

таким образом письменное речевое взаимодействие друг с другом. Такого рода задания неизменно пользуются у студентов первого курса огромной популярностью, особенно если предметом обсуждения являются видео блоггеров из стран изучаемого языка.

Одним из таких видео стал ролик студента Кембриджского университета, посмотреть и обсудить который студенты должны были в рамках темы «Рабочий день студента». Учащимся нужно было ответить на следующие вопросы:

1. Что вы думаете о рабочем дне этого студента, его ритме жизни?
2. Умеет ли он планировать свое время?
3. Отличается ли его рабочий день от вашего? Если да, то каким образом?

Такого рода задание выполнялось студентами первого курса переводческого факультета по теме «Внешность». Просмотрев видео, учащиеся обсуждали такие вопросы, как:

1. Что такое красота?
2. Согласны ли вы с утверждением, что красота – понятие субъективное?
3. Каково ваше представление о привлекательном человеке?

В рамках темы «Изучение иностранного языка» учащиеся познакомились с десятью самыми смешными сценами из фильмов, связанных с данной темой, и обсудили сложности, с которыми они сталкиваются в процессе изучения английского языка, и способы их преодоления.

Одной из самых любимых тем студентов первого курса является тема «Британская еда». Узнать о ней больше позволил видеоролик «Пять английских блюд, которые вы обязаны попробовать». Авторы видео – блоггеры из США, которые приехали в Англию с целью развеять нелестное представление американцев о кухне Великобритании. В свою очередь студенты имели возможность узнать о традиционных блюдах страны изучаемого языка, обсудить их в комментариях и поделиться друг с другом своими кулинарными предпочтениями.

Данный веб-сайт успешно применялся и при изучении первокурсниками таких тем, как «Необычные профессии», «Семейные отношения», «Выходной день» и др.

Задания с применением интернет-ресурсов можно эффективно использовать как в аудитории при наличии соответствующего оборудования, так и в качестве самостоятельной работы. Преподаватель имеет возможность исправлять ошибки в текстах учащихся, комментировать и оценивать их работы, осуществляя тем самым управление и контроль над письменным речевым взаимодействием студентов.

Л. С. Крохалева

О ФОРМИРОВАНИИ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Несмотря на то, что понятие дискурсивной компетенции достаточно широко используется в лингвистической и методической литературе, а также

в типовых и учебных программах по курсу «Стилистика» и учебным дисциплинам «Язык профессионального общения» и «Академический письменный дискурс», оно все еще не получило однозначного толкования и терминологического оформления. В зависимости от теоретико-методологических подходов и нацеленности на формирование определенных знаний, умений и навыков данная компетенция рассматривается как составляющая межкультурной коммуникативной компетенции (П. М. Бабинская) либо как один из компонентов так называемого «когнитивного модуля» (Н. И. Алмазова), при этом акцентируются продуктивная и межкультурная составляющие формируемых навыков, а собственно интерпретативный аспект практики дискурсивного анализа уходит на второй план.

В лингвистических исследованиях, проводимых в рамках современной коммуникативно ориентированной парадигмы, терминированное сочетание «дискурсивная (дискурсивно-стилистическая, дискурсивно-текстовая) компетенция» имплицитно подразумевает наличие в структуре ее содержания как минимум трех составляющих, своего рода «микрокомпетенций»: стилистической, текстотипологической и собственно дискурсивной. Стилистическая компетенция обычно формируется в процессе традиционного лингвостилистического анализа, предполагающего выявление системы выразительных средств (стилистика окрашенных слов, тропов, грамматических форм, различных типов предложений) конкретного текста, определяемой сферой его функционирования и целевым назначением. Концептуальной основой такого текстоцентрического (в англоязычной терминологии “context free”) толкования выступают два основных раздела лингвостилистики – экспрессивная стилистика, обеспечивающая знание разноуровневых выразительных средств языка, и функциональная стилистика, нацеленная на формирование знаний основных законов организации функциональных стилей.

Переход от структурно-системной к дискурсивно-стилистической парадигме предполагает и определенное изменение исследовательского ракурса. Текст рассматривается не как идеальная замкнутая модель, а как модель процессуальная, динамическая, отличающаяся не только инвариантными по отношению к своему текстообразовательному образцу языковыми и структурными особенностями, но и признаками его принадлежности к определенному жанру/текстотипу. Знание последних терминологически оформляется как «текстотипологическая компетенция» (В. Е. Чернявская) и означает способность распознавать специфику текстопостроения речевого произведения в его типологической принадлежности. В практической плоскости это предполагает дополнение традиционных разработок по лингвостилистической интерпретации текста (планов анализа, послетекстовых заданий) вопросами, связанными со спецификой его композиционного структурирования, как-то: особенностями архитектурного и, характерного для разножанровых научных текстов, композиционно-прагматического членения, приемами жанрового монтажа и композиционной полифонии (художественный и медийный тексты), спецификой языкового оформления «сильных позиций» и т.д.

Собственно принцип дискурсивности (“context – bound” analysis) предполагает дальнейший учет маркеров экстралингвистического контекста во всем многообразии его составляющих: социокультурных, национальных, исторических, идеологических, трендовых, личностных, адресатных и т.д. При условном разделении контекстных компонентов на субъект-ориентированные и дискурс-ориентированные “интерперсональное измерение” (Т. Ф. Плеханова) может быть реализовано в заданиях по уточнению авторской прагматической установки (что особенно актуально при анализе маргинальных/контаминированных жанров), выявлению способов экспликации авторского «я», типов повествователя (художественный и медийный тексты), характера целевой аудитории (категории адресованности для научных и медийных текстов), типов интересубъектного диалога (в том числе «когнитивного диалога» в научных текстах), приемов полифонизации художественного текста на лексическом, композиционно-образном и идейно-тематическом уровнях и др.

Интертекстовый аспект дискурс-анализа может быть отражен в вопросах, относящихся к количественному и качественному составу маркеров межтекстового диалога (эпиграфов, цитат, сносок, аллюзий, аллюзивных названий, интекстных имен, топонимов, слов-ассоциатов и др.), характеру и способам их модификации, приемам включения в авторский нарратив/персонажную партию, роли в реализации целевой установки/идейно-художественного замысла автора, объектам интертекстуальной референции (прецедентным текстам, авторам, культурно-историческому и политическому контексту, литературному направлению, жанру и т.д.).

Намеченный подход к формированию дискурсивной компетенции, интегрирующей навыки жанрово-стилевой атрибуции конкретного текста и способность к распознаванию имплицитно заложенных в нем интересубъектных и культурно вариативных контекстов, значительно расширяет диапазон интерпретативных возможностей обучающихся и в конечном итоге способствует более успешному выполнению ими будущих профессиональных обязанностей.

Н. В. Подгорная

**ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В РАБОТЕ НАД ТЕМОЙ
«СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ НЕРЕАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ»**

Сослагательное наклонение в английском языке по своим функциям и семантике совпадает с аналогичным наклонением в русском языке лишь частично. Функциональные возможности сослагательного наклонения в английском языке шире и нередко представляют собой определенные трудности при их изучении. Во-первых, в этом наклонении участвуют как синтетические, так и аналитические формы. А для того, чтобы их узнать, необходимо понимать, как образуется каждая из них. Во-вторых, сослагательное накло-