – *репортажу*, представляющему собой сначала объективное изложение событий. В этом случае выразительность и отчета, и репортажа достигается за счет отбора и расположения фактов. При обучении отчету студенты учатся использовать графические средства для выделения значимых характеристик в неэмоциональном объективном дискурсе, а также применять визуальные средства: графики, таблицы, диаграммы и т. п. Затем студенты обучаются «эмоционально-субъективному» репортажу, предполагающему использование широкого спектра выразительных средств, которыми уже владеют обучающиеся, а также применение некоторых средств, с которыми студенты пока не знакомы: например, инверсии (например, “Hardly had he done it when...” и риторического вопроса. Обучать репортажу удобно, если предварять задания на формирование умений этого вида работы заданиями на составление конспекта повествовательного текста, поскольку, как и конспект, репортаж лаконичен и охватывает основные вехи события или последовательности событий.

Далее учащиеся овладевают способностью создавать *эссе повествовательного типа*. При этом видится, что написание этой работы является более сложной задачей, нежели написание репортажа, поскольку эссе имеет более широкие выразительные возможности в структурно-композиционном плане. Так, например, помимо сформированных компетенций, учащиеся овладевают знанием о том, как влияет на экспрессивность высказывания относительная длина предложения и абзаца, а также они учатся понимать, как эффективно использовать чередование предложений и абзацев разной длины для усиления прагматического эффекта.

Обучение работам, написанным в ФВМ «*объяснение*» и «*полемика*», начинается с усложнения требований к письменным работам в уже знакомых жанрах. Ознакомление начинается с индуктивного выяснения, как строятся объяснительные и полемические тексты, для чего студенты создают конспекты и учатся созданию краткого изложения текстов. Переход от анализа чужого высказывания к составлению собственного возможен при обучении написанию личного письма в этих ФВМ. Одновременно с этим студенты учатся располагать законченные по смыслу отрезки текста в логических «рамках-границах», очерчивающих вехи развития объяснительного и полемического высказываний, и применять для этого необходимые клише, а также использовать экспрессивные синтаксические структуры, характерные для «объяснения» и «poleмики» (например, “It is ... who ...” и т. д.). Мы полагаем, что целесообразно начинать обучение этим ФВМ во втором семестре 2 курса.

Как мы видели ранее, к письменным работам, в основе которых лежат эти ФВМ и которым можно обучать студентов младших курсов, относятся краткое изложение с критической оценкой, резюме с критической оценкой, а также объяснительное и полемическое эссе.

При обучении *краткому изложению с критической оценкой* важно уделить должное внимание формированию умений парафразы для выражения отношения пишущего к тому, о чем он пишет. Краткое изложение, в котором оценка излагается после беспристрастного суммирования ключевых мыслей

текста-источника, с одной стороны, проще для пишущего, поскольку предполагает парафраз без изменения коннотации высказывания, но с другой стороны, может представлять бóльшую трудность, что связано с необходимостью создания студентом собственного объяснительного или полемического высказывания.

Для написания *резюме с критической оценкой*, в которой передается не только основное содержание текста / текстов, но и дается критическая оценка цели исходного текста, тона автора, соответствия средств передачи коммуникативного намерения конкретной читательской аудитории, студент учится применять выразительные оценочные средства, а также способы оформления «рамок-границ». Кроме того, в резюме этого типа уместно использование примеров из исходного текста, которые сами по себе могут быть выразительными и усиливать эффективность резюме.

И, наконец, к концу 2 курса студенты могут научиться созданию *объяснительного и полемического эссе*, при написании которого суммируются умения, уже сформированные ранее, и появляются на основе репродуктивных умений умения продуктивные, однако этот процесс не нужно форсировать, так как продуктивные умения требуют предварительного подробного анализа содержания и, соответственно, сопряженности формы и содержания²⁸: студенты учатся самостоятельному оформлению мыслей в соответствии с одной или несколькими «рамками-границами», подбору убедительных аргументов и использованию языковых средств, повышающих эффективность текста.

Таким образом, обучение экспрессивности письменного высказывания строится от расширения функций стилистически нейтральных лексем и грамматических структур – к увеличению номенклатуры изучаемых единиц, характерных для нескольких функциональных стилей, за счет расширения их семантики. В плане обучения структурным особенностям выразительного

²⁸ Необходимость обучения единству формы и содержания высказывания была рассмотрена нами в статье: Гриднева Ю.Ю. Единство формы и содержания как основа обучения письменному выражению мыслей // Иностранные языки в высшей школе. 2017. № 3 (42). С. 21-26.

текста – от обучения написанию стилистически нейтрального предложения – до текста, обладающего композиционной экспрессивностью. И, наконец, в сфере обучения письменным работам – от рецептивно-репродуктивного диктанта описательного текста – до создания продуктивного полемического эссе. Эффективность предложенной последовательности обучения будет в дальнейшем проверена в ходе разведывательного и опытного обучения.

Выводы по Главе 2

Целью этой главы стало определение совокупности навыков и умений, которые должны быть сформированы у студентов 1-2 курсов в процессе обучения выразительному письменному высказыванию, а также последовательности их выработки.

Для этого была определена номенклатура письменных работ, которым обучаются студенты-младшекурсники. Структура письменных работ и их характеристики анализировались по параметру выразительности, который учитывался и при определении последовательности обучения работам.

Помимо этого, было предложено и обосновано выделение экспрессивно-дискурсивной компетенции как суммы знаний умений и навыков экспрессивной письменной речи, которыми должны овладеть студенты 1-2 курсов языкового вуза, а также определено, что элементы экспрессивно-дискурсивной компетенции входят в состав всех основных компонентов ИКК. Была предложена структура экспрессивно-дискурсивной компетенции, включающая в себя три компонента: жанрово-текстовый, риторический компонент и языковой. Подробная схема экспрессивно-дискурсивной компетенции представлена в приложении 1 (таблица 1).

Все это позволило определить последовательность формирования компетенций экспрессивной письменной речи, которая представлена в таблице 2. Поскольку написание каждой последующей письменной работы частично базируется на навыках и умениях, сформированных при обучении предыдущей

работе, для работы каждого типа указываются только те навыки и умения, которые не были сформированы ранее, – то есть в таблице суммируются не языковые и структурно-композиционные характеристики работ, а последовательность обучения этим характеристикам.

Такая последовательность предполагает соблюдение принципов доступности и последовательности, а также преемственность формируемых компетенций, конвергентность целей обучения и непрерывный учебный контроль, поскольку, как видно из таблицы 2, последовательное формирование новых умений и навыков возможно лишь в случае успешного формирования предыдущих.

Таблица 2

Последовательность формирования компетенций экспрессивного письменного высказывания

Тип письменной работы	Ведущая ФВМ	Этапы создания письменного высказывания	Особенности структуры текста, композиционные экспрессивные средства	Языковые средства обеспечения выразительности	Курс, семестр
<i>диктант</i>	описание	коммуникативное намерение; модальность / оценка	коммуникативные типы предложений; некоторые структурные типы предложений; типы вопросов	графические; фонетические; пунктуация	1 курс, 1 семестр
<i>составление конспекта</i>	описание	объект и его признаки; аналогия	факты, суждения, умозаключения; определение иерархии признаков; ранжирование характеристик по значимости; причинно-следственные связи; компрессия	сигнализирующие о ключевых словах: графическое выделение, лексические повторы, метафора; выбор лексемы из синонимического ряда (элементарный семный анализ); денотация и типы коннотации	1 курс, 1 семестр
<i>краткое изложение за счет отбора ключевых предложений</i>	описание	-----	структура коммуникативного блока; когерентность и когезия; отбор и расположение фактов	средства когерентности; обеспечение контекстуальной выразительности коннотативно-нейтральных лексем	1 курс, 1 семестр

<i>изложение-парафраз</i>	описание	пространственная и временная точка зрения	связность; парафраз с сохранением регистра и коннотации (в основном, лексический или несложный синтаксический)	экспрессивные лексемы; антонимы; наречия-интенсификаторы; эмфатический оператор "do"	1 курс, 1 семестр
<i>краткое изложение без критической оценки с самостоятельным переложением основных мыслей</i>	описание, повествование	пути детализации мыслей	структура коммуникативного блока; типы связей между блоками; парафраз с нейтрализацией	-----	1 курс, 2 семестр
<i>резюме одного источника</i>	описание	-----	иерархия коммуникативных блоков текста-источника	выразительные средства, передающие объективную точку зрения: интенсификаторы, клише	1 курс, 2 семестр
<i>резюме нескольких источников</i>	описание	способы детализации мыслей (контраст, сравнение)	сопоставление объектов высказываний, вычленение общих и различных характеристик	параллельные конструкции; противопоставление	1 курс, 2 семестр
<i>синопсис</i>	описание, повествование	-----	-----	графические, лексические и грамматические средства обеспечения экспрессивности	1 курс, 2 семестр
<i>эмоционально-окрашенное личное письмо</i>	описание, повествование	коммуникативная ситуация; особенности адресата; изменение условий общения, коммуникативного намерения	учет адресата: нейтрализация и интенсификация высказывания в соответствии с коммуникативным намерением; индивидуализация объекта высказывания	коннотативные синонимы; детали, помогающие создать импликацию	2 курс, 1 семестр
<i>описательное эссе</i>	описание	-----	тема-рематическая последовательность; структура абзаца и ее изменение в целях обеспечения вы-	метафора, художественное сравнение	2 курс, 1 семестр

			разительности		
<i>отчет</i>	повествование	-----	отбор и расположение фактической информации	графики, таблицы, диаграммы, графические средства	2 курс, 1 семестр
<i>репортаж</i>	повествование	-----	-----	инверсия, риторический вопрос, синонимические ряды глаголов	2 курс, 1 семестр
<i>повествовательное эссе</i>	повествование	-----	композиционное замедление и ускорение темпа повествования; чередование абзацев и предложений разной длины	повторы	2 курс, 1 семестр
<i>составление конспекта, краткое изложение с критической оценкой, личное письмо</i>	объяснение, полемика	«рамки-границы»	передача точки зрения, отличной от точки зрения, представленной в тексте-источнике	синтаксические экспрессивны средства: структуры типа “It is...who...”	2 курс, 2 семестр
<i>резюме с критической оценкой</i>	объяснение	-----	-----	экспрессивно-оценочная лексика, использование выразительных примеров исходного текста	2 курс, 2 семестр
<i>объяснительное и полемическое эссе</i>	объяснение, полемика	-----	изменение порядка следования частей коммуникативного блока, «рамки-границы»	риторический вопрос	2 курс, 2 семестр

Итак, последовательное формирование умений и навыков экспрессивного письменного высказывания предполагает принципиальную взаимосвязь работы над отдельными аспектами составления высказывания, которая обеспечивает преодоление трудностей за счет последовательного расположения учебно-методических целей. При этом, достижение одной цели создает предпосылки достижения последующих целей. Еще раз подчеркивается значимость принципа системности, в формулировке которого следует добавить необходимость последовательности, обеспечивающей системность.

ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОМУ ПИСЬМЕННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА МЛАДШИХ КУРСАХ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

3.1. Обоснование реализации методических принципов обучения экспрессивному письменному высказыванию на младших курсах языкового вуза

Задачей этого параграфа является обобщение и приведение в систему принципов обучения иностранному языку в том виде, в каком их реализация может способствовать обучению экспрессивному письменному высказыванию на младших курсах языкового вуза.

В предыдущих главах исследования обучение выразительному письменному высказыванию рассматривалось с позиции следующих принципов: *коммуникативности, сознательности, взаимосвязи видов речевой деятельности, доступности и последовательности, научности* [Ван, Колкер 2019: 42-60]. Единственный принцип, которому не было уделено достаточно внимания в связи с решением иных задач исследования – это принцип *системности*. Сущность этого принципа станет ясна после того, как будет системно описана роль принципов обучения выразительному письменному высказыванию и проанализированы возможности этого принципа при обучении экспрессивному ПВМ.

Критерий выразительности помогает систематизировать вокабуляр и изучаемую грамматику не по формальному признаку, а в соответствии с реализуемой коммуникативной функцией. Допустимая степень и характер экспрессивности могут лежать и в основе классификации письменных работ, написанию которых учатся студенты. И, наконец, обучение выразительности письменного высказывания помогает привести в систему риторические законы построения высказывания (этапы создания письменного текста, стратегии

и тактики выражения мыслей, использование средств когерентности, функции структурных единиц текста и т. д.). Таким образом, обучение экспрессивному письменному высказыванию помогает систематизировать те аспекты языка, обучение которым обычно носит спорадический характер и которые рассматриваются в связи с иными коммуникативными целями.

Поскольку целью обучения иностранному языку в языковом вузе является формирование профессионально-ориентированной ИКК, то ведущим при организации учебного процесса является *принцип коммуникативности*, а его воздействие рассматривается, в том числе, и в ходе реализации других принципов.

Сущность принципа коммуникативности, помимо всего прочего, заключается в том, чтобы научить студентов *эффективному* (в том числе, профессиональному) общению на иностранном языке, а значит сделать это общение по возможности экспрессивным [Ван, Колкер 2019: 47-49].

Опора на принцип коммуникативности при обучении выразительному письменному высказыванию предполагает, в первую очередь, обучение студентов анализу коммуникативной ситуации, а также учету ее особенностей на всех этапах создания текста: от выбора объекта высказывания и его характеристик, которые должны быть представлены, – до языковых и композиционных средств воздействия на реципиента, уместных в этой ситуации

При этом компетенции, которые должны быть сформированы для осуществления письменного общения, могут быть успешно перенесены и на устную форму коммуникации, а письменное высказывание может рассматриваться как опора для обучения подготовленному или частично подготовленному (опирающемуся на план или краткий конспект) устному высказыванию.

Помимо этого, выразительность является неотъемлемым компонентом обучения любому виду письменной работы, имеющей коммуникативный характер (за исключением орфографического диктанта). Студенты знакомятся с особенностями обеспечения экспрессивности, начиная с анализа работ раз-

ных функциональных стилей, в которых решаются коммуникативные задачи разной степени сложности.

Реализация принципа коммуникативности заключается не только в определении содержания обучения выразительности высказывания, но и организации процесса обучения в целом и каждого занятия в частности. Согласно этому принципу, занятие должно строиться по нарастанию коммуникативности заданий: от некоммуникативных упражнений, помогающих сосредоточиться на изучаемом явлении, – до псевдо-коммуникативных и реально-коммуникативных творческих заданий [Ван, Колкер 2019; Колкер 2004], что можно наглядно представить с помощью следующей цепочки заданий:

Задание 1. Из списка предложенных характеристик выберите выразительные, то есть те, которые передают качество с большей интенсивностью или выражают отношение к объекту

hair: brunette, blond, crumpled, golden, chestnut, curly, silvery, red, strangled, ash-blond, silky, jet-black, mousy

teeth: white, yellow, small, un(even), large²⁹, etc

Задание 2. Подберите описательную характеристику, добавление которой меняет отношение к объекту высказывания с положительного на отрицательное – и наоборот.

e.g. silky but ... hair – silky but mousy hair, florid but ... face – florid but good-natured face

curly but...hair, a delicate face with ..., white but... teeth, ... but even teeth, strong-willed but... lips, almond but... eyes, bulging but ... eyes

Задание 3. Продолжите описание привлекательного молодого человека, добавляя характеристики, которые помогут сформировать у читателя противоположное впечатление. Используйте следующие фразы: but, still, with..., hardly added attraction to, made him look, looked, was / were always...

²⁹ В этом случае важно обратить внимание учащихся на тот факт, что выразительность некоторых характеристик может быть обусловлена контекстуально. Ср., например, “yellow sun”, “yellow teeth” и “old yellow paper”.

His perfect face with regular features showed a very handsome man: blond curly hair, wide-set hazel eyes, aquiline nose, firm mouth with full lips couldn't but attract my attention. But when I looked at him closer, I noticed that... (*E.g. ... his blond curly hair was always strangled...*)

Задание 4. Продолжите высказывание в соответствии с имплицированной в нем целью. Используйте уточнение и расчленение.

She could be called beautiful, but there seems to be too much of everything in her looks: too...

Задание 5. Выберите один из представленных объектов и опишите его в соответствии с заданной целью.

– *a handsome but arrogant elderly man,*

– *a plain-looking young girl who everybody adores.*

Поскольку в работе речь идет об обучении экспрессивности письменного высказывания будущих лингвистов-переводчиков и учителей иностранного языка, особую значимость приобретает *принцип научности* [Ван, Колкер 2019: 53-55]. Его учет предполагает обучение передаче выразительности системно, в качестве свода правил и закономерностей, регулирующих создание экспрессивного текста. Кроме того, студенты должны овладеть терминологическим аппаратом, в который входят, с одной стороны, понятия, описывающие процесс порождения письменного высказывания (такие, как «объект высказывания», «коммуникативное намерение», «ФВМ», «пути и способы детализации мыслей», «коммуникативный блок» и др.), с другой – названия видов письменных работ («эссе», «резюме», «репортаж», «конспект» и т. д.), и, наконец, названия языковых и композиционных средств обеспечения экспрессивности. Особое внимание следует обратить на установление терминологических соответствий в родном и изучаемом языках с тем, чтобы избежать противоречий.

Интеграция принципов научности и коммуникативности обуславливает необходимость учета *социокультурных факторов* при обучении выразительному письменному высказыванию, что заключается в обучении студентов

лингвистическим и культурным нормам, бытующим в иноязычной культуре, а потому учащиеся должны овладеть правилами речевого этикета, принятыми в различных коммуникативных ситуациях и видах дискурса; знать различия в форматах письменных работ в родном и иностранном языках; средства обеспечения экспрессивности, характерные для работ одного типа в двух культурах (так, например, в англоязычном научном дискурсе нередко встречаются тропы, что менее характерно для русской научной речи [Борисенко, Русинова 2018: 130]); культурные различия в использовании экспрессивных средств, вызванные несовпадением языковых и культурных картин мира (что проявляется, например, в несовпадении денотативного и коннотативного компонентов значений эквивалентных выразительных лексем в родном и иностранном языках, различии в аналогии при метафорическом переносе, частотности использования выразительного средства и т. д.). Помимо этого, поскольку применение целого ряда способов обеспечения экспрессивности обусловлено составом языка, то и в русском, и в английском языках образуются «лингвистические лакуны», которые студенты должны заполнять имеющимися языковыми средствами (к примеру, передавать значение уменьшительного аффикса лексически). Все это находит свое отражение и в типологии заданий, направленных на обучение выразительности. Так, например, учащимся можно предложить задание на частичный перевод, при выполнении которого они должны использовать известные им грамматические выразительные средства (эмфатический оператор “do”, прерывистую морфему “be...ing”, элативы и т. д.):

Задание. Переведите фразы, данные в скобках, на английский язык. Если возможно несколько вариантов, выберите наиболее экспрессивный.

- She refused to believe the rumour. She (действительно верила ему)...
- We waited and waited, and finally he (все-таки пришел)
- She was not an ordinary woman. She (была той самой)woman.
- He is (прекраснейший, благороднейший) ... man!
- Mrs. Lewis (только и делала, что ссорилась) ...with her husband.

При реализации рассматриваемых принципов обучения следует, прежде всего, руководствоваться *принципом сознательности (когнитивной направленности обучения)* [Ван, Колкер 2019: 45-47], который, с одной стороны, заключается в осмыслении студентами методических целей и задач (целей обучения выразительности письменного высказывания, целей каждого отдельного занятия и задания) и сопоставлении достигнутых результатов с запланированными, а с другой, – предполагает осознание обучающимися процесса создания письменного высказывания. Последнее проявляется в понимании пишущим целей высказывания, факторов, влияющих на выбор наиболее эффективных стратегий и тактик реализации этой цели, и наконец, эффективных и уместных языковых и композиционных средств выражения мыслей автора. Иными словами, пишущий должен быть осведомлен о всех этапах построения высказывания: от замысла и анализа коммуникативной ситуации – до выбора языковых и, в том числе, экспрессивных средств, например:

Задание 1. *Какой из предложенных способов детализации мыслей будет более эффективным в каждом случае?*

- to show the morning routine of a person who is in a hurry: *enumeration or order in time?*
- to give a picture of a battle: *order in time or order in space?*
- to give a sequence of events of a war: *order in time or order in space?*
- to show that all women in the world are different: *classification or definition?*
- to show that a person is rather trying: *definition or enumeration?*

Задание 2. *Выберите соответствующие характеристики, которые ограничивают объект высказывания в соответствии с замыслом автора. Расположите характеристики в правильном порядке.*

- to show a man who has lived a long and very happy life:
He had a ... (a good deal lined / without a wrinkle, kind / angry) face.

– I felt helpless holding my ... (dear, big / little, crying / smiling, plump) child.

– I can't buy this ... (loud, nice, cotton / polyester, cheap- / expensive-looking) dress. It's tasteless.

При обучении студентов выразительному высказыванию преподаватель также опирается на *принцип взаимосвязи видов речевой деятельности* [Ван, Колкер 2019: 59-60], которая прослеживается как на уровне целей всего учебного курса, так и в рамках каждого отдельного занятия, и обусловлена, с одной стороны, соположенными, хотя и разнонаправленными психическими процессами, а с другой – номенклатурой компетенций, во многом совпадающих во всех видах речевой деятельности (подробнее о реализации этого принципа см. параграф 1.1).

Положение о том, что в случае новой смысловой задачи рецептивные задания должны предшествовать репродуктивным и продуктивным [Колкер 2004: 44], учитывается как при определении последовательности выработки компетенций экспрессивного высказывания в ходе всего учебного курса (см. параграф 2.3), так и в рамках отдельного занятия (см. параграф 3.2). Процесс обучения на 1-2 курсах строится от формирования навыков и умений анализа высказывания и обучения рецептивно-репродуктивным письменным работам (диктанту и изложению письменного или звучащего текста) – к выработке компетенций создания экспрессивного письменного высказывания в рамках продуктивных письменных работ (репортажа и эссе).

При организации занятия по обучению письменным работам рецептивные задания должны предшествовать заданиям на продуцирование студентами собственного экспрессивного высказывания. Например, знакомя студентов со структурой выразительного объяснительного и полемического текстов, развитие мысли в которых происходит в соответствии с «рамками-границами», можно предложить следующее задание: *«Соотнесите каждый текст с соответствующей «рамкой-границей». Выделите в тексте ключевые фразы, обозначающие ее вехи. С какой целью авторы нарушают порядок*

следования «ограничителей» «рамки-границы» в некоторых текстах?». Когда студенты обучаются формальной структуре абзаца и выразительному отклонению от нее, полезным может быть подобное задание: «Сопоставьте несколько текстов, различающихся делением на абзацы. Какую функцию оно выполняет в каждом случае (например, привлекает внимание читателя к значимой информации, помогает ускорить или замедлить темп повествования, показывает логичное следование фактов)? Какое из высказываний более эффективно? Почему?»

Соответствие следующим принципам – «доступности и последовательности» – предполагает обучение от простого к сложному: от формирования элементарного навыка – до сложного умения, реализующего этот навык. Нарастание трудностей при этом происходит по принципу «снежного кома» [Ван, Колкер 2019: 52-53; Колкер 2004: 45]. При обучении выразительному письменному высказыванию подобным образом усложняются не только формируемые навыки и умения, но и увеличивается объем изучаемой лексики и грамматики, а также объем высказывания.

Таким образом, становится очевидно, что обучение выразительности письменного высказывания не только не противоречит основным методическим принципам, но, напротив, усиливает их.

3.2. Типология заданий и занятий по обучению экспрессивному письменному высказыванию на младших курсах языкового вуза

Задачей этого параграфа является разработка типологии заданий, нацеленных на формирование экспрессивно-дискурсивной компетенции на младших курсах языкового вуза, а также методических рекомендаций по организации занятий и самостоятельной работы студентов.

Рассмотренные в параграфе 3.1 принципы обучения экспрессивному письменному высказыванию реализуются при организации каждого занятия, посвященного обучению выразительности высказывания, и каждого задания

как компонента занятия. При этом организация занятия как последовательности заданий, а также цепочки занятий, объединенных общей целью формирования экспрессивно-дискурсивной компетенции, имеет свои особенности. В первую очередь, эти особенности обусловлены тем, что выработка навыков и умений любой другой компетенции предполагает перенос внимания студента с формы высказывания на его содержание [Колкер 2004: 45] и постепенное вытеснение формы на периферию сознания при реализации сложного умения, тогда как при обучении созданию экспрессивного письменного высказывания его выразительная форма остается в центре внимания учащегося наряду с содержанием и на более поздних этапах выработки сложного умения. Вместе с тем, на начальных этапах формирования сложного умения невозможно обучать использованию конкретного выразительного средства в отрыве от целей его применения. В нашей работе мы также будем исходить из положения, что организация учебного курса в целом и отдельного занятия в частности должна быть подчинена не овладению лексико-грамматическим материалом, а достижению последовательности коммуникативных целей [Рогатин 2005: 22].

Говоря о задании и упражнении как структурных единицах процесса обучения созданию экспрессивного высказывания, мы будем исходить из определений, предложенных В.А. Рогатиным, который под «*упражнением*» (“exercise”) понимает «минимальную единицу учебного процесса, выполняемую при постоянном осознании цели деятельности в качестве учебной, состоящую из действий по аналогии, приводящих к их автоматизации и имеющую результатом выработку навыка на базе речевых операций и за счет возрастания темпа деятельности, при сохранении допустимого уровня ошибок» [Рогатин 2005: 27]. С точки зрения исследователя, основное отличие *задания* (“task”, “assignment”) от упражнения заключается в иерархичности компонентов первого, а также направленности задания «на рост содержательности (высказывания) и сокращение усилий студентов на формальное оформление дискурса по сравнению с предыдущим заданием и на предыдущих этапах за-

нения» [Рогатин 2005: 27]. Тем не менее, при обучении выразительности высказывания разрыв между «заданием» и «упражнением» сокращается, поскольку, с одной стороны, происходит усиление коммуникативного потенциала упражнения за счет обеспечения направляемой творческой импровизации, а с другой, предполагаемая обычно приоритетность содержания по отношению к форме несколько нивелируется, когда речь идет об обучении выразительному письменному высказыванию.

К *компонентам* задания (упражнения) относятся: название, постановка цели, инструкция (единственный облигаторный компонент), конкретизатор инструкции, содержание (языковое или речевое наполнение), указание на потенциальные трудности учащихся, образец выполнения, рефлексия [Рогатин 2005: 33]. При обучении выразительному письменному высказыванию каждый из элементов задания имеет свои особенности.

Так, возрастает потребность в формулировке коммуникативной *цели* задания, связанной с целью всего занятия, с тем чтобы учащийся видел, как каждый шаг приближает его к единой цели. Целеполагающую функцию могут также выполнять *название* и / или *информация-стимул*, объединяющая инструкцию и внеязыковой контекст использования языкового и речевого материала [Рогатин 2005: 36]. Информация-стимул может содержать, к примеру, сведения о стилистическом, узуальном использовании языковой единицы, ее сопоставление с «нормативным» языковым употреблением, а также сообщать учащимся об экстралингвистических особенностях выразительного высказывания, целях использования языковых средств и т. д. Так, при обучении студентов отбору характеристик для создания выразительного текста, информация-стимул может эксплицировать цели такого отбора, например:

Задание 1. Выбирая характеристики квартиры для объявления о ее продаже, владелец укажет этаж, общую и жилую площадь, количество и размер комнат, наличие балкона, стоимость и т. п., а если он решит поделиться истинными причинами продажи квартиры в письме другу, то напишет о неудачной планировке, протекающих трубах, беспокойных соседях,

постоянном сквозняке и т. п. Инструкция: соотнесите представленные ниже характеристики объектов с целью их использования.

При этом коммуникативный характер такой информации-стимула уравнивает формальный характер инструкции, повышая коммуникативный потенциал моноцелевого репродуктивного задания. Кроме того, при формировании риторического умения стимулирующая информация и выразительное, яркое *название* могут стать дополнительным мотивом для учащегося, а также направить выражение его мыслей в нужное русло за счет создания конкретной коммуникативной ситуации и даже выступить в качестве языковой или речевой опоры при составлении студентом собственного высказывания.

Мы полагаем, что при обучении выразительному тексту, если это необходимо, можно пренебречь требованием максимальной лаконичности еще одного компонента задания – *инструкции*, поскольку обучение экспрессивному употреблению языковых единиц часто сопряжено с необходимостью экспликации их стилистической функции. Для этого инструкция детализируется, в нее включается дополнительное коммуникативное условие. Чем большая степень самостоятельности студента предполагается заданием, тем более подробной должна быть инструкция, чтобы обеспечить прогнозируемый результат.

Функцию подробной инструкции может выполнять *образец* ответа. Грамотно составленный образец не только не ограничивает, но, напротив, стимулирует мыслительную деятельность учащегося, а наличие нескольких примеров выполнения задания помогает обеспечить вариативность ответов студентов, иллюстрируя реализацию одной речевой функции разными языковыми и композиционными средствами. Тем не менее, при обучении выразительному письменному высказыванию следование заданному образцу возможно лишь до определенной степени, чаще всего, в процессе формирования навыков использования языковых способов обеспечения экспрессивности.

Образец выполнения задания в большей степени ограничивает пишущего в выборе средств воздействия. Хотя он и характеризует в основном упражнения, направленные на автоматизацию навыка, он может быть и частью задания при обучении выразительному письменному высказыванию и представлять собой, например, основные вехи конкретной письменной работы. В зависимости от цели и этапа формирования сложного умения, образец может быть более или менее подробным.

При обучении экспрессивному письменному высказыванию выразительность высказывания или его части, которая является итогом выполнения задания студентами, обеспечивается с помощью любого из рассмотренных компонентов, а коммуникативная направленность одного уравнивает формальный характер другого. Например, даже если формальная организация упражнения обусловлена его тренировочным характером, его языковое наполнение повысит коммуникативный потенциал упражнения, например:

Задание 2. *Соотнесите начало предложения с его продолжением:*

1) My little sister looked like an <i>angel</i> ...	a) and not that unbearable show-off awarded the first prize in the beauty contest!
2) My little sister <i>looked</i> like an <i>angel</i> ...	b) with her blond curly hair, as if kissed by the sun.
3) <i>My</i> little sister looked like an <i>angel</i> ...	c) but I was perfectly sure that it was she who had nearly wrecked the whole house.

Ключ: 1) b, 2) c, 3) a.

В зависимости от этапа формирования компетенции, учебного звена³⁰, к которому принадлежит задание, и его цели, коммуникативная нагрузка, падающая на тот или иной компонент задания, может варьироваться. Так, на начальной ступени этапа тренировки, предполагающего фокусирование внимания студентов на одной центральной трудности содержания или формы высказывания, коммуникативная функция реализуется информацией-стимулом, конкретизатором инструкции или содержанием задания, тогда как

³⁰ «Учебное звено» как единица учебного процесса рассматривается в: [Колкер 2004: 45-52].

на более поздних ступенях этого этапа, где внимание студентов более равномерно распределяется между формой и содержанием высказывания, а также на этапе речевой практики выразительный характер финального продукта может обеспечиваться непосредственно инструкцией или образцом выполнения задания.

Коммуникативная направленность задания, нацеленного на выработку сложных умений экспрессивно-дискурсивной компетенции, делает порой невозможным создание *ключа* для проверки или самопроверки задания. Наличие точного ключа возможно лишь в ряде случаев: к упражнениям, формирующим навык использования конкретных языковых средств обеспечения выразительности, к рецептивным заданиям в анализе готового текста, а также к заданиям в написании репродуктивных работ, требующих выбора ключевых слов или предложений из исходного текста (например, при составлении конспекта или краткого изложения текста без критической оценки написанного). Во всех же остальных случаях, при выполнении продуктивных заданий, ключ будет носить примерный характер и обозначать основные вехи высказывания, а также возможные выразительные средства.

Творческий характер задания, невозможность во многих случаях следовать ключу требуют обязательной *рефлексии* после каждого задания и занятия. Оценивая работу студента в аудитории или вне ее, преподаватель не может давать таких рекомендаций, как: «Необходимо сделать высказывание более выразительным», – поскольку степень выразительности – субъективная характеристика. В этой связи необходимо разработать критерии оценивания письменных работ, которые учитывали бы параметр выразительности. Ситуация при этом осложняется сокращением количества аудиторных часов на практический курс иностранного языка, и в этих условиях создание объемных письменных работ осуществляется во время самостоятельной внеаудиторной работы студента, требует тщательно продуманной организации рефлексии, которая не носила бы долговременный отсроченный характер. Должна быть выбрана такая форма организации проверки и самопроверки

работ, выполняемых за пределами аудитории, которая обеспечила бы студентам практически немедленную обратную связь. Более подробная характеристика организации занятия будет дана в конце параграфа.

Экспрессивность высказывания не является системообразующим критерием для создания типологии заданий по обучению ПВМ, поскольку представляет собой лишь одну из характеристик текста, обеспечивающих его эффективность (наряду с «правильностью», «точностью», «уместностью», «достаточностью» и «экономностью»), а потому и весь учебный процесс не должен подчиняться обучению выразительному письменному высказыванию. Помимо этого, в разработанную нами типологию не входят задания, направленные на обучение этапам создания высказывания, а также задания, нацеленные на обучение особенностям письменных работ без учета критерия выразительности, получившие должное освещение в учебных и научно-исследовательских работах как отечественных, так и зарубежных ученых-теоретиков и педагогов-практиков.

В зависимости от *формируемых навыков и умений в составе экспрессивно-дискурсивной компетенции*, задания по обучению студентов 1-2 курсов языкового вуза выразительности письменного высказывания можно разделить на три группы:

I. Задания, целью которых является формирование умений и навыков использования *языковых средств обеспечения экспрессивности высказывания*.

II. Задания, обучающие *структурно-композиционным особенностям письменного текста* в четырех основных ФВМ («описание», «повествование», «объяснение» и «полемика»).

III. Задания, направленные на формирование *умений создания выразительных письменных работ*.

Группы и подгруппы заданий, входящих в типологию, представлены на рисунке 4 (приложение 2).

Несмотря на то, что такое разделение в определенной степени условно, так как умения и навыки, формируемые с помощью заданий первой группы, входят в состав некоторых более сложных по структуре умений создания письменного текста, а последние, в свою очередь, интегрируются в умения написания выразительных работ, оно обусловлено основной целью каждой группы заданий, предполагающей фокус внимания учащихся на конкретном элементе экспрессивно-дискурсивной компетенции.

Внутри каждого типа задания расположены подгруппами в зависимости от формируемого умения или навыка согласно принципу доступности и последовательности: от предречевых – к речевым, от некоммуникативных – к коммуникативным, от первого учебного звена – к шестому.

При формировании продуктивных умений и навыков не следует недооценивать важность рецептивных заданий. С одной стороны, они могут быть частью этапа ознакомления и применяться для индуктивного анализа письменного высказывания студентами с целью определения особенностей употребления языковых выразительных средств и принципов создания экспрессивного высказывания или использоваться для проверки понимания учащимися нового материала. С другой стороны, рецептивные задания профилактируют ошибки, помогают сформировать умения редактирования текста с помощью заданий рецептивно-репродуктивных, а их материал может стать образцом для составления студентами собственного высказывания. Возможность же фронтальной проверки и группового обсуждения помогает эффективно использовать аудиторное время. Примером такого задания может послужить следующее:

Задание 3. С какой целью / целями автор использует графические и фонетические выразительные средства:

а) передать манеру речи (повышение или понижение громкости голоса, замедление или ускорение темпа речи),

б) передать эмоциональное состояние пишущего (волнение, страх, радость, воодушевление и т. д.),

в) передать логическое ударение, создать импликацию,

г) обозначить ключевые слова / фразы, выделить заглавие или подзаголовок, не сообщая эмоционально-оценочного отношения к объекту высказывания?

1) The other one still gasped, “He tried--he tried-to--murder me. Bear--bear witness.” (Ch. Dickens)

2) Gentlemen – *gentlemen*! Hear just a word – just a *single* word – if you please! There’s one way yet – let’s go and dig up the corpse and look (M. Twain).

3) Official **Dutch** statistics show that, for the first time, a little more than half the population – 51 per cent – does not belong to any political group (The Tablet Magazine – 3 November 2018. – P.23)

4) Miss Crawley has arrived with her fat horses, fat servants, fat spaniel – the great rich Miss Crawley, with seventy thousand pounds in the five per cents whom – or I had better say *which*, her two brothers adore (W. M. Thackeray).

5) **The Most Famous London Shops**

Most of London’s big department stores are in Oxford Street and Regent Street. They are vast buildings in which you can buy almost anything you want, from a map of London to a suite of furniture (Каминская, Л.И. Как говорить и вести себя в Англии. – Москва: Эксмо, 2016. – С. 230).

При выполнении задания учащиеся не только знакомятся с возможными целями использования этой группы выразительных средств, но и анализируют их уместность в разных типах дискурса.

Каждую из трех групп заданий, направленных на формирование отдельных компонентов экспрессивно-дискурсивной компетенции, можно далее подразделить на несколько подгрупп в зависимости от конкретного навыка или умения. Так, к заданиям первой группы, целью которых является обучение языковым средствам обеспечения выразительности высказывания, относятся:

1) задания, отрабатывающие навыки *оформления экспрессивного высказывания на письме* (выделение курсивом, заглавными буквами, жирным

шрифтом, подчеркивание, «разрядка» («скандирование»), мультипликация буквы в слове, использование пунктуационных знаков для аранжировки слова, словосочетания, предложения);

2) задания, цель которых – обучить лексическим *средствам выразительности высказывания* (лексемам с экспрессивным компонентом коннотации, лексическим интенсификаторам, элативам и т. д.);

3) задания, нацеленные на выработку навыков применения *грамматических средств обеспечения выразительности высказывания* (артиклей в интенсифицирующей функции, степеней сравнения прилагательных, предложений различных коммуникативных и структурных типов и т. д.).

Задания первой подгруппы группы I даются в работе как типология, однако необходимо отметить, что графические экспрессивные средства используются как в художественном, так и в публицистическом и научном дискурсе довольно редко и, как правило, унифицируются: автор использует лишь одно, реже – два графических средства.

В качестве материала для заданий этой подгруппы подбираются тексты в разных типах дискурса. Поскольку цели и особенности использования знаков пунктуации и графических средств повышения экспрессивности высказывания определяются нормами конкретного функционального стиля, одна из задач этой подгруппы заданий заключается в обучении студентов выяснению уместности и целесообразности таких средств в текстах разных типов (см. Задание 3).

Примером репродуктивного задания может быть следующее:

Задание 4. *Продолжите высказывание, иллюстрируя разницу в коммуникативном намерении пишущего в каждой паре.*

a) 1) “JUST LEAVE ME ALONE” ...

2) “Just... leave... me... alone...” ...

b) 1) Everybody refuses to believe that *this* girl did such a thing.

2) Everybody refuses to believe that this girl DID such a thing.

Группа I, подгруппа 2. В первом семестре 1 курса, когда активный словарный запас студентов недостаточно велик, важно показать, что выразительность некоторых уже знакомых учащимся слов определяется их лексической сочетаемостью, приобретая переносное значение, например:

Задание 5. Проанализируйте словосочетания. В каких из них подчеркнутые слова используются в переносном значении и тем самым реализуют потенциал выразительности?

- 1) a) sick person, b) sick economy, c) sick land, d) sick joke, e) sick list
 2) a) sharp cry, b) sharp knife, c) sharp envy, d) sharp wind, e) sharp hearing, f) sharp pencil

Ключ: 1) b, c, d, 2) a, c, d, e.

Несколько заданий типологии посвящены работе с иноязычным толковым словарем для определения денотативного и коннотативного значения слова, его компонентного состава, сопоставления значений частичных синонимов, а также лексем, являющихся частью одной семантической группы. В этом случае упражнения на заполнение пропусков в предложении, множественный выбор или соотнесение начала предложения с его продолжением перестают быть формальными, поскольку выбор лексической единицы зависит не только от ее значения, но и коммуникативной ситуации и намерения автора.

Задание 6. Используйте таблицу для создания выразительного высказывания. Добавьте 1-2 предложения, чтобы завершить образ.

The old man	gazed at the boy	making my hair stand on
He	glared at me	end.
The girl	mumbled something	with hatred.
The poor woman	grinned	at the top of her voice.
Everybody	hissed	hardly audible.
	yelled	like an imprisoned snake.
	only sneered	hysterically.
	smirked	pleasantly.

Группа I, подгруппа 3. Морфологические выразительные средства в большинстве своем представляют собой случаи грамматической транспозиции и нередко трактуются в учебных пособиях как «исключение из правила». Задания, направленные на формирование навыков овладения такими средствами, целесообразно включать в цепочку занятий, посвящённых изучению соответствующего языкового явления, однако, так как их значение всегда отличается от «ядерного» значения грамматической формы, следует обучать им после того, как основное значение было усвоено. Для предотвращения интерференции значений полезны задания, концентрирующие внимание учащихся на определении цели использования языкового явления:

Задание 7. Поставьте «+», если глагол в продолженном времени указывает на нетипичное поведение объекта высказывания или раздражение, обусловленное регулярно повторяющимся действием, «-» – во всех остальных случаях, ИЛИ: поставьте «+», если использование глагола в продолженном времени сообщает высказыванию экспрессивность, «-» – если высказывание нейтрально.

- a) They thought they were being very funny (F.S. Fitzgerald).
- b) I was feeling for the keyhole in the dark.
- c) When I entered the room, Lady Crawley was knitting that dreadful wool (after W.M. Thackeray).
- d) Lady Crawley is always knitting that dreadful wool (after W.M. Thackeray).
- e) The boy, who was usually very polite, was being exceptionally rude that day.

Ключ: выразительны: a, d, e; невыразительны: b, c.

Как правило, морфологическим экспрессивным средствам не уделяется должного внимания на занятии, и предложенная типология заданий помогает решить эту проблему, обеспечивая более глубокую и разностороннюю проработку материала.

Большинство синтаксических средств обеспечения выразительности высказывания также может быть изучено параллельно с соответствующим грамматическим материалом: например, восклицательные предложения вопросительной структуры, общие вопросы в отрицательной форме – при овладении разными типами вопросительных предложений; эмфатические структуры “It was not until that...”, “Not only did...” и т. п., инверсия – при обучении прошедшему простому времени; интенсифицирующее наречие “still” в отрицательных предложениях и “already” в вопросительных – в рамках изучения настоящего продолженного и совершенного времен. Поскольку эти языковые средства изучаются во 2 семестре 1 курса, необходимо обеспечить взаимосвязь с уже известными на этот момент студентам графическими и морфологическими способами придания тексту выразительности, а также формирование умений парафразы:

Задание 8. Перефразируйте высказывание, сохраняя его выразительный характер, например: John realized that a terrible mistake had been made only when it was too late. = What a terrible mistake had been made! Unfortunately, John realized it only when it was too late.

- a) John realized that a terrible mistake had been made ONLY when it was too late.
- b) John realized that a terrible mistake had been made only *when it was too late*.
- c) **John** realized that a terrible mistake had been made only when it was too late.
- d) John realized that a terrible mistake had been made only when it was *too late*.

Примерный ключ: a) Only when it was too late did John realize what a terrible mistake had been made. b) John did not realize what a terrible mistake had been made until it was too late. c) It was John who realized what a terrible mistake had been made, but it was too late. d) Too late it was when John realized what a terrible mistake had been made.

Группа II. На этапе обучения выразительному высказыванию в четырех основных ФВМ важную роль играют как задания на анализ выразительного текста, который может служить образцом для создания студентами собственного высказывания, так и задания, посвященные анализу и редактированию текста нейтрального. Редактирование высказывания может осуществляться по одному или нескольким заданным параметрам:

Задание 9. Отредактируйте нейтральный повествовательный текст, следуя предложенному плану:

1) Имеются ли в тексте избыточные детали, которые можно опустить?

2) Как можно сделать порядок следования фактов более эффективным?

3) Как можно заменить невыразительные лексемы экспрессивными синонимами?

4) Какие выразительные детали можно добавить?

Типология заданий для формирования умений создания выразительного устного высказывания в основных ФВМ была описана в учебно-методическом пособии «Как сделать высказывание эффективным и выразительным», и на нее можно опираться, обучая студентов младших курсов экспрессивности письменного высказывания, адаптируя материал учебника к целям преподавания [Колкер, Устинова 2009]. Так, например, использование языковых выразительных средств полезно при обучении отбору характеристик для представления объекта высказывания, выбору основных путей и способов детализации мыслей. Такие задания учат эффективному употреблению как выразительных слов, так и лексем, не имеющих экспрессивного компонента коннотации, выразительность которых обусловлена контекстом, например:

Задание 10. Расположите характеристики в соответствии с отношением, которое они передают: а) жалость, б) восхищение, в) неодобрение.

always avoids looking people straight into the eye, plump rosy cheeks, slow stumbling walk, trying too much to please everybody, angel of a girl, untidy hair, very melodramatic, decisive chin, having a weak heart, mismatched clothes, charming manners, indecisive-looking creature, shrewd eyes, extremely proud of himself, with nobody to help in need, Greek god, neat suit, always bites her nails, finely curved lips, leaky shoes, bright shining eyes, tired wrinkled face, price tags in the eyes, beaming smile, angry look, disappointed in life, sweet temper

Примерный ключ: а) slow stumbling walk, having a weak heart, indecisive-looking creature, with nobody to help in need, leaky shoes, tired wrinkled face, disappointed in life, mismatched clothes,; б) plump rosy cheeks, angel of a girl, decisive chin, charming manners, shrewd eyes, Greek god, neat suit, finely curved lips, bright shining eyes, beaming smile, sweet temper; в) always avoids looking people straight into the eye, trying too much to please everybody, untidy hair, very melodramatic, mismatched clothes, extremely proud of himself, always bites her nails, price tags in the eyes, angry look.

Задание 11. *Используйте характеристики одной из групп, чтобы представить следующие объекты высказывания: а) одинокий старик, б) усталая домохозяйка, в) юноша, чья внешность может считаться идеалом мужской красоты, г) ваша маленькая дочь, д) непривлекательная девушка (например: a description of a man one is in love with: He has a face of a Greek god: with those bright shining eyes, finely curved lips and a decisive chin he definitely looks like the most handsome man in the world!).*

Кроме того, существующая типология может быть расширена и дополнена с учетом обучения структурно-композиционным средствам обеспечения экспрессивности. К примеру, одним из эффективных способов придания выразительности *описательному* тексту является чередование положительных и отрицательных характеристик объекта высказывания³¹.

³¹ Пример последовательности заданий, направленных на формирование этого умения, приведен в предыдущем параграфе (Задания 1-5).

Выразительности *повествовательного* высказывания способствует ускорение или замедление темпа повествования, что на письме отображается графически:

Задание 12. Ускорьте / замедлите темп повествования, изменяя только графические средства выразительности и знаки препинания.

Задание 13. Прочитайте краткое изложение текста. Разбейте каждое действие на последовательность более мелких операций (например: She opened the window. – She approached the window, gently put her hand on the handle and pulled it, letting the air into the room).

В задании 12 используются уже знакомые учащимся графические выразительные средства для увеличения или замедления темпа повествования, а задание 13 обучает студентов передаче длительности действия или процесса с помощью подробного перечисления деталей для замедления темпа повествования.

К эффективным приемам воздействия на читателя *объяснительного* или *полемического* текста относится изменение порядка следования частей «рамки-границы». Так, например, в «рамке-границе», обычная очередность вех развития которой – «намерение – объяснение причины возникновения – результат и его оценка», первой вехой может стать «результат и его оценка», а уже затем может быть представлено намерение и причины его возникновения, которые привели к этому результату. Кроме того, для эффективности высказывания используются графики, таблицы, схемы, диаграммы, в которых суммируется фактическая информация. Мотив и цель высказывания существенно уточняются, когда его автор сообщает дополнительные факты, прибегает к умозаключениям и разъяснительным суждениям.

Задание 14. Сопоставьте тексты, различающиеся лишь порядком следования частей «рамок-границ». Какой порядок следования информации вам кажется более эффективным и почему?

Задание 15. Соответствуют ли факты и выводы друг другу? В случае несоответствия, в какой части высказывания возникает нарушение смыс-

ла? Например: She often got agitated when she heard little children playing in the yard (Was she too eager to become a mother herself or was she only annoyed because of their being too noisy?).

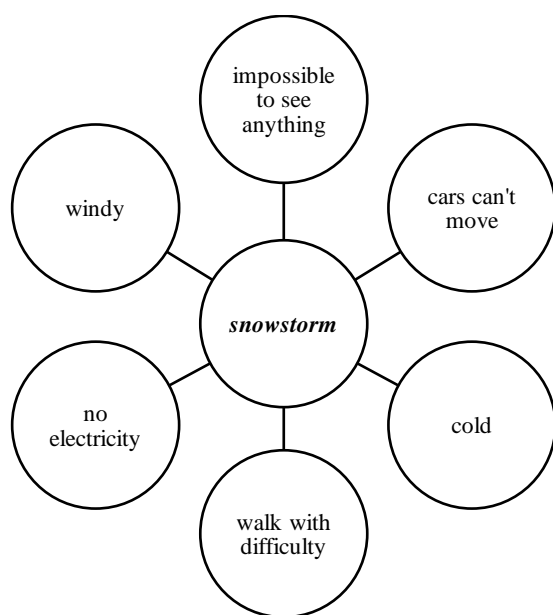
He never even cracked a smile at his friends' jokes (Was he totally devoid of a sense of humour or were their jokes flat or even offensive?).

Или: *Какие умозаключения и суждения можно сделать, исходя из фактов? Могут ли они быть противоположными по смыслу?*

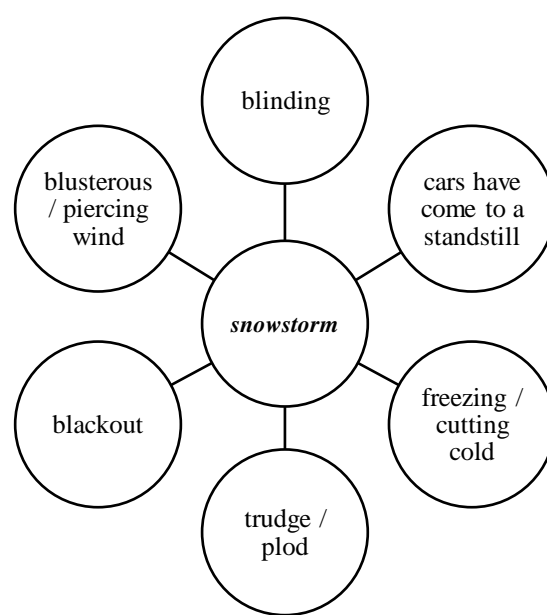
Подобные задания, как показывает опыт, развивают мышление учащихся и готовят последних к созданию самостоятельных письменных высказываний при написании самых разных письменных работ. С этой целью на занятии полезным будет и «мозговой штурм», который может осуществляться как в группе, так и индивидуально, и применяться на всех этапах обучения экспрессивности письменного высказывания, начиная от отбора характеристик объекта высказывания и заканчивая выбором основных языковых и композиционных средств его оформления, например:

Задание 16. Замените слова и выражения в схеме синонимами, обладающими большей выразительностью. Докажите вашу точку зрения. Какой порядок следования характеристик (действий) будет более эффективным?

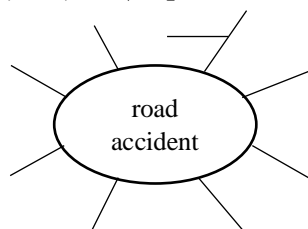
Задание:



Примерный ключ лексической замены:



Задание 17. Какие описательные характеристики ассоциируются с содержанием коммуникативной ситуации? Заполните научнообразную схему ассоциаций (“spider-web scheme”).



Обучение языковым и структурно-композиционным средствам экспрессивного письменного высказывания в основных ФВМ происходит в последовательности и в соответствии с принципами, описанными нами ранее. При этом обучение выразительному высказыванию происходит параллельно с развитием навыков и умений других видов речевой деятельности и языковых аспектов, а задания, представленные в нашей типологии, или аналогичные им, последовательно интегрируются в учебный процесс, частично заменяя или дополняя сложившуюся систему заданий (см. следующий параграф).

Группа III. Задания, направленные на формирование умений создания письменных работ, подразделяются на подгруппы, в зависимости от вида работы. Подгруппы заданий расположены в последовательности, обозначенной в параграфе 3.2: от учебных работ репродуктивного характера – к профессионально-прагматическим творческим работам. Материалом для создания студентами собственной работы может быть как проблематика, изучаемая в рамках определенной лексической темы, так и произведения, обсуждаемые на занятиях по домашнему чтению.

Группа III, подгруппа 1. Обучение диктанту.

Прежде всего, оговорим, что некоторые типы заданий обладают имманентно присутствующей в них экспрессивностью, и использование таких заданий на занятии способствует увеличению его методического потенциала. Так, например, задание «диктант», не обладающее особой привлекательностью ни для преподавателя, ни для студента, приобретает новые качества в тех случаях, когда его целью становится обучение выразительному высказы-

ванию. Такое задание становится подспорьем, если преподаватель учитывает палитру графических средств, заложенных в тексте работы. Здесь мы имеем в виду пунктуационные знаки от запятой до многоточия, выразительные возможности использования разных шрифтов, от курсива – до «разрядки», от «красной строки» – до петита.

При этом, необходимо предварительно обговорить с учащимися варианты замены графического выделения курсивом, поскольку в рукописном тексте применение этого средства может быть невозможным. На начальном этапе обучения передаче таких особенностей устного высказывания, как логическое ударение, растягивание слова, произнесение его по слогам, паузация, сообщение модальности высказыванию с помощью интонации, следует максимально уточнить инструкцию, фокусируя внимание студентов на эмоциональном аспекте устного высказывания, который должен быть передан на письме, и возможных способах его передачи.

Задания для *диктанта с продолжением*, помимо прочего, полезны для проверки уровня дискурсивных умений, например:

Задание 18. Запишите высказывание, которое вы слышите, и продолжите его, дополнительно конкретизируя объект высказывания.

Группа III, подгруппа 2. Задания, посвященные созданию конспекта, можно условно разделить на два типа в зависимости от формируемых умений:

а) задания, вырабатывающие умения выделять объект высказывания и его признаки, а также составлять их иерархию;

б) задания, целью которых является обучение приемам компрессии письменного и устного высказывания.

Такие задания используются в случаях, когда студент постигает, как должно быть организовано высказывание во всех видах письменных работ. Эти задания формируют умения выделять объект высказывания и его значимые характеристики, а также сжато и емко представлять информацию. Например, в задании 19 студенты должны научиться опускать ненужную ин-

формацию, при этом сохраняя информацию, представляющую коммуникативный интерес.

Задание 19. Проанализируйте описательные высказывания. Какие из деталей являются значимыми и должны быть сохранены в конспекте, а какие сообщают дополнительную информацию и могут быть опущены?

Обучая студентов выделению объекта высказывания и его характеристик, необходимо учитывать ведущую ФВМ. При составлении конспекта описательного текста, студенты учатся выделять объект высказывания и представлять его характеристики как иерархию соположенных признаков. Обучаясь созданию конспекта повествовательного высказывания – выделять последовательность действий в хронологическом порядке, описательного и полемического – определять в тексте-источнике смысловые части, заключенные в «рамках-границах». При этом особую важность имеет отбор текстов-источников, поскольку выразительность конспекта напрямую зависит от выразительности исходного текста.

Обучение компрессии можно продемонстрировать и на задании следующего типа.

Задание 20. Прочитайте текст. Восстановите хронологический порядок действий. Составьте конспект текста, используя ключевые слова. Какое расположение фактов более эффективно: последовательное или то, хронология которого нарушена?

It was nearly midnight when the doorbell rang. I opened the door and saw a girl with a motorbike helmet. She was covered in blood.

I was shocked and asked her what had happened. The girl weakly asked me for help and said that there had been an accident. I helped her to a chair. She was bleeding a lot.

I dashed to the sitting room and phoned for an ambulance. Then I ran back to the girl. I went outside, but there was no sign of her or the motorbike in the silent street.

When the ambulance arrived, I explained what had happened. The driver went pale. He said that exactly ten years ago, his daughter had had a motorbike crash. She wasn't killed instantly and went to ask for help in the house I was now living in, but she died a few minutes later.

The ambulance left. As I stood in the hall, I noticed there was no longer any blood on the chair where the girl had been sitting (Robert O'Neil, Michael Duckworth, Kathy Gude. New Success at First Certificate. Oxford University Press, 1997. P. 32).

Как видно из примера, нарушение хронологии является более выразительным приемом, так как в этом случае пишущий должен восполнить коммуникативное нарушение за счет экспрессивности подбираемой лексики. Кроме того, изменение последовательности расположения фактов поменяет и ракурс высказывания, акцентируя внимание не на переживаниях рассказчика и попавшей в аварию девушки, а, скорее, на переживаниях ее отца, повествующего о трагической смерти дочери.

Группа III, подгруппа 3. Составляя краткое изложение текста, студент учится компрессии информации. Кроме того, в отличие от конспекта, краткое изложение текста представляет собой связный текст, поэтому, помимо всех вышеизложенных умений, студенты должны научиться умению применять средства когезии и когерентности, например:

Задание 21. Заполните пропуски в кратком изложении текста соединительными словами из списка.

Такие задания учат студентов устанавливать причинно-следственные связи, определять иерархию признаков, а также выяснять, находятся ли признаки в комплементарных или контрастивных отношениях. Материал для задания подбирается с учетом ФВМ, с тем чтобы последовательно обучить средствам когерентности, характерным для высказывания в каждой ФВМ.

Подобная цель достигается и при выполнении заданий, направленных на составление экспрессивных высказываний оценочного плана.

Задание 22. Прочитайте текст и его краткое изложение. Замените подчеркнутые нейтральные слова и выражения синонимами, передающими ваше отношение к объекту высказывания (положительное или отрицательное).

С помощью такого задания студенты обучаются передаче критической оценки содержания текста-источника по ходу высказывания, которое осуществляется за счет имплицитной передачи оценки объекта высказывания и его характеристик .

Группа III, подгруппа 4. При обучении *изложению-парафразу* выразительного текста на передний план выходит формирование у студентов умений парафраза экспрессивного высказывания с сохранением его выразительности и отношения автора текста-источника к объекту высказывания и его характеристикам (особенно, экспрессивным). В этом случае решающую роль в парафразе эмотивного письменного высказывания играет синонимия. Нужно обратить внимание на то, что синонимия используется для сохранения относительной выразительности высказывания. Она помогает пишущему видеть, насколько адекватны сопоставляемые высказывания в плане выразительности. Подбор нужного синонима и есть цель обсуждаемого задания.

Задание 23. Соотнесите устойчивое выражение с прилагательным, передающим то же значение.

a dog in the manger	arrogant
all sugar and honey	miserly
as slippery as an eel	boring
as sharp as a needle	shrewd
as cold as ice	unfriendly
as dull as ditchwater	untrustworthy
as proud as a peacock	hypocritical

Задание 24. Прочитайте текст, замените подчеркнутые фразы одной лексемой, передающей то же эмотивное значение, например: He ran quickly. – He dashed / rushed. She looked at him angrily. – She glared at him.

Помимо лексического парафразы, студенты продолжают обучаться компрессии на уровне словосочетания и предложения, поскольку материал для задания подбирается таким образом, чтобы учащиеся могли произвести лексическую замену словосочетания одной эквивалентной лексемой.

Группа III, подгруппа 5. При обучении написанию *синописа* дискурсивные умения, необходимые для создания краткого изложения текста, сочетаются с навыками и умениями обеспечения выразительности высказывания (см. группы заданий I и II).

Задание 25. Одна из целей *синописа* – побудить реципиента к чтению книги или просмотру фильма, поэтому задача этой письменной работы – заинтересовать читателя, не раскрывая при этом ключевых поворотов сюжета. Прочитайте краткое изложение рассказа. Какую информацию следует сохранить в его *синописе*, а какую возможно опустить?

Задание 26. Проанализируйте *синописы* к одному рассказу (фильму). Какие приемы воздействия на читателя используются в каждом случае?

В этом задании учащимся предоставляются несколько моделей *синописа*, на которые они могут опираться при самостоятельном написании этого вида работы. При этом, использованные выразительные средства призваны иллюстрировать выразительный потенциал создаваемого письменного высказывания.

Задания, цель которых – создать письменное высказывание (краткое изложение, *синопис* и резюме), могут применяться на занятиях по домашнему чтению, так как, помимо прочего, эти письменные работы являются эффективным средством проверки понимания изучаемых произведений.

Группа III, подгруппа 6. *Резюме* характеризуется использованием нейтральной лексики и синтаксических структур, а потому при обучении этой работе применяется парафраз, показывающий, как можно сделать экспрессивное высказывание стилистически нейтральным.

Задание 27. Перефразируйте высказывания, заменяя экспрессивные языковые средства соответствующими нейтральными.

Для написания резюме к нескольким источникам, студенты, в первую очередь, должны научиться выделять в исходных текстах общее и различное, сопоставлять представленные в них точки зрения, реализация одной из которых приведет к созданию выразительного высказывания.

Задание 28. Соотнесите представленные ниже утверждения с текстом или текстами, к которым они подходят по смыслу.

Задание 29. Прочитайте тексты. Найдите в них общее и различное. Заполните таблицу.

<i>общее</i>	<i>различное</i>	
	<i>текст 1</i>	<i>текст 2</i>

Напишите резюме, располагая в нем сначала общие для текстов факты, затем – различные. Используйте следующие слова и словосочетания, обеспечивающие выразительность высказывания.

На разных этапах обучения учащимся могут предъявляться тексты разных ФВМ и функциональных стилей: на более раннем этапе – тексты, в которых доминирует фактическая информация (в ФВМ «описание», «повествование»), затем – тексты объяснительного и полемического характера, включающие как рациональную оценку приводимых аргументов, так и эмоциональную.

В «резюме с критической оценкой» не только излагается основное содержание исходного текста / текстов, но и дается его критическая оценка. Поскольку в таком резюме допускается использование экспрессивной лексики оценочного характера, а также выразительных примеров из текста-источника, то для обучения экспрессивности этой письменной работы студентам может быть предложено следующее задание.

Задание 30. Заполните пропуски в резюме статьи, подбирая выразительные примеры, которые иллюстрируют соответствующее утверждение:

In “The Ugly Truth about Beauty” (1998), Dave Barry argues that “...”. Barry illuminates this discrepancy by juxtaposing men’s perceptions of their looks (“...”) with women’s (“...”), by contrasting female role-models (...) with male role-models (...), and by comparing men’s interests (...) with women’s (...). He exaggerates and stereotypes these differences in order to prevent women from so eagerly accepting society’s expectation of them; in fact, Barry claims that men who want women to “...” are “...”. Barry ostensibly addresses men in this essay because he opens and closes the essay directly addressing men (as in “...”) and offering to give them advice in a mockingly conspiratorial fashion; however, by using humor to poke fun at both men and women’s perceptions of themselves, Barry makes this essay palatable to both genders and hopes to convince women to stop obsessively “...”.

Ключ: In “The Ugly Truth about Beauty” (1998), Dave Barry argues that “...women generally do not think of their looks in the same way that men do” (4). Barry illuminates this discrepancy by juxtaposing men’s perceptions of their looks (“average looking”) with women’s (“not good enough”), by contrasting female role-models (Barbie, Cindy Crawford) with male role-models (He-Man, BuzzOff), and by comparing men’s interests (the Super Bowl, lawn care) with women’s (manicures). He exaggerates and stereotypes these differences in order to prevent women from so eagerly accepting society’s expectation of them; in fact, Barry claims that men who want women to “look like Cindy Crawford” are “idiots” (10). Barry ostensibly addresses men in this essay because he opens and closes the essay directly addressing men (as in “If you’re a man...”) and offering to give them advice in a mockingly conspiratorial fashion; however, by using humor to poke fun at both men and women’s perceptions of themselves, Barry makes this essay palatable to both genders and hopes to convince women to stop obsessively “thinking they need to look like Barbie” (8) ³².

³² Электронный ресурс:

<https://courses.lumenlearning.com/englishcomp2kscopex92x2/chapter/rhetorical-precis/>. В задании приведено резюме статьи: Barry, Dave. The Ugly Truth about Beauty // Mirror on America: Short Essays and Images from popular Culture. 2nd ed. Eds. Joan T. Mims and Elizabeth M. Nollen. NY: Bedford, 2003. P. 109-112.

Группа III, подгруппа 7. «Отчет» должен быть удобным для чтения, а потому в нем предполагается использование лексем нейтрального языкового регистра и простых предложений. Экспрессивность здесь может достигаться с помощью отбора и расположения фактов, а также благодаря применению графиков, таблиц, диаграмм и схем, которые создают визуальную опору для реципиента и акцентируют его внимание на значимых фактах. Обучать выразительности этой письменной работы можно следующим образом:

Задание 31. Какая из представленных диаграмм соответствует содержанию отчета?

Подобные задания выполняют одновременно несколько функций: помимо обучения студентов работе с визуальными средствами, они проверяют сформированность навыков поискового чтения.

В настоящее время существует немало учебных пособий, посвященных написанию отчета по заданному графику, диаграмме, схеме, однако наша цель противоположно направлена: обучить студентов созданию отчета с самостоятельным вычленением фактической информации и ее организацией с помощью схематических визуальных средств.

Задание 32. Соотнесите схематическое визуальное средство и цель его использования, выбирая цель из списка, данного ниже.

Задание 33. Представьте данную в тексте фактическую информацию с помощью таблицы, графика, схемы, круговой диаграммы.

Группа III, подгруппа 8. Главное существенное отличие «репортажа» от большинства рассмотренных ранее письменных работ заключается в отсутствии опоры на исходный текст. Тем не менее, поскольку репортаж не является плодом воображения автора, а излагает события, произошедшие в реальности, задания на создание этой работы должны быть либо максимально детализованы, либо содержать опору на последовательность фактов, которая может быть представлена, например, рядом картинок, фотографий или в видеоролике, содержащем необходимые сведения о событии.

Для выбора лексических средств оформления репортажа, экспрессивность которого выражается лишь подбором и организацией фактов, можно применять задания, предполагающие «мозговой штурм», которые были рассмотрены выше, а также следующие задания.

Задание 34. Проанализируйте репортаж и подчеркните лексемы, которые делают его выразительным.

When the fire first broke out, some of the spectators walked away casually from the smoke. Then suddenly the fire spread, and within minutes the whole stand burst into flames. Most of the spectators rushed forward onto the pitch to avoid the blaze. In the panic, several spectators were crushed, and police and other fans rushed back to the stands to help them (after Robert O'Neil, Michael Duckworth, Katy Gude. *New Success at First Certificate*. – Oxford University Press, 1997. – P. 130).

Задание 35. Отредактируйте невыразительный репортаж, следуя плану увеличения степени выразительности:

- 1) *Имеются ли в тексте избыточные детали?*
- 2) *Эффективен ли порядок следования фактов? Как повлияет на читателя его изменение?*
- 3) *Можно ли заменить лексемы более выразительными синонимами?*

Группа III, подгруппа 9. Для обучения выразительности содержательной части «личного письма» полезны задания на формирование умений создания высказывания в четырех ФВМ, в особенности, таких, в которых учитываются характеристики предполагаемого адресата.

Задание 36. Прочитайте текст о загородном доме. Какие из представленных в нем характеристик могли бы заинтересовать:

- a) *риелтора, который выставляет дом на продажу,*
- б) *потенциального покупателя,*
- в) *строительную бригаду, которая делает в нем ремонт,*
- г) *друга, которому вы хвастаете купленным домом?*

Выберите одного из представленных адресатов и напишите ему письмо, излагая необходимые характеристики.

Группа III, подгруппа 10. Обучаясь написанию «эссе», студенты, в первую очередь, должны научиться формату этой письменной работы. Как было сказано выше, эссе каждого типа («описательное», «повествовательное», «объяснительное» и «полемическое») имеет свои особенности как в плане изложения мыслей, так и возможности использования выразительных средств. Задания, обучающие созданию письменной работы в этом формате, должны предваряться написанием изложения текста в аналогичной ФВМ. Таким способом студенты учатся составлять структурный каркас эссе, вычленять объект высказывания и его признаки, оценивать эффективность их расположения. При пересказе текста эссе можно концентрировать внимание учащихся на отдельных композиционных элементах, например, при пересказе вводного абзаца – выделять предложение, в котором содержится тема сообщения, и предложение, развивающее тему. Изложение может также использоваться для повышения эффективности исходного высказывания благодаря усилению его выразительности.

В остальном же, эссе каждого из типов опирается на умения написания высказываний в четырех основных ФВМ, поэтому для обучения эссе могут применяться задания, рассмотренные ранее.

Из предложенного описания типологии заданий, становится ясным, как можно обучать экспрессивному письменному высказыванию в тех случаях, когда преподаватель решает выделить написание экспрессивного высказывания в отдельный аспект.

Одна из основных задач исследования – показать, как можно обучать экспрессивному письменному высказыванию, не выделяя обучение в отдельный аспект, а обучая этой качественной характеристике высказывания параллельно с другими качественными характеристиками, о которых принято говорить в методике обучения иностранным языкам, как то: использование вокабуляра в определенном контексте, употребление грамматических структур

для наиболее эффективной организации высказывания, – то есть обучения всему тому, что определяет коммуникативную валидность письменного общения. Обучение экспрессивному письменному высказыванию, с нашей точки зрения, также способствует более эффективному обучению говорению, аудированию и чтению, о чем шла речь в параграфе 1.1. Кроме того, обучение выразительному письменному высказыванию является неотъемлемой составляющей обучения ПВМ.

Занятия по обучению экспрессивности письменного высказывания на младших курсах можно условно подразделить на два *типа*:

1) *полицелевые занятия*, где формирование умений и навыков экспрессивно-дискурсивной компетенции происходит в рамках обучения основным видам речевой деятельности и / или языковым аспектам;

2) *занятия моноцелевые*, на которых обучение выразительности текста воспринимается как основная задача.

На занятиях первого типа, учитывая, что обучение экспрессивному высказыванию происходит на младших курсах, следует обучать использованию языковых выразительных средств, а также структурно-композиционным способам построения письменного текста. Кроме того, в занятия этого типа можно включать обучение некоторым видам письменных работ (например, созданию конспекта устного или письменного текста, написанию краткого изложения текста (“summary”) и написанию личного письма на бытовую, а также повседневную деловую тематику). Возможности формирования отдельных умений и навыков выразительного письменного высказывания совместно с обучением другим видам речевой деятельности и языковым аспектам рассмотрены в параграфе 1.1.

В методике обучения иностранным языкам выделяют следующие структурные типы *полицелевых* занятий в зависимости от сочетания речевых способностей, которые развиваются на занятии:

- 1) навык – навык (в одном или нескольких аспектах),
- 2) навык – умение,

3) умение – умение (в одном или разных видах речевой деятельности) [Колкер 2004: 192].

При обучении экспрессивному письменному высказыванию на младших курсах языкового вуза целями занятий типа «навык-навык» могут быть, к примеру, следующие:

- формирование навыков использования сравнительной и превосходной степеней сравнения прилагательных, а также элативов, являющихся лексическим выразительным средством;

- развитие навыков употребления видовременной формы “Past Indefinite” и выразительной структуры “It was ... who / which...”;

- формирование навыков интонационного оформления высказывания при передаче логического ударения в устной речи и графического оформления высказывания – в письменной и т. д.

Поскольку значительная часть нетропеических выразительных средств представляет собой расширение функций нейтральной языковой единицы, полицелевые занятия, на которых происходит одновременное развитие навыка и умения, могут преследовать следующие цели:

- формирование навыка употребления видовременной формы “Present Progressive”, а также умения выражать недовольство действием, которое совершается регулярно и / или умения описывать нетипичное поведение человека;

- выработка навыков употребления лексических единиц, связанных с выражением удовлетворения или неудовлетворения какими-то чертами характера, и умения ранжировать характеристики человека по значимости для определения особенностей его поведения;

- развитие навыка использования синонимического ряда лексем, а также умений парафраза высказывания с изменением языкового регистра и / или точки зрения пишущего в случае необходимости усилить отношение удовлетворения или неудовлетворения пишущего некоторыми проявлениями поведения адресата;

– формирование навыка употребления интенсифицирующих наречий и умения описывать образ действия в устном или письменном высказывании.

При использовании полицелевых занятий, согласно целевой установке «умение – умение», возможно следующее сочетание целевых умений:

– отделять фактическую информацию в исходном тексте от суждений и умозаключений; подкреплять умозаключения и суждения фактами;

– определять, каким образом достигается выразительность описательного высказывания в тех случаях, когда требуется усилить качественные характеристики объекта; отобрать наиболее эффективные выражения, способствующие достижению цели;

– проанализировать последовательность событий в повествовательном тексте и составить его краткое изложение и т. д.;

– применять средства когерентности и умения увеличивать воздействующую силу полемического высказывания, изменяя обычный порядок следования составляющих частей в пределах «рамки-границ» объяснительного или полемического высказываний.

Организация *моноцелевых* занятий имеет свои особенности. Как показывают данные обучающей анкеты, большинство студентов имеет весьма относительное представление об особенностях ПВМ как вида речевой деятельности, о структуре письменных работ и, тем более, об их экспрессивности на родном языке, поэтому возникает нужда снабдить студента необходимой суммой теоретических знаний об этом виде речевой деятельности и способах его функционирования. С этой целью мы использовали *обучающую анкету*, в которой, с одной стороны, содержатся необходимые теоретические сведения, а с другой – их понимание проверяется с помощью практических заданий. Обучающая анкета разрабатывается в соответствии со следующими принципами:

– анкета носит диагностический и обучающий характер одновременно: в ее состав входит последовательность взаимосвязанных заданий, которые

направлены на выяснение имеющихся у студентов знаний, а также на предоставление новой информации;

- в структуру анкеты входят вводная, основная, заключительная, тестирующая и условно-демографическая (опциональная) части;

- правильность выполнения задания анкеты косвенно проверяется в последующих заданиях, что помогает обеспечить самопроверку;

- объекты изучения дублируются как в прямых вопросах, так и в «скрытых», завуалированных вопросах, что обеспечивает прочность усвоения нового знания;

- проверка правильности выполнения заданий анкеты проводится по ключу самостоятельно студентами, результаты обсуждаются в аудитории [Колкер 2004: 61].

Применение обучающей анкеты на начальном этапе обучения экспрессивному письменному высказыванию помогает:

- сформировать представление об обучении выразительной письменной речи как единой системе;

- ознакомить студентов с целями и ожидаемым результатом обучения экспрессивной письменной речи;

- сформировать терминологический аппарат учащихся;

- определить потенциальные трудности, которые могут возникнуть в ходе практического обучения, с целью корректировки его хода [Гриднева 2014 (а): 59]

Нами были разработаны три обучающие анкеты, общая цель которых – ознакомить студентов с принципами построения письменного высказывания, понятием «экспрессивность», а также основными выразительными средствами английского и русского языков, то есть – создать теоретическую базу для дальнейших практических занятий. Диагностический характер анкеты помо-

гает с самых первых заданий увидеть, какого рода информация является для обучающихся посильной, а какая требует дополнительного обсуждения³³.

Структура обучающей анкеты также позволяет применять ее для самостоятельной работы студентов за пределами аудитории. Анкета может быть оформлена с помощью электронной оболочки с использованием тестовых программ или специализированных сайтов, а ее задания могут выполняться студентами во внеучебное время. При этом необходимо, чтобы студент имел возможность видеть ошибки в выполнении заданий анкеты по ходу работы, с тем чтобы учесть их при выполнении последующих заданий. Такая организация работы также поможет преподавателю проанализировать трудности, с которыми столкнулись студенты, оценить эффективность этой формы работы и скорректировать при необходимости образовательную траекторию.

Первая обучающая анкета посвящена видам письменных работ, которым студенты будут обучаться на 1 и 2 курсах, а также характеристикам экспрессивного письменного высказывания. Цель второй анкеты – познакомить учащихся с этапами создания текста в четырех основных ФВМ. Третья – содержит сведения о понятии и сущности экспрессивности, о тропеических и нетропеических выразительных средствах, которыми студенты должны овладеть к концу 2 курса. Обучающие анкеты предлагаются в самом начале 1 курса, во время вводно-корректировочного этапа на русском языке. На заполнение каждой анкеты дается одна неделя, полученные результаты обсуждаются.

Среди письменных работ, которыми студенты овладевают на младших курсах, обучение отчету, репортажу и эссе выносится в отдельное занятие в связи со сложностью умений, которые должны быть сформированы для их написания. Тем не менее, и в этом случае включение этапа речевой практики в ход занятия вряд ли возможно в современных условиях сокращения количества аудиторных часов на практический курс иностранного языка, если

³³ Результаты исследования о возможностях использования обучающей анкеты формирования умений и навыков экспрессивного письменного высказывания на младших курсах были описаны нами в научных статьях [Гриднева 2014 (а, б), Гриднева 2016].

продуктом занятия является завершённое письменное высказывание, превышающее по объёму 2-3 абзаца. В этом случае учащиеся выполняют задание самостоятельно, и, следовательно, занятие должно быть организовано таким образом, чтобы обеспечить профилактику ошибок и предотвратить возможные затруднения. Для этого необходимо:

- детализировать инструкцию,
- обеспечить контроль формирования компетенции в ходе всего занятия (последующее задание проверяет сформированность умений / навыков предыдущего),
- если это возможно, подготовить ключ для самопроверки (например, ключевые слова / предложения, которые могут содержаться в кратком пересказе),
- если создание ключа невозможно ввиду творческого характера задания, подготовить вопросник, заполняя который, студент сможет оценить содержательный план письменного высказывания.

Самым существенным недостатком такой организации работы является ее комментирование, оценка и исправление ошибок. Если работа ведется только в аудитории, то проверка и исправление написанного могут быть значительно отсрочены по времени, тогда как формирование новых умений и навыков опирается на те, что должны были быть сформированы ранее. Возможный способ эффективно организовать учебный процесс – осуществлять консультирование студентов и проверку черновых и готовых вариантов письменной работы онлайн [Титова 2023: 312-313]. Это может быть:

- взаимопроверка студентами черновика работы по вопроснику, которая особенно полезна при обучении будущих педагогов,
- последующая взаимопроверка финального варианта по скорректированному вопроснику, в котором, помимо прочего, отражено, были ли учтены замечания.

Окончательный вариант работы проверяется преподавателем, анализируются типичные ошибки и затруднения студентов при выполнении задания, а результаты обсуждаются в аудитории.

Организовать такую работу можно на личном сайте группы, на странице группы в социальной сети, где создается отдельная ветка обсуждения для каждого домашнего задания. Такой ход работы поможет скорректировать дальнейшее обучение с учетом возникших трудностей, что делает его эффективным.

Таким образом, на занятии в аудитории используются результаты заполнения обучающей анкеты, а также применяется последовательность речевых заданий, выполнение которых связано с повседневными учебными задачами студентов. Здесь же подключается самостоятельное выполнение заданий за пределами аудитории и взаимная проверка выполнения письменных работ (“peer assessment”). Эффективность такой организации занятия и последовательности занятий может быть проверена в ходе разведывательного и опытного обучения.

3.3. Опытная проверка эффективности организации обучения экспрессивному письменному высказыванию

Как было видно из предыдущих разделов, исследование значимости обучения письменному высказыванию на младших курсах языкового вуза носило теоретико-практический характер и проводилось согласно предложенной методике, эффективность которой была подтверждена в ходе разведывательного и опытного обучения. Кроме того, контроль результатов разведывательного и опытного обучения должен был подтвердить валидность принципов обучения и проверки его результатов как во время обучения, так и отсроченно, для того чтобы сделать результаты еще более доказательными.

Разведывательное обучение проводилось для проверки «первичной рабочей гипотезы» исследования, осуществления поиска, благодаря которому,

согласно мнению Н.И. Гез, «подтверждается или отвергается выдвинутое или первично обоснованное предположение, направленное на усовершенствование фрагмента обучения иностранному языку» [Гез 1982: 12-13]. Разведывательное обучение проводилось для верификации основных положений гипотезы исследования, а также для отработки механизмов проведения опытного обучения. Во время разведывательного обучения отработывалась не вся схема проведения опытного обучения, а отдельные смыслообразующие узлы предлагаемой методики, поэтому разведывательное обучение носило кумулятивный характер, благодаря чему можно было предположить развернутую картину всего периода опытного обучения. Кроме того, во время разведывательного обучения мы руководствовались методическим видением всего периода *опытного* обучения, что давало возможность придерживаться основной схемы проверки, где разведывательное обучение – предваряющий этап, а опытное обучение – методический материал, выполняющий основную функцию, а именно, проверку валидности предлагаемой методики.

При создании схемы опытного обучения, с помощью которой были намечены основные этапы разведывательного обучения, мы опирались на последовательность обучения формам выражения мыслей («описанию», «повествованию», «объяснению» и «полемике»), а также согласованность этой последовательности с планом обучения экспрессивному письменному высказыванию.

Обучение экспрессивному описательному письменному высказыванию было намечено в качестве первого этапа разведывательного обучения, что, исходя из сказанного, оправдано.

Разведывательное обучение проводилось во втором семестре 1 курса на направлении подготовки «Лингвистика», направленность (профиль) «Перевод и переводоведение» Института иностранных языков ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». Занятия проводились на протяжении 12 недель, 2 ак. ч. в неделю. Подбор материала осуществлялся с учетом изученного на занятиях по практическому курсу ан-

глийского языка, а следовательно, языковые и коммуникативные цели разведывательного обучения выразительному письменному высказыванию коррелировали с целями обучения иностранному языку в этот учебный период в целом.

Организация разведывательного обучения базировалась на принципах, изложенных Н.И. Гез [Гез 1982] и А.Н. Щукиным [Щукин 2004], и включала следующие этапы:

1) подготовка к проведению разведывательного обучения, которая заключалась в изучении учебных материалов дисциплины «Практический курс английского языка», в определении целей и задач обучения, а также в разработке материалов для формирования экспрессивно-дискурсивной компетенции по письменному выражению мыслей;

2) диагностический срез в группе опытного обучения и контрольной группах;

3) осуществление разведывательного обучения в группе опытного обучения с последующей проверкой успешности усвоения изученного материала;

4) контрольный срез и статистическая обработка его результатов.

Следует еще раз подчеркнуть, что основной целью разведывательного обучения стало уточнение иерархии объектов и способов организации опытного обучения.

Для проведения обучения было отобрано две группы 1 курса: группы опытного обучения и контрольная. Количество студентов в каждой группе составляло 9 человек. На основании оценок по практическому курсу английского языка за первый семестр семестр и текущих оценок, а также сформированности лингвистических навыков и коммуникативных умений были отобраны следующие коррелирующие пары студентов (таблица 3).

**Отбор коррелирующих пар студентов в группе опытного обучения
и контрольной группе (разведывательное обучение)**

№ п/п	Оценка по практическому курсу АЯ	Языковые навыки и коммуникативные умения	Студент группы опытного обучения	Студент контрольной группы
1	5 / 5	соответствие формы и содержания высказывания коммуникативному намерению, логичность и последовательность изложения мыслей, связность высказывания, языковая правильность	Мария Т.	Вероника Ч.
2	4+ / 5-	соответствие коммуникативному намерению, в целом логичность и последовательность изложения мыслей, связность высказывания, языковая правильность	Ольга А.	Павел М.
3	4 / 4	в целом соответствие коммуникативному намерению, некоторое нарушение логичности и последовательности изложения мыслей, связность высказывания, языковая правильность	Регина С.	Кирилл К.
4	4 / 4	частичное соответствие коммуникативному намерению, некоторое нарушение логичности и последовательности изложения мыслей, связность высказывания, языковая правильность	Татьяна Б.	Юлия Ж.
5	4 / 4	частичное соответствие коммуникативному намерению, некоторое нарушение логичности и последовательности изложения мыслей, связность высказывания, незначительные языковые ошибки	Татьяна Н.	Екатерина П.
6	3+ / 3+	частичное соответствие коммуникативному намерению, некоторое нарушение логичности и последовательности изложения мыслей, недостаточная связность высказывания, незначительные языковые ошибки	Дарья К.	Елена З.
7	3+ / 3+	частичное соответствие коммуникативному намерению, некоторое нарушение логичности и последовательности изложения мыслей, недостаточная связность высказывания, незначительные языковые ошибки	Маргарита П.	Люция С.
8	3 / 3	частичное соответствие коммуникативному намерению, нарушение логичности и последовательности изложения мыслей, недостаточная связность высказывания, языковые ошибки	Анастасия Ф.	Яна Н.
9	3- / 3-	частичное соответствие коммуникативному намерению, нарушение логичности и после-	Ольга П.	Ангелина Р.

		довательности изложения мыслей, недостаточная связность высказывания, многочисленные языковые ошибки		
--	--	--	--	--

В целом, результаты диагностического среза в обеих группах показали, что, несмотря на достаточно высокую языковую правильность, студенты испытывают определенные трудности, связанные с содержательной стороной высказывания (так, в ряде случаев продолжение не коррелировало с началом, форма и содержание высказывания не соответствовали заданной ФВМ), наблюдалась скудность выразительных средств (из языковых способов обеспечения экспрессивности некоторыми студентами были использованы лишь лексические, а композиционные средства не были применены вовсе).

Результаты диагностического среза в коррелирующих парах представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты диагностического среза в коррелирующих парах (разведывательное обучение)

№ п/п	Студент группы опытного обучения	Студент контрольной группы	соответствие формы и содержания высказывания коммуникативной ситуации	соответствие формы и содержания высказывания характеристикам ФВМ	логичность и последовательность изложения мыслей	связность (когезия и когерентность)	экспрессивность высказывания	языковая правильность
1	Мария Т.	Вероника Ч.	5 / 5	5 / 5	5 / 5	4 / 4	3 / 3	5 / 5
2	Ольга А.	Павел М.	5 / 5	4 / 5	4 / 4	4 / 4	3 / 3	5 / 5
3	Регина С.	Кирилл К.	4 / 4	4 / 4	4 / 5	4 / 4	2 / 2	4 / 4
4	Татьяна Б.	Юлия Ж.	4 / 4	3 / 4	4 / 3	3 / 4	2 / 2	4 - / 4
5	Татьяна Н.	Екатерина	3 / 4	4 / 4	3 / 3	3 / 3	2 / 2	4 - / 4 -

		П.						
6	Дарья К.	Елена З.	4 / 3	3 / 3	3 / 3	3 / 4	2 / 2	4 / 4
7	Маргарита П.	Люция С.	3 / 3	3 / 3	3 / 3	3 / 3	2 / 2	3 / 3
8	Анастасия Ф.	Яна Н.	3 / 3	3 / 2	2 / 2	2 / 2	2 / 2	3- / 3-
9	Ольга П.	Ангелина Р.	2 / 3	2 / 2	2 / 2	2 / 2	2 / 2	3- / 3

Разведывательное обучение в группе опытного обучения проходило в два этапа, которые сочетали диагностическую и обучающую цели. Задачей первого этапа стало уточнение объектов обучения, определение их иерархии, а также последовательности выработки основных умений и навыков экспрессивно-дискурсивной компетенции. В качестве диагностирующего инструмента была выбрана обучающая анкета, принципы создания которой были представлены в параграфе 3.2.

Обучающая анкета способствует описанию процедуры разведывательного обучения, потому что в результате этого обучения мы должны сформировать процедуру опытного обучения, основным объектом которого является не только процесс экспрессивного ПВМ, но и оценка и интерпретация полученных результатов. Нами были разработаны три обучающие анкеты (см. приложение 3), и целью каждой из них стало введение и уточнение терминологического аппарата, для того чтобы объяснить процедуру обучения экспрессивному письменному высказыванию, с одной стороны, а с другой стороны, интерпретировать полученные результаты³⁴. Задания анкеты выполнялись студентами в аудитории под контролем преподавателя. Цели и результаты каждого задания обсуждались устно на родном языке, что помогало профилировать ошибки при выполнении следующих заданий.

³⁴ Разработанные обучающие анкеты были описаны нами в статьях: Гриднева Ю.Ю. Возможности обучающей анкеты для развития риторических умений // Иностранные языки в высшей школе. 2014. № 4 (31). С. 82-88; Гриднева Ю.Ю. Обучение студентов младших курсов языкового вуза риторическим характеристикам экспрессивного письменного высказывания // Иностранные языки в высшей школе. 2016. № 4(39). С. 70-75; Гриднева Ю.Ю. Использование обучающей анкеты при обучении студентов младших курсов экспрессивности письменного высказывания // Иностранные языки в высшей школе. 2014. № 1(28). С. 58-65.

Задания обучающей анкеты составлялись таким образом, чтобы сформировать у студентов понятие о ключевых терминах, не предъявляя дефиницию в готовом виде, а постепенно подводя учащихся к ее самостоятельной формулировке за счет выделения ключевых аспектов изучаемого явления, общего и различного в соположенных терминах, анализа примеров, иллюстрирующих сущность объекта обучения. Такая дефиниция, введенная индуктивно, должна, на наш взгляд, прочно войти в терминологический аппарат студента, поскольку каждый из ее значимых элементов подлежит осмыслению.

Так, например, в заключительной анкете студенты формируют представление о таких семантических компонентах экспрессивности, как «эмотивность», «интенсивность», «оценочность», «образность», «стилистическая маркированность» и «смысловая экспрессивность» с помощью ряда последовательных заданий. Для начала учащимся предлагается соотнести высказывание и способ обеспечения его выразительности, в котором выделяются ключевые слова, коррелирующие с обозначенными выше терминами (см. Анкета 3. Задание 9). При этом обсуждается, что возможна конвергенция способов обеспечения экспрессивности, и внимание студентов обращается на тот факт, что каждое из приведенных высказываний, независимо от ведущего способа обеспечения выразительности, передает интенсивность и эмотивность высказывания. Следующее задание направлено на соотнесение термина, условно обозначенного в предыдущем задании, с учебной дефиницией, основанной на информации, предъявленной ранее. Соотнесение термина с дефиницией не вызвало трудностей, поскольку большинство понятий уже было косвенно использовано в качестве ключевых слов в Задании 9. И наконец, в Заданиях 12 и 13 тестирующей части проверяется, насколько студентам очевидна сущность введенных понятий. Это достигается путем умозаключений, в результате чего студенты выясняют, какие из компонентов выразительности являются обязательными, а какие – факультативными. Кроме

того, в этом случае проверяется, могут ли студенты объяснить, что общего в соположенных терминах и чем они различаются.

Результаты обучающей анкеты учитывались при организации основного этапа разведывательного обучения, во время которого далее уточнялись объекты обучения и проверялась эффективность разработанной типологии заданий, а также определялась справедливость последовательности формирования экспрессивно-дискурсивной компетенции.

Обучение выразительному письменному высказыванию в группе опытного обучения проводилось на отдельном занятии (один раз в неделю), что привело к необходимости уплотнения учебного материала по практическому курсу английского языка. В контрольной группе занятия по практическому курсу английского языка проводились в полном объеме. Планы-конспекты уроков, разработанные для проведения разведывательного обучения в опытной группе, представлены в приложении 4.

Обучение в обеих группах проводилось в пределах аналогичной тематики, однако в группе опытного обучения фокус внимания смещался на обучение организации эффективного выразительного высказывания в ФВМ «описание» и «повествование», и цепочка занятий отражала последовательность формирования экспрессивно-дискурсивной компетенции. При этом, особое внимание уделялось пути развития компетенций – от «общего» к «частному», то есть – от обучения поэтапному созданию письменного высказывания и учету характеристик ФВМ «описание» и «повествование» до обучения соблюдению языковых и структурных особенностей выразительного письменного высказывания. Учитывая, что аудиторное время было ограничено, все группы умений и навыков экспрессивно-дискурсивной компетенции формировались не параллельно, а последовательно, что отличает разведывательное обучение от опытного.

В контрольной группе, так же, как и в обычном, стандартном курсе обучения, студентам указывалось на необходимость достижения экспрессив-

ности высказывания, но без особого акцента на важность этого аспекта. Приведем задачи разведывательного обучения в группе опытного обучения:

- 1) обучение учету характеристик ФВМ «описание» и «повествование»;
- 2) обобщающее обучение использованию выразительных средств, несмотря на то, что студенты в курсе иностранного языка должны были овладеть навыками использования большинства языковых явлений, обеспечивающих экспрессивность. Такое обобщение было необходимым, чтобы у студентов сложилось понимание того, что выразительность – обязательное качество высказывания, и его формирование подлежит сознательному осмыслению;
- 3) формирование умений «композиционной» экспрессивности, в основном присущей письменному выражению мыслей.

Поставленные задачи решались за счет инструкции-объяснения, которая важна при обучении ПВМ, когда слово преподавателя воспринимается студентами в условиях, в которых проверка понимания невозможна либо отсрочена. Инструкция-объяснение, с одной стороны, является характеристикой обучающего конспекта, а с другой стороны, становится теоретическим обоснованием всей последовательности обучения. Таким образом, достигается косвенное сотрудничество «преподаватель-студент» и выпрямляется тактическая линия обоих. Следует еще раз подчеркнуть необходимость понимания студентами того факта, что обучение ПВМ со стороны преподавателя и изучение этого процесса со стороны студента хоть и лежат в разных плоскостях, но объединяются для создания единого подхода. В этом экспрессивность письменного высказывания служит объединяющей стратегией формирования коммуникативных умений.

В качестве способа организации последовательности заданий, предъявляемых студентам, был выбран *учебный конспект*, который характеризуется двунаправленностью и ориентирован как на преподавателя, так и на учащегося, а также содержит подробное изложение хода занятия. Конспект динамичен, при необходимости последовательность заданий или способ их вы-

полнения могут быть изменены, индивидуализируя тем самым учебный процесс [Колкер 2004: 223-235].

В Приложении 4 представлен пример первого учебного конспекта, который предъявлялся студентам группы опытного обучения. Целью занятия являлось обучение основным принципам создания описательного высказывания. При этом студенты учились выделять объект высказывания и подбирать характеристики объекта, чтобы иметь возможность представить его с учетом коммуникативной ситуации и точки зрения пишущего. Несмотря на то, что обучение выразительным средствам не входило в задачи занятия, подобранный языковой материал соответствовал критерию выразительности, а это, в свою очередь, соответствовало конечной цели разведывательного обучения. Другие планы-конспекты занятий, которые были разработаны для проведения разведывательного обучения, также представлены в Приложении 4 (Lessons 2-12).

В качестве контрольного среза, студенты должны были составить описательное и повествовательное высказывания, опираясь на представленный зачин, в котором уточнялась коммуникативная ситуация. В инструкции определялись ключевые вехи высказывания. Кроме того, в высказывании должен был быть соблюден критерий выразительности.

Работа оценивалась по следующим параметрам:

- 1) соответствие высказывания обозначенным ФВМ – «описание» и «повествование»;
- 2) соответствие продолжения высказывания коммуникативной интенции, представленной в зачине;
- 3) логичность и последовательность изложения характеристик объекта высказывания;
- 4) связность: эффективное использование средств когерентности и когезии;
- 5) использование языковых и композиционных средств обеспечения экспрессивности высказывания;

б) орфографическая, лексическая, грамматическая и пунктуационная правильность.

Письменные работы оценивались по каждому параметру по пятибалльной шкале. Ниже приведены результаты контрольного среза в коррелирующих парах (таблица 5).

Таблица 5

Результаты контрольного среза в коррелирующих парах (разведывательное обучение)

№ п/п	Студент группы опытного обучения	Студент контрольной группы	соответствие формы и содержания высказывания коммуникативной ситуации	соответствие формы и содержания высказывания характеристикам ФВМ	логичность и последовательность изложения мыслей	связность (когезия и когерентность)	экспрессивность высказывания	языковая правильность
1	Мария Т.	Вероника Ч.	5 / 5	5 / 5	5 / 5	5 / 4	5 / 4	5 / 5
2	Ольга А.	Павел М.	5 / 5	5 / 5	5 / 5	5 / 4	5 / 4	5- / 5
3	Регина С.	Кирилл К.	5 / 5-	5 / 4	5 / 5	5- / 5	5 / 3	4 / 5-
4	Татьяна Б.	Юлия Ж.	5 / 5	5 / 4	5 / 4	5 / 4	5 / 3	4 / 4
5	Татьяна Н.	Екатерина П.	5 / 4	5 / 4	5 / 5	5 / 3	5- / 3	4 / 4
6	Дарья К.	Елена З.	4 / 4	5 / 3	4 / 3	4 / 4	4 / 2	3 / 4
7	Маргарита П.	Люция С.	5 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 2	3 / 3
8	Анастасия Ф.	Яна Н.	4 / 3	4 / 2	3 / 2	4 / 2	4 / 2	3- / 3
9	Ольга П.	Ангелина Р.	4 / 3	4 / 2	3 / 2	3 / 3	4 / 2	3- / 3

Как видно из таблицы 5, контрольный срез демонстрирует более высокие результаты группы опытного обучения по параметрам соответствия высказывания коммуникативному намерению и заданной ФВМ, логичности и последовательности изложения характеристик объекта высказывания, эффективности использования средств связи, обеспечивающих когезию и когерентность высказывания, а также выразительных средств. Что касается параметра выразительности, в группе опытного обучения наблюдалась значительная положительная динамика в использовании как языковых экспрессивных средств всех типов (а не только некоторых лексических средств, как это было в диагностическом срезе), так и композиционных, в то время как в контрольной группе существенных изменений в этом аспекте не произошло. Результаты контрольного среза в сопоставлении в группах представлены на рисунке 5.

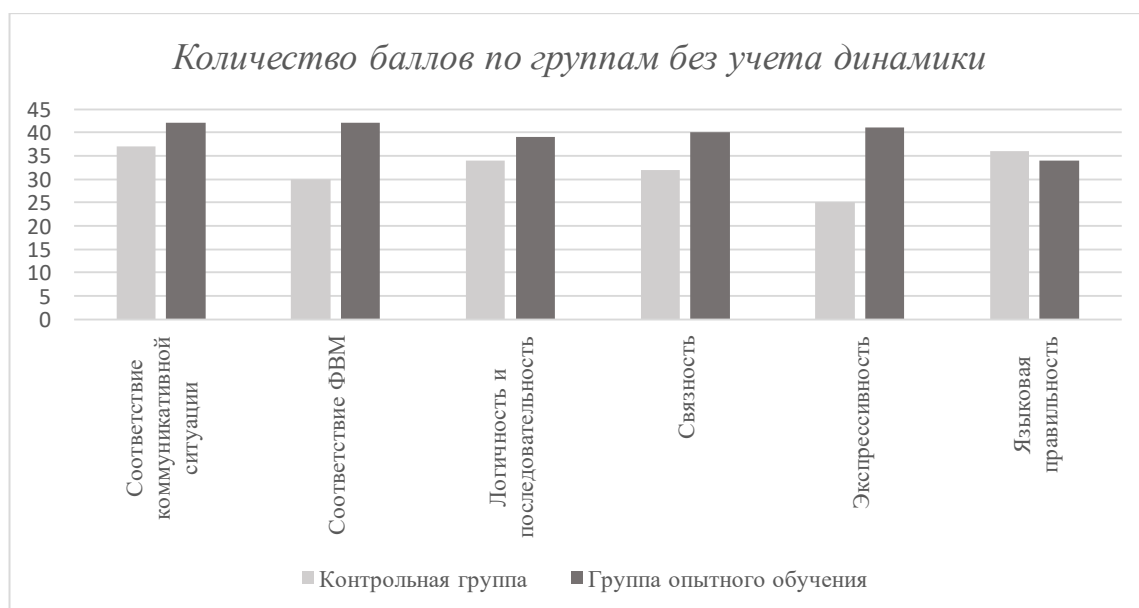


Рис. 5. Результаты контрольного среза в сопоставлении (разведывательное обучение)

Сопоставление результатов диагностического и контрольного срезов в группе опытного обучения и контрольной группе по параметрам соответствия коммуникативному намерению, языковой правильности и выразительности позволяет проследить динамику, представленную в таблицах 6 и 7.

Таблица 6

Сопоставление результатов диагностического и контрольного срезов в группе опытного обучения (разведывательное обучение)

№ п/п	Студент группы опытного обучения	соответствие коммуникативной ситуации		экспрессивность		языковая правильность	
		диагностический срез	контрольный срез	диагностический срез	контрольный срез	диагностический срез	контрольный срез
1	Мария Т.	5	5	3	5	5	5
2	Ольга А.	5	5	3	5	5	5-
3	Регина С.	4	5	2	5	4	4
4	Татьяна Б.	4	5	2	5	4-	4
5	Татьяна Н.	4	5	2	5-	4-	4
6	Дарья К.	3	4	2	4	4	3
7	Маргарита П.	3	5	2	4	3	3
8	Анастасия Ф.	3	4	2	4	3-	3-
9	Ольга П.	2	4	2	4	2	3-


 - положительная динамика по итогам двух срезов

Таблица 7

Сопоставление результатов диагностического и контрольного срезов в контрольной группе (разведывательное обучение)

п/п	Студент контрольной группы	соответствие коммуникативной ситуации		экспрессивность		языковая правильность	
		диагностический срез	контрольный срез	диагностический срез	контрольный срез	диагностический срез	контрольный срез
	Вероника Ч.	5	5	3	4	5	5

	Павел М.	5	5	3	4	5	5
	Кирилл К.	4	5-	2	3	4	5-
	Юлия Ж.	4	5	2	3	4	4
	Екатерина П.	4	4	2	3	4-	4
	Елена З.	3	4	2	2	4	4
	Люция С.	3	3	2	2	3	3
	Яна Н.	3	3	2	2	3-	3
	Ангелина Р.	3	3	2	2	2	3

 - положительная динамика по итогам двух срезов

Тем не менее, при проведении разведывательного обучения мы столкнулись с рядом проблем. В связи с тем, что обучение осуществлялось во втором семестре 1 курса и носило интенсивный характер, при разработке материалов мы опирались на уже изученные студентами грамматические явления и лексические темы, однако рассматривали их под другим углом – не в плане «нормативного», нейтрального употребления языковых единиц, а с точки зрения реализации ими выразительной функции. Это привело к значительному дублированию языкового материала. Кроме того, в связи с ограниченным количеством занятий, во главу угла было поставлено обучение созданию письменного высказывания, а формирование умений других видов речевой деятельности носило спорадический характер и было подчинено общей цели проведения разведывательного обучения.

Таким образом, хотя эффективность разработанной типологии заданий, нацеленной на обучение выразительному письменному высказыванию, и была доказана, появилась необходимость внести изменения в обеспечение взаимосвязи разнообразных типов обучения, что и было сделано при проведении *опытного обучения*.

При организации опытного обучения мы исходили из принципов, изложенных в ряде научно-методических исследовательских работ и учебных пособий по методике обучения иностранному языку [Гез 1982; Гурвич 1980; Миролубов 2010; Штульман 1976]. Основной целью опытного обучения стало инкорпорирование обучения выразительному письменному высказыванию

в общий процесс обучения английскому языку. Для этого разработанные задания были включены в систему занятий, направленных на формирование умений и навыков всех основных видов речевой деятельности. Это решение было принято из-за недостаточного количества часов, что сделало невозможным выделить обучение выразительному письменному высказыванию в самостоятельный аспект. При этом, формирование экспрессивно-дискурсивной компетенции осуществлялось непосредственно на занятии, а также за его пределами.

Опытное обучение было организовано в соответствии с результатами разведывательного обучения. Диагностический характер последнего позволил определить основные объекты обучения и последовательность формирования навыков и умений. По итогам разведывательного обучения в организацию опытного обучения был внесен ряд изменений. Самые существенные из них касались последовательности формирования экспрессивно-дискурсивной компетенции. В ходе опытного обучения развитие всех трех групп умений создания выразительного высказывания (особенности письменных работ, структурно-композиционные выразительные особенности построения текста и использование языковых средств обеспечения экспрессивности высказывания) происходило параллельно, а не последовательно, как это было при проведении разведывательного обучения.

Опытное обучение проводилось на 1 курсе направления подготовки «Педагогическое образование» (направленность (профили) «Иностранный язык и Иностранный язык») с октября по декабрь в первом семестре и с февраля по апрель – во втором. Для этого из учебного потока были выбраны две группы опытного обучения и две контрольные группы.

Опытное обучение происходило в течение девяти последовательных этапов:

- 1) анализ результатов разведывательного обучения, показавший, какие из использованных форм работы и типов заданий можно применять в ходе опытного обучения, а какие – подлежат корректированию или замене;

- 2) анализ материалов учебной дисциплины «Практический курс английского языка», для того чтобы определить, как включить обучение экспрессивному письменному высказыванию в общий ход обучения;
- 3) создание материалов для опытного обучения;
- 4) проведение диагностического среза;
- 5) организация работы семинара для преподавателей групп опытного обучения, с целью обсуждения стратегий проведения опытного обучения;
- 6) осуществление опытного обучения;
- 7) проведение промежуточного среза;
- 8) дальнейшее опытное обучение, проведение завершающего среза;
- 9) статистическая обработка результатов обучения.

При организации обучения и в группах опытного обучения, и в контрольных группах учитывался ведущий языковой аспект, которым в первом семестре 1 курса являлась фонетика, а во втором – параллельно грамматика и лексика. В содержании обучения и формах работы в двух типах групп наблюдались различия. Так, в контрольных группах обучение осуществлялось по планам-конспектам, которые традиционно используются в Институте иностранных языков РГУ имени С.А. Есенина и задания которых были направлены в большей мере на формирование навыков «нормативного» употребления языковых единиц в основных ситуациях общения и развитие умений в четырех видах речевой деятельности. Студенты учились анализировать коммуникативную ситуацию, определять коммуникативное намерение говорящего / пишущего, определять отношение к объекту высказывания и его характеристикам, а также учились использовать эти умения в продуктивных видах речевой деятельности при составлении собственного устного и письменного высказываний. В ходе обучения в контрольных группах выразительность рассматривалась как второстепенный объект обучения, в то время как основными объектами обучения были другие компоненты эффективного высказывания: информативность, логичность, уместность, достаточность и языковая точность.

В группах опытного обучения формирование умений понимания, анализа и создания выразительного высказывания являлось целью занятия / цепочки занятий. Реализация этой цели не потребовала радикального изменения учебной программы. Некоторые задания стандартизированных планов-конспектов были скорректированы за счет изменения инструкции или частичной замены материала упражнения на более выразительный.

Согласно традициям обучения иностранному языку в РГУ имени С.А. Есенина, первые несколько занятий вводно-коррективного курса посвящены коррекции умений и навыков использования родного языка в коммуникативной деятельности, а затем происходит постепенное внедрение иностранного языка – от отдельных заданий до преобладания иностранного языка и почти полного вытеснения родного языка в конце этого этапа.

Диагностический срез проводился в начале октября, сразу по завершении студентами вводно-коррективного курса, поэтому в срезе проверялась сформированность умений студентов анализировать предложенное и составлять собственное выразительное высказывание на русском языке. Диагностическая работа включала в себя тестовую и творческую части. В тестовой части студентам предлагалось:

- оценить соответствие зачина высказывания его продолжению;
- выбрать наиболее выразительное высказывание в каждой из пар;
- определить объект выразительного высказывания;
- определить уместность экспрессивного высказывания в заданной ситуации общения;
- из нескольких экспрессивных предложений выбрать то, которое соответствует по смыслу представленному стилистически-нейтральному предложению;
- соотнести название стилистического приема с примером его использования;
- заменить подчеркнутое в предложении слово выразительным синонимом;

– из синонимического ряда лексем выбрать лексему, не соответствующую языковому регистру или лишенную экспрессивного компонента значения.

За каждый правильный ответ студент получал 1 балл, максимальное количество баллов за тестовую часть среза – 40.

Творческая часть диагностического среза включала задание, аналогичное заданию диагностического среза в период разведывательного обучения. Задача студентов состояла в том, чтобы продолжить описательное и повествовательное высказывания в соответствии с коммуникативным намерением, имплицитным в зачине. Каждый ответ оценивался отдельно по шести параметрам: соответствие коммуникативной ситуации, соответствие продолжения ФВМ, представленной в зачине, логичность и последовательность изложения, связность высказывания, обеспечение его экспрессивности, языковая правильность. Критерии оценивания сообщались перед выполнением задания. Максимально за каждый из параметров студент мог получить пять баллов, общее максимальное количество баллов за творческую часть – 60. Результаты двух частей среза суммировались.

Диагностический срез показал, что несмотря на то, что с тестовой частью студенты справились в целом успешно (всего 5 студентов набрали меньше 25 баллов из 40), при выполнении заданий творческой части у них возникли затруднения. Так, например, продолженное высказывание не всегда соответствовало ситуации общения; не всем студентам удалось сохранить оценочный характер предложенного зачина описательного высказывания; некоторые учащиеся испытывали сложности с обеспечением внутренней связности и целостности высказывания; в ряде работ встречались неуместные клише и канцеляризмы, возникновение которых объясняется подготовкой к письменной части Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по русскому языку. Что касается использования выразительных средств, то в некоторых случаях студенты слишком формально восприняли инструкцию, и экспрессивные средства были избыточными и не всегда соответствовали

коммуникативной интенции, тогда как в других случаях, напротив, наблюдался недостаток способов обеспечения выразительности. Большинство учащихся применяли в своих работах метафору, художественное сравнение, наречия-интенсификаторы, экспрессивные лексемы не только в описательном, но и повествовательном тексте. Другие тропы и нетропеические экспрессивные средства употреблялись реже, а ситуативно-необходимые графические и структурно-композиционные способы обеспечения выразительности не применялись вовсе.

На основании итогов диагностического среза в каждой паре групп опытного обучения и контрольной групп были выделены следующие коррелирующие пары студентов (таблица 8).

Таблица 8

Коррелирующие пары студентов (опытное обучение)

№п/п	Студент группы опытного обучения 1	Студент контрольной группы 1	Общий балл
1	Юлия Д.	Светлана Д.	86 / 88
2	Полина Б.	Евгений М.	86 / 86
3	Марина З.	Юлия С.	83 / 86
4	Анастасия С.	Наталия М.	80 / 82
5	Анастасия Т.	Юлия Г.	76 / 73
6	Ирина П.	Татьяна Ф.	75 / 72
7	Елизавета Ю.	Илья Д.	72 / 70
8	Светлана К.	Ангелина М.	64 / 63
9	Мария Ф.	Анастасия Г.	62 / 59
10	Анна Е.	Маргарита Е.	57 / 58
№ п/п	Студент группы опытного обучения 2	Студент контрольной группы 2	Общий балл
1	Александр Р.	Юлия С.	93 / 89
2	Татьяна Л.	Альмира Б.	92 / 88
3	Александра К.	Александра Б.	81 / 78
4	Алина В.	Юлия Ф.	80 / 78
5	Вениамин Ф.	Евгений Ю.	78 / 79
6	Александр В.	Анастасия К.	78 / 78

7	Ольга К.	Александра Н.	74 / 73
8	Нелли Б.	Виктория С.	62 / 61
9	Саша К.	Алина П.	60 / 64
10	Ольга Р.	Ольга Я.	60 / 60

При определении коррелирующих пар учитывался не только общий тестовый балл, но и примерное соотношение баллов по критериям творческой части.

Первым этапом основной части опытного обучения стало предъявление студентам обучающих анкет, эффективность которых как средства введения теоретической информации и более глубокой диагностики имеющихся у студентов знаний и сформированных умений была доказана при проведении разведывательного обучения. Однако, поскольку в ходе разведывательного обучения выполнение заданий анкет не вызвало у студентов значительных затруднений, на этот раз работа с анкетами выполнялась учащимися самостоятельно, во внеаудиторное время. Анкеты были оформлены с помощью электронной оболочки в виде теста с заданиями открытого и закрытого типов. Для получения каждого следующего тестового задания студенты должны были выполнить предыдущее. Правильные ответы на задания закрытого типа предъявлялись сразу после внесения вариантов ответа в соответствующее поле, обеспечивая тем самым учащимся возможность учитывать допущенные ошибки при выполнении последующих заданий. Характер ошибок и ответы на задания открытого типа анализировались преподавателями и в дальнейшем обсуждались на занятии в аудитории.

Организация обучения в группах опытного обучения и контрольных группах имела ряд существенных различий. Так, при обучении фонетике английского языка студенты 1 курса традиционно знакомятся с таким способом повышения эффективности устного высказывания, как логическое ударение, а также учатся использовать основные ядерные тоны для передачи коммуникативного намерения. Помимо этого, студенты групп опытного обучения обучались графическим способам передачи логического ударения и манеры речи говорящего на письме с помощью заданий, подобных следующему.

Соотнесите прямую речь и слова автора.

“How c-c-can it b-b-be p-p-possib-b-ble?”		cried out happily.
“I’M NOT A COWARD!”		stuttered.
“You!!! I haven’t seen you for ages!!!”	he	said slowly.
“D-don’t ... you dare ... to t-talk ... to me,	she	whispered, (his) voice trembling.
“Un-belie-va-ble,”		said, panting.
		yelled at the top of (his) voice.

Контрольные группы обучались использованию логического ударения посредством подобных заданий.

Исправьте собеседника, произнося данное ниже предложение с логическим ударением. Например: “Anna used to be a diligent student.” “Oh, no. Anna IS a diligent student.”

Anna is a diligent student.

- Anna is far from diligent.
- Anna is a lazy student.

Несмотря на то, что пример в задании содержит графическое выразительное средство, сигнализирующее о логическом ударении, экспрессивный характер этого средства студентами не осознается, поскольку его использование преследует учебную цель, рецептивный характер которой очевиден.

В группе опытного обучения перед устным ответом студентам было предложено зафиксировать высказывания на письме, графически выделяя слова, на которые падает логическое ударение, например: “Anna is far from diligent.” – “Oh, no. Anna IS a diligent student”. Однако, поскольку целью заданий на логическое ударение является, в том числе, развитие умения мгновенно реагировать на слова собеседника, часть подобных заданий и в группах опытного обучения выполнялась только устно.

Обучение грамматике в группах опытного обучения было организовано таким образом, чтобы помочь студентам овладеть не только «нормативным» употреблением грамматических явлений, но и осознать выразительные возможности изучаемых языковых средств. Чаще всего грамматические сред-

ства реализуют экспрессивную функцию в значении, отличном от «ядерного» значения, поэтому учащиеся знакомились с особенностями выразительного употребления грамматической формы с некоторой отсрочкой, то есть после того, как были сформированы навыки «нормативного» использования этой грамматической формы. Это помогало избежать внутриязыковой интерференции.

Так, помимо задания на условный перевод (*«Поднимите красную карточку, если при переводе на английский язык нужно использовать определенный артикль, синюю – неопределенный, желтую – если артикль не употребляется»*), студентам предъявлялось задание, формирующее умения анализировать выразительность высказывания: *«Прслушайте высказывания. Поднимите красную карточку, если использование определенного или неопределенного артикля сообщает высказыванию экспрессивность, синюю – если высказывание экспрессивно нейтрально»*. Выполнение таких заданий, помимо прочего, подготавливает студентов к филологическому чтению, поскольку акцентирует внимание учащихся не только на языковой нормативности, но и цели использования явления в конкретной коммуникативной ситуации.

Формирование продуктивных навыков применения лингвистических выразительных средств происходило и за счет частичного изменения коммуникативных ситуаций. Например, в контрольных группах задание на перевод высказывания с последующим его продолжением включало следующую ситуацию, предполагающую стилистически нейтральное употребление настоящего продолженного времени: *«Интересно, чем сейчас занята Анна? Она делает уроки или читает новую книгу? А может быть, она уже спит? А как проводит вечер ее старший брат? ...»*. Студентам групп опытного обучения предлагалась другая ситуация: *«Почему ты всегда меня контролируешь? Ты вечно говоришь мне, что делать и с кем общаться! Ты все время звонишь мне, если меня нет дома, и постоянно ...»*.

Обучение фонетическим и грамматическим выразительным средствам в группах опытного обучения удалось осуществить без увеличения аудитор-

ного рабочего времени за счет того, что, по сравнению с контрольными группами, количество заданий на занятии оставалось без изменения. Были уточнены инструкции к некоторым заданиям и частично заменен языковой материал, ряд заданий был полностью заменен.

В связи с тем, что в первом семестре 1 курса ведущим аспектом является фонетика, при обучении лексическим средствам обеспечения экспрессивности мы столкнулись с проблемой отбора лексических единиц, форма которых соответствовала бы изученным звукам. Эта задача частично решалась обучением студентов нетипичному, метафорическому употреблению слов, основное значение которых стилистически нейтрально. Однако в этом случае необходимо было подобрать такие контексты, которые, с одной стороны, раскрывали бы экспрессивный потенциал слова, а с другой, состояли бы из уже изученных фонем. Эта задача была решена лишь частично. На начальном этапе учащимся предлагались, по большей мере, рецептивные задания, формирующие умения стилистического анализа высказывания, а продуктивным экспрессивным высказываниям еще предстояло обучить во втором семестре.

В группах опытного обучения фонетической разминке нередко предшествовали задания, подобные следующему:

Прослушайте высказывания. Поднимите красную карточку, если лексема “sick” употреблена в прямом значении и высказывание нейтрально, синюю – если значение переносное и использование этого слова сообщает высказыванию выразительность. Затем воспроизведите те предложения, которые вы можете произнести:

- My friend is sick. He takes many pills a day.
- This is a sick joke. It hurts my feelings. и т. д.

Во втором семестре рецептивные умения использовались нами как основа для формирования репродуктивных умений. В группах опытного обучения формирование навыков использования экспрессивных средств происхо-

дило параллельно с развитием структурных умений (номенклатура формируемых умений приводится в параграфе 2.2).

Так, например, при изучении лексической темы «Дом» студентам групп опытного обучения и контрольных групп предъявлялся один и тот же текст, однако формулировка заданий была иной. Таким образом, параллельно с развитием лексических навыков, студентов групп опытного обучения целенаправленно учили создавать выразительное высказывание. Они обучались подбору характеристик объекта высказывания с учетом коммуникативной ситуации и предложенного коммуникативного намерения.

Задания в группах опытного обучения и контрольных группах должны были преследовать, казалось бы, одни и те же цели, но в группах опытного обучения инструкции уточнялись таким образом, чтобы высказывание, полученное в результате, становилось одновременно выразительным. Отметим, что в обеих группах продуктивным заданиям предшествовало задание на поисковое чтение, но в группе опытного обучения оно было направлено на поиск выразительных средств. В контрольных группах студенты выполняли следующие задания:

Задание 1. Прочитайте текст и ответьте на вопросы:

- *Почему автор называет свой дом «своим вторым я»?*
- *Какие предметы мебели расположены в каждой из комнат?*
- *Что бы вы изменили в доме, чтобы в нем стало более уютно?*

Задание 2. Какой ремонт вы бы сделали у себя дома, будь у вас такая возможность? Используйте подстановочную таблицу, чтобы рассказать о своих предпочтениях.

How about putting ...	a sofa	in the far end of the room.
I wouldn't mind arranging...	a bed	in the middle.
Why don't we put...	a mirror	in the right corner by...
Perhaps the best thing would be	a table	in the left corner at...
to put...	a TV-set,	just opposite...
I think we should put ...	etc.	on the left (right).

Студентам групп опытного обучения были предъявлены другие задания:

Задание 1. Прочитайте текст и выполните следующие задания:

– *Подчеркните в тексте слова и фразы, которые передают отношение автора к своему дому. Объясните, почему автор называет свой дом «своим вторым я».*

– *Что делает дом автора уникальным, непохожим на любой другой?*

Выделите в тексте выразительные характеристики.

– *Распределите все предметы быта, упомянутые в тексте, на две группы: те, без которых нельзя обойтись (например, кровать, холодильник), и те, которые представляют для автора личную ценность (например, “a chipped cup brought from India”). Есть ли у вас дома вещи, которые дороги вам, но, с вашей точки зрения, не представляют ценности для окружающих? Расскажите о них, объясните, что делает их уникальными.*

Задание 2. Автор текста утверждает, что его дом – его второе «я».

Как вы думаете, как бы мог выглядеть дом этих людей, чтобы все, что в нем есть, отражало характер хозяина?

- *an elderly university professor;*
- *a glamorous girl of twenty;*
- *a teenage fan of a rock star;*
- *an old lady who likes cats;*
- *a whimsical modern artist;*
- *a meticulous person who likes order.*

Используйте следующие слова и выражения: a mess, apple-pie order, modern, old-fashioned, dirty, dusty, empty, fully equipped, elegant, fancy, filthy, glamorous, grotesque, homely, unusual, cozy.

В группах опытного обучения обучение языковым выразительным средствам происходило параллельно с обучением композиционным особенностям экспрессивного высказывания, а также некоторым письменным работам. Что касается последних, то уже в середине первого семестра студенты и контрольных, и групп опытного обучения познакомились с особенностями

диктанта и конспекта письменного и звучащего текста. В контрольных группах при обучении диктанту акцент ставился на орфографической правильности, развитии умения выделять на письме смысловые группы, использовать знаки пунктуации для передачи утвердительной, побудительной и вопросительной интонации. Помимо перечисленных умений, в группах опытного обучения учащиеся овладевали способами передачи на письме таких особенностей устной речи, как логическое ударение, интонация и паузация.

В группах опытного обучения обучение конспекту письменного и звучащего описательного и повествовательного текстов происходило с опорой на сформированные умения и навыки создания высказывания, в том числе, и выразительного. Предполагалось, что учащиеся этих групп уже овладели умениями вычленять объект высказывания и его характеристики, разграничивать субъективные суждения и объективные факты. Кроме того, выразительные средства, которым уже обучились студенты, преследовали двойную цель: представлять значимую информацию и одновременно выражать отношение пишущего к содержанию этой информации. Это позволило значительно сократить время, затрачиваемое на обучение составлению конспекта. В контрольных группах эти умения ранее не формировались, поэтому их приходилось формировать дополнительно.

В конце первого семестра проводился промежуточный срез, который состоял из диктанта и составления конспекта его текста. Студентам предлагалось подчеркнуть в записанном тексте ключевые слова, вычленяя таким способом объект высказывания и его основные характеристики. Текст для диктанта содержал все виды трудностей, рассмотренные выше. Результаты промежуточного среза показали, что студенты групп опытного обучения в целом успешно справились с заданием. В ряде случаев наблюдались отдельные орфографические и пунктуационные погрешности, однако интонационные особенности оформления высказывания на письме были переданы в основном верно. В контрольных группах результаты по критериям орфографической и пунктуационной нормативности коррелировали с результатами, по-

лученными студентами групп опытного обучения, однако в контрольных группах студенты, как правило, не передавали графически случаи логического ударения, хотя такое требование им предъявлялось.

При составлении конспекта текста студенты групп опытного обучения успешно справились с заданием. Результаты промежуточного среза представлены в таблицах 9 и 10 и на рисунках 6 и 7.

Таблица 9

Результаты промежуточного среза в контрольной группе 1 и группе опытного обучения 1 (опытное обучение)

№ п/п	Студент группы опытного обучения 1	Студент контрольной группы 1	Диктант				Конспект
			деление на абзацы	орфографическая правильность	пунктуационная правильность	использование графических средств для передачи логического ударения	
1	Юлия Д.	Светлана Д.	5 / 5	4 / 4	4 / 5	5 / 4	5 / 4
2	Полина Б.	Евгений М.	5 / 4	4 / 4	5 / 5	5 / 3	5 / 4
3	Марина З.	Юлия С.	5 / 5	5 / 5	5 / 5	5 / 4	5 / 5
4	Анастасия С.	Наталья М.	4 / 4	4 / 4	4 / 4	5 / 3	4 / 4
5	Анастасия Т.	Юлия Г.	4 / 4	3 / 4	4 / 4	5 / 3	4 / 3
6	Ирина П.	Татьяна Ф.	4 / 3	3 / 3	4 / 3	4 / 2	4 / 3
7	Елизавета Ю.	Илья Д.	5 / 3	3 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3
8	Светлана К.	Ангелина М.	3 / 3	3 / 3	4 / 3	3 / 2	4 / 3
9	Мария Ф.	Анастасия Г.	3 / 4	2 / 3	3 / 3	3 / 2	3 / 3
10	Анна Е.	Маргарита Е.	3 / 2	2 / 2	3 / 3	3 / 2	3 / 3

Результаты промежуточного среза в контрольной группе 2 и группе опытного обучения 2 (опытное обучение)

№ п/п	Студент группы опытного обучения 2	Студент контрольной группы 2	Диктант				Конспект
			деление на абзацы	орфографическая правильность	пунктуационная правильность	использование графических средств для передачи логического ударения	
1	Александр Р.	Юлия С.	5 / 5	4 / 5	5 / 5	5 / 4	5 / 5
2	Татьяна Л.	Альмира Б.	5 / 5	5 / 4	5 / 5	5 / 4	5 / 5
3	Александра К.	Александра Б.	4 / 4	4 / 4	5 / 4	4 / 3	5 / 4
4	Алина В.	Юлия Ф.	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 3	5 / 4
5	Вениамин Ф.	Евгений Ю.	4 / 4	3 / 3	4 / 4	4 / 3	5 / 3
6	Александр В.	Анастасия К.	4 / 4	4 / 3	4 / 4	4 / 3	4 / 3
7	Ольга К.	Александра Н.	4 / 3	3 / 3	4 / 4	4 / 2	4 / 3
8	Нелли Б.	Виктория С.	3 / 3	3 / 2	4 / 3	3 / 2	3 / 2
9	Саша К.	Алина П.	3 / 4	2 / 2	3 / 3	3 / 2	3 / 3
10	Ольга Р.	Ольга Я.	3 / 3	2 / 2	3 / 3	3 / 2	3 / 2



Рис. 6 Результаты промежуточного среза в контрольной группе 1 и группе опытного обучения 1 (опытное обучение)

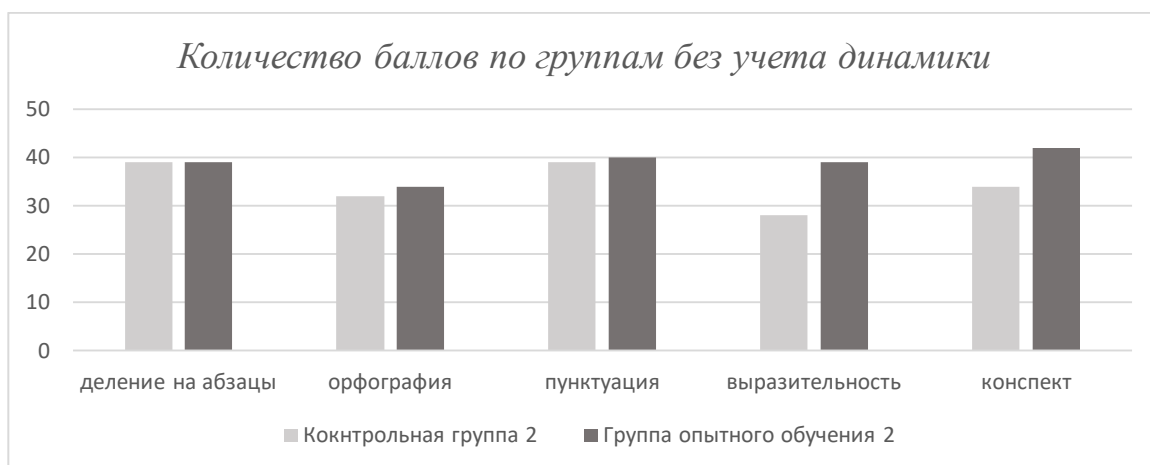


Рис. 7. Результаты промежуточного среза в контрольной группе 2 и группе опытного обучения 2 (опытное обучение)

Во втором семестре в группах опытного обучения продолжалась работа над одновременным формированием всех трех составляющих экспрессивно-дискурсивной компетенции. Студенты обучались выразительному употреблению грамматических явлений и лексических единиц, наряду с их «нормативным», неэкспрессивным использованием. Продолжалось начатое в первом семестре обучение композиционным особенностям выразительного описательного и повествовательного высказываний, а также таким письменным работам, как изложение и передача краткого изложения текста (“summary”). При этом, в отличие от разведывательного обучения, значительное внимание уделялось формированию не только продуктивных, но и рецептивных умений анализа выразительного высказывания, хотя продуктивные умения по-прежнему оставались основной целью обучения.

Задачи анализа экспрессивного высказывания и в группах опытного обучения, и в контрольных группах решались также на занятиях по домашнему чтению с помощью технологий, используемых при обучении филологическому чтению (см. параграф 1.1). В контрольных группах развивались по большей мере рецептивные умения, в отличие от групп опытного обучения, где анализ выразительного высказывания сопровождался заданиями на создание собственного экспрессивного высказывания.

По результатам опытного обучения в группах опытного обучения и контрольных группах проводился завершающий срез. Его целью была про-

верка уровня сформированности умений анализа и создания описательного и повествовательного выразительных письменных высказываний.

В качестве заключительного среза студентам предлагалось следующее задание:

Продолжите высказывание в соответствии с коммуникативным намерением автора.

Учащимся были предложены зачины описательного и повествовательного высказываний, инструкция была конкретизирована. Например, в задании продолжить описательный текст предлагались следующие рекомендации:

– *What characteristics of the object does the author provide? What other descriptive details can you add to render these characteristics?*

– *What is the author's attitude to the object of the utterance? Is it positive, negative or neutral? How can you show the same attitude (with the choice of words, details, factual information)?*

– *Is the tone of the text serious, humorous, ironic, sarcastic, etc.? How can you preserve it in your continuation?*

– *How will you keep your reader interested (with the choice of more expressive words, unusual details, an unexpected ending, etc.)?*

– *How can you influence the emotions of the reader (make them feel sad, happy, furious, etc.)?*

– *How can you attract the reader's attention to the details you consider important? For this you can use graphical means (capital letters, italics, etc.), choose more emotional words (e.g. "beg" instead of "ask"), syntactic structures (e.g. "It is he... who...", exclamatory sentences, negative questions, inversion, etc.).*

Готовое высказывание оценивалось по следующим параметрам:

– соответствие представленному зачину;

– соответствие высказывания указанной ФВМ;

– логичность и последовательность изложения характеристик объекта

высказывания;

- когерентность и когезия в высказывании;
- уместное использование средств обеспечения выразительности высказывания;
- орфографическая, лексическая и грамматическая нормативность; правильность пунктуационного оформления высказывания.

Результаты проведенного среза свидетельствуют о том, что по параметру «языковая правильность» значительных расхождений в коррелирующих парах не наблюдается, однако по параметрам, так или иначе связанным с выразительностью письменного высказывания, результаты в группах опытного обучения выше, чем в контрольных. Это может служить доказательством эффективности предложенной нами методики. Итоги завершающего среза приведены в таблицах 11 и 12 и рисунках 8 и 9.

Таблица 11

Результаты завершающего среза в контрольной группе 1 и группе опытного обучения 1 (опытное обучение)

№ п/п	Студент группы опытного обучения 1	Студент контрольной группы 1	соответствие коммуникативному намерению	соответствие ФВМ	логичность и последовательность	связность	экспрессивность	языковая правильность
1	Юлия Д.	Светлана Д.	5 / 5	5 / 5	5 / 4	5 / 4	5 / 3	4 / 5
2	Полина Б.	Евгений М.	5 / 4	5 / 4	5 / 5	4 / 4	5 / 3	5- / 5
3	Марина З.	Юлия С.	5 / 5-	5 / 4	5- / 5	5- / 5	5 / 4	5 / 5-
4	Анастасия С.	Наталья М.	5 / 5	5 / 4	4 / 4	4 / 4	5 / 3	4 / 4
5	Анастасия Т.	Юлия Г.	5 / 4	5 / 4	5 / 4	4 / 3	5- / 3	4 / 4
6	Ирина П.	Татьяна Ф.	4 / 4	5 / 4	4 / 4	4 / 3	4 / 3	3 / 3
7	Елизавета Ю.	Илья Д.	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 2	3 / 3
8	Светлана К.	Ангелина М.	4 / 3	4 / 3	3 / 2	4 / 3	3 / 2	3- / 3
9	Мария Ф.	Анастасия Г.	3 / 3	4 / 2	3 / 3	3 / 3	3 / 2	3- / 3
10	Анна Е.	Маргарита Е.	3 / 2	4 / 3	4 / 3	3 / 2	3 / 2	2 / 2

**Результаты завершающего среза в контрольной группе 2 и группе
опытного обучения 2 (опытное обучение)**

№ п/п	Студент группы опытного обучения 2	Студент контрольной группы 2	соответствие коммуникативному намерению	соответствие ФВМ	логичность и последовательность	связность	экспрессивность	языковая правильность
1	Александр Р.	Юлия С.	5 / 5	5 / 5	5 / 5	5 / 4	5 / 4	4 / 4
2	Татьяна Л.	Альмира Б.	5 / 5	5 / 5	5 / 5	5 / 5	5 / 3	5- / 5
3	Александра К.	Александра Б.	5 / 4	5 / 4	5 / 4	5- / 4	4 / 3	4 / 4
4	Алина В.	Юлия Ф.	5 / 4	5 / 5	4 / 3	4 / 4	5 / 3	4 / 4
5	Вениамин Ф.	Евгений Ю.	4 / 4	5 / 4	4 / 4	4 / 3	4 / 3	3 / 4
6	Александр В.	Анастасия К.	5 / 4	5 / 4	4 / 5	4 / 4	4 / 2	4 / 3
7	Ольга К.	Александра Н.	4 / 3	4 / 4	4 / 3	4 / 3	4 / 2	3 / 3
8	Нелли Б.	Виктория С.	3 / 2	4 / 3	3 / 3	4 / 3	3 / 2	2 / 3
9	Саша К.	Алина П.	4 / 3	4 / 3	3 / 2	3 / 3	3 / 2	3- / 2
10	Ольга Р.	Ольга Я.	3 / 3	4 / 3	4 / 3	3 / 3	3 / 2	2 / 2

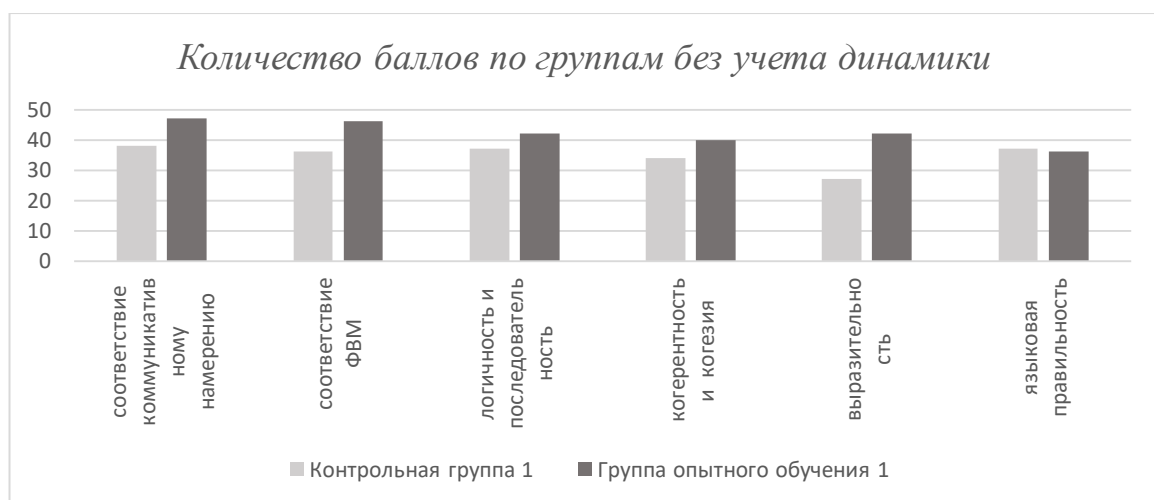


Рис. 8. Результаты завершающего среза в контрольной группе 1 и группе опытного обучения 1 (опытное обучение)

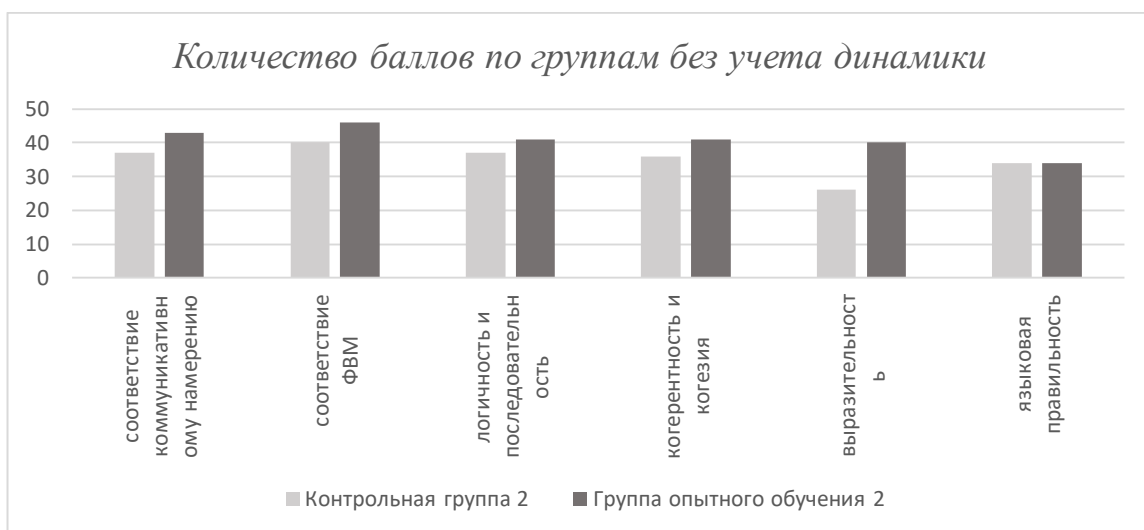


Рис. 9. Результаты завершающего среза в контрольной группе 2 и группе опытного обучения 2 (опытное обучение)

Во время проверки результатов опытного обучения было проведено тестирование успехов обучающихся в области овладения текущей терминологией, используемой преподавателем и студентами. Студентам предлагалось выполнить заключительный тест, включающий в себя теоретико-практические задания (приложение 5). Такая проверка была сделана намеренно с учетом того, что обучаемые – будущие учителя. Результаты выполнения теста показывают, что в целом студенты успешно справились с заданиями, и это позволяет сделать вывод об эффективности обучающей анкеты как средства диагностики и введения теоретического материала.

Поскольку тестирование проверяло сформированность умений создания выразительного высказывания на разных языках (на родном и иностранном), мы не приводим сравнительного анализа результатов диагностического и заключительного срезов.

Проверка успешности овладения умениями в других видах речевой деятельности проводилась в ходе экзамена по практическому курсу английского языка, который включал в себя передачу краткого изложения художественного текста, задание на изложение содержания звучащего текста и составление неподготовленного устного высказывания в соответствии с предложенным зачином. Поскольку выразительность высказывания не являлась самостоятельным критерием оценивания, результаты в коррелирующих па-

рах в целом совпадают, хотя имеются некоторые расхождения. Тем не менее, преподаватели, принимавшие экзамен в контрольных группах, отмечают более низкий уровень владения студентами экспрессивно-дискурсивной компетенцией, тогда как все студенты групп опытного обучения успешно использовали выразительные средства при составлении устных и письменных высказываний.

Итоги разведывательного и опытного обучения позволяют подтвердить гипотезу о том, что на 1-2 курсах возможно обучать не только стилистически-нейтральному, но и выразительному высказыванию на иностранном языке.

Выводы по Главе 3

В выводах к заключительной главе исследования, посвященного обучению экспрессивной письменной речи на младших курсах языкового вуза (1-2 курсы), следует, прежде всего, отметить тот факт, что такое обучение необходимо, и это подтверждают как теоретические предпосылки обучения, так и его ход, а также опытная проверка его результатов. Основным результатом работы следует считать доказательство справедливости гипотезы, изложенной во введении, и то обстоятельство, что большинство студентов проявили заинтересованность в реализации предложенной им системы обучения, формально не нарушающей обычную организацию процесса (занятие под руководством преподавателя и самостоятельная работа), но по содержанию видов заданий и работ предполагающую ряд существенных изменений, определяющих иной характер учебной (устной и письменной) работы, составляющей единство аудиторной, внеаудиторной работы под руководством преподавателя и самостоятельной, но постоянно контролируемой работы студентов.

В ходе исследования был сделан вывод, что экспрессивность высказывания не является системообразующим критерием для создания типологии

заданий по обучению ПВМ, поскольку представляет собой лишь одну из характеристик текста, обеспечивающих его эффективность. Но вместе с тем, именно обучение выразительному письменному высказыванию делает весь процесс обучения направленным на формирование экспрессивно-дискурсивной компетенции. В этой связи, занятия, нацеленные на формирование экспрессивно-дискурсивной компетенции, было решено подразделить на полицелевые, где обучение выразительному письменному высказыванию происходит параллельно с обучением видам речевой деятельности и / или языковым аспектам, и моноцелевые, направленные на развитие умений и навыков создания экспрессивного текста.

Как видно из описания опытного обучения, контроль его результатов осуществлялся с помощью двух методов проверки – разведывательного и опытного обучения. На этапе разведывательного обучения, при формировании навыков и умений создания выразительного письменного высказывания появилась необходимость инкорпорировать обучение выразительности в учебный процесс, не выделяя его в отдельный аспект, что и было сделано при проведении опытного обучения.

Анализ качественных и количественных результатов опытного обучения позволил уточнить особенности организации обучения экспрессивной письменной речи на младших курсах языкового вуза, которые заключались в следующем:

- последовательность выработки навыков и умений экспрессивно-дискурсивной компетенции определяется содержанием обучения практическому курсу английского языка и принципом доступности и последовательности; три ключевых компонента этой компетенции (языковой, риторический и жанрово-текстовый) формируются параллельно и взаимосвязанно; при определении последовательности обучения письменным работам учитывается параметр выразительности;

- формирование терминологического аппарата и обучение некоторым теоретическим основам создания экспрессивного письменного высказывания

осуществляется в первом семестре 1 курса во время вводно-корректировочного курса на русском языке, вводится и проверяется с помощью специальной обучающей анкеты, результаты которой учитываются при дальнейшей организации практического обучения в каждой учебной группе;

– обучение выразительному письменному высказыванию встраивается в процесс обучения другим видам речевой деятельности и основным языковым аспектам за счет повышения коммуникативного характера инструкции к заданиям и частичной корректировки изучаемого языкового материала;

– формирование умений написания ряда продуктивных письменных работ осуществляется на каждом моноцелевом занятии в связи со сложностью умений, необходимых для создания этих работ, и требует организации самостоятельных внеаудиторных усилий студентов с использованием сети Интернет для осуществления обратной связи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В представленном диссертационном исследовании обосновывается методика обучения экспрессивной письменной речи на младших курсах языкового вуза. С этой целью экспрессивная письменная речь рассматривается комплексно: с позиций психофизиологии, лингвистики, риторики и методики обучения иностранным языкам. Комплексный подход позволил определить понятие и компонентный состав экспрессивно-дискурсивной компетенции, последовательность формирования умений и навыков создания экспрессивного письменного высказывания на английском языке у студентов младших курсов языкового вуза. Кроме того, в работе рассматриваются особенности структуры задания, типологии заданий, организации занятия и цепочки занятий, направленных на формирование экспрессивно-дискурсивной компетенции на младших курсах языкового вуза.

Проведенное исследование доказывает, что обучение студентов 1-2 курсов экспрессивности письменного высказывания актуально, потому что именно этот аспект учебной деятельности способствует созданию дополнительных ресурсов обучения как устной, так и письменной формам коммуникации на иностранном языке, пробуждая к ней дополнительный интерес. Это происходит в связи с увеличением количества и прагматического качества общения на иностранном языке, а также осознанным стремлением усилить эффективность такого общения за счет использования языковых и структурных выразительных средств.

Задачи исследования диктовались спецификой учебного процесса, связанного со снижением количества аудиторных часов, отводимых на изучение иностранного языка в вузе, и решались с учетом характеристик учебного процесса на 1-2 курсах языкового вуза.

В результате решения первой задачи, которая заключалась в определении психофизиологических особенностей создания выразительного письменного высказывания на иностранном языке, а также взаимосвязи обучения

экспрессивной письменной речи с обучением другим видам речевой деятельности, было выяснено, что, по сравнению с порождением стилистически нейтрального текста, создание экспрессивного письменного высказывания характеризуется более напряженной работой речевых механизмов, которая обусловлена постоянной необходимостью принятия смысловых решений на всех этапах речепорождения, начиная от отбора и расположения характеристик объекта высказывания, и заканчивая графической фиксацией речевого произведения, которая в этом случае является результатом реализации сложного умения.

Как показало исследование, помимо более интенсивной работы механизмов речи, создание выразительного письменного высказывания требует большей сознательности и продуманности в отборе языковых и композиционных средств воздействия на реципиента. Кроме того, следует учитывать, что в основе создания и восприятия экспрессивного письменного высказывания лежат соположенные, хотя и разнонаправленные, умения и навыки, поэтому обучение выразительному письменному высказыванию может рассматриваться в качестве средства формирования умений и навыков устной речи, чтения и аудирования. В ходе работы удалось выяснить, что формирование экспрессивно-дискурсивной компетенции также повышает эффективность профессионального изучения лексики, грамматики и фонетики иностранного языка, поскольку помогает раскрыть выразительный и коммуникативный потенциал изучаемых лингвистических единиц. Кроме того, было доказано, что рецептивный опыт анализа стилистически нейтральных и выразительных устных и письменных высказываний, умения анализа коммуникативной ситуации, включение языковых способов обеспечения экспрессивности в общую языковую систему, которой овладевают учащиеся, повышают эффективность формирования экспрессивно-дискурсивной компетенции. Таким образом, обучение элементам иноязычной коммуникативной компетенции сливается воедино, предполагая синергию основных видов речевой дея-

тельности и языковых аспектов и устанавливая основу методической целостности учебного процесса.

В исследовании понятие «экспрессивность высказывания» рассматривалось с позиций лингвистического, семантического, стилистического, прагматического и некоторых других подходов, были структурированы лингвистические и риторические характеристики экспрессивного письменного высказывания в основных формах выражения мыслей («описание», «повествование», «объяснение» и «полемика»). Это помогло определить терминологический аппарат, которым должны овладеть студенты младших курсов, обучающиеся созданию выразительного письменного текста на иностранном языке. Определение терминологического аппарата, в свою очередь, позволило создать теоретическую основу для разработки практических рекомендаций по развитию экспрессивно-дискурсивной компетенции.

Анализ основных форм выражения мыслей с точки зрения экспрессивности также позволил выделить структурно-композиционные и языковые средства обеспечения выразительности, которые в дальнейшем учитывались при составлении номенклатуры умений и навыков экспрессивной письменной речи, которыми овладевают студенты младших курсов.

Для установления номенклатуры письменных работ, характеристикой которых является коммуникативная выразительность и методическая последовательность их создания, было принято во внимание следующее: 1) возможность параллельного обучения формату работы и формирования универсальных структурно-композиционных умений создания высказывания в основных ФВМ; 2) ведущий языковой аспект, изучаемый в текущем семестре, а также превалирующие способы обеспечения экспрессивности, которыми овладевают студенты. В результате был установлен следующий перечень письменных работ, которым могут обучаться студенты 1-2 курсов языкового вуза: диктант, изложение-парафраз звучащего или письменного текста, конспект письменного или звучащего текста, составление краткого изложения

текста, синопсис фильма или художественного произведения, резюме, репортаж, отчет, личное письмо, эссе.

Как показало исследование, в той или иной мере экспрессивность присуща всем этим письменным работам, однако характер выразительности может быть различным. Экспрессивность некоторых видов работ опосредована и обусловлена особенностями использования выразительных средств в исходном тексте, а также коммуникативным намерением автора текста-источника (конспект, краткое изложение текста без критической оценки). Вместе с тем, экспрессивность может быть и результатом интенции пишущего (личное письмо, репортаж, эссе).

Помимо характера выразительности, письменные работы различаются по способу создания экспрессивности и могут быть условно разделены на работы, допускающие только логико-структурную экспрессивность (связанную с чередованием коммуникативных блоков в тексте) и композиционную экспрессивность (обусловленную чередованием предложений различных типов, абзацев) (репортаж, резюме одного источника), и работы, при написании которых возможно ограниченное (резюме с критической оценкой) или свободное (личное письмо, эссе) использование языковых выразительных средств.

Многоаспектный теоретический анализ экспрессивного письменного высказывания и определение номенклатуры работ, которым обучаются студенты младших курсов, также позволили обосновать выделение, утвердить структуру и содержание экспрессивно-дискурсивной компетенции. Как было выяснено в ходе исследования, экспрессивно-дискурсивная компетенция содержит в себе элементы всех основных компетенций в составе иноязычной коммуникативной компетенции (см. приложение 1), и это служит еще одним доказательством необходимости обучать выразительному письменному высказыванию уже на младших курсах языкового вуза. Анализ лингвориторических характеристик экспрессивной письменной речи и письменных работ, предложенных для обучения на младших курсах, позволили установить трехуровневую структуру экспрессивно-дискурсивной компетенции: 1)

способность создания экспрессивного письменного высказывания принятых форматов уже на начальных курсах языкового вуза (жанрово-текстовый компонент); 2) способность соблюдать структурно-композиционные особенности организации выразительного письменного высказывания в основных формах выражения мыслей (риторический компонент); 3) способность использовать коммуникативно-оправданные языковые выразительные средства, присущие эффективному письменному высказыванию (языковой компонент).

Эта структура экспрессивно-дискурсивной компетенции легла в основу предложенной типологии заданий, где задания каждого типа нацелены на выработку умений и навыков жанрово-текстового, риторического или языкового компонентов. Внутри каждого типа задания расположены подгруппами в зависимости от формируемого умения или навыка согласно принципу доступности и последовательности: от предречевых – к речевым, от некоммуникативных – к коммуникативным (см. приложение 2).

Исходя из того, что экспрессивно-дискурсивная компетенция находится на стыке всех основных компетенций, в диссертации была предложена двухуровневая модель организации занятий, включающая полицелевые и моноцелевые занятия. В рамках полицелевых занятий формирование умений и навыков выразительного письменного высказывания органично включается в учебный процесс, помогая решить несколько учебных задач, связанных с тем, что умения и навыки основных компетенций, а также умения и навыки создания выразительного письменного высказывания, формируются параллельно и взаимосвязанно. Благодаря этому достигается единство учебных целей и более глубокая проработка формируемых компетенций. В связи со сложностью умений, одно моноцелевое занятие может быть посвящено работе над значимым фрагментом сложной компетенции. Это связано с тем, что такая компетенция сама по себе может являться законченным фрагментом более сложной компетенции создания письменного высказывания. Принимая во внимание тот факт, что конечной целью является формирование сложной письменной компетенции, работа над ее фрагментами происходит по прин-

ципу «матрешки» – законченная письменная работа, обладающая необходимой экспрессивностью, рассматривается одновременно как цель и как средство обучения.

Именно поэтому в диссертации были предложены способы организации как аудиторной, так и самостоятельной работы студентов, динамично дополняющие и организующие друг друга как «подвижное в подвижном». Такая модель занятия и цепочки занятий позволяет более эффективно и целесообразно выстроить учебный процесс, представляя самостоятельную письменную работу его естественным компонентом.

Валидность предложенной системы организации работы над созданием выразительного письменного высказывания была доказана при проведении разведывательного и опытного обучения. При этом в ходе разведывательного обучения исследовалась возможность формирования умений создания экспрессивного письменного высказывания на 1 курсе. Разведывательное обучение показало, что такая возможность есть, если осуществлять работу над выразительным письменным высказыванием в рамках отдельного занятия.

Во время опытного обучения проверялась эффективность предложенной модели организации не только моноцелевых, но и полицелевых занятий, а также способов организации самостоятельной работы студентов в том случае, когда предполагается конфигурация видов речевой деятельности, отличная от общепринятой, и обучение выразительному письменному высказыванию рассматривается как самостоятельная цель обучения. Как показало опытное обучение, предложенная система организации занятий и самостоятельной работы студентов с использованием обучающей анкеты и сети Интернет делает возможным эффективное формирование экспрессивно-дискурсивной компетенции параллельно с развитием всем основных компетенций.

Таким образом, полученные в ходе теоретического исследования и практического обучения результаты подтверждают справедливость выдвинутой гипотезы о том, что обучение студентов 1-2 курсов языкового вуза экс-

прессивному письменному высказыванию будет эффективным при условии соблюдения предлагаемой методики.

Мы видим *перспективу* исследования в изучении особенностей освоения экспрессивных средств иностранного языка, характерных для различных письменных жанров.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- 1) *Аверина М.Н.* Обучение использованию эмоционально-экспрессивных лексических средств речевой коммуникации (английский язык, лингвистический вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1996. 231 с.
- 2) *Азизханова Р.А.* Обучение экспрессивной устной английской речи учащихся 7-8 классов лезгинской школы в условиях билингвизма: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Махачкала, 2006. 181 с.
- 3) *Айнутдинова И.Н.* Билингвальное профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе как залог реализации компетентностного подхода в ВПО // Казанский педагогический журнал. 2011. №3. С. 5-12.
- 4) *Алексеев А.Я.* Сопоставительная стилистика. Уч. пособие. Днепропетровск: Национальный горный университет, 2012. 471 с.
- 5) *Алтухова М.К.* Обучение творческой письменной речи студентов третьего курса языкового педагогического вуза: На материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2003. 208 с.
- 6) *Алтухова М.К.* Творческая письменная речь = Creative writing: учебное пособие для студентов языковых вузов: для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 540300 (050300) Филологическое образование. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ, 2004. 135 с.
- 7) *Альбрехт Н.В.* Деятельностно-ориентированное обучение иностранному языку студентов профессионально-педагогического вуза: [монография]; науч. ред. С. А. Новоселов; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Российский гос. проф.-пед. ун-т», Уральское отд-ние Российской акад. образования, Акад. проф. образования. Екатеринбург: Российский гос. проф.-пед. ун-т, 2008. 139 с.
- 8) *Анисимов В.Е.* Кинозаголовок, синопсис и слоган кинофильма как функционально-прагматические единицы кинотекста (на материале совре-

менного французского кинодискурса) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. № 1. С. 240-245.

9) *Арнольд И.В.* Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. 10-е изд., испр. и доп. Москва: Флинта: Наука, 2010. 384 с.

10) *Асеева М.А.* Комплексное сочетание видов речевой деятельности как часть методики обучения русскому языку нерусских учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1998. 157 с.

11) *Атанов Г.А.* Деятельностный подход в обучении. Донецк: ЕАИ-Пресс, 2001. 158 с.

12) *Ахмыловская Л. А.* Письменная английская речь: учебное пособие для студентов вузов. Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2007. 132 с.

13) *Ахутина Т.В.* Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. Москва: Едиториал УРСС, 2019. 218 с.

14) *Бабукова Е.В.* Контроль обученности студентов неязыкового вуза в контексте личностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку // Сборник научных трудов ангарского государственного технического университета. 2007. Том 2, № 1. С. 101-105.

15) *Бабушис Е.Е.* Обучение письменной речи как творческой деятельности в форме описания, повествования и аргументации на старшем этапе в школах с углубленным изучением английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2000. 204 с.

16) *Бай Ш.М.* Реализация коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам в вузе // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. 2016. № 1(3). С. 35-38.

17) *Баранова Ю.Ю.* Сопоставление нетропеических способов выражения экспрессивности в художественном тексте на русском и английском языках // Иностранные языки в высшей школе. 2009. Выпуск 1(8). С. 90-98.

18) *Басова А.В.* К вопросу о письме и письменной речи в обучении иностранному языку // Язык. Культура. Образование: Сборник материалов

международной научной конференции «Чтения Ушинского». 2006. Вып. 2. 160 с.

19) *Белякова Е.А.* Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения будущего учителя иностранного языка // Альманах современной науки и образования. 2011. № 2. С. 70-73.

20) *Берман И.М.* Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. Москва: Высшая школа, 1970. 230 с.

21) *Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. Москва: Просвещение, 1988. 254 с.

22) *Бим И.Л.* Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Мирянова. Обнинск: Титул, 2010. С. 39-49.

23) *Бирюкова Е.В.* Реализация категории эмотивности в политическом тексте (на материале речей американских президентов): дис. ... канд. фил. наук: 10.02.04. Санкт-Петербург, 2009. 258 с.

24) *Блох М.Я.* Теоретические основы грамматики: Учеб. 4-е изд., испр. Москва: Высшая школа, 2004. 239 с.

25) *Божко Е.М.* Обучение студентов письменной английской речи как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. 2012. Том 5. С. 15-22.

26) *Бондарева В.В., Вильданова Л. У., Данилова И. В.* Writing workshop: учебно-методическое пособие по обучению письменной речи на английском языке. Самара: СГПУ, 2009. 183 с.

27) *Бондарева В.В.* Педагогические условия интенсификации процесса обучения будущего учителя иноязычной письменной речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Самара, 2004. 182 с.

- 28) *Бондаренко И.В.* Лингвопрагматический анализ синтаксических средств экспрессивности в английском политическом тексте // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13, № 3(35). С. 418-425
- 29) *Борисенко Ю.А., Русинова П.С.* Особенности перевода метафор в научном дискурсе (на материале статей из американских научных журналов) // Многоязычие в образовательном пространстве. 2018. № 10. С. 125-132.
- 30) *Борисова Е.Г.* Компрессия текста (конспектирование, реферирование, аннотирование: учебно-методическое пособие. Москва: МГПУ, 2023. 52 с.
- 31) *Бузальская Е.В.* Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов творческих специальностей при обучении письменной речи в жанре эссе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2010. 224 с.
- 32) *Булгакова Е.С.* Языковые и речевые средства реализации и нарушения коммуникативных качеств речи «выразительность» и «логичность» в аспекте речевого воздействия (на материале защитительных речей Ф.Н. Плевако): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Орел, 2008. 274 с.
- 33) *Буре Н.А., Быстрых М.В., Вишнякова С.А. и др.* Основы научной речи: Учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. заведений / Под ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ; Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 272 с.
- 34) *Буташева Г.М.* О формировании письменной коммуникативной компетенции студентов на начальном этапе обучения в языковом вузе // Знание. 2016. № 1-3 (30). С. 17-21.
- 35) *Вакулина Н. Е.* Диктант как прием обучения орфографии, пунктуации, развития речи учащихся: учеб.-метод. пособие. Москва: ФЛИНТА, 2012. 113 с.
- 36) *Валгина Н.С.* Синтаксис современного русского языка: Учебник. Москва: Агар, 2000. 416 с.

- 37) *Валгина Н.С.* Теория текста: Учебное пособие. Москва: Логос, 2003. 173 с.
- 38) *Ван Цзинлинь, Колкер Я.М., Устинова Е.С., Марьяновская Е.Л.* Русский как иностранный: преподавание с опорой на родной язык и язык-посредник. Коллективная монография. Санкт-Петербург: Алеф-Пресс, 2019. 381 с.
- 39) *Васильева П.А., Свешникова С.А.* Особенности обучения письменной речи для академических и научно-исследовательских целей студентов и аспирантов технического вуза // Современные проблемы развития образования и воспитания молодежи (сборник материалов 4-й международной научно-практической конференции). 2013. С. 94-95.
- 40) *Вахитова Г.В.* Внутренняя экспрессивность текста // Вестник ВЭГУ. 2014. № 4 (72). С. 69-76.
- 41) *Вахитова Г.В.* Модели передачи экспрессивности в юридическом тексте // Вестник Башкирского университета. 2007. Том 12. № 3. С. 110-112.
- 42) *Вейзе А.А.* Теория и практика порождения вторичного текста в курсе вузовского обучения иностранным языкам: (на материале англ. яз.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Минск, 1993. 434 с.
- 43) *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Москва: ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
- 44) *Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. Москва: Логос, 2009 г. 336 стр.
- 45) *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва: Рус. Яз., 1990. 246 с.
- 46) *Вертоградова Л.А., Воловикова М.Л.* Интегрированный подход к обучению иноязычной письменной речи в языковом вузе: теория и практика // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2015. № 3(41). С. 20-26.

- 47) *Виноградов В.В.* Исследования по русской грамматике: Избр. тр.; Ред. тома Н.Ю. Шведова. Москва: Наука, 1975. 559 с.
- 48) *Волкова М.Н.* Деятельностный подход и категория деятельности в психологии. Учебное пособие. Владивосток: Мор. гос. ун-т им. адмирала Г.И. Невельского, 2007. 78 с.
- 49) *Вольф Е.М.* Функциональная семантика оценки. Москва: Едиториал УРСС, 2002. 280 с.
- 50) *Воронцова Т.А.* Коммуникативное пространство в лингвопрагматической парадигме // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. 2009. № 5-11. С. 11-17.
- 51) *Вторушина Н.Ю.* Письмо и письменная речь в обучении иностранному языку // Альманах современной науки и образования. 2010. № 1 (32): в 2-х ч. Ч. II. С. 129-132.
- 52) *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. Москва: Лабиринт, 1999. 352 с.
- 53) *Гаврилова А.Н.* Формирование письменноречевой аргументативной компетенции у студентов гуманитарных специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2011. 277 с.
- 54) *Галкина-Федорук Е.М.* Об экспрессивности и эмоциональности в языке // Сб. статей по языкознанию (Проф. МГУ акад. В. В. Виноградову). 1958. С. 103-124.
- 55) *Галоян Н.Г., Китаева М.В.* Текст как инструмент проверки уровня сформированности коммуникативной компетенции // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 4 (216). С. 31-36.
- 56) *Гальперин И.Р.* Стилистика английского языка. Москва: Либроком, 2010. 336 с.
- 57) *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 5-е, стереотипное. Москва: КомКнига, 2007. 144 с.
- 58) *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак.

ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. Москва: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.

59) *Гальскова Н.Д., Василевич А.В., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В.* Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. Москва: КНОРУС, 2018. 390 с.

60) *Гез, Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник. Москва: Высшая школа, 1982. 373 с.

61) *Голобокова М.А.* Формирование межкультурной грамотности у студентов вуза на основе системно-деятельностного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Рязань, 2012. 20 с.

62) *Голуб И.Б.* Стилистика русского языка. 10-е изд. Москва: Айрис-пресс, 2008. 448 с.

63) *Горбунов А.В.* Практика письменной речи студентов факультетов иностранных языков: Учеб. Пособие. Улан-Удэ: Издательство Бурятского университета, 2000. 157 с.

64) *Горбунов А.Г.* Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 6 (147). С. 167-171.

65) *Горбунов А.Г.* Педагогическая система формирования способности будущих бакалавров к иноязычной профессионально-ориентированной коммуникации: монография. Ижевск: Удмуртский ун-т, 2018. 194 с.

66) *Гребенкина О.С.* Коммуникативно-прагматическая интерпретация многозначного высказывания с позиций контрадиктно-синергетического подхода: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Пермь, 2002. 174 с.

67) *Гревцева В.Ф., Клевина М.Н.* Writing guru: учебное пособие по практике письменной речи для студентов 2-4 курсов факультета иностранных языков очной и заочной форм обучения по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык» (английский / немецкий

языки, английский / французский языки). Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2015. 115 с.

68) *Гриднева Ю.Ю.* Возможности обучающей анкеты для обучения студентов первого курса языковым средствам обеспечения экспрессивности высказывания // *Иностранные языки в высшей школе.* 2016. № 1 (36). С. 77-84.

69) *Гриднева Ю.Ю.* Возможности обучающей анкеты для развития риторических умений // *Иностранные языки в высшей школе.* 2014. № 4 (31). С. 82-88. (а)

70) *Гриднева Ю.Ю.* Единство формы и содержания как основа обучения письменному выражению мыслей // *Иностранные языки в высшей школе.* 2017. № 3 (42). С. 21-26.

71) *Гриднева Ю.Ю.* Использование обучающей анкеты при обучении студентов младших курсов экспрессивности письменного высказывания // *Иностранные языки в высшей школе.* 2014. № 1(28). С. 58-65. (б)

72) *Гриднева Ю.Ю.* Обучение студентов младших курсов языкового вуза риторическим характеристикам экспрессивного письменного высказывания // *Иностранные языки в высшей школе.* 2016. № 4(39). С. 70-75.

73) *Гриднева Ю.Ю.* Особенности организации занятия, обучающего студентов младших курсов языкового вуза экспрессивности письменного высказывания // *Педагогическое образование.* 2022. Т. 3. № 6. С. 199-203.

74) *Гурвич П.Б.* Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. Владимир: Издательство Владимирского пединститута, 1980. 104 с.

75) *Гусаров Д.А.* От прагматики высказывания к прагматике перевода // *Вестник Военного университета.* 2008. № 4 (16). С. 102-108.

76) *Джинцанова Е.А.* Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности на уроках калмыцкого языка в начальной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2006. 143 с.

- 77) *Долгина О.А.* Обучение основам иноязычной письменной речи на 1 курсе языкового педагогического вуза: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Ленинград, 1982. 227 с.
- 78) *Дорджиева Е.В.* Языковые средства создания прагматического потенциала английского художественного текста: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Пятигорск, 2005. 179 с.
- 79) *Доронина С.В.* Факт: семантика и прагматика // *Филология и человек.* 2009. № 4. С. 28-37.
- 80) *Дорохова О.А.* Применение когнитивного подхода при обучении иноязычной лексике // *Психология и педагогика: Методика и проблемы практического применения.* 2014. № 35-2. С. 108-112.
- 81) *Дробышева Т.В.* Коммуникативно-прагматический аспект художественного текста: на материале русских переводов романа Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби»: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Воронеж, 2009. 209 с.
- 82) *Дронов И.С.* Методика обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы (английский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук 13.00.02. Тамбов, 2020. 200 с.
- 83) *Дубовик М.Е., Стулов Ю.В., Дубовик Е.И.* Справочное пособие по письменной речи английского языка. Минск: Вышэйш. шк., 1990. 230 с.
- 84) *Дудина Е.Н.* Практика письменной речи: учебное пособие. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. 106 с.
- 85) *Дюбуа Ж., Пир Ф., Тринон А. и др.* Общая риторика: Пер. с фр.; *Общ. ред. и вступ. ст. А. К. Авеличева.* Москва: Прогресс, 1986. 392 с.
- 86) *Евдокимова А.Г.* Психолого-методические предпосылки обучения русской письменной речи на материале деепричастий в татарской школе // *Вестник Казанского гос. гуманитарно-педагогического ун-та.* 2006. № 5. С. 142-154.

87) *Евстигнеева И.А.* Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных Интернет-технологий // *Язык и культура*. 2013. № 1(21). С. 74-82.

88) *Егорова В.Н.* К вопросу определения интенсивности в современном // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2009. № 6-2. С. 224-226.

89) *Егурнова А.А., Шарлаимова Г.Т.* Обучение письменной речи на английском языке: учебное пособие для студентов специальностей 031201 «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», 031202 «Перевод и переводоведение», 031203 «Теория и практика межкультурной коммуникации». Комсомольск-на-Амуре: Комсомольский-на-Амуре гос. технический ун-т, 2009. 115 с.

90) *Еремина В. М.* Особенности обучения написанию аннотаций на английском языке // *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2016. Т. 11. № 6. С. 86-92.

91) *Ершова Т.А.* развитие профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2020. 294 с.

92) *Жарникова И.П., Ткаченко И.А.* Обучение студентов языкового вуза письменной речи (продуктивные виды) // *Обучение и воспитание: методика и практика*. 2013. № 10. С. 175-181.

93) *Ждан И.И.* Формирование письменноречевой дискурсивной компетенции у студентов языковых вузов // *Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева*. 2012. № 4 (11). С. 77-84.

94) *Жеребило Т.В.* Словарь лингвистических терминов и понятий. Изд. 6-е, испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2016. 610 с.

95) *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. Москва: Издательство Академии педагогических наук, 1958. 312 с.

96) *Журбенко Н.Л.* Методика обучения созданию письменных вторичных иноязычных текстов на основе ресурсов интернета: (на материале англ. яз.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2008. 26 с.

97) *Заботкина В.И.* О соотношении прагматического и когнитивного в дискурсе // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2007. №2. С. 86-91.

98) *Залевская А.А.* Введение в психолингвистику: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по филол. специальностям. Москва: Рос. гос. гуманитар. ин-т, 2000. 381 с.

99) *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исслед. центр качества подгот. специалистов, 2004. 38 с.

100) *Зимняя И.А.* Лингвopsихология речевой деятельности. Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.

101) *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 222 с.

102) *Зникина Л.С.* Компетентностный подход и принцип дискретности в обучении иностранному языку студентов вуза // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2011. № 2. С. 102-104.

103) *Зубец М.В.* Коммуникативно-прагматический аспект лирического дискурса: На материале современного английского языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Абакан, 2005. 194 с.

104) *Зыкова А.В.* Культура овладения экспрессивностью речи во французском языке: лингвистический аспект // Модернизация культуры: судьба ценностей в современном мире. Материалы VI Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. 2018. С. 109-112.

105) *Иванов Д.А.* Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. Москва: Чистые пруды, 2007 г. 32 с.

106) *Иванова Е.Н.* Методика обучения экспрессивным средствам испанской разговорной речи в языковом вузе (на материале имен существительных с субъективно-оценочными суффиксами): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2003. 228 с.

107) *Иванова Т.В., Сухова И.А.* Теория и методика обучения иностранному языку: Базовый курс лекций. Часть I. Уфа: Изд-во БГПУ, 2008. 101 с.

108) *Ивлева О.Г., Мелехина Е.А., Лелеп Л.В., Швецова Н.А., Павленко С.В.* Английский язык. Обучение письму: методическое пособие для студентов дневного и заочного отделений факультета гуманитарного образования. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2006. 148 с.

109) *Илларионов А.В.* Средства выражения экспрессивности в произведениях современных горномарийских писателей: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.22. Йошкар-Ола, 2008. 154 с.

110) *Ильина Е.А.* Методика развития письменной речи учащихся на основе интернет-технологий (английский язык, средняя школа): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2013. 26 с.

111) *Иссерс С.В.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Москва: Изд-во ЛКИ, 2008. 288 с.

112) *Казакова Е.В., Савицкая Т.П.* Обучение письменной речи магистрантов неязыкового вуза // *Иностранный язык в дискурсе моды: Образовательные технологии и лингвокультурные исследования.* 2015. С. 31-44.

113) *Казанцева Е.М.* Обучение студентов выразительности речи при создании деловых писем на немецком языке: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Иркутск, 2008. 181 с.

114) *Казарина В.И.* Современный русский синтаксис: структурная организация простого предложения: Учебное пособие. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2007. 329 с.

115) *Казарова Е.И.* Writing Practice: Пособие по развитию навыков письм. речи: Для студентов гуманитар. специальностей. Москва: Флинта: Наука, 2001. 80 с.

116) *Казарян Г.В.* Коммуникативно-когнитивный подход в обучении второму иностранному языку // Вуз культуры и искусств в образовательной системе региона: материалы Пятой Всероссийской электронной научно-практической конференции. 2008. С. 217-220.

117) *Каминская Е.В.* Лингвострановедческий и лингвокультурный подходы в обучении иностранным языкам в вузе (на материале английского языка // Язык и мир изучаемого языка. 2011. № 1. С. 140-146.

118) *Каплич Л.В.* Начало обучения продуктивной письменной речи в лингвистическом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1996. 232 с.

119) *Кашина Е.Г.* Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учеб. пособие для студентов филологических факультетов университетов; отв. ред. А.С. Гринштейн. Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006. 75 с.

120) *Кобозева И.М.* Лингвопрагматический аспект анализа языка СМИ: Учебное пособие // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: учебное пособие / отв. ред. М.Н. Володина. Москва: Изд-во МГУ, 2003. URL: <http://evartist.narod.ru/text12/08.htm> (дата обращения: 29.01.2018)

121) *Кобышева А.С.* Методика обучения письменной речи как компоненту межкультурной компетенции лингвиста-преподавателя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Ставрополь, 2009. 214 с.

122) *Коваленко А.В.* Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании. Хрестоматия-путеводитель. Томск: Томский политехнический университет. Институт инженерной педагогики, 2007. 117 с.

123) *Коваленко Н.А.* Место и содержание дискурсивной компетенции в структуре коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку посредством учебного форума // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 4. С. 278-285.

124) *Коврижкина Д.Г.* Обучение иностранных студентов выражению эмоций средствами русского языка (продвинутый этап): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2015. 239 с.

125) *Ковтунова И.И.* Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения: Учебное пособие. Москва: Едиториал УРСС, 2002. 240 с.

126) *Ковшиков В.А. Пухов В.Г.* Психолингвистика. Теория речевой деятельности. Москва: АСТ, Астрель, 2007. 327 с.

127) *Кожина М.Н.* К основаниям функциональной стилистики. Пермь: Пермское книжное издательство, 1968. 250 с.

128) *Козлова А.Н.* Научные трактовки дискурсивной компетенции в обучении иностранному языку студентов высшего и среднего образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2022. Т. 19, № 4. С. 17-30.

129) *Комлев Н.Г.* Словарь иностранных слов: [более 4500 слов и выражений]. Москва: Эксмо, 2006. 669 с.

130) *Колесников А.А.* Что нового привносит компетентностный подход в высшее лингвистическое образование // Иностранные языки в высшей школе. 2013. № 1(24). С. 68-74.

131) *Колесникова И.Л., Долгина О.А.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие. Москва: Дрофа, 2008. 431 с.

132) *Колкер Я.М.* Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке (англ. яз., языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1975. 244 с.

133) *Колкер Я.М., Устинова Е.С., Делерзон Н.Б., Потемкина Н.Ф., Улановский М.И.* Как сделать урок иностранного языка эффективным и интересным (от теории к практике): Учебное пособие. Рязань: Издательство РГПИ имени С.А. Есенина, 1992. 262 с.

134) *Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М.* Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. Пособие для студ. филол. фак. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 264 с.

135) *Колкер Я.М., Устинова Е.С.* Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном языке. Москва: Научная книга, 2009. 352 с.

136) *Колкер Я.М., Устинова Е.С.* Обучение восприятию на слух английской речи: Практикум: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 336 с.

137) *Кольцова Л.М., Лунина О.А.* Художественный текст в современной лингвистической парадигме. Учебно-методическое пособие для вузов. Воронеж, 2007. 51 с.

138) *Комарова Ю.В.* Формирование выразительной письменной речи учащихся при работе с метафорой на уроках русского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Самара, 2011. 222 с.

139) *Константинова А.А.* Коммуникативно-прагматический потенциал пословиц и поговорок в современной англо-американской прессе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Тула, 2007. 206 с.

140) *Константинова Л.А.* Лингводидактическая модель обучения студентов-нефилологов письменным формам научной коммуникации: Монография. Тула: Известия Тул. гос. ун-та, 2003. 173 с.

141) *Копейкина Н.Е.* Коммуникативно-прагматический аспект экспрессивности институционального рекламного слогана (на материале французского и русского языков): дис. ... канд. фил. наук: 10.02.20. Москва, 2004. 206 с.

142) *Коровина И.В., Сафонкина О.С.* Effective writing: tips and practice: учебно-методическое пособие. Саранск: Издательство Мордовского университета, 2019. 105 с.

143) *Косарева Л.А., Тамбовская Л.Е., Якушко Г.Т.* Put Ideas Into Words. Обучение письменной речи: учебно-методическое пособие. Новосибирск: Новосибирский гос. ун-т, 2006. 226 с.

144) *Краснощекова Г.А.* Effective writing. Учебное пособие по формированию коммуникативной компетенции в письменной речи: для студентов второго образовательного уровня – бакалавриата. Таганрог: изд-во ТРТУ, 2004 110 с.

145) *Красных В.В.* Структура коммуникации в свете лингво-когнитивного подхода (коммуникативный акт, дискурс, текст): дис. ... докт. филол. наук: 10.02.19. Москва, 1999. 188 с.

146) *Крекнин С.А.* Методика обучения выражению эмоциональности и экспрессивности в иноязычной устной речи студентов, изучающих французский как второй иностранный язык (языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2012. 22 с.

147) *Кругликова Л.Е.* Структура лексического и фразеологического значения. Москва: МГПИ, 1988. 84 с.

148) *Кручинкина Н.Д.* Текст как синтагматическая единица // Язык. Текст. Дискурс: Научный альманах Ставропольского отделения РАЛК. 2009. С. 73-81.

149) *Кудряшова А.А., Никитенко З.Н.* Творческая иноязычная письменная речь (английский язык) // STUDNET. 2020. Т.3. №3. С. 135-140.

150) *Кудряшова О.В.* Английский язык. Обучение письменной речи: Учеб. Пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2002. 46 с.

151) *Кудряшова О.В.* Английский язык. Формирование коммуникативной компетенции в письменной речи: учеб. пособие для студентов 3 курса фак. лингвистики; под ред. Т. Н. Хомутовой. Челябинск: Изд-во Юж.-Ур. гос. ун-та, 2004. 81 с.

152) *Кудряшова О.В.* Компоненты коммуникативной компетенции при обучении письменной речи // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Серия: Лингвистика, 2007. Т. 87, № 15. С. 66-70.

153) *Кудряшова О.В.* Методика поэтапного формирования коммуникативной компетенции в письменной речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Челябинск, 2005. 192 с.

154) *Кузнецов Е.С.* Методика мобильного обучения иноязычной письменной речи в условиях дополнительного образования детей (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. Санкт-Петербург, 2022. 300 с.

155) *Кузнецова Е.В.* Эссе как компонент письменной речи при обучении иностранному языку студентов старших курсов // Профессиональное лингвообразование (материалы восьмой международной научно-практической конференции). 2014. С. 288-291.

156) *Кузьмина Л.Г.* Пособие по развитию культуры английской письменной речи. Москва: Еврошк. 1998. 45 с.

157) *Куимова М.В.* Обучение устной монологической речи с опорой на аутентичный письменный текст: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Ярославль, 2005. 165 с.

158) *Лагвешкина Г.В.* Профессиональная подготовка преподавателя иностранного языка в области письменной речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1989. 22 с.

159) *Ладыженская Т.А.* Творческие диктанты. Москва: Учпедгиз, 1963. 87 с.

160) *Латушкина М.С., Скалкин В.Л.* Учись говорить по-английски. Москва: Издательство Просвещение, 1972. 304 с.

161) *Левина О.А.* Репрезентация эмоциональных состояний персонажей в английском художественном тексте: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Москва, 1999. 481 с.

162) *Левковская Н.А.* Учебное пособие по развитию навыков письменной речи английского языка: Для студентов ст. курсов фак. англ. яз. Москва: МГПИИЯ, 1978. 60 с.

163) *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., испр. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.

164) *Леонтьев А.А.* Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам // Русский язык за рубежом. 1982. № 4. С. 48-53.

165) *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность: Учеб. Пособие для студентов вузов по направлению и спец. «Психология», «Клин. психология». Москва: Политиздат, 1975. 304 с.

166) *Ломакина Г.Р.* Компетентностный подход как прагматикоориентированный подход к результатам высшего образования // Теория и практика общественного развития. 2012. №12. С. 217-220.

167) *Ломтева Т.А.* Нестандартная лексика в коммуникативно-прагматическом аспекте: На материале языка романов С. Кинга: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Ставрополь, 2005. 210 с.

168) *Лурия А.Р.* Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учебное пособие для студ. псих. фак. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 352 с.

169) *Лурия, А.Р.* Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. Москва: Издательство Московского университета, 1979. 320 с.

170) *Лустрэ Л.Х.* Основные средства исследования экспрессивного текста // Средства выражения экспрессивности текста: Межвуз. сб. науч. тр. 1982. С. 25-35.

171) *Ляудис В.Я., Негурэ И.П.* Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. Москва: Международная педагогическая академия, 1994. 150 с.

172) *Ляховицкий М.В.* О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2013. № 8. С. 4-10.

173) *Мазунова Л.К.* Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе: дис. ... док. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2005. 353 с.

174) *Макарова О.С., Павленко В.Г., Донцов А.В.* Компетентностный подход при обучении иностранному языку бакалавров-специалистов в условиях педагогического вуза: монография. Ставрополь: Дизайн-студия Б, 2018. 106 с.

175) *Макарова Ю.А.* Эвристический подход к обучению иноязычной творческой письменной речи // Альманах современной науки и образования. 2016. №2 (104). С. 88-91.

176) *Малютина Е.А.* Речевые акты огорчения в английской стилизованной разговорной речи (на материале англоязычной художественной литературы 18-21 вв.): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Самара, 2007. 20 с.

177) *Маркова Е.С.* Теоретические основы построения интегративно-модульных курсов английского языка для профильной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2003. 18 с.

178) *Маркова Ю.Ю.* Содержание обучения письменной речи студентов языкового вуза посредством социального сервиса Вики // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 5 (97). С. 180-183.

179) *Марьяновская Е.Л.* Кумулятивный аналитико-синтетический подход к интерпретации художественного текста при обучении переводчиков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. №5. С. 119-127.

180) *Маслова В.А.* Лингвистический анализ текста. Экспрессивность: учебное пособие для вузов; под редакцией У. М. Бахтикиреевой. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2018. 201 с.

181) *Маслова В.А.* Лингвистический анализ экспрессивности художественного текста: Учеб. пособие для студентов вузов. Минск: Вышейш. шк. 1997. 156 с.

- 182) *Маслова В.А.* Лингвокультурология: учеб. Пособие для студентов вузов. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
- 183) *Маслова В.А.* Онтологические и психолингвистические аспекты экспрессивности текста: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.19. Минск, 1992. 43 с.
- 184) *Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И.* Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. Пособие. 9-е изд., стереотип. Минск: Вышейш. шк. 2004. 522 с.
- 185) *Матвеева Т.В.* Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: Синхрон.-сопостав. очерк. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. 168 с.
- 186) *Махачева Д.З.* К вопросу научных основ в обучении письменной речи студентов языкового факультета // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2008. № 5. С. 196-199.
- 187) *Меркин, Г.С., Зыбина Т.М., Максимчук Н.А., Рябикова О.С.* Развитие речи: Выраз. средства худож. речи: Пособие для учителя. Москва: Рус. слово, 2002. 206 с.
- 188) *Меркулова Е.М., Филимонова О.Е., Костыгина С.И., Иванова Ю.А., Папанова Л.В.* Английский язык для студентов университетов. Чтение, письменная и устная практика. Санкт-Петербург: Издательство Союз, 2000. 384 с.
- 189) *Металова И.Г.* Личностно ориентированный подход к обучению и подготовка учителей иностранного языка: технологические основы: монография. Чебоксары: Изд-во Л. А. Наумова, 2006. 115 с.
- 190) *Мещеряков В.Н.* Жанры школьных сочинений: Теория и практика написания: Учеб.-метод. пособие для студентов и учителей-словесников. Москва: Флинта: Наука, 1999. 256 с.
- 191) *Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П.* Большой психологический словарь. Москва: Олма-Пресс, 2002. 632 с.

- 192) *Миролюбов А.А.* Методы исследования в методике обучения иностранным языкам // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. С. 29-38.
- 193) *Миронова Т.Ю.* Обучение устной экспрессивной речи в интенсивном курсе иностранного языка (проблемы содержания обучения): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1985. 262 с.
- 194) *Михайловская И.Н.* Прагмакоммуникативные характеристики независимого инфинитива в современном английском языке // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 96. С. 209-214.
- 195) *Мишонкова Н.А.* Практикум по развитию русской письменной речи: Научный стиль. Пособие / под ред. Д.А. Маслакова. Гродно: ГрГМУ, 2005. 139 с.
- 196) *Монастырецкая О.В., Морова О.Л., Полякова В.Ю.* Компоненты категории экспрессивности и их реализация в газетном тексте // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 3. С. 55-65.
- 197) *Мусницкая Е.В.* Обучение письму (отрывок) // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. Москва: Русский язык, 1991. С. 261-271.
- 198) *Мусульбес С.Н.* Обучение аргументирующему дискурсу в сфере письменного общения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2005. 202 с.
- 199) *Николаева А.М.* Средства выражения экспрессивности в якутском литературном языке: лексико-семантический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.02. Якутск, 2006. 32 с.
- 200) *Никульшина Н.Л., Мордовина Т.В.* Аспекты обучения иноязычной научной письменной речи в высшей школе: монография. Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2014. 160 с.

201) *Ничипорук А.А.* Методика обучения работе с деловой документацией на иностранном языке студентов специальности «Таможенное дело»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Курск, 2019. 161 с.

202) *Новиков А.И., Сунцова Н.Л.* Концептуальная модель порождения вторичного текста // *Обработка текста и когнитивные технологии.* 1999. № 3. С. 158-166.

203) *Овечкина Ю.Р.* Развитие коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2013. 247 с.

204) *Овечкина Ю.Р.* Структура коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза // *Педагогическое образование в России.* 2012. № 1. С. 231-234

205) *Овчинникова Т.Е.* Практика обучения англоязычной письменной речи студентов университета: учеб.-метод. пособие. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2009. 140 с.

206) *Павельева Т.Ю.* Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного интернет-блога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2010. 158 с.

207) *Павлова А.В.* Понимание смысла предложения в связи с местом фразового ударения при восприятии письменной речи // *Вопросы психолингвистики.* 2009. №9. С. 70-90.

208) *Павловская И.Ю., Башмакова Н.И.* Основы методологии обучения иностранным языкам. Изд.2-е, испр. и дополн. Санкт-Петербург: Филол. факультет СпбГУ, 2007. 224с.

209) *Парфенова С.О.* Письменная коммуникация: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 91 с.

210) *Парфенова С.О.* Письменная коммуникация: учебно-методическое пособие. 2-е изд., испр. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 85 с.

211) *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод – средство обучения говорению // Теория и методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. Учебное пособие в 2 ч. Ч. 1. / Сост.: А.В. Большакова, Е.Ф. Иванова, Н.П. Серебрякова, И.Д. Трофимова, Н.В. Языкова. Под общ. ред. Н.В. Языковой. Москва, 2007. С. 101-123.

212) *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: Рус. яз., 1989. 276 с.

213) *Пассов Е.И.* Основы методики обучения иностранным языкам. Москва: Русский язык, 1977. 216 с.

214) *Патарая Е.С.* Профессионально-ориентированное обучение студентов консерваторий лексической стороне экспрессивных видов речевой деятельности (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2009. 434 с.

215) *Поленова А.Ю., Числова А.С.* A Complete Guide to Modern Writing Forms. Современные форматы письма в английском языке: Учебник. Москва: ИНФРА_М; Академцентр, 2012. 160 с.

216) *Полетаев А.А.* Обучение письменной аргументированной речи посредством учебного блога (немецкий язык, старшие классы общеобразовательной школы): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Волгоград, 2012. 189 с.

217) *Прохорова В.Н.* Русская терминология. Москва: Филол. фак. МГУ, 1996. 125 с.

218) *Рабунский Е.С.* Индивидуальный подход в процессе обучения школьников: на основе анализа их самостоятельной деятельности. Москва: Педагогика, 1975. 184 с.

219) *Рогатин В.А.* Задание как минимальная целостная единица учебного процесса в языковом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Рязань, 2005. 218 с.

220) *Розенталь Д.Э., Теленкова М.А.* Словарь-справочник лингвистических терминов. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1976. 544 с.

221) *Ромашова И.П.* Экспрессивность как семантико-прагматическая категория высказывания (на материале устно-разговорной и художественной речи диалогического типа): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Омск, 2001. 166 с.

222) *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2019. 720 с.

223) *Румянцева И.М.* Мышление и речь в аспекте обучения иноязычной речи // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал, 2005, Т.1, № 1. С. 64-69. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_11791906_45751931.pdf (дата обращения: 14.06.2020)

224) *Русова Н.Ю.* Как писать сочинение, изложение и диктант: Учеб. пособие для учащихся общеобразоват. сред. шк., абитуриентов и их родителей. Нижний Новгород: ДЕКОМ, 1994. 192 с.

225) *Салье В.М., Мячинская Э.И, Цурикова Л.П. и др.* Письменная английская речь: Практический курс = A Course in Written English: учеб. пособие для студентов лингв. вузов; под ред. И.А. Уолш. Москва: Academia; Санкт-Петербург: Филол. фак. СПбГУ, 2005. 240 с.

226) *Санникова И.Р.* Компетентностно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам как средство формирования профессионального взаимодействия студентов в педагогическом вузе // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения, педагогики. 2014. № 1. С. 142-146.

227) *Сафонова В.В.* Социокультурный подход: ретроспектива и перспективы // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 53-72.

228) *Седова Н.Б.* Некоторые методические аспекты обучения письменной речи // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. 2015. С. 231-235.

229) *Сёмич Ю.И.* Методика обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2019. 194 с.

230) *Серкова Н.И.* Сверхфразовое членение текста (теория и метод) // Иностранные языки в школе. 1987. №3. С. 3-8.

231) *Сигарева Н.В.* Особенности перевода стилистически-окрашенных единиц с английского языка на русский в текстах в сфере научной коммуникации // Язык и межкультурная коммуникация: Материалы Второй Международной научно-практической конференции. Великий Новгород, 19-20 мая 2011 г. 2011. Том 2. С. 264-267.

232) *Сидоренко А.В.* Понятие стратегии в исследовании дискурса // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. 2013. № 6. С. 92-110.

233) *Синтоцкая Н.А.* Реализация категории эмотивности в тексте современной англоязычной прессы: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Санкт-Петербург, 2003. 200 с.

234) *Сирипля М.А.* Приемы создания прагматической экспрессивности газетного текста (на материале перифрастических оборотов) // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 3. С. 27.

235) *Скребнев Ю.М.* Основы стилистика английского языка: Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. Москва: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. 221 с.

236) *Скрипак И.А.* Синтаксические средства экспрессивности в текстах научного дискурса // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008, № 60. С. 252-256.

237) *Скубачевская Л.А., Слаутина Н.В., Надозирная Т.В.* ЕГЭ. Литература. Универсальный справочник. Москва: Яуза-Пресс, 2013. 400 с.

238) *Слепович В.С., Вашкевич О.И., Мась Г.К.* Пособие по английскому академическому письму и говорению = Academic Writing and Speaking Course Pack; под ред. В.С. Слеповича. Минск: ТетраСистемс, 2012. 176 с.

239) *Смирнова Н.В.* Обучение иноязычной письменной речи как социальной практике в условиях билингвального образования (социальноэкономические специальности): на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2018. 223 с.

240) *Соколова Г.М.* Особенности реализации категории эмотивности в текстовом пространстве новеллы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 101. С. 188-193.

241) *Солодянкина Н.В.* Связная письменная речь школьников: лингвистический и методический аспекты: учебное пособие к спецкурсу для студентов педвуза. Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2006. 75 с.

242) *Солонцова Л.П.* Современная методика обучения иностранным языкам (общие вопросы, базовый курс): Учебник для студентов педагогической специальности и преподавателей иностранных языков разных типов образовательных учреждений. Павлодар: ПГПИ, 2009. 248 с.

243) *Солянка Е.А.* Методика обучения студентов письменной интернет-коммуникации в сфере обиходно-бытового общения (китайский язык, начальный этап): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2022. 245 с.

244) *Сорокина И.Г., Цветкова Т.К.* Обучение письму как компонент подготовки по иностранному языку // Вопросы филологии. 2010. №1(34). С. 102-114.

245) *Сороковых Г.В.* К вопросу о формировании эмоциональности и экспрессивности речи у студентов неязыкового вуза: философский, психолингвистический, лингвистический и лингводидактический аспекты [Текст] / Г.В. Сороковых // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе. сборник материалов 3-й Международной научно-практической конференции. 2019. С. 126-132.

246) *Сороковых Г.В., Зыкова А.В.* Обучение средствам выражения экспрессивности французской речи // Иностранные языки в школе. 2012. № 10. С. 14-20.

247) *Ставцева Е.В.* Обучение написанию деловых писем на иностранном языке студентов экономических специальностей вузов: английский язык, бакалавриат: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2018. 385 с.

248) *Стернин И.А.* Практическая риторика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательский центр «Академия», 2005. 272 с.

249) *Струнина Н.В.* Использование компетентностного подхода в обучении иностранному языку в вузе // Университетское образование (МКУО-2013): сборник статей XVII Международной научно-методической конференции, посвященной 70-летию образования университета. 2013. С 416-417.

250) *Сушко В.Ю.* Функции иллокутивной компетенции // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: <http://www.scienceeducation.ru/118-13842> (дата обращения: 03.04.2019)

251) *Такахо Ф.А.* Формирование навыков коммуникативного письма бакалавров лингвистики в условиях языкового поликультурного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Майкоп, 2013. 183 с.

252) *Тарнаева Л.П.* Обучение студентов 5-го курса языкового педагогического вуза письменной речи в контексте диалога культур: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2000. 221 с.

253) *Татарина М.А.* Теоретические основы создания и использования дистанционного курса обучения иноязычной письменной речи для студентов 2-3 курсов лингвистического вуза: На материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2005. 335 с.

254) *Телия В.Н., Уфимцева А.А.* Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. Москва: Наука, 1986. 141 с.

255) Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Мирянова: Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. Москва: Педагогика, 1981. 456 с.

256) *Титова С.В.* Обучение иноязычной письменной речи в цифровой среде вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 2. С. 302-316.

257) *Тропкина Ю.В.* Инновационный опыт обучения письменной речи в профессиональной подготовке и переподготовке слушателей военно-морских вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Санкт-Петербург, 2014. 213 с.

258) *Трофимова В.М.* Педагогические условия развития творческих способностей младших школьников в процессе письменной речевой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Якутск, 2006. 198 с.

259) *Трубкина А.И.* Эмоциональность и экспрессивность художественного текста: функционально-прагматический аспект // Вестник Пятигорского государственного университета. 2017. № 4. С. 219-222.

260) *Трушкова И.Н.* Обучение письменному выражению мыслей студентов старших курсов языковых вузов с помощью ресурсов Интернета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Рязань, 2011. 224 с.

261) *Тураева З.Я.* Лингвистика текста: (Текст: структура и семантика): Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. N2103 «Иностр. яз.». Москва: Просвещение, 1986. 127 с.

262) *Туранский И.И.* Семантическая категория интенсивности в английском языке. Москва: Высшая школа, 1990. 172 с.

263) *Тутатчикова И.Н.* Методика обучения письменной речи на английском языке на первом курсе языкового вуза с использованием печатного пособия и компьютерной программы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2003. 158 с.

264) *Уламасова Р.А.* Когнитивный подход в обучении иностранным языкам // Международный студенческий научный вестник. 2015. № 5-2. С. 302.

265) *Унт И.Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва: Педагогика, 1990. 188 с.

266) *Устинова Е.С.* Длина предложения как смыслообразующий компонент синтаксиса художественного текста // *Иностранные языки в высшей школе.* 2008. № 6. С. 54-62.

267) *Устинова Е.С.* Роль и место парафраза в формировании коммуникативной компетенции у студентов языкового вуза // *Иностранные языки в высшей школе.* 2012. № 1. С. 86-93.

268) *Федоров А.Э., Метелев С.Е., Соловьев А.А., Шлякова Е.В.* Компетентностный подход в образовательном процессе. Монография. Омск: Изд-во ООО «Омскбланкиздат», 2012. 210 с.

269) *Федорова С.А.* Развитие компенсаторных умений в целях обучения иностранному языку в языковом вузе // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки.* 2014. № 7 (135). С. 48-53.

270) *Филимонова Л.Н.* Обучение письменной речи: (На материале англ. яз.): Система упр. Самара: СамГПУ, 1998. 194 с.

271) *Филимонова Н.Ю., Серегина О.Л.* Формирование навыка письменной речи с помощью эссе при обучении иностранному языку // *Актуальные вопросы профессионального образования.* 2018. № 3 (12). С. 18-22.

272) *Фокина К.В., Тернова Л.Н., Костычева Н.В.* Методика преподавания иностранного языка: конспект лекций. Москва: Юрайт, Высшее образование, 2009. 158 с.

273) *Фролкина И.А.* Формирование дискурсивной компетенции в целях обучения иностранному языку в языковом вузе // *Язык и культура: сборник статей XXIII Международной научной конференции, Томск, 21–24 октября 2012 года.* 2013. С. 206-208.

274) *Фурманова В.П.* Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавателя иностранного языка: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Москва, 1994. 58 с.

275) *Хильченко Т.В.* Подготовка студентов старших курсов языкового факультета к самостоятельному совершенствованию письменной иноязыч-

ной речи (на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2004. 247 с.

276) *Хохлова Н.Б.* Обучение письменному описательному дискурсу на младших курсах языкового вуза (английский язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2003. 201 с.

277) *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов. 2002. С.135-157.

278) *Хуторской А.В.* Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. С. 9-16.

279) *Цветкова Л.С.* Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление: Учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. 360 с.

280) *Цыбулева Т.Э.* Экспрессивность как национально-специфическая характеристика диалогического общения в контексте обучения студентов испанскому языку как второму иностранному // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2021. № 2(40). С. 140-147.

281) *Цыганкова Ю.Н.* Экспрессивность средств выражения различных категорий в языке оригинала и перевода (на примере рассказов М. Спарк) // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. № 2. С. 214-216.

282) *Черемисинова Р.А.* Методика формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Киров, 2016. 221 с.

283) *Черемисинова Р.А.* Письменная дискурсивная компетенция как компонент иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-9. С. 220-227.

284) *Черемисинова Р.А.* Характеристика эссе как вида письменного дискурса // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции: в 3 частях, Пенза, 05 декабря 2017 года. Часть 2. 2017. С. 246-248.

285) *Чернышов С.В.* Методика обучения студентов старших курсов языковых вузов выразительности речи на основе фразеологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 25 с.

286) *Числова А.С., Аконова А.С.* Учебное пособие по практике письменной речи английского языка для магистрантов и аспирантов (очной и заочной формы обучения). Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2003. 44 с.

287) *Чокою А.-М.* Роль эмотивно-экспрессивных средств в современном политическом газетном тексте (на материале метафоры и прецедентных языковых единиц): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Москва, 2007. 23 с.

288) *Чуйкова Э.С.* Методическая система обучения иноязычной письменной речи студентов языковых специальностей в условиях российского высшего образования: дис. ... докт. пед. наук: 5.8.2. Москва, 2021. 373 с.

289) *Чуйкова Э.С.* Обучение социокультурным особенностям иноязычной письменной речи студентов факультета иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Самара, 2005. 181 с.

290) *Шахмаев Н.М.* Учителю о дифференцированном обучении: Методические рекомендации. Москва: Изд-во АПН СССР, 1989. 65 с.

291) *Шелестюк Е.В.* Речевое воздействие: ракурсы адресата и адресанта: Монография. Челябинск: ООО «Энциклопедия», 2008. 152 с.

292) *Шилина М.В.* Лингвистические средства создания экспрессивности в английском художественном тексте: На основе исследования стилистически маркированной/немаркированной лексики: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Москва, 2000. 181 с.

293) *Шолкович О.М.* Обучение устной экспрессивной речи студентов языкового педагогического вуза: (Метод. рекомендации для преподавателей практики уст. речи). Москва: МГПИ, 1986. 70 с.

294) *Штонда Ю.А.* Языковые средства и способы реализации дискурсивных стратегий в личном письме (на материале писем Дитриха Бонхёффера из нацистской тюрьмы): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Воронеж, 2019. 263 с.

295) *Штутьман Э.А.* Методический эксперимент в системе методов исследования. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. 156 с.

296) *Шумилина О.С.* Формирование письменной компетенции в процессе обучения английскому как второму иностранному языку // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. № 33. С. 107-115.

297) *Щукин А.Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке: Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. Москва: Издательство Икар, 2011. 454 с.

298) *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва: Филоматис, 2004. 416 с.

299) *Эльконин Д.Б.* Развитие устной и письменной речи учащихся; под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. Москва: ИНТОР, 1998. 112 с.

300) *Adleman R.H.* What's Really Involved in Writing and Selling Your Book. Los Angeles: Nash Publishing, 1972. 200 p.

301) *Bailey S.* Academic Writing for University Students. Routledge, 2021. 298 p.

302) *Barrass T.* Students Must Write: A Guide to Better Writing in Course Work and Examinations. (Routledge Study Guides), 2005. 233 p.

303) *Behrens L., Rosen L.J.* Sequence for Academic Writing. 6th Ed. Pearson, 2014. 360 p.

304) *Behrens L., Rosen L.J.* Writing and Reading Across the Curriculum. Longman, 2011. 784 p.

- 305) *Belentschikov R.* Словообразование и экспрессивность: Nomina re-jorative в русском языке // Slavische Wortbildung: Semantik and Kombinatorik. 2002. P. 389-402.
- 306) Common European Framework for Reference for Languages: Learning, teaching, assessment [Electronic resource]. Modern Language Division, Strasbourg: Cambridge University Press, 2001. 265 p. URL: <https://rm.coe.int/1680459f97> (date of access: 17.04.2018) (CEFR 2001)
- 307) Common European Framework for Reference for Languages: Learning, teaching, assessment [Electronic resource]. – Modern Language Division, Strasbourg: Cambridge University Press, 2011. 273 p. URL: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (accessed: 19.04.2018) (CEFR 2011)
- 308) Common European Framework for Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors [Electronic resource]. Council of Europe, 2018. 235 p. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (accessed: 20.02.2019) (CEFR 2018)
- 309) *Crème Ph., Lea M.R.* Writing at University. Open University Press, 2003. 185 p.
- 310) *Crystal D.* The Cambridge Encyclopedia of the English Language. CAM, 1998. 492 p.
- 311) *Evans V.* Successful Writing Intermediate. Express Publishing, 2000. 151 p. (a)
- 312) *Evans V.* Successful Writing Proficiency. Express Publishing, 2000. 160 p. (b)
- 313) *Evans V.* Successful Writing Upper-Intermediate. Express Publishing, 2004. 135 p.
- 314) *Ford M.L.* Techniques of Good Writing. The Book Society of Canada, 1960. 248 p.
- 315) *Garber M.B.* Loaded Words. New York: Fordham University Press, 2012. 233 p.

- 316) *Haley M.H., Austin T.Y.* Content-based second language teaching and learning: an innovative approach. Pearson Education, Inc., 2004. 384 p.
- 317) *Harmer J.* How to Teach Writing. Pearson Education Ltd, 2007. 154 p.
- 318) *Hayakawa S.I., Hayakawa A.R.* Language in Thought and Action. A Harvest Original, Harcourt, Inc., 1992. 196 p.
- 319) *Hayot E.* The Elements of Academic Style: Writing for the Humanities. Columbia University Press, 2014. 240 p.
- 320) *Henderson B.L.K.* The English Way. 3rd Ed. Macdonald&Evans, 1958. 424 p.
- 321) *Hill L.A.* Note-taking Practice. Oxford University Press, 1972. 92 p.
- 322) *Houser T.L., Gray L.G.* Writing the Research and Term Paper. New York: Cambridge book Company, 1965. 382 p.
- 323) *Hutchinson E.* Expository Writing. Saddleback Educational Publishing, 2005. 64 p. (a)
- 324) *Hutchinson E.* Narrative Writing. Saddleback Educational Publishing, 2005. 64 p. (b)
- 325) *Hutchinson E.* Descriptive Writing. Saddleback Educational Publishing, 2005. 64 p. (c)
- 326) *Johnson A.P.* A Short Guide to Academic Writing. Lanham, Maryland: University Press of America, 2003. 127 p.
- 327) *Kellogg R.T.* The Psychology of Writing. Oxford University Press, 1999. 264 p.
- 328) *Kirszner L.G., Mandell S.R.* Writing First: Practice in Context: With Readings. Boston, New York: Bedford / St. Martin's, 2009. 711 p.
- 329) *Kolln M.J., Gray L.S.* Rhetorical Grammar: Grammatical Choices, Rhetorical Effects. 7th Edition. Longman, 2012. 304 p.
- 330) *Koons M.* Writing a Critical Essay: The Complete Introductory Guide to Writing a Critical Essay for Beginner Students: Volume 1 (Master the Essay). CreateSpace Independent Publishing Platform, 2018. 118 p.

- 331) *Littlewood W.* Communicative Language Teaching. A book on methodology. Cambridge University Press, 2002. 108 p.
- 332) *McCarthy T.* Persuasive Writing. Scholastic Professional Books, 1998. 64 p.
- 333) *McClain M.* Shaum's Quick Guide to Writing Great Essays. McGraw-Hill, 1999. 108 p.
- 334) *McCutcheon P.* Writing the Fiction Synopsis: A Step by Step Approach. Memphis, Tennessee: Gryphon Books for Writers, 1998. 172 p.
- 335) *McGuire M., Blevins S.B., Johnson A.M.* Rhetorical Approaches to College Writing. Greensboro: University of North Carolina at Greensboro; Hayden-McNeil, 2016. 256 p.
- 336) *Ochsner R.* Physical eloquence and the biology of writing. SUNY Press, 1990. 223 p.
- 337) *Oshima A., Hogue A.* Introduction to Academic Writing. Pearson Education, Inc., 2007. 221 p.
- 338) *Peacock C.* Teaching Writing: A Systematic Approach. Routledge, 2017. 154 p.
- 339) *Peregoy S.F., Boyle O.F.* Reading, Writing & Learning in ESL: A Resource Book for K-12 Teachers. 2nd Ed. Longman Publishers, 1997. 378 p.
- 340) *Quinley E.* Persuasive Writing. Saddleback Educational Publishing, 2005. 64 p.
- 341) *Ramet A.* Creative Writing: how to unlock your imagination, develop your writing skills – and get published. How to Books Ltd., 2005. 178 p.
- 342) *Scinto L.F.M.* Written language and psychological development. Orlando: Acad. press, 1986. 191 p.
- 343) *Shastri P.D.* Communicative Approach to the Teaching of English as a Second Language. Himalaya Publishing House, 2010. 197 p.
- 344) *Shiach D.* How to Write Essays. How to Books Ltd, 2009. 163 p.
- 345) *Skehan P.A.* Cognitive Approach to Language Learning. Oxford University Press, 1998. 324 p.

- 346) *Sorenson Sh.* Webster New World Student Writing Handbook. 5th Ed. Hoboken, NJ: Wiley Publishing, Inc., 2010. 472 p.
- 347) *Swan M.A.* Critical Look at the Communicative Approach // *ELT Journal*. 1985. Volume 39, Issue I. P. 2-12. (a)
- 348) *Swan M.A.* Critical Look at the Communicative Approach // *ELT Journal*. 1985. Volume 39, Issue 2. P. 76-87. (b)
- 349) *Veit R., Gould Ch., Clifford J.* Writing, Reading and Research. 5th Ed. Allyn and Bacon, 2001. 548 p.
- 350) *Wallwork A.* English for Academic Research: Writing Exercises. New York: Springer Science+Business Media, 2013. 190 p.
- 351) *Widdowson H.G.* Discourse Analysis. Oxford University Press, 2011. 133 p.
- 352) *Zemach D, Rumisek L.A.* Academic Writing from Paragraph to Essay. McMillan, 2005. 131 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Структура экспрессивно-дискурсивной компетенции

Таблица 1

Структура экспрессивно-дискурсивной компетенции (для студентов 1-2 курсов языкового вуза)

Макрокомпонент	Микрокомпонент	Знания, умения и навыки
языковой	лексический	<p><i>Знать и уметь</i> использовать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – лексемы с экспрессивной коннотацией; – лексические интенсификаторы; – синонимы, различающиеся как компонентами значения, так и сферой употребления; – устойчивые выражения интенсифицирующего содержания (плеонастические и вводные конструкции, языковые клише и т. п.); – идиомы, в основе которых лежит метафорический или метонимический перенос значения; – модальные слова.
	грамматический	<p><i>Знать и уметь</i> применять:</p> <ul style="list-style-type: none"> – артикли в интенсифицирующей функции; – элативы; – степени сравнения прилагательных; – союзы; – аффиксы (интенсифицирующего характера, диминутивные и аугментативные, передающие модальность или создающие импликацию); – «эмфатический оператор» “do”; – прерывистую морфему “be...ing”; – предложения различных коммуникативных и структурных типов.
	семантический	<p><i>Знать:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – контекстуальное значение слова; – коннотативное и денотативное значения слова, их компоненты; – некоторые виды парадигматических отношений в языке: синонимия, антонимия, омонимия, отношения «часть» / «целое», сочетаемость единиц и ее нарушение.
	фонологический, орфографический, орфоэпический	<p><i>Уметь</i> применять:</p> <ul style="list-style-type: none"> – графические средства обеспечения экспрессивности: выделение языковой единицы жирным шрифтом, курсивом, написание заглавными буквами, подчеркивание, разрядку; – мультипликацию букв в слове для передачи некоторых физиологических особенностей речи говорящего в прямой речи, изменения темпа высказывания, интенсификации его содержания; – пунктуационные знаки для передачи модальности, создания ритма высказывания.
социокультур-	социолингвистический	<p><i>Знать</i> и учитывать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – языковые средства выражения речевого этикета в письменных

турный		<p>работах различных типов в зависимости от коммуникативной ситуации;</p> <ul style="list-style-type: none"> – способы обеспечения экспрессивности, применяемые в различных функциональных стилях и языковых регистрах; – культурно-обусловленные особенности логико-структурного, композиционного и языкового оформления письменных работ, различия между соположенными работами в родной и иностранной культурах; – различия в использовании выразительных средств в родном и иностранном языках; – концептуальные различия в идиоматике родного и иностранного языка; – различия в коннотации лексемы родного языка и ее эквивалента в иностранном.
	предметный / тематический, общекультурный, страноведческий	<p><i>Знать</i> культурные и страноведческие реалии, <i>уметь</i> оперировать ими для реализации коммуникативного намерения.</p>
Компенсаторный		<p><i>Уметь</i> передавать максимальное количество коммуникативных намерений за счет использования минимального набора языковых средств.</p>
речевой	функциональный	<p><i>Знать и уметь</i> использовать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – способы обеспечения выразительности высказывания, характерные для каждой из основных ФВМ; – пути и способы детализации мыслей в каждой из ФВМ и экспрессивные средства, реализующие эти тактики.
	дискурсивный	<p><i>Знать</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> – особенности использования выразительных средств в описательных, повествовательных, объяснительных и полемических текстах, различных функциональных стилях и письменных работах; – принципы отбора и расположения характеристик для выразительного представления объекта высказывания; – логико-структурные (чередование коммуникативных блоков, связи между ними, их размер) и композиционные (чередование предложений различных структурных и коммуникативных типов, абзацев разной глубины трактовки признака) способы обеспечения экспрессивности на уровне текста; – выразительные средства, обеспечивающие когерентность и когезию высказывания; – средства экспрессивности, указывающие на «тему» и «рему» высказывания; – типы, способы и цели парафраза. <p><i>Уметь</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> – выбирать эффективное и уместное языковое или композиционное средство обеспечения экспрессивности в зависимости от коммуникативного намерения пишущего, особенностей реципиента, ведущей ФВМ, объекта высказывания, точки зрения пишущего, функционального стиля, вида письменной работы; – отбирать характеристики объекта высказывания и располагать их по значимости в зависимости от ситуации общения и реципиента.

		<p>ента,</p> <ul style="list-style-type: none">– различать факты, суждения и умозаключения и использовать их в качестве средства воздействия там, где это допускается типом текста и целью коммуникации;– передавать содержание высказывания другими словами (умение парафраза) как для усиления прагматического потенциала высказывания, так и при изменении коммуникативного намерения и/или адресата.
--	--	---

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Типология заданий, нацеленных на формирование экспрессивно-дискурсивной компетенции на 1-2 курсах языкового вуза



Рис. 4. Типология заданий, нацеленных на формирование экспрессивно-дискурсивной компетенции на 1-2 курсах языкового вуза

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Обучающие анкеты

Обучающая анкета (1) Письменное выражение мыслей Общие сведения³⁵

Вступительная часть

<i>Вопрос, задание</i>	<i>Ответы</i>
<p>1. Что означает выражение «владеть пером»?³⁶ Пронумеруйте по степени важности данные в графе справа умения. В случае если умения представляются вам одинаково важными, укажите одинаковый номер.</p> <p><i>Ключ: 1) е, 2) в, 3) а, 4) д, 5) б, 6) г.</i></p>	<p style="text-align: center;">Умения:</p> <p>а) четко формулировать свои мысли (логично, последовательно, связно); б) писать грамотно (без орфографических, грамматических, лексических, пунктуационных ошибок); в) учитывать характеристики человека, которому адресовано сообщение (возраст, образование, социальное положение, профессию, интересы и т. д.); г) писать красивым почерком; д) писать выразительно; е) определять цель письменного высказывания.</p>

Основная часть

<i>Вопрос, задание</i>	<i>Ответы</i>
<p>2. Название какого вида письменной работы Вам кажется наиболее неудачным и неопределенным? Обведите буквы соответствующих работ из графы справа.</p>	<p>а) диктант (dictation); б) изложение (rendering); в) сочинение (essay); г) конспект печатного или звучащего текста (note-taking); д) аннотация (abstract); е) резюме (résumé); ж) реферат (research paper); з) отчет (репортаж) (report); и) деловое письмо (business letter).</p>
<p>3. Напротив названия письменной работы поставьте букву соответствующего ей определения из графы справа.</p> <p>1) диктант; 2) изложение; 3) конспект печатного или звучащего текста; 4) аннотация (abstract); 5) резюме с элементами критической оцен-</p>	<p>а) объективное сообщение о фактах, событиях, свидетелем или участником которых был пишущий; б) подробный устный или письменный пересказ текста, адресованный читателю; в) изложение автором информации, отобранной как результат его собственного видения проблемы и пересказанной своими словами;</p>

³⁵ Обучающая анкета была опубликована и проанализирована нами в статье: Гриднева, Ю.Ю. Использование обучающей анкеты при обучении студентов младших курсов экспрессивности письменного высказывания // Иностранные языки в высшей школе. 2014. № 1(28). С. 58-65.

³⁶ См. Колкер, Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. Пособие для студ. филол. фак. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. С. 61.

<p>ки (précis with inferences); б) реферат; 7) репортаж; 8) деловое письмо; 9) сочинение</p> <p><i>Ключ: 1) д, 2) б, 3) в, 4) ж, 5) г, 6) е, 7) а, 8) и, 9) з.</i></p>	<p>г) сокращенное изложение содержания одного или нескольких источников, сопровождающееся выражением собственного отношения к содержанию; д) работа, представляющая собой дословную запись звучащего текста под диктовку (для читателя); е) сокращенное изложение содержания одного или нескольких источников с критической или без критической оценки со стороны пишущего, ориентировано на читателя; ж) сокращенное изложение содержания научного источника без критической оценки со стороны пишущего (для читателя); з) письменная работа, содержащая мысли автора на определенную тему; и) официальное сообщение, содержащее информацию, предназначенную для человека или организации.³⁷</p>
<p>4. Какое высказывание можно назвать «эффективным»? Из характеристик письменного высказывания, представленных в графе справа, составьте собственное определение этого понятия. Разрешается трансформация структуры предложений. Запишите свой вариант ниже:</p> <p><i>Эффективное высказывание – это ...</i></p>	<p>а) высказывание, правильное с точки зрения лексического и грамматического оформления; б) высказывание, соответствующее тем целям, которые изначально поставил перед собой автор; в) высказывание, повлиявшее на читателя таким образом, что ему стал понятен замысел автора; г) высказывание, благодаря которому читатель: - получил то же впечатление, какое было у автора относительно описываемого предмета/описываемых событий; - получил понятие о проблемах, ему до сих пор неизвестных; - поменял свою точку зрения; д) яркое, образное высказывание; е) сжатое, емкое высказывание, содержащее всю существенную информацию; ж) логически завершенное, связанное высказывание; з) высказывание, при написании которого автор учитывает социальный ранг читателя, особенности культуры его страны, осведомленность о том, о чем пишет автор и т. д.</p>
<p>5. Из списка письменных работ выберите ту, относительно которой нельзя использо-</p>	<p>а) диктант; б) изложение;</p>

³⁷ См. Колкер, Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. Пособие для студ. филол. фак. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. С. 63-64.

<p>вать понятие «эффективное высказывание». Обведите букву соответствующей работы из графы справа.</p> <p><i>Ключ: а.</i></p>	<p>в) сочинение, ; г) конспект печатного или звучащего текста; д) аннотация; е) резюме; ж) резюме с элементами критической оценки; з) реферат; и) репортаж; к) деловое письмо.</p>
<p>6. Написание какого высказывания может доставить Вам удовольствие? Обведите букву соответствующего типа высказывания из графы справа. Вы можете выбрать несколько вариантов.</p>	<p>а) диктант; б) изложение; в) сочинение; г) конспект печатного или звучащего текста; д) аннотация; е) резюме; ж) резюме с элементами критической оценки; з) реферат; и) репортаж; к) деловое письмо.</p>
<p>7. Раскройте значение понятия из левой колонки, соотнесите его с соответствующим определением из правой. Напротив каждого понятия поставьте соответствующую букву из графы справа.</p> <p>1) достаточность; 2) экономность; 3) правильность; 4) выразительность/экспрессивность; 5) уместность; 6) точность</p> <p><i>Ключ: 1) в, 2) е, 3) а, 4) д, 5) б, 6) г.</i></p>	<p>а) лексическая и грамматическая правильность высказывания, учет особенностей употребления языка в конкретной ситуации общения; б) соответствие речевого поступка ситуации общения; в) использование автором в высказывании всей информации, которая важна для реализации замысла, отсутствие избытка и недостатка фактов; г) отсутствие двусмысленности, определенность, понятность высказывания для читателя; д) яркость, образность высказывания, усиление его эмоциональности; е) сжатость, емкость высказывания.³⁸</p>
<p>8. Из каждой группы высказываний из графы справа выберите то, которое отвечает соответствующему требованию. Обведите букву соответствующего высказывания.</p> <p>1) Представленная в высказывании информация является достаточной.</p>	<p>1) а) Продается квартира. Звонить по телефону 123456. б) Продается красивая и уютная 3-х комнатная квартира вместе с мебелью и положительной энергетикой. Общая площадь – 82 кв. м. Комнаты – (13+13+19) кв. м. Кухня-студия – 22 кв. м., Балкон – 7 кв. м. Санузел отдельный. Стоимость 5 млн. 300</p>

³⁸ См. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном языке. Москва: Научная книга, 2009. С. 29-35.

	<p>тыс. руб. Возможен торг. Телефон: 123456</p> <p>в) Продается 3-х комнатная квартира в ЖК «Рутаун Марьино», (Ленинский район, МО), д. 61, 1/3 этажного дома. Общая площадь – 82 кв. м. Комнаты – (13+13+19) кв. м. Кухня-студия – 22 кв. м., Балкон – 7 кв. м. Санузел раздельный. Стоимость 5 млн. 300 тыс. руб. Возможен торг. Телефон: 123456</p>
<p>2) Высказывание экономно.</p>	<p>2) а) Уважаемый Артем Сергеевич, Я бы хотел получить информацию об условиях размещения рекламы в вашей газете. Пожалуйста, отправьте интересующие меня сведения по адресу 123456@mail.ru.</p> <p>б) Уважаемый Артем Сергеевич, Я бы хотел получить информацию об условиях размещения рекламы в вашей газете. Меня интересует все – стоимость одного объявления, срок, на который размещается объявление и т. п. Пожалуйста, отправьте интересующие меня сведения по адресу 123456@mail.ru.</p> <p>в) Уважаемый Артем Сергеевич, Я планирую продать автомобиль, поэтому мне бы хотелось получить информацию об условиях размещения рекламы в вашей газете. Пожалуйста, отправьте интересующие меня сведения по адресу 123456@mail.ru.</p>
<p>3) Выказывание является правильным.</p>	<p>3) а) Участник экспедиции пишет, что если бы он сам не видел летающих рыб, то не поверил бы рассказам о них и назвал бы рассказчиков лжецами.</p> <p>б) Участник экспедиции пишет, что, если бы он сам не видел летающих рыб, то не поверил бы рассказам о них и назвал бы рассказчиков лжецами.</p> <p>в) Участник экспедиции пишет, что если бы он сам не видел летающих рыб, то не поверил бы рассказам о них и назвал бы рассказчиков лжецами.</p>
<p>4) Высказывание уместно.</p>	<p>4) Какое обращение Вы употребили бы при написании делового письма человеку, с которым ранее не были знакомы и с которым надеетесь установить деловой контакт?</p> <p>а) Уважаемый Сергей Петрович, ...</p> <p>б) Дорогой Сергей Петрович, ...</p> <p>в) Привет, Серег! ...</p>
<p>5) Высказывание наиболее выразительно.</p>	<p>5) а) Роман написан легко и невероятно дерзко. Складывается обманчивое впечатление, что он создан не для того, чтобы его</p>

<p>б) Высказывание является точным.</p> <p><i>Ключ: 1) в, 2) а, 3) а, 4) а, 5) а, 6) б.</i></p>	<p>прочли, а просто так, по прихоти писателя, которому безразлично мнение читателя. [http://reviewbooks.ru]</p> <p>б) Роман повествует о жизни Виктора Манчини и его друга Дэнни. Они ведут довольно странный образ жизни, изображая «исторических персонажей» в тематическом парке, отражающем быт английских поселенцев в США в 1734 году... [http://ru.wikipedia.org]</p> <p>в) Сюжет привлечет своего читателя. История, описанная в данной книге, довольно реалистична. Таких людей, как главный герой этого произведения, в современном мире много. [http://otzovik.com/reviews]</p> <p>б) а) После возвращения рукописи в редакцию поступили новые материалы. б) Новые материалы поступили в редакцию после возвращения рукописи.</p>
<p>9. Какие из представленных в графе справа характеристик смогут сделать более эффективными представленные ниже письменные высказывания? Рядом с названием письменной работы поставьте буквы соответствующих характеристик. Подчеркните одной чертой буквы тех характеристик, которыми, по Вашему мнению, должно обладать <i>каждое</i> высказывание этого типа; двумя чертами – если эта характеристика желательна, но не обязательна.</p> <p>1) изложение; 2) конспект печатного или звучащего текста; 3) аннотация; 4) резюме с элементами критической оценки; 5) резюме; 6) реферат; 7) репортаж; 8) сочинение; 9) деловое письмо.</p>	<p>а) <u>достаточность</u>; б) экономность; в) <u>правильность</u>; г) выразительность/экспрессивность; д) <u>уместность</u>; е) точность.</p>

Заключительная часть

<i>Вопрос, задание</i>	<i>Ответы</i>
<p>10. Какие виды письменных работ Вы считаете наиболее творческими? Расположите письменные работы в соответствии с тем, насколько творческими они являются. Рядом с наиболее креативной работой поставьте 1 и т. д. В случае равнозначности поставьте одинаковый номер.</p>	<p>а) диктант; б) изложение; в) конспект печатного или звучащего текста; г) аннотация; д) резюме с элементами критической оценки; е) резюме; ж) реферат;</p>

Ключ: 1) и, 2) д, 3) е, 4) з, 5) к, б) ж, 7) г, 8) б, 9) в, 10) а.	з) отчет; и) сочинение; к) деловое письмо.
--	--

Тестирующая часть

Вопрос, задание	Ответы
<p>11. Определите, как соотносятся следующие понятия:</p> <p>1) достаточность – экономность; 2) правильность – уместность; 3) выразительность – экспрессивность 4) аннотация – резюме; 5) конспект – аннотация;</p> <p>Рядом с парой понятий поставьте соответствующую букву из графы справа. Ключ: 1) г, 2) а, 3) в, 4) д, 5) б.</p>	<p>а) первое понятие характеризует выбор языковых единиц, второе – речевого поступка; б) первое делается для себя; в) понятия означают одно и то же; г) первое понятие характеризует признаки объекта, второе – языковые средств; д) второе может содержать субъективную оценку.</p>
<p>12. Какие характеристики эффективности являются обязательными для всех представленных ниже видов работ?</p> <p>1) изложение; 2) конспект печатного или звучащего текста; 3) аннотация; 4) резюме с элементами критической оценки; 5) резюме; 6) реферат; 7) отчет (репортаж); 8) сочинение; 9) деловое письмо.</p> <p>Обведите буквы соответствующих характеристик из графы справа. Ключ: а, в, д.</p>	<p>а) достаточность; б) экономность; в) правильность; г) выразительность/экспрессивность; д) уместность; е) точность.</p>
<p>13. Какие высказывания труднее всего сделать выразительными? Обведите соответствующие буквы в графе справа.</p> <p>Ключ: а, в, е, и</p>	<p>а) изложение, ; б) конспект печатного или звучащего текста; в) аннотация; г) резюме с элементами критической оценки; д) резюме; е) реферат; ж) репортаж; з) сочинение; и) деловое письмо.</p>

Обучающая анкета (2)
Этапы построения письменного высказывания
Общие сведения³⁹

Вступительная часть

<i>Вопрос, задание</i>	<i>Ответы</i>
<p>1. Продолжите представленное ниже высказывание, отметив в графе справа утверждение, которое наиболее точно характеризует Ваше отношение к необходимости выражения мыслей на письме. В случае если несколько высказываний кажутся Вам одинаково важными, Вы можете выбрать несколько вариантов. <i>Выражение мыслей в письменной форме...</i></p>	<p>а) ...позволяет мне раскрыть свой творческий потенциал; б) ...кажется мне менее эффективным, чем непосредственное устное общение; в) ...представляет сложность для меня; г) ...является пустой тратой времени; д) ...кажется мне интересным, но порой мне сложно сформулировать то, что я хочу сказать; е) ...доставляет мне удовольствие до тех пор, пока от меня не требуется выражение собственной точки зрения; ж) ...доставляет мне удовольствие только тогда, когда не нужно пересказывать мысли других людей; з) ни один из вариантов мне не подходит.</p>

Основная часть

<i>Вопрос, задание</i>	<i>Ответы</i>
<p>2. В каком порядке автор, начинающий создание письменного высказывания, отвечает на следующие вопросы? Расположите вопросы из графы справа по порядку. Рядом с первым вопросом поставьте 1 и т. д.</p> <p><i>Ключ: 1) в, 2) д, 3) б, 4) г, 5) а.</i></p>	<p>а) Какие языковые средства выбирает автор для изложения своих мыслей? б) Чем определяется направление развития мыслей автора? в) О чем пишет автор? г) Каким образом автор развивает свою мысль? Какие тактики изложения мыслей использует? д) С какой целью пишет автор? В зависимости от чего он/она выбирает общую стратегию выражения своих мыслей?⁴⁰</p>
<p>3. Соотнесите этапы написания текста с вопросами, на которые отвечает автор на каждом этапе. Рядом с номером этапа поставьте соответствующую букву из графы справа.</p> <p>1) выбор объекта высказывания; 2) появление мотива и цели; 3) выбор общей <i>стратегии</i> достижения цели – то есть основной <i>формы</i>, в которую будут обличены все мысли автора;</p>	<p>а) Чем определяется направление развития мыслей автора? б) О чем пишет автор? в) Какие тактики изложения мыслей он использует? г) С какой целью пишет автор? В зависимости от чего он/она выбирает общую стратегию выражения своих мыслей? д) Какие языковые средства выбирает ав-</p>

³⁹ Обучающая анкета была впервые представлена в нашей статье: Гриднева Ю.Ю. Возможности обучающей анкеты для развития риторических умений // Иностранные языки в высшей школе. 2014. № 4(31). С. 82-88.

⁴⁰ См. Колкер Я.М. Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке (англ. яз., языковой вуз: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1975. С. 60-65

<p>4) выбор точки зрения; 5) выбор основных <i>тактик</i> достижения цели; 6) выбор конкретных лексических и грамматических средств для оформления высказывания. <i>Ключ:</i> 1) б, 2) г, 3) е, 4) а, 5) в, 6) д.</p>	<p>тор для изложения своих мыслей? е) Каким образом автор развивает свою мысль?</p>
<p>4. Соотнесите цель, которую преследует автор, с основной стратегией (формой выражения мыслей), избираемой им. Напротив каждой формы выражения мыслей поставьте букву соответствующей цели из графы справа. 1) описание; 2) повествование; 3) объяснение; 4) полемика. <i>Ключ:</i> 1) б, 2) г, 3) а, 4) в.</p>	<p>а) расширить сферу знаний читателя, сформировать новые понятия, уточнить уже имеющиеся; б) передать впечатления о предметах, их состоянии, создать образ этих предметов; в) разрушить старое понятие и сформировать новое, доказать правильность своей точки зрения и ошибочность противоположной; г) передать впечатления, рассказать о событии или цепи событий, создать их динамическую картину;⁴¹</p>
<p>5. Какую из стратегий (форм выражения мыслей) будет использовать автор в каждом из случаев, представленных в колонке справа? Напротив номера ФВМ поставьте соответствующие буквы из колонки справа. 1) описание; 2) повествование; <i>Ключ:</i> 1) в, д, ж, и, к; 2) а, б, г, е, з.</p>	<p>а) рассказать о событиях революции 1917 г. в России; б) описать картину, на которой изображен крестьянин за работой; в) описать картину, на которой изображен пейзаж; г) рассказать об опыте человека, который впервые совершил прыжок с парашютом; д) объяснить отличия моды 19 века от современной; е) рассказать об автомобильной аварии, свидетелем которой стал автор; ж) рассказать о своих впечатлениях от аварии, свидетелем которой стал автор; з) создать образ дикого животного в движении; и) рассказать об особенностях архитектурного ансамбля; к) сообщить о преимуществах одной квартиры по отношению к другой.</p>
<p>6. Выбрав общую стратегию достижения цели, автор приступает к выбору более конкретных <i>тактик</i>, с помощью которых далее оформляет свои мысли. К таким тактикам относятся так называемые «пути и способы детализации мыслей». Соотнесите тактики с примерами их использования. Напротив каждого пути и способа детализации мыслей поставьте соответствующую букву из графы справа.</p>	

⁴¹ См. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном. Москва: Научная книга, 2009. С. 8-9.

<p><i>I. Пути детализации мысли:</i></p> <p>1) <i>ограничение</i> (представление объекта высказывания, ограничение присутствующих в нем признаков до самых существенных),</p> <p>2) <i>уточнение</i> (дополнительная конкретизация объекта, который уже был представлен читателю, сообщение сведений обо всем объекте в целом),</p> <p>3) <i>расчленение</i> (дополнительная конкретизация объекта, который уже был представлен читателю, сообщение сведений об отдельных сторонах объекта).</p> <p><i>II. Способы детализации мыслей:</i></p> <p>4) <i>перечисление</i>;</p> <p>5) <i>порядок во времени и пространстве</i>;</p> <p>6) <i>определение</i> (объединение разнородных характеристик в единое целое) ;</p> <p>7) <i>классификация</i> (деление объектов на отдельные группы согласно общим признакам) ;</p> <p><i>сопоставление:</i></p> <p>8) – <i>аналогия</i> (рассматриваемые предметы принадлежат к разным классам);</p> <p>9) – <i>контраст</i>;</p> <p>10) – <i>сравнение</i> (рассматриваемые предметы принадлежат к одному классу).⁴²</p> <p><i>Ключ: I. 1) а, 2) в, 3) б.</i> <i>II. 4) к, 5) и, 6) д, 7) ж, 8) з, 9) з, 10) е.</i></p>	<p>I. а) В это мгновение вошел в гостиную человек, одетый в темный английский <i>сьют</i>, модный низенький галстук и лаковые полусапожки. (И. Тургенев)</p> <p>б) Она, как зверек, оглядываясь на больших своими блестящими черными глазами, очевидно радуясь тому, что ею любуются, улыбаясь и боком держа ноги, энергически упиралась на руки и быстро подтягивала весь задок и опять вперед перехватывала ручонками. (Л. Толстой)</p> <p>в) Он отправлялся на несколько мгновений в сад, стоял там как истукан, словно пораженный несказанным изумлением. (И. Тургенев)</p> <p>II. г) Душа моя – ледяной истукан. (А. Иванов)</p> <p>д) [Лошадь – это] четвероногое. Травоядное. Зубов сорок, а именно: двадцать четыре коренных, четыре глазных и двенадцать резцов. Линяет весной; в болотистой местности меняет и копыта. Копыта твердые, но требуют железных подков. Возраст узнается по зубам. (Ч. Диккенс)</p> <p>е) ... <i>эта девушка была похожа</i> на меня, неуловимо, едва заметно, но похожа. (А. Лжец)</p> <p>ж) Мир делится на два класса – одни веруют в невероятное, другие совершают невозможное. (О. Уайльд)</p> <p>з) Нет на войне промежуточных тонов, бледных красок, всё доведено до конца – великое и презренное, чёрное и белое. (И. Эренбург)</p> <p>и) Когда я вышел из церкви, в небе громыхнуло, и началась сильнейшая гроза. (Л. Улицкая)</p> <p>к) Взблескивают на солнце весла. Клубится пена. Как ножи, сверкают струи. (А. Иванов)</p>
<p>7. На выбор стратегий и тактик построения высказывания большое влияние оказывает точка зрения автора – его отношение к предмету высказывания. В зависимости от отношения автора или героев к тому, о чем говорится в высказывании, всю информа-</p>	<p>а) утверждение, определяющее отношение говорящего или пишущего к действительности;</p> <p>а) реальное событие или явление действительности;</p> <p>б) логический вывод, следующий из того</p>

⁴² См. Колкер Я.М. Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке (англ. яз., языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1975. С. 65-66; Колкер Я.М., Устинова Е.С. Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном языке. Москва: Научная книга, 2009. С. 17-19.

<p>цию, сообщаемую автором, можно разделить на <i>факты</i>, <i>суждения</i> и <i>умозаключения</i>. Соотнесите понятие с его определением из графы справа. Напротив каждого понятия поставьте соответствующую букву из графы справа.</p> <p>1) факт (report); 2) умозаключение (inference); 3) суждение (judgment).</p> <p><i>Ключ: 1) б, 2) в, 3) а.</i></p>	<p>или иного утверждения.</p>
<p>8. Из графы справа выберите те характеристики, которые <i>могут быть</i> присущи каждой логической фигуре. Рядом с номером логической фигуры поставьте соответствующие буквы из графы справа.</p> <p>1) факты; 2) умозаключения; 3) суждения.</p> <p><i>Ключ: 1) а, д, з; 2) а, б, в, г, д, е, ж, з, и; 3) б, в, г, д, е, ж, и.</i></p>	<p>а) объективность; б) субъективность; в) эмоциональность; г) оценка; д) опора на реальные события/явления действительности; е) опора на опыт автора; ж) использование выразительных средств; з) воздействие на логику слушающего/читающего; и) воздействие на эмоции слушающего/читающего.</p>
<p>9. Какая логическая фигура лежит в основе каждой из представленных ниже стратегий построения высказывания? Рядом с номером формы выражения мыслей поставьте соответствующую букву из графы справа.</p> <p>1) описание; 2) повествование; 3) объяснение; 4) полемика.</p> <p><i>Ключ: 1) а, 2) а, 3) в, 4) в.</i></p>	<p>а) факты; б) суждения; в) умозаключения.</p>

Заключительная часть

<p>10. Определите ведущую форму выражения мыслей, избранную автором. Напротив каждой тактики поставьте соответствующую букву из графы справа.</p> <p>1) описание; 2) повествование; 3) объяснение; 4) полемика.</p>	<p>а) I had asked to be and was woken at eight, and I dressed at once and went to the room. I knocked; no answer. When I tried the handle, the door opened. The bed had been slept in, but Alison and all her belongings were gone. I ran straight down to the reception desk. (J. Fowles "The Magus")</p> <p>б) The Wizarding community is currently under threat from an organization calling itself the Death Eaters. Observing the following simple security guidelines will help protect you, your family, and your home from attack.</p> <p>1. You are advised not to leave the house alone.</p> <p>2. Particular care should be taken during the hours of darkness.</p> <p>3. Review the security arrangements around your house.</p>
---	--

<p>Ключ: 1) г, 2) а, 3) б, 4) в.</p>	<p>4. Agree on security questions with close friends and family so as to detect Death Eaters masquerading as others by use of the Polyjuice Potion (see page 2). ... (J.K. Rowling "Harry Potter and the Half-Blood Prince")</p> <p>в) Religion is not the opiate of the masses; religion is the placebo of the masses. Instead of being an addictive drug that can kill you, religion is completely harmless and can help you if you really believe it will. (House, M.D.)</p> <p>г) He still had at fifty-two a very good figure. As a young man, with a great mass of curling chestnut hair, with a wonderful skin and large deep blue eyes, a straight nose and small ears, he had been the best-looking actor on the English stage. ... Now his chestnut hair was very grey, and he wore it much shorter; his face had broadened and was a good deal lined; his skin no longer had the soft bloom of a peach and his colour was high. But with his splendid eyes and his fine figure he was still a very handsome man. (W.S. Maugham "Theatre")</p>
--------------------------------------	--

Тестирующая часть

<i>Вопрос, задание</i>	<i>Ответы</i>
<p>11. Как происходит создание письменного высказывания? Расположите этапы по порядку. Рядом с номером этапа поставьте соответствующую букву из графы справа.</p> <p>1) 2) 3) 4) 5) 6)</p> <p>Ключ: 1) е, 2) г, 3) а, 4) д, 5) в, 6) б.</p>	<p>а) выбор общей <i>стратегии</i> достижения цели;</p> <p>б) выбор конкретных лексических и грамматических средств для оформления высказывания;</p> <p>в) выбор основных <i>тактик</i> достижения цели;</p> <p>г) появление мотива и цели;</p> <p>д) выбор точки зрения;</p> <p>е) выбор объекта высказывания.</p>
<p>12. Какие и перечисленных в графе справа стратегий относятся к путям, а какие – к способам детализации мыслей? Поставьте соответствующие буквы из графы справа.</p> <p>1) пути детализации мыслей; 2) способы детализации мыслей.</p> <p>Ключ: 1) а, г, е; 2) б, в, д, ж, з, и, к.</p>	<p>а) ограничение;</p> <p>б) перечисление;</p> <p>в) классификация;</p> <p>г) уточнение;</p> <p>д) сравнение;</p> <p>е) расчленение;</p> <p>ж) контраст;</p> <p>з) порядок во времени и пространстве;</p> <p>и) определение;</p> <p>к) аналогия.</p>
<p>13. Соотнесите представленные ниже пути и способы детализации мыслей с их определениями. Рядом с каждой тактикой поставьте соответствующую букву определения из графы справа.</p> <p>1) ограничение;</p>	<p>а) сообщение сведений об отдельных сторонах объекта, уже знакомом читателю;</p> <p>б) время и обстоятельства совершения действия, расположение объекта относительно других объектов;</p> <p>в) расположение событий, фактов, объек-</p>

<p>2) перечисление; 3) классификация; 4) уточнение; 5) сравнение; 6) расчленение; 7) контраст; 8) порядок во времени и пространстве; 9) определение; 10) аналогия.</p> <p><i>Ключ: 1) з, 2) в, 3) д, 4) к, 5) г, 6) а, 7) ж, 8) б, 9) е, 10) и.</i></p>	<p>тов в пространстве для установления порядка их следования друг за другом; г) сопоставление объектов, которые принадлежат к одному классу; д) деление объектов на отдельные группы согласно общим признакам; е) объяснение, раскрывающее смысл понятия, объединение разнородных характеристик в единое целое ж) противопоставление черт, качеств, свойств человеческого характера, предмета, явления; з) представление объекта высказывания, выделение его самых важных признаков; и) сопоставление объектов, принадлежащих к разным классам; к) сообщение дополнительных сведений о всем объекте, уже знакомом читателю.</p>
<p>14. Определите, как соотносятся следующие понятия: 1) мотив – цель; 2) форма выражения мыслей – стратегия достижения автором цели; 3) стратегия – тактика; 4) сопоставление – аналогия; 5) сравнение/сходство – аналогия; 6) ограничение – уточнение; 7) уточнение – расчленение; 8) достаточность – экономность; 9) правильность – уместность; 10) факт – суждение; 11) суждение – умозаключение. Рядом с каждой парой понятий поставьте соответствующую букву из графы справа.</p> <p><i>Ключ: 1) в, 2) з, 3) б, 4) л, 5) д, 6) и, 7) е, 8) г, 9) а, 10) к, 11) ж.</i></p>	<p>а) первое понятие характеризует выбор языковых единиц, второе – речевого поступка; б) второе – способ достижения первого; в) в отличие от второго, первое не всегда осознается пишущим; г) первое понятие характеризует признаки объекта, второе – языковые средства; д) в первом рассматриваются понятия одного класса, во втором – разных; е) первое понятие сообщает дополнительные сведения обо всем объекте – второе – о его отдельных сторонах. ; ж) в отличие от первого, второе всегда подкреплено фактической информацией; з) понятия выражают одно и то же; и) первое понятие представляет объект как неделимый образ, второе – сообщает дополнительные сведения об объекте; к) первое – объективно, второе – субъективно; л) второе – разновидность первого;</p>

**Обучающая анкета (3)
Экспрессивность высказывания
Специальные сведения⁴³**

Вступительная часть

<i>Вопрос, задание</i>	<i>Ответы</i>
<p>1. Что такое стиль? В графе справа отметьте букву/буквы утверждения, которое, на Ваш взгляд, является верным.</p> <p><i>Ключ: а, б, в, г.</i></p>	<p>а) способность логично, связно эффективно выражать свои мысли; б) использование языковых средств, которые характеризуют индивидуальную манеру автора; в) отличительные особенности литературного направления; г) использование языковых средств в соответствии с ситуацией общения (формальная или неформальная) или определенной жизненной сферой (наука, политика, бизнес и т. д.).</p>

Основная часть

<i>Вопрос, задание</i>	<i>Ответы</i>
<p>2. О каком стиле идет речь в столбце справа? Соотнесите понятия с соответствующими определениями. Напротив каждого понятия поставьте соответствующую букву из столбца справа.</p> <p>1) функциональный стиль; 2) авторский стиль; 3) стиль литературного жанра; 4) индивидуальный стиль.</p> <p><i>Ключ: 1) г, 2) б, 3) в, 4) а.</i></p>	<p>а) способность логично, связно эффективно выражать свои мысли; б) использование языковых средств, которые характеризуют индивидуальную манеру автора; в) отличительные особенности литературного направления; г) использование языковых средств в соответствии с ситуацией общения (формальная или неформальная) или определенной жизненной сферой (наука, политика, бизнес и т. д.).</p>
<p>3. О каких стилистических приемах у вас есть представление? В графе справа обведите буквы с соответствующими приемами.</p>	<p>а) метафора; б) художественное сравнение; в) метонимия; г) гипербола; д) олицетворение; е) символ; ж) повтор.</p>
<p>4. Соотнесите определение стилистического приема с его названием и примером использования. Напротив стилистического приема поставьте соответствующую букву из графы справа.</p> <p>1) метафора: <i>Душа моя – ледяной истукан.</i> (А. Иванов) 2) художественное сравнение: <i>My roses are</i></p>	<p>а) сопоставление объектов, которые принадлежат к одному или разным классам с использованием союзов «как, будто, словно» («like», «as» – в английском); б) образ или понятие, приобретающее в контексте обобщающее значение; в) сопоставление объектов, которые принадлежат к разным классам;</p>

⁴³ Обучающая анкета была описана нами в статье: Гриднева Ю.Ю. Возможности обучающей анкеты для обучения студентов первого курса языковым средствам обеспечения экспрессивности высказывания // Иностранные языки в высшей школе. 2016. № 1(36). С. 77-84.

<p><i>yellow...as yellow as the hair of the mermaid-en who sits upon an amber throne. (Oscar Wild)</i></p> <p>3) метонимия: <i>"It is devilish fine wine," said the Eyebrows. (W. M. Thackeray)</i></p> <p>4) гипербола: <i>The whole country seemed to echo his "Ha, ha, ha" (Charles Dickens)</i></p> <p>5) олицетворение: <i>Love is wiser than Philosophy, though she is wise, and mightier than Power, though he is mighty. (Oscar Wild)</i></p> <p>6) символ: <i>Паук следует за тобой. У него тысяча тысяч глаз, он всегда следит за тобой, он всегда ждет, когда ты ослабнешь и дашь трещину, как старая ваза. (Я.К.С) (паук-символ человеческих страхов)</i></p> <p>7) повтор: <i>Слишком дорого мясо, слишком дорого масло, слишком дорога пара обуви; Кристина даже дышать не осмеливается из опасения, что это слишком дорого. (Стефан Цвейг)</i></p> <p>Ключ: 1) в, 2) а, 3) е, 4) г, 5) д), 6) б, 7) ж.</p>	<p>г) преувеличение качества или количества;</p> <p>д) наделение животных или предметов человеческими свойствами;</p> <p>е) переносное значение слова, основанное на замене прямого названия предмета другим, смежным с ним;</p> <p>ж) использование морфемы, слова, словосочетания, предложения более чем один раз.</p>
<p>5. Какие цели использования стилистических средств кажутся Вам наиболее важными? Пронумеруйте по степени важности данные в графе справа цели. В случае если умения представляются вам одинаково важными, укажите одинаковый номер.</p> <p>Ключ: 1) е, 2) б, д, 3) а, 4) г, 5) в</p>	<p>а) «украсить» текст, сделать его более ярким и запоминающимся;</p> <p>б) передать отношение автора и/или героев к тому, о чем говорится в тексте;</p> <p>в) показать читателю умелое использование автором стилистических приемов и других выразительных средств;</p> <p>г) создать т. н. «авторский стиль»;</p> <p>д) передать эмоции автора и/или героев;</p> <p>е) усилить воздействие текста на читателя;</p>
<p>6. В каждой паре предложений в графе справа подчеркните то, которое, по Вашему мнению, обладает большей стилистической яркостью, выразительностью.</p> <p>Ключ: 1) а, 2) б, 3) а, 4) а, 5) б, 6) а.</p>	<p>1) а) Она была немножко обижена. б) Она была немножко обижена.</p> <p>2) а) He is dead indeed. б) He is indeed as dead as Pharaoh.</p> <p>3) а) The stars of her eyes shone bright. б) Her eyes shone bright.</p> <p>4) а) The four missing men were no ordinary cardinals. They were the cardinals. The chosen four. б) The four missing cardinals were not ordinary but the chosen cardinals.</p> <p>5) а) Всякой любви нужен приют, а них его не было. б) Всякая любовь требует уединенья, прикрытия, приюта, а у них приюта не было.</p> <p>6) а) She will dance so lightly that her feet will not touch the floor. б) She will dance very, very lightly.</p>
<p>7. В каких предложениях из графы справа автор добивается усиления выразительности за счет использования стилистических</p>	<p>1) Она была немножко обижена. (В. Набоков)</p> <p>2) He is indeed as dead as Pharaoh. (O. Wilde)</p>

<p>приемов, а в каких – нестилистических экспрессивных средств? Рядом с буквой соответствующего предложения поставьте «С», если в этом предложении выразительность достигается за счет использования стилистических приемов, «Н» – нестилистических экспрессивных средств. <i>Ключ: 1) Н, 2) С, 3) С, 4) Н, С, 5) Н, 6) С.</i></p>	<p>3) The stars of her eyes shone bright. 4) The four missing men were no <i>ordinary</i> cardinals. They were <i>the</i> cardinals. The chosen four. (D. Brown) 5) Всякая любовь требует уединенья, приюта, приюта, а у них приюта не было. (В. Набоков) 6) She will dance so lightly that her feet will not touch the floor. (O. Wilde)</p>
<p>8. Соотнесите языковые (нестилистические) экспрессивные средства с примерами их использования. Напротив названия средства поставьте соответствующую букву из графы справа.⁴⁴</p> <p>I. Фонетические, графические средства:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) выделение курсивом, 2) написание заглавными буквами, 3) растягивание слова, 4) написание через дефис, членение на морфемы, 5) скандирование (написание слова с пробелом после каждой буквы), 6) применение, дефисов, тире, восклицательных знаков при аранжировке слова, словосочетания, предложения. <p>II. Морфологические и лексические средства:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) аффиксация, 2) артикль, 3) степени сравнения прилагательных и наречий, 4) прилагательные и наречия-интенсификаторы; 5) экспрессивные слова, 6) ряды синонимов. 	<p>I. а) Едут себе они по сельской дороге, запутанной, как веревка, белые колечки в небо пускают. А по краям вся природа, как мультипликация, ЯРКАЯ! (Э.Успенский) б) По морю протянулась ослепительная оранжевая полоса, и за ней Толик увидел конец моря. Но дальше было совсем не н и ч е г о. Там был город. (Ю.Томин) в) No, it was not that he didn't earn money. It was not that he was idle. He was <i>not</i> idle. (H. Lawrence) г) 'De - men - tors,' said Harry slowly and clearly. Two of them.' (J. Rowling) д) – Я! Утверждаю! – гремел он. – Что! Этого! Человека! Завтра! Надо! Хоронить! (А. Волков) е) Jesus," Nancy said. Like this: Jeeeeee-eeeeeeeeesus, until the sound went out like a match or a candle does. (W. Faulkner)</p> <p>II. а) Is it lovely, and gentle, and beautiful, and pleasant, and serene, and joyful? (Ch. Dickens) б) The next Christmas they were married, and for three months she was perfectly happy: for six months she was very happy. (D.H. Lawrence) в) Мне необходимо поутюжить рубашку!» (Е. Гришковец) г) The mosquitoes will devour you. (K. Chopin) д) She was no longer the Mary he had fallen in love with. е) He was then the most impetuous boy in the world, and he is now the most impetuous man. He was then the loudest boy in the world, and</p>

⁴⁴ Классификация языковых нетропеических средств интенсификации высказывания заимствована из: Туранский И.И. Семантическая категория интенсивности в английском языке: Монография. Москва: Высшая школа, 1990. 173 с.

<p>III. Синтаксические средства:</p> <p>1) восклицательные предложения, начинающиеся с вопросительных слов,</p> <p>2) односоставные предложения,</p> <p>3) придаточные сравнительные предложения.</p> <p><i>Ключ:</i> I. 1) в, 2) а, 3) е, 4) з, 5) б, б) д. II. 1) в, 2) д, 3) е, 4) б, 5) з, б) а. III. 1) а, 2) в, 3) б.</p>	<p>he is now the loudest man. He was then the heartiest and sturdiest boy in the world, and he is now the heartiest and sturdiest man. He is a tremendous fellow. (Ch. Dickens)</p> <p>III. а) Как шел домашний костюм Обломова к покойным чертам лица его и к изнеженному телу! (И. Гончаров)</p> <p>б) Он переглянулся со мной и показал на Паскаля пальцем, так, как если бы тот был какой-нибудь работающий зверёк, типа бобра или енота-полоскуна. (Е. Гришковец)</p> <p>в) An ornate hallway. A private office. An industrial-size kitchen. (D. Brown)</p>
<p>9. За счет чего происходит усиление выразительности следующих высказываний? Поставьте рядом с номером высказывания соответствующую букву/буквы из графы справа.</p> <p>1) Сырость дождя, разбивавшегося на мелкие капли, слышалась в воздухе. (Л. Толстой)</p> <p>2) Облава. Велодром «Вель д'Ив». Концентрационный лагерь. Побег. Маленькая девочка, вернувшаяся из небытия. Мертвый малыш в шкафу. (Т. де Росней)</p> <p>3) Только ветер в ушах, снег в лицо, морозный воздух, обжигающий легкие, да Митька скользит на поворотах, высоко вскидывая ноги, как дрессированная лошадь. (А. Белянин)</p> <p>4) Раздался звонок, прошли какие-то молодые мужчины, уродливые, наглые и торопливые и вместе с тем внимательные к тому впечатлению, которое они производили. (Л. Толстой)</p> <p>1) 2) 3) 4)</p> <p><i>Ключ:</i> 1) з, б, в; 2) е, б, в; 3) д, б, в; 4) а, б, в.</p>	<p>а) выражение оценки автором или героем того, о чем говорится в высказывании;</p> <p>б) усиление воздействия высказывания на эмоции читателя;</p> <p>в) логическое выделение того или иного элемента высказывания, акцентирование того, о чем говорится в высказывании;</p> <p>г) употребление слова/словосочетания в нетипичном для него языковом окружении или ситуации общения;</p> <p>д) создание образа;</p> <p>е) отбор и организация фактов</p>
<p>10. Соотнесите понятия с определениями из графы справа. Рядом с номером определения поставьте соответствующую букву из графы справа.⁴⁵</p> <p>а) эмотивность/эмоциональность</p> <p>б) интенсивность</p> <p>в) оценочность/оценка</p>	<p>а) характеристика текста, цель которой – создать представление о предметах и явлениях;</p> <p>б) выражение субъективного отношения автора или героев произведения к тому, о чем говорится в высказывании;</p> <p>в) характеристика текста, цель которой –</p>

⁴⁵ См. Маслова В.А. Онтологические и психолингвистические аспекты экспрессивности текста: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.19. Минск, 1992. 43 с.

<p>г) образность д) стилистическая маркированность е) смысловая экспрессивность⁴⁶</p> <p><i>Ключ: 1) в, 2) е, 3) б, 4) а, 5) д, 6) з.</i></p>	<p>добиться эмоционального воздействия на читателя; г) выразительность, достигаемая за счет отбора и расположения фактической информации; д) нарушение сочетаемости слов; е) усиление выразительности высказывания в общем плане.</p>
--	---

Заключительная часть

<p>11. Соотнесите стилистические приемы с примерами их использования. Рядом с названием стилистического приема поставьте соответствующую букву из графы справа.</p> <p>1) метафора, 2) художественное сравнение, 3) метонимия, 4) гипербола, 5) олицетворение, 6) символ, 7) повтор.</p> <p><i>Ключ: 1) б, 2) з, 3) е, 4) в, 5) а, 6) ж, 7) д.</i></p>	<p>а) The operation is over. On the table, the knife lies spent, on its side, the bloody meal smear-dried upon its flanks. The knife rests. (R. Selzer) б) It was so delicious to see the clouds about his bright face clearing. (Ch. Dickens) в) She will dance so lightly that her feet will not touch the floor. (O. Wild) г) With that golden hair, those blue eyes, and that fresh bloom on her cheek, she is like the summer morning. (Ch. Dickens) д) Mr. Tulkinghorn is quite well. Sir Leicester is quite well. My lady is quite well. (Ch. Dickens) е) ‘Who there is in the house!’ said Sam. ‘There’s a vooden leg in number six; there’s a pair of Hessians in thirteen; there’s two pair of halves in the commercial; there’s these here painted tops in the snugery inside the bar; and five more tops in the coffee-room. (Ch. Dickens) ж) It seemed the only safety in the world was in the red and yellow and white flames of the fire in the stove, the color and the heat... the whole world cold and sad, and nothing in the world, only the flowers of the fire... (W. Saroyan)</p>
--	--

Тестирующая часть

<p>12. Определите, как соотносятся следующие понятия:</p> <p>1) экспрессивность – выразительность, 2) экспрессивность – интенсивность, 3) смысловая экспрессивность – оценочность, Рядом с каждой парой понятий поставьте соответствующую букву из графы справа. <i>Ключ: 1) б, 2) в, 3) а.</i></p>	<p>а) второе всегда субъективно; б) понятия значат одно и то же; в) второе является компонентом первого.</p>
---	--

⁴⁶ Термин заимствован из: Вахитова Г.В. Модели передачи экспрессивности в юридическом тексте // Вестник Башкирского университета. Уфа, 2007. Том 12. № 3. С. 110-112.

<p>13. Разделите языковые экспрессивные средства из столбца справа по следующим группам:</p> <p>1) фонетические/графические, 2) морфологические, лексические, 3) синтаксические.</p> <p>Рядом с номером группы поставьте соответствующие буквы из графы справа. Некоторые выразительные средства могут принадлежать к нескольким группам.</p> <p><i>Ключ: 1) а, е, з, л, о, р, с; 2) б, в, д, к, м, н, п; 3) б, г, ж, и.</i></p>	<p>а) растягивание слова; б) повтор; в) экспрессивные слова; г) восклицательные предложения; д) артикль; е) членение на морфемы; ж) придаточные сравнительные предложения; з) написание заглавными буквами; и) номинативные предложения; к) ряд синонимов; л) написание через дефис; м) прилагательные и наречия-интенсификаторы; н) степени сравнения прилагательных и наречий; о) выделение курсивом; п) аффиксация; р) скандирование (написание слова с пробелом после каждой буквы); с) применение дефисов, тире, восклицательных знаков при аранжировке слова, словосочетания и предложения.</p>
<p>14. Измените подчеркнутую часть высказывания, используя средство/средства в скобках. Измененную часть высказывания запишите под соответствующим номером в графе справа.</p> <p>1) Her bag was <u>very heavy</u>. (гипербола) 2) He is a <u>joyful</u> boy. (наречие-интенсификатор) 3) The house was <u>old and lonely</u> (замена подчеркнутых слов экспрессивными синонимами). 4) Never in my life have I imagined that she could be <u>so</u> unbearable. (графическое выделение) 5) The story was very thrilling. (восклицательное предложение вопросительной структуры).</p>	

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Планы-конспекты цепочки практических занятий, нацеленных на формирование экспрессивно-дискурсивной компетенции у студентов 1 курса языкового вуза

Lesson 1

Today you are going to start learning how to write a descriptive utterance of your own: you are to learn to single out the object of the text and select its relevant features, to see how the change of attitude can influence the characteristics of the person, thing or phenomenon described

1. Listen to the utterances and raise your read card if the purpose of the author is to render the impression of a certain object, create its image and/or state (description), and your blue card if the author's speaks about an event or a connected chain of events (narration).

2. When the author describes a thing or phenomenon or a person, he/she provides their characteristics. According to the purpose, the author focuses on one most important feature of the thing, which becomes the *object* of description. Thus, describing a house, we can dwell upon its capacity, the comforts it can offer, its style and beauty, etc. All the characteristics mentioned by the author describe different aspects of this object.⁴⁷

Listen to some of the texts again and select the object of description.

Raise you red card for "a", blue card for "b", yellow card for "c".

Text 1:

- a) similarities between a traffic jam and an ocean,
- b) the way one feels in a traffic jam,
- c) ways to spend time in a traffic jam.

Text 2:

- a) the size of the stadium,
- b) the clothes people in the stadium are dressed in,
- c) the feeling of unity with other people who have come to the stadium.

Text 3:

- a) the change of the man's life for the worse,
- b) a successful life story,
- c) how the man's occupation influenced his appearance.

3. Match the characteristics with the objects they describe. Reproduce the characteristics in the order the corresponding objects are given.

<i>object</i>	<i>characteristic</i>
character trait	deeply hurt
appearance	stiff and awkward walk
attitude	has a passion for theatre and hates cinema
appearance and character trait	clever eyes

⁴⁷ См. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном. Москва: Научная книга, 2009. С. 48.

likes and dislikes	good skin and small well-shaped teeth
manner of movement	raised eyebrows superciliously*
feeling	finely curved mocking mouth

* *Supercilious* people think very highly of themselves, more highly than of others.

4. Read the text and:

a) formulate its object,

b) select the features that reflect the object and reproduce them leaving out all insignificant details.

As a young man, with a great mass of curling chestnut hair, with a wonderful skin and large deep blue eyes, a straight nose and small ears, he had been the best-looking actor on the English stage. The only thing that slightly spoiled him was the thinness of his mouth. He was just six foot tall and he had a noble bearing**. It was his obvious beauty that had engaged him to go on the stage rather than to become a soldier like his father. Now his chestnut hair was very grey, and he wore it much shorter; his face had broadened and was a good deal lined; his skin no longer had the soft bloom of a peach. But with his splendid eyes and his fine figure he was still a very handsome man.⁴⁸

****bearing** is «осанка»

5. The choice of characteristics is greatly influenced by the *attitude* of the author or characters to the object described. Thus, the author/ other characters can like and even admire it, hate, pity or even be indifferent to it.

Arrange the characteristics logically into three sets according to the attitude they help to render.

a) pity,

b) admiration,

c) disapproval.

Read the characteristics in chain.

always avoids looking people straight into the eye, plump rosy cheeks, slow stumbling walk, trying too much to please everybody, angel of a girl, untidy hair, very melodramatic, decisive chin, having a weak heart, mismatched clothes, charming manners, indecisive-looking creature, shrewd eyes, extremely proud of himself, with nobody to help in need, Greek god, neat suit, always bites her nails, finely curved lips, leaky shoes, bright shining eyes, tired wrinkled face, price tags in the eyes, beaming smile, angry look, disappointed in life, sweet temper

6. Choose one of the sets of the above characteristics and arrange some of them logically to present one of the following objects:

- an old man feeling lonely,

- a tired housewife,

- a man you are in love with,

- your little daughter.

(e.g. description of a man one is in love with: *He has a face of a Greek god: with those bright shining eyes, finely curved lips and a decisive chin he definitely looks like the most handsome man in the world!*)

7. Read the utterances and state the attitude of the author/ other characters to it. Be ready to prove your viewpoint using the text.

Then listen to the beginning or end of the utterance to see whether you were right.

⁴⁸ W.S. Maugham "Theatre"

1) [She was] rather fond of being melodramatic and of saying a great deal more than she meant whenever she was upset.⁴⁹

2) Tall and beautiful she moved with the grace of a half-tamed*** leopardess. There was something dangerous about her.⁵⁰

3) The dim light showed her to be a thin, indecisive-looking creature, with a good deal of greyish yellow hair untidily wound around her head and erupting**** into curls, the whole thing looking like a bird's nest of which no self-respecting bird could be proud.⁵¹

4) A real steady young fellow. Never touches a drop of drink. Takes a pride in his work. And always kind and helpful about the house.⁵²

*** a **tamed** animal is the one that once lived in the wild, but was domesticated

**** a volcano **erupts** lava

8. Continue the descriptive utterance beginning with the opening phrases. The object and the attitude are implied. Provide a sufficient number of details to illustrate the object and create the necessary impression (one in a round).⁵³

- She was certainly a most superior-looking maid, at a guess forty years of age, with neat black hair, rosy cheeks,...⁵⁴

- He was not particularly good-looking, but he had a frank, open face and his shyness was attractive...⁵⁵

- Willow's smile is still soft and pleasant, but her eyes are narrow with anger...⁵⁶

Home Assignment:

Continue the utterance below in three different ways depending on the purpose:

- **to describe a successful swindler;**
- **to explain why the girl preferred another man,**
- **to describe a famous singer.**

He was a nice, charming fellow...

Lesson 2

Today you are going to continue learning how to write a descriptive utterance of your own. You will learn to describe the object as a whole, supplying additional characteristics, select and arrange characteristics of the object in order to create the desirable impression.

1. Listen to the characteristics and raise your red card if the object they describe is appearance, blue card if it is a character trait, yellow card if the object is a feeling.

plump rosy cheeks, sweet temper, happy smile, price tags in the eyes, eyes narrow with anger, charming manners, finely curved lips, neat suit, deeply hurt, extremely proud of himself

2. Listen to the characteristics and raise your red card they provide information about the object on the whole (restriction, specification), blue card – if they comment upon separate

⁴⁹ Agatha Christie "The Thumb Mark of St Peter"

⁵⁰ Agatha Christie "The Companion"

⁵¹ Agatha Christie "The Case of the Perfect Maid"

⁵² Agatha Christie "Death by Drowning"

⁵³ См. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном языке. Москва: Научная книга, 2009. С. 54.

⁵⁴ Agatha Christie "The Case of the Perfect Maid"

⁵⁵ Maugham "Theatre"

⁵⁶ Sophie Kinsella "I've Got Your Number"

qualities of an object (division). The object – description of a person’s appearance and personality.

always avoids looking people straight into the eye, plump rosy cheeks, slow stumbling walk, trying too much to please everybody, angel of a girl, untidy hair, very melodramatic, decisive chin, having a weak heart, mismatched clothes, charming manners, indecisive-looking creature, shrewd eyes, extremely proud of himself, Greek god, neat suit, always bites her nails, finely curved lips, bright shining eyes, tired wrinkled face, price tags in the eyes, beaming smile, angry look, disappointed in life, sweet temper

3. Pronunciation drill. Read the characteristics from task 1. First read the characteristics which render a positive attitude to the object, then – those which render the negative one. Start with the most general characteristic.

4. As you already know, in the process of writing the author passes through the following stages:

- 1) choice of the object(s) of the utterance,
- 2) the writing motive and purpose,
- 3) choice of the main writing strategy (description, narration, exposition/explanation, argumentation),
- 4) choice of the attitude,
- 5) choice of the writing tactics (ways and methods of thought development),
- 6) choice of linguistic means.

Restriction, specification and division are methods of making an object of description more concrete and vivid in order to produce the desired effect on the reader. The purpose of **restriction** is to present an undivided picture. Specification and division supply additional information. **Specification** comments upon the object on the whole, while **division** comments upon separate qualities of an object.

Study the table which suggests the right order of restrictive details. Then arrange each group of restrictive characteristics into a connected utterance ending with the object they can be used to describe.⁵⁷

determiners	articles, demonstrative pronouns	the
	ordinal numerals	first
	cardinal numerals	two
quality words (attitude)		good
size, height, length, weight		big
age, temperature		old
shape		square
colour		red
participle		neglected
origin or location		Jamaican
material		stone
noun		houses
characteristics introduced with a preposition		with all modern conveniences

- almond, big, with a twinkle, beautiful, blue
- Italian, colourful, new, short, cotton, sleeveless*
- chestnut, smooth, long

⁵⁷ См Колкер, Я.М., Устинова, Е.С. Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном языке. Москва: Научная книга, 2009. С. 55-57

- well-shaped, white, small, nice

*not covering the arm

5. Select restrictive detail that answer the given purpose and place them in the correct order.

- to show a man who have lived a long but very happy life:

He had a ... face (a good deal lined/ without a wrinkle, kind/ angry,)

- I felt helpless holding my ... (dear, big/little, crying/smiling, plump) child.
- I can't buy this ... (loud, nice, cotton/ poly'ester, cheap-/expensive- looking,) dress. It's tasteless.

6. Read the following descriptive utterances. What is the author's purpose of using specification. Does it change the object? In what way?

• A real steady young fellow. Never touches a drop of drink. Takes a pride in his work. And always kind and helpful about the house.⁵⁸

• Mrs Gosselyn was much taller than her husband. She gave you the impression that she was always trying to look not so tall.⁵⁹

** a little overweight

• He was very delicate – he had a weak heart, could never go upstairs – he had to have a lift put in.⁶⁰

• It seemed she was dressed in black silk, but it was just one of a shinier varieties of black rayon.⁶¹

7. Finish the sentence adding additional characteristics in the suitable order. The object, purpose and the attitude are implied. Focus not on the separate characteristic of the object, but on describing it as an undivided whole.

He was a very attractive ... man: ...

There was something unusual in the manner she moved: ...

Lesson 3

The aim of the lesson is to teach you to use division to describe an object effectively. You will learn to use details in order to produce the desired effect upon the reader.

1. Listen to the descriptions and raise your red card if the author uses restriction, blue card for specification, yellow card for division. Mind that a combination of methods of thought development is possible.

She was pretty – really very pretty. Fair haired, you know, and a lovely skin.⁶²

He was a tall broad-shouldered young man.

Her clothes were rather colourful, made mostly of native silks.⁶³

His eyes stared in a peculiar manner, he was deathly white, and he was shaking and all over.⁶⁴

⁵⁸ Agatha Christie "Death by Drowning"

⁵⁹ W.S. Maugham "Theatre"

⁶⁰ Agatha Christie "The Herb of Death"

⁶¹ Agatha Christie "Greenshaws Folly"

⁶² Agatha Christie "The Herb of Death"

⁶³ Agatha Christie "Miss Marple Tells a Story"

⁶⁴ Agatha Christie "The Murder at the Vicarage"

Her voice was pleasant, low, yet very distinct.⁶⁵

2. a) *Listen to the sentences and raise your red card if the author's purpose is stated and your blue card if it is implied.*

b) *Read the utterances to yourself. Which is better to represent the object: specification or division? Raise your red card if you would choose specification, your blue card – division.*

The furniture made the room very cozy...

He smiled with a smile that showed...

He smiled attracting my attention and I saw that he was a very handsome man...

It was a grand old-fashioned house built by her grandfather...

She stared at me in a very peculiar manner:...

3. *Pronunciation drill + translation practice. Reproduce the characteristics below according to their Russian equivalents (one in a round):*

hair	bru'nette blond crumpled golden chestnut curly silvery red strangled ash-blond silky jet-black	золотистый белокурый пепельный серебристый брюнет черный, как смоль рыжий каштановый кудрявый шелковистый взъерошенный спутанный
face (in general) and features	swarthy florid /-v/ with regular features clear-cut sallow /-æ-/ delicate /-kit/ plain coarse	свежий, румяный желтовато-бледный смуглый тонкий, нежный четкий грубый заурядный с правильными чертами лица
nose	aquiline /'ækwilain/ flat hooked pointed upturned fleshy	крючковатый мясистый заостренный вздернутый приплюснутый орлиный
mouth and lips	weak-willed parted firm compressed strong-willed full twisted	твердый энергичный, волевой безвольный, слабый полный приоткрытый искривленный сжатый

⁶⁵ Agatha Christie "The Murder at the Vicarage"

eyes	close-set blood shot cross-eyed wide-set almond /ɑ:/ hazel bulging	светло-карий косоглазый широко расставленные близко посаженные выпученный воспаленный миндалевидный
------	--	---

4. Reproduce the description of a very handsome man. Go on speaking adding details to the description which will help you to produce a directly opposite impression. You can rely on the task above or any of the previous lessons. See if the following phrases can help you: but, still, with..., hardly added attraction to, made him look, looked, was/were always...

His perfect face with regular features showed a very handsome man: blond curly hair, wide-set hazel eyes, aquiline nose, firm mouth with full lips couldn't but attract my attention. But when I looked at him closer, I noticed that...

(E.g. ... his blond curly hair was always strangled...)

5. From the list of details above select those that complete the image dividing the object into parts and clarify the purpose of the author.

She could be called beautiful, but there seems to be too much of everything in her looks: too...

Home Assignment:

Choose one of the objects and describe it according to the given purpose effectively. You are free to speak about the object in general or about some aspects of it.

- a handsome, but arrogant elderly man,
- a plain-looking young girl who everybody adores.

Lesson 4

The aims of the lesson are to teach you to compose a narrative utterance of your own. For that you will need to learn to select the purpose of the utterance, to change the utterance with the change of the communicative situation, point of view and attitude. Besides, you are going to learn the role of descriptive details in a narration.

1. Raise your red card if the object is typical of description, blue card – of narration.

- part as a characteristic of a whole
- process
- quality
- quantity
- state (character)
- action

2. Pronunciation drill: ward, wardrobe, breathless, quick-breathing, drowning, panic-stricken, poisonous herbs, rushing towards the lake, Sylvia, Mrs. Protheroe, Sir Ambrose Bercy

3. Read the pairs of short texts below and say which of them are descriptive and which are narrative. Remember that in a narrative utterance it is the chronological order of details that

matters, while in a descriptive one all details exist at the same moment, and their arrangement mostly depends on the author's purpose.⁶⁶

1) a) I had asked to be and was woken at eight, and I dressed at once and went to the room. I knocked; no answer. When I tried the handle, the door opened. The bed had been slept in, but Alison and all her belongings were gone. I ran straight down to the reception desk.⁶⁷

b) The door of the room opened and I saw the bed which had been slept in, but there was no trace of Alison and her belongings. The doors of wardrobe were open, and there were a couple of hangers on the floor.

2) a) This is an awfully clever family. Antony writes books, Wanda writes books, Magnus writes books, and his elder brother, Conrad, writes books. Even Conrad's wife, Margot, writes books.⁶⁸

b) Anthony and his wife Wanda wrote their first books when they were at college. Ten years later they were proud authors of at least a dozen books each. After that Wanda had a gap in her literary career, which was connected with the birth of her two children, but now she is working at her 30th book.

3) a) ...a tap on my study window aroused me. I got up and went to it. Mrs. Protheroe was standing outside. I opened the window and she came in, not waiting for an invitation on my part. She crossed the room in a breathless sort of way and dropped down on the sofa. b) I had the feeling that I had never really seen her before. The quiet self-contained woman that I knew had vanished. In her place was a quick-breathing, desperate creature.⁶⁹

4. Depending upon the author (their age, gender, education, social status, etc.), the author's attitude, and the reader the same sequence of events can be presented in different ways from different angles.

Read the text and:

a) match the author with the short narrative. What helped you understand who the author is?

b) answer the following questions: What is the purpose of every text? What is the object of the utterance? Which text(s) is objective and relies only on facts? What is the attitude of the author to it? How does the author show it? Which of the texts is the shortest? Does its length prevent the author from achieving the purpose?

<i>story</i>	<i>author</i>
Yesterday evening three drowning people were saved by an unknown man who had disappeared before the police arrived.	an adult passer-by
Yesterday I saw three men crossing a frozen lake when suddenly the ice under their feet broke and they fell into the water. I stood panic-stricken and could hardly move when, suddenly, I noticed a man rushing towards the lake. In no time he jumped into the water and saved the drowning people. And then he suddenly disappeared.	a child
Yesterday an awful thing happened. I saw three men get under water. They were just walking across the lake when the ice broke. I was frightened because I thought they might drown, but then a man came and saved them.	a reporter

5. From the list of facts select those which are important in the given communicative situation. Arrange them logically answering the stated purpose. Which order of the facts is better: chronological or logical?

Sylvia was only twenty.

⁶⁶ См. Колкер, Я.М., Устинова, Е.С. Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном языке. Москва: Научная книга, 2009. С. 70-71.

⁶⁷ J. Fowles "The Magus"

⁶⁸ S. Kinsella "I've Got Your Number"

⁶⁹ A. Christie "The Murder at the Vicarage"

Everybody thought it was just an accident.
 Mr. and Mrs. Bantry were staying with Sir Ambrose Bercy.
 Everyone was very ill.
 Sir Ambrose got very upset.
 The girl was murdered on purpose.
 Poisonous herbs were added to a meal.
 There were a lot of guests at the house.
 Sir Ambrose's ward*, Sylvia, died.⁷⁰

- The police officer summarizes the text.
- Mrs. Bantry tells the story to her friend.
- Sir Ambrose explains why he is so unhappy.

* someone, especially a child, who is under the legal protection of another person

Are the resultant texts effective? Why/ why not?

6. To make a narrative utterance more effective you can:

- select factual information that is sure to arouse the reader's interest,
- make up an unexpected ending,
- add descriptive details where necessary,
- use expressive vocabulary to speak about the facts (e.g. "he rushed into the room" instead of "he ran into the room"),
- slow down the action or speed it up,
- use flashbacks or flash-forwards,
- etc.

Choose one of the situations from ex. 4. Make an effective narrative utterance, adding descriptive details wherever you think they are necessary.

(E.g. It was the worst day in my life: the day when I lost my dear little Sylvia...)

Home Assignment

Compose a narrative utterance on one of the topics suggested.

Make use of the questions related to the parameters of the communicative situation.

Choose only those you find important.

a) What do you want to write about: events, your feelings about events, your ideas, your final judgement(s)?

What kind of experience do you report: emotional or factual?

b) What will you recollect to make the reader interested?

c) How do you choose the events that you want to report to the reader?

In what order are you going to present them?

What details will you select?

What significance does each detail have?

Will the order be chronological or logical?

d) What will help you to make the end of your story effective?

How can you show your attitude?

e) Is the tone of your story serious, humorous, ironic, sarcastic, etc.? ⁷¹

Possible topics: your first day as a university student, the most exciting experience you have ever had while travelling, your first memory as a child.

⁷⁰ after A. Christie "The Herb of Death"

⁷¹ См. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном языке. Москва: Научная книга, 2009. С. 94-95.

Lesson 5

You are going to learn to use various ways of thought development to create an effective written utterance of your own. For that you will need to learn to select the way(s) that answers the given purpose and account for its effect.

1. Match the ways of thought development with the purpose they are used for. Write down the answer below.

	<i>way of thought development</i>		<i>purpose of usage</i>
1	enumeration	a	to divide various objects into different classes according to the similar characteristics they have
2	order in time	b	to show what action was the first, what – the second, and so on
3	order in space	c	to present the order of objects, characteristics or events
4	definition	d	to represent opposite characteristics
5	classification	e	to show how the objects or actions were arranged towards one another
6	analogy	f	to unite various characteristics into an inseparable whole, to attribute the object to the class of objects sharing similar characteristics
7	contrast	g	to compare objects, characteristics or actions which belong to different classes
8	comparison	h	to show what similar characteristics objects or actions belonging to the same class possess

2. Which methods of thought development are more common to use in the four modes of discourse? Tick the necessary column(s).

mode of discourse / way of thought development	description	narration	exposition/ explanation	argumentation
enumeration				
order in time				
order in space				
definition				
classification				
analogy				
contrast				
comparison				

3. Read the utterances in which the object is presented with different methods of thought development and:

- a) name the object (see Lesson 4 ex. 1),*
 - b) name the purpose of the author,*
 - c) name the mode of discourse,*
 - d) name the method of thought development.*
- Fill in the table below.*

<i>utterance</i>	<i>object</i>	<i>purpose</i>	<i>mode of discourse</i>	<i>method(s) of thought development</i>
He was a young man, with a great mass of curling chestnut hair, with a wonderful skin and large deep blue eyes, a straight nose and small ears. ⁷²				
Cool air rushed up, like an imprisoned snake. ⁷³				
It was one of those rare smiles with a quality of eternal reassurance in it, that you may come across four or five times in life. ⁷⁴				
Inexpressible grief, and pity, and terror pursued him, and he came away as if he was a criminal after seeing her. ⁷⁵				
I had asked to be and was woken at eight, and I dressed at once and went to the room. ⁷⁶				
And everywhere, all over the house, are books. Stacked up three deep on shelves, piled on the floor, and on the side of every lime-stained bath. ⁷⁷				
I turned sharply on my heel and walked up the street toward the cottage where I was lodging. Just as I got there I saw in the distance the woman called Carol coming along the cliff path. ⁷⁸				
The girl in cheap loud clothes looked extremely out of place in the rich old-fashioned library of Colonel Bantry. ⁷⁹				
He used to be such a good swimmer that he won several prizes. But now he has given up training. ⁸⁰				
The house was set in a large garden. Here we used to play tennis on warm summer days or enjoy lazy barbecues by the side of the cool swimming pool. ⁸¹				
The Actor is the one who experiences.				

⁷² W. S. Maugham "Theatre"

⁷³ J. Fowles "The Magus"

⁷⁴ F. Scott Fitzgerald «Great Gatsby»

⁷⁵ W. Thackeray «Vanity Fair»

⁷⁶ J. Fowles "The Magus"

⁷⁷ S. Kinsella "I've Got Your Number"

⁷⁸ A. Christie "The Bloodstained Pavement"

⁷⁹ A. Christie "The Body at the Vicarage"

^{80,9} R. O'Neil. "New Success at First Certificate", P. 58, 104

The Actor is the one who feels. The Actor is the one who gets hurt. The Actor is the one who hates. The Actor is the one who loves. ⁸²				
---	--	--	--	--

4. Which of the given methods is better for the given purpose? Underline the method of thought development that will make the utterance more effective.

♣ to show the morning routine of a person who is in a hurry: *enumeration or order in time?*

♣ to give a picture of a battle: *order in time or order in space?*

♣ to give a sequence of events of a war: *order in time or order in space?*

♣ to show that all women in the world are different: *classification or definition?*

♣ to show that a person is rather trying: *definition or enumeration?*

♣ to show in what ways the daughter is unlike her mother: *contrast or comparison?*

♣ to show that a girl is very graceful: *analogy or comparison?*

♣ to show that a boy is very good at Physics: *analogy or comparison?*

5. Which way(s) of thought development would you apply to in order to present the following objects in the given situations?

❖ to describe a running wild animal

❖ to show how a goal was scored in a football game

❖ to describe the change of landscape in spring

❖ to give an account about the last weekend

❖ to show in what ways a married man is similar to a tame lion

❖ to explain the existing differences between a crocodile and an alligator

6. Choose one of the situations above and write a short descriptive or narrative utterance answering the given purpose. Be sure to use the necessary ways and methods of thought development as well as to show your attitude to what you are writing about

Lesson 6

You are going to get acquainted with the notions of denotation and connotation, to see that the word meaning often depends on the context. Besides, you are going to learn to distinguish between synonyms and account for the differences in meaning they have, so that you could use them effectively in a given communicative situation.

1. A polysemantic word (a word that has more than one meaning) can be neutral in some of its meanings and expressive in some others.

Read the word combinations given below. Translate those in which the meaning of the underlined word is expressive into good Russian (rely not on dictionaries but on your ability to deduce the figurative meaning of a word!).

a) sick person, sick economy, sick land, sick joke, sick list

b) sharp cry, sharp knife, sharp envy, sharp wind, sharp hearing, sharp pencil

2. Word meaning is a combination of two aspects – the denotative and connotative ones. The denotative meaning of a word is its dictionary meaning, the concept it names, while the connotative meaning is those associations we have when we hear the word. Like our emotions, connotation can be *positive*, *negative* or *neutral*. Compare, for example, *семейный очаг – лачуга – дом* in Russian.

⁸² <http://www.seri-worldwide.org/id361.html>

As for its semantic nature, connotation (like expressiveness) can be *evaluative*, *emotive*, *stylistic* and *intensifying*. Any word possesses the denotative component of the meaning, while its connotative component can be missing.

Match the synonyms with their definitions.

a) What part of the definition shows:

- *evaluation/attitude*,

- *emotiveness*,

- *intensity*?

b) What part contains objective information?

c) Rearrange the synonyms within the above groups from those that have positive connotation to those whose connotation is negative. Write them down below the corresponding table

<i>word</i>	<i>definition</i>	<i>evaluation/attitude</i>	<i>emotiveness</i>	<i>intensity</i>	<i>objective information</i>
solitary	unhappy because of being alone				
alone	feeling that there is no one you can talk to or have as a friend				
isolated	not surrounded with people				
lonely	spending a lot of time on one's own, especially because one likes it				

<i>word</i>	<i>definition</i>	<i>evaluation/attitude</i>	<i>emotiveness</i>	<i>intensity</i>	<i>objective information</i>
obstinate	refusing to change their mind about something, even when people think they are wrong or are being unreasonable				
pig-headed	refusing to change their mind when you think that what they do is stupid				
determined	always doing what they want and refusing to change their mind, even when this is annoying and unreasonable				
stubborn	working very hard to achieve what they want to achieve, and will not let problems stop them				

<i>word</i>	<i>definition</i>	<i>evaluation/attitude</i>	<i>emotiveness</i>	<i>intensity</i>	<i>objective information</i>
miserable	extremely unhappy because of the situation you are in				
depressed	very unhappy and without				

	any hope for a long time, sometimes so that it becomes a mental illness				
sad	not happy, especially because a happy time has ended, or because you feel sorry for somebody else's unhappiness				
upset	unhappy because something unpleasant or disappointing has happened, so that you feel shocked or you want to cry				

<i>word</i>	<i>definition</i>	<i>evaluation/ attitude</i>	<i>emotiveness</i>	<i>intensity</i>	<i>objective information</i>
know-all (n)	clever and likely to be successful				
bright	someone who behaves as if they know everything - used to show disapproval				
gifted	much cleverer and quicker at learning than others				
intelligent	having a high level of natural mental ability, so that you are good at thinking, learning, and understanding ideas ^{83 84}				

5. Among the words given in brackets chose the one that answers the communicative purpose. Underline it. If several variants are possible choose the most expressive one.

- a) He has never felt so (solitary, alone, 'isolated, lonely) before. Forgotten by friends, with nobody to help in need, he felt as if hardly any happiness could be possible for him.
- b) Henry found his (lonely, isolated, alone, solitary) happiness on that deserted island.
- c) I have never met a more (pig-headed, determined, obstinate, stubborn) person in my life! She seems absolutely deaf to all the reasoning.
- d) She was utterly (miserable, upset, sad, depressed). She knew there was no prospect in her life.
- e) This girl is an unbearable (know-all, bright, intelligent, gifted). She keeps showing off in the classroom even if nobody asks her.

6. Translate and go on speaking clarifying the communicative intention. Be sure to provide sufficient details.

- a) Она не просто умная, она по-настоящему одаренная!...
- b) Когда я слышу о его успехах, я не могу не чувствовать (can't but...) жгучую зависть...

⁸³ Longman Language Activator, 2002

⁸⁴ <http://www.ldoceonline.com/dictionary>

с) Пронзительный крик, который он услышал в тишине, прошептал (whisper) ему, насколько она несчастна...

Home Assignment

Do the following synonyms differ by their denotation, connotation or both? Use an English-English dictionary to help you.

- a) honest – frank – blunt,
- b) innocent – naïve,
- c) simple – silly,
- d) self-assured – self-important

Lesson 7

The aim of the lesson is to teach you to use words effectively, to select a most expressive word in order to produce a desirable impression upon the reader.

1. Put the following words into the correct boxes.⁸⁵

gaze, dash, beam, sneer, giggle, hiss, mumble, peer, stroll, glare, limp, wander, growl, stare, yell, sigh, chuckle, mutter, peep, moan, shriek, grin, whisper, frown at, exclaim, rush, smirk, sneak

walk/run	say
look	smile/laugh

2. Use an English-English dictionary to explain in what way(s) the words from each of the boxes differ. Fill in the table. An example is given to you.

! Remember that to be expressive the word must intensify the action/quality and influence the reader's emotions

word	action	manner of action	expressive or not?
<i>limp</i>	<i>walk</i>	<i>lowly and with difficulty because one leg is hurt or injured</i>	<i>expressive</i>

3. Use the verbs from the previous tasks to fill into the gaps in correct form. The communicative intention of the author is stated.

At the sound of the doorbell she _____ eagerly to the front door, excited to finally meet him after so many years.

Alice _____ hysterically.

Kevin _____ through the window. He was hardly able to see anything in the pouring rain.

Sally and Lynn _____ with embarrassment when two boys crossed the room and asked them to dance.⁸⁶

She _____ at me with hatred as if she was going to _____ in response to my polite "hello".

It is impossible to understand what he says! He is always _____!

Dennis _____ proudly when he saw his son performing on the biggest stage of the city.

⁸⁵ See Evans, Virginia. Successful Writing: Upper-Intermediate, P. 32

⁸⁶ After Evans, Virginia. Successful Writing: Upper-Intermediate, P. 32

4. Fill in the gaps (...) with expressive words or phrases and substitute the words in italics with one of those from ex. 2 to complete the story. Finish the story in a suitable way depending upon the intention you choose. E.g., you may write about a shy man who has fallen in love with a beautiful girl, but is afraid to show his feelings; or about an old man who, after many years, saw the person who had ruined his life, etc.

A(n) ... man was *looking* out of the window. He was obviously looking at a ... figure below. He *smiled* ... Suddenly a(n) ... idea popped in his head. He ... *went* downstairs...

Lesson 8

The aim of the lesson is to go on teaching you to use the words effectively in order to create an expressive utterance.

1. a) Listen to the words. Raise your red card if they have positive connotation, blue card – negative, yellow – neutral.

solitary, pig-headed, determined, lonely, miserable, upset, intelligent, know-all, to limp, to giggle, to glare, to say

b) Listen to the same words again. Raise your red card if the word you hear shows evaluation/attitude, blue card – emotiveness, yellow card – intensity. Remember that any combination of the above is possible as well as none at all.

2. Pronunciation drill.

Put the words into the four boxes and read them aloud (one box at a time).

gaze, dash, beam, sneer, giggle, hiss, mumble, peer, stroll, glare, limp, wander, growl, stare, yell, sigh, chuckle, mutter, peep, moan, shriek, grin, whisper, frown at, exclaim, rush, smirk, sneak

1) walk/run	2) say
3) look	4) smile/laugh

3. Analyze the utterances below. State whether they are expressive or not. Account for the source of expressiveness.

Harry felt his heart hammering very fast and heat rushing up his face.

There was a tiny click, and the door swung open.

He limped past the window.

He helped himself to a handful of Chocolate Frogs from the immense pile on his bedside cabinet.

Two black eyes were blooming spectacularly on his bloody face.

His hands were shaking so badly that the book slipped from his fingers.⁸⁷

Is it lovely, and gentle, and beautiful, and pleasant, and joyful?⁸⁸

And I do so WISH it was true!⁸⁹

The mosquitoes will devour* you.⁹⁰

* *devour* means to eat something quickly because you are very hungry

⁸⁷ J.K. Rowling "Harry Potter and the Order of Phoenix"

⁸⁸ Ch. Dickens

⁸⁹ A. Bierce

⁹⁰ K. Chopin

4. Use the substitution table to make 4 expressive utterances.

The old man	gazed at the boy	making my hair stand on end.
He	glared at me	with hatred.
The girl	mumbled something	at the top of her voice.
The poor woman	grinned	unseen by anyone.
Everybody	hissed	hardly audible**.
	yelled	liked an imprisoned snake.
	only sneered	hysterically.
	smirked	pleasantly.
	sneaked into the room	

** *audible* means loud enough for you to hear it

5. Offer you group mate you version of the beginning of your utterance from assignment 4 (Home Lesson 7) for them to go on speaking.

6. You are given the beginning of a descriptive utterance. **Write a continuation adding one expressive sentence of your own.** Mind that your group mate will read only your sentence, and they will know nothing about the initial one, so you need to remember about:

- the author's purpose,
- the object of the utterance,
- the order of presenting descriptive details (restriction, specification, division)

(of course, it will get more and more difficult to bear in mind as the story will progress, but you need to do your best!)

Analyze the story you have made up together. Does it answer the initial purpose?

Lesson 9

You are going to learn to render the speaker's manner of speaking in writing, to emphasize the important part of the utterance to bring the idea home to the reader.

1. Pronunciation drill. Pronounce the names of phonetic and a graphical means of expressiveness in the order of their Russian equivalents.

spacing	выделение курсивом	capital letter	скандирование
suspension point	написание заглавными буквами	hyphen	восклицательный знак
exclamation mark	дефис	capitalizing	вопросительный знак
italics	тире	italicizing	многоточие
question mark	курсив	dash	растягивание звуков
phonetic prolongation	заглавная буква		

2. Phonetic and graphical means are usually used for one of the purposes:

- 1) to render the manner of speaking (mostly in direct speech);
- 2) to put logical emphasis on the part of the sentence the author considers important;
- 3) to create a certain rhythm in the utterance.

Analyse the utterances below. What is the author's purpose of using phonetic and graphical means of expressiveness?

6) I d o n ' t want to be kissed; but I do want you to behave properly and decently. We are sisters. We have been separated for twenty-three years. You o u g h t to kiss me. » (B. Shaw)

7) He didn't climb into the cage. He just APPEARED there. He was standing beside me and suddenly he HAPPENED to be there. ...He didn't move his feet! Do you understand it? HE DIDN'T MOVE HIS FEET. He didn't climb over anything. He appeared there AT ONCE. (Y. Tomin)

8) 'De - men - tors,' said Harry slowly and clearly. (J.K. Rowling)

9) Her taste is wonderful! I love the way she is usually dressed! What a lovely scent she has! I like everything in her! I love her so much!!! (E. Grishkovets)

10) "Haa-aapy daa-aays ...", he was singing happily.

11) Miss Crawley has arrived with her fat horses, fat servants, fat spaniel – the great rich Miss Crawley, with seventy thousand pounds in the five per cents whom– or I had better say *which*, her two brothers adore. » (W. M. Thackeray)

12) The other one still gasped, "He tried--he tried-to--murder me. Bear--bear witness." (Ch. Dickens)

13) "YOU DON'T KNOW HOW I FEEL!" Harry roared. "YOU – STANDING THERE– YOU" (J.K. Rowling)

14) "I'm just's -'s--so worried," she said, tears spilling out of her eyes again. "Half the f–f–family's in the Order, it'll b–b–be a miracle if we all come through this...and P–P–Percy's not talking to us...what if something d–d–dreadful happens and we've never in–in–made it up with him? And what's going to happen if Arthur and I get killed, who's g–g–going to look after Ron and Ginny?" (J.K. Rowling)

15) «Gentlemen – gentlemen! Hear just a word – just a *single* word – if you p l e a s e! There's one way yet – let's go and dig up the corpse and look. » (M. Twain)

16) "It's your one last chance," said Harry, "it's all you've got left... I've seen what you'll be otherwise... Be a man... try... Try for some remorse..." (J.K. Rowling)

17) "I! Claim!" he roared, "That! This! Man! Should! Be! Buried! Tomorrow!" (A. Volkov)

3. Match the sentence with its continuation. Mind that instead of italics other means can be used.

She stared at me anxiously...	Until that moment I had thought she had been absolutely unaware of my presence.
She <i>stared</i> at me anxiously ...	as if expecting me to say something of great importance.
She stared at <i>me</i> anxiously ...	which was far from her usual quick look.
She stared at me <i>anxiously</i> ...	which was at least strange, because it was usually her nosy friend who kept her eyes glued to me.

4. Use the substitution table to match the direct speech and the words of the author. Describe the speaker if necessary.

"How c-c-can it b-b-be p-p-possib-b-ble?" "I'M NOT A COWARD!" "You!!! I haven't seen you for ages!!!" "D-don't ... you dare ... to talk ... to me", "Un-belie-va-ble",	...	cried out happily. stuttered.* said slowly. whispered, (his) voice trembling. said, **panting. yelled at the top of (his) voice.
--	-----	---

*Stutter means to speak with difficulty because you cannot stop yourself from repeating the first consonant of some words.

***To pant means to breathe quickly with short noisy breaths, for example because you have been running or because it is very hot.*

5. Provide short contexts to illustrate the difference between the sentences in each pair.

a) 1) "JUST LEAVE ME ALONE", ...

2) "Just... leave... me... alone..." ...

b) 1) Everybody refuses to believe that *this* girl did such a thing.

2) Everybody refuses to believe that this girl did **SUCH** a thing.

Home Assignment:

Translate and go on speaking. Use phonetic or graphical means to make the utterance more expressive. Mind that in handwritten utterances italics may be of no use!

- По ее щекам лились безмолвные слезы. Она тихо прошептала: ...
- За всю свою долгую жизнь никогда еще он не чувствовал себя таким несчастным...

Lesson 10

Today you are going to learn to make an utterance more expressive using grammatical means only.

1. Carefully study the information from the table and do the task below.

<i>expressive means</i>	<i>function</i>	<i>example</i>
the	in the meaning "the very" (ТОТ САМЫЙ)	She was no longer <u>the</u> Mary he had fallen in love with.
a (an)	followed by the name of a famous person, becomes a stylistic device (antonomasia)	He is very good at Physics. <u>An Einstein</u> at least.
(a) most, (a) ...est + noun	shows a very high degree of a certain quality	He is <u>a most charming</u> fellow. (O. Wilde)
auxiliary "do (does, did)" in affirmative sentences	in affirmative sentences emphasizes the main idea of the sentence	However hard he tried he could not <u>understand</u> what <u>did make</u> him act so. (M. Twain)
be ...ing	shows displeasure, annoyance with a regular action	Here is a new letter for you. Don't <u>be reading</u> the old ones any more! (W.M. Thackeray)
	with non-continuous verbs shows an untypical situation	They thought they <u>were being</u> very funny. (F.Scott Fitzgerald)

Raise your red card if the grammatical forms from the tables above are used for expressive purposes, blue card – if they are not.

- I was feeling for the keyhole in the dark.
- Dearest Emmy – dearest love – dearest wife, come to me. (W.M. Thackeray)
- When I entered the room Lady Crawley was knitting that dreadful wool.
- Lady Crawley is always knitting that dreadful wool. (W.M. Thackeray)
- She is a gorgeous Cleopatra.
- He looked at a woman standing by the window and immediately understood that she was the woman. The one he had been looking for for many years.
- Nobody could explain why the boy was being so naughty.
- I heard it from a Mr. Jagger.

She never did marry him, but she gave birth to a child of which he was the father. (Ch. Dickens)

She didn't marry him, but she gave birth to a child of which he was the father.

She is really a brightest, a most diligent girl!

She is really the brightest and the most diligent girl in the class.

2. Translate the phrases in brackets and reproduce the sentences in a read-look-up-and-say manner. If several variants of translation are possible, give your preference to the most expressive one.

☉ She refused to believe the rumour. She (действительно верила ему).....

☉ We waited and waited, and finally he (все-таки пришел)

☉ She was not a usual woman. She (была той самой)woman.

☉ The old woman never expected that her only son would (окажется Иудой (Judas))

☉ He is (прекраснейший, благороднейший) man!

☉ Mrs. Lewis (только и делала, что ссорилась) with her husband.

☉ Usually a very plain girl, on her wedding day she (была) radiantly beautiful.

3. Paraphrase the sentences using one of the grammatical expressive means.

I can't stand him. He always shouts at people.

He was a person of incredible physical strength.

He usually keeps a cool head, but today he is aggressive.

Nobody understood what a person this joyful young man was, but she knew it even then.

His daughter was a really wonderful little creature.

4. Use the substitution table to describe the object of the utterance. Go on speaking adding a short commentary to each. Be sure to make use of the following words and phrases and any expressive means you find useful: is always ..., can talk anybody into ..., does know how to..., a most...

He	is a(n)	cunning	Scrooge.
She		fascinating	Solomon.
This young girl		tight-fisted*	Cicero.
A friend of mine		wise	Nar'cissus.
That man		real	Cleopatra.
...		courteous** /'kə:tiəs/	Judas.
		self-important	Casanova.
		annoying	

* not generous with money

** polite and showing respect for other people

5. Describe your group mate who is sitting on you left. What famous person or literary character do you think she is like? Why do you think so? Follow the model above.

Lesson 11

You have already got acquainted with some of the graphical/phonetic and grammatical means of expressiveness. This lesson is devoted to the study of most common lexical expressive means of the English language. So you are going to learn how to make a written utterance more expressive applying to these means.

1. Among the scope of expressive lexical means of the English language, the following ones are used most commonly:

- words with expressive connotation (Lessons 6-8),
- intensifying adjectives and adverbs (e.g. absolutely stupid, miss terribly),
- rows of synonyms or words with similar denotation and/or connotation (e.g. She was tired, exhausted, worn out).

Use of *intensifying adjectives and adverbs* is often restricted – i.e., they don't combine with verbs and other adjectives freely, but follow a certain pattern. A list of possible combinations is given in the table below.

NB! These intensifying adjectives and adverbs can become expressive only in combination with emotional adjectives or verbs!

adjective/adverb	can be used with	
	adjective	verb
much too, much more	adjectives intensity of which can be graded (e.g. <i>beautiful</i>)	
absolutely, completely, entirely, really, totally, utterly, simply	adjectives intensity of which cannot be graded (e.g. <i>impossible</i> – we cannot say a <i>bit impossible</i> or <i>very impossible</i>)	
highly	unlikely, unusual, successful, effective, recommended	
bitterly	disappointing, disappointed	resent, criticize, regret, complain, cry, weep
deeply	ashamed, concerned, shocked, moved, affected, hurt, religious, unhappy	regret, care
ridiculously	cheap, expensive, easy, low, high, long, short, small, large, early	
strongly		oppose, influence, believe, deny, recommend, support, condemn, suggest, feel, argue, object ^{91,92}

Make the expressions below more expressive replacing “very (much)” with one of the words in bold type:

utterly, strongly, bitterly, ridiculously, highly, deeply

1. Very ashamed -
2. Very cheap -
3. Very unusual -
4. Very stupid -
5. Very successful -
6. Very disappointing -
7. Object very much -
8. Very ridiculous -

⁹¹ <http://skype-englishschool.com/blog/english-lesson-64-using-intensifying-adverbs>

⁹² <http://albertcabot.wordpress.com/2013/04/01/week-8-intensifying-adverbs/>

- 9. Very easy -
- 10. Very concerned -

2. Cross the odd word group out.

- | | | | |
|-------------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|
| 1. Strongly recommend | strongly influence | strongly love | strongly dislike |
| 2. Highly educated | highly effective | highly unusual | highly exhausted |
| 3. Bitterly regard | bitterly regret | bitterly resent | bitterly criticize |
| 4. Absolutely convinced | absolutely tired | absolutely devastated | absolutely absurd |
| 5. Deeply unhappy | deeply religious | deeply successful | deeply shocked |

3. Another lexical way to may an utterance more expressive is to use rows of words with similar denotation and/or connotation to speak about one object (provided the words you choose are emotional, of course). They are not necessarily synonyms, but, more likely, words which have nearly the same connotation but certain denotational differences.

Analyse the following examples. State whether they are expressive or not. Specify the quality that is intensified.

utterance	expressive/ not ex- pressive	object of the utterance
Every romance requires <u>privacy, shelter, refuge</u> , but they had no refuge. (V. Nabokov)		
Inexpressible <u>grief, and pity, and terror</u> pursued him, and he came away as if he was a criminal after seeing her. (W. M. Thackeray)		
They came. The family were assembled in the breakfast-room to receive them. Her husband looked impenetrably grave; her daughters, <u>alarmed, anxious, uneasy</u> . (J. Austen)		
The air smelled <u>clean, sterile</u> . (D.Brown)		
He is a <u>sweet-tempered, amiable, charming man</u> . (J.Austen)		
He must have been extremely lucky. Or unlucky. Or unnoticeable in the crowd. Or <u>ordinary, mediocre, faceless</u> . (M. and S. Dyachenko)		
He was a <u>mild, good-natured, sweet-tempered, easy-going, foolish, dear fellow</u> , – a sort of Hercules in strength, and also in weakness. (C. Dickens)		
He <u>groaned, and moaned, and thrashed</u> around this way and that, for a long time. (M. Twain)		

4. As you have already noticed, absolutely any object can be presented with the help of the expressive means above. Verbs are more common for narration, while nouns and adjectives – for description. **Group the adjective below into 5 logical sets according to the denotative meaning they share:**

violent, slow, tired, lovely, bright, weary, adorable, broad-minded, appealing, apathetic, lazy, amiable, dull, furious, flexible, worn-out, mad, gifted, devastated

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

5. Fill in the gaps with rows of words that have suitable lexical meaning.

a) Choose words from ex. 4.

b) Use a dictionary to help you.

c) Use groups of verb from Lesson 7 to finish the narrative utterance.

You can start with:

- the most general word,
- the most specific word,
- the most expressive word,
- the neutral word.

- a) - He used to be one of the brightest students in the group. But now he is
-
- She was absolutely It seemed that the burden of the whole world was lying on her frail shoulders.
- Bad temper? No, her temper is not simply *bad*. She is
- Though not very handsome, he is!
- Hardly anybody can resist his charm.
- b) - She is really far from beautiful. She is much too
- Jill's **highly unusual** behavior worried her parents. She was being
-
- I was utterly disappointed with him. He turned out to be
- c) - When she saw him after all those years, she not merely walked to him, she
- flying into his embrace.
- Mrs. Jameson tore the envelope open and when she saw the marvelous news.

Lesson 12

Today you are going to get acquainted with certain expressive structures that will help you to emphasize the part of the sentence that you consider important.

1. Syntactic means of expressiveness usually help to add special emphasis to the whole sentence or a part of it that the author wants to draw readers' attention to. His purpose may be to emphasize:

- the person or object described, the doer of the action,
- the action itself,
- the object of the action,
- a certain quality,
- time, place or manner of action, etc.

Study the expressive means given in the table below. Suggest a variant to translate them into Russian preserving the effect they produce.

NOTE: expressive syntactical means aren't limited to those given in the table, but as they are based on more complex grammar forms, you are going to study them later.

<i>expressive means</i>	<i>purpose</i>	<i>example</i>	<i>translation into Russian</i>
exclamatory sentences	to emphasize the object of the sentence	<u>That amiable little girl is absolutely marvelous!</u>	
exclamatory sentences beginning with question words	to emphasize the object of the sentence	<u>What fresh air! How wonderfully it smells!</u> (I. Turgenev)	
It is ... who/that...	to emphasize the person or object described	<u>It was he who</u> told me how good and generous you were, and who taught me to love you as a brother. » (W.M. Thackeray)	
negative questions	to show surprise with the fact	<u>Aren't you one of the rest?</u> (Ch. Dickens)	
It is not until ... that ...	to emphasize the time, condition of the action	<u>It was not until</u> he saw them again <u>that</u> he realized his fatal mistake. (from Drozdova, T. "English Grammar", 2007)	
not ... till/ until after	to emphasize the time, condition of the action	They did <u>not</u> meet again <u>until</u> after the war. (from Drozdova, T. "English Grammar", 2007)	
not only (nowhere, on no account, seldom, etc.) + auxiliary + subject + verb	to emphasize the word that is placed first, or the object of the whole sentence	<u>Not only do they rob</u> you, they smash everything too. (Thompson, A., Martinet, A. A Practical English Grammar)	
adverbial modifier + motion verb + subject	to emphasize the place, manner of action, etc.	<u>Away</u> went the runners. <u>Over the wall</u> came a shower of stones. (Thompson, A., Martinet, A. A Practical English Grammar)	

2. Pronunciation drill. Reproduce the examples from the table above in which:

- the word order is untypical (=inverted),
- the object of the whole sentence is emphasized,
- a certain part of the sentence is emphasized.

3. Match the sentences which express the same idea. What does the author attract the readers' attention to? What means are used for this purpose?

John realized that a <i>terrible</i> mistake had been made only when it was too late.	Only when it was too late did John realize what a terrible mistake had been made.
John realized that a terrible mistake had been made ONLY when it was too late.	It was John who realized what a terrible mistake had been made, but it was too late.
John realized that a terrible mistake had been made only <i>when it was too late</i> .	Too late it was when John realized what a terrible mistake had been made.
John realized that a terrible mistake had been made only when it was too late.	John did not realize what a terrible mistake had been made until it was too late.
John realized that a terrible mistake had been made only when it was <i>too</i> late.	What a terrible mistake had been made! Unfortunately, John realized it only when it was too late.

4. Translate the phrases/ clauses in brackets into good English. Add a sentence of commentary to each to illustrate the author's intention.

- (Только когда Джон узнал правду) _____
he dared to smile at her with hope.
- (О, как) _____ horribly unjust it was!...
- (Он, и никто иной) _____ saved her when she thought that her life was lost...
- (Неужели они не) _____ give her a helping hand when she was in need?...
- (И вдруг он упал на пол) _____ not at all expecting that his friend might kick him with such incredible force...

5. Make the descriptive and narrative texts below more effective using any expressive means you are familiar with. You are free to add any descriptive details as well. Finish the utterances logically preserving the author's communicative intention.

- When she was a girl she was very nice. But when she was ten years old, people started to notice certain changes in her character. She was no longer friendly and joyful, but preferred to spend time alone. She stopped obeying her parents...
- Jeremy heard the alarm clock and slowly sat on his bed. He smelt coffee and understood that his wife was in the kitchen. The man quickly put on his suit and went out of the room...

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Заключительный тест (опытное обучение)

Test

<i>Question, Task</i>	<i>Answer</i>
<p>Enumerate the stages of the writing process. Write "1" next to the first stage, and so on.</p> <p><i>Key: 4, 6, 5, 1-2, 1-2, 3</i></p>	<p>1) choosing a viewpoint; 2) choosing specific lexical and grammatical means; 3) selecting main tactics to achieve the aim; 4) choosing the object of the utterance; 5) appearance of a motive and a purpose; 6) selecting a general strategy to achieve the aim.</p>
<p>What characteristic features do the four modes of speech have? Next to the mode of speech write the letters of the corresponding characteristics. Mind that one and the same feature can be attributed to several modes of speech.</p> <p>a) the object is a state (character); b) the object is an action (its character, duration) c) the object is a quality; d) the object is quantity (intensity); e) the object is a process (its character, duration); f) the aim is to create a static picture of objects; g) the aim is to present a dynamic picture of an event or a chain of events; h) the aim is to create an image of the object.</p> <p><i>Key: 1) a, c, d, f, h; 2) b, e, g.</i></p>	<p>1) description, 2) narration.</p>
<p>Match the method of thought development with the example of its usage. Write the letter of the example next to the corresponding method.</p> <p>a) As a young man, with a great mass of curling chestnut hair, with a wonderful skin and large deep blue eyes, a straight nose and small ears, he had been the best-looking actor on the English stage. (W.S. Maugham) b) His eye was small, dark, and beady. (J.K. Rowling) He was a skinny boy who had the pinched, slightly unhealthy look of someone who has grown a lot in a short space of time. (J.K. Rowling)</p> <p><i>Key: 1) b, 2) c, 3) a.</i></p>	<p>1) restriction, 2) specification, 3) division.</p>
<p>Write the letter(s) of the way(s) of thought development the author uses in the utterance. The number of the methods the author uses is given</p>	<p>1) Two black eyes were blooming spectacularly on his bloody face. (J.K. Rowling) (1) 2) He waited. And then he heard the whistle</p>

<p>in brackets. You can come across one method more than once.</p> <ol style="list-style-type: none"> classification, definition, comparison, analogy, contrast, order in time, order in space, enumeration <p><i>Key: 1) d, 2) f, g, 3) b, 4) a, e, 5) c, e, 6) h.</i></p>	<p>blow. A second after he walked out through the entrance of the tent, the panic rising inside him. And now he was walking past the trees, through a gap in the enclosure fence. (J.K. Rowling) (2)</p> <p>3) Quiddich is a game played between two teams of seven players riding flying broomsticks, using four balls and six elevated ring-shaped goals, three on each side of the Quidditch pitch. (J.K. Rowling) (1)</p> <p>4) In this world there are only two tragedies. One is not getting what one wants, and the other is getting it. (O. Wilde) (2)</p> <p>5) All women become like their mothers. That is their tragedy. No man does. That's his. (O. Wilde) (2)</p> <p>6) He was a skinny, black-haired, bespectacled boy. (J.K. Rowling) (1)</p>
<p>What way(s) of thought development would you use to present the following objects? Write the letter(s) of the way(s) next to the corresponding object.</p> <ol style="list-style-type: none"> classification, definition, comparison, analogy, contrast, order in time, order in space, enumeration <p><i>Key: 1) h, 2) g, 3) f, 4) a, 5) e, 6) d, h, g (any of them), 7) c or h.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> to show the morning routine of a person who is in a great hurry, to describe a snapshot of a battle, to give a sequence of events of a war, to show that all married couples can be of different types, to show in what ways the daughter is unlike her mother, to show that a girl is very graceful analogy, to show that a boy is very good at Physics.
<p>Which of the characteristics on the right will you choose to express a negative attitude to the object, which – positive? Write the letters of the corresponding features below.</p> <ol style="list-style-type: none"> always avoids looking people straight into the eye, manly aquiline nose, trying too much to please everybody, charmingly cross-eyed, beaming widely, angry look, untidy hair, finely curved lips, white but uneven teeth <p><i>Key: 1) b, d, e, h, 2) a, c, f, g, i.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> Positive: Negative:
<p>Are the sentences below expressive or not? Next to the number of the corresponding expressive sentence write what makes it expressive: emotiveness, intensity, evaluation, imagery, stylistically marked word(s), arrangement of factual information. One sentence is stylisti-</p>	<ol style="list-style-type: none"> Harry felt his heart hammering very fast and heat rushing up his face. (J.K. Rowling) In his hands the man was holding <i>The Times</i>. (W.S. Maugham) Two shrewd black eyes were blooming spectacularly on his bloody face. (J.K. Rowl-

<p>cally neutral.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 2) 3) 4) 5) 6) <p>Key: 1) – expressive, emotional, intensive, 2) – --, 3) – intensity, image, emotiveness, evaluation, 4) ----, 5) – intensive, emotional, evaluative, 6) – intensive, emotional, facts.</p>	<p>ing)</p> <ol style="list-style-type: none"> 4) Voldemort’s hands were like large, pale spiders. 5) Jeremy thought that he was being an incredibly romantic fool, but decided to stand on a night duty under her window. 6) That was the end: his wife had left him, his children refused to speak to him, he had been fired, his money had run out, his house had been blown to pieces.
<p>Write <i>S</i> next to the examples expressiveness of which is achieved with stylistic devices (metaphor, metonymy, etc.), <i>L</i> - next to the examples which are expressive due to non-stylistic expressive means (graphical, grammatical, lexical, syntactical)?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) What <i>did</i> make him act so? 2) With that golden hair, those blue eyes, and that fresh bloom on her cheek, she is like the summer morning (Ch. Dickens) 3) The four missing men were no <i>ordinary</i> cardinals. They were <i>the</i> cardinals. The chosen four. » (D. Brown) 4) There are souls that are frail, and delicate, and tender. (W.M. Thackeray) 5) “It is devilish fine wine,” said the Eyebrows. (W. M. Thackeray) 6) She will dance so lightly that her feet will not touch the floor. (O. Wilde) 7) It was he who told me how good and generous you were, and who taught me to love you as a brother. » (W. M. Thackeray) 8) Isn’t he a most respectable and amiable man? (N. Gogol)
<p>Paraphrase the sentences below using the means of expressiveness given in brackets. Write the expressive utterance in the right column under the corresponding number.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) He was the person who met me at the station. (“It is ... who” structure) 2) William looked at me with hatred. (a more expressive synonym) 3) He is a very charming fellow. (intensifying adverb) 4) He usually keeps a cool head, but today he is aggressive. (be ...ing) 5) She is a wonderful little girl. (exclamatory sentence beginning with a question word) 	
<p>How can you make the following texts more effective? Introduce necessary changes. E.g. you can present the described events in a different order (e.g. logical instead of chronological), choose more expressive synonyms, use any expressive means you know (phonetic/graphical, lexical, grammatical, syntactic), etc.</p>	