

Мирзоева Елена Юрьевна

**РЕЧЕВАЯ СИТУАТИВНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВЫХ
ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2010/2-2/37.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2010. № 2 (33): в 2-х ч. Ч. II. С. 103-106. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2010/2-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

Эта система заданий взаимодействует с реальными учебными возможностями студентов таким образом, чтобы эти задания были посильными, но находились "в зоне ближайшего развития", когда каждое последующее задание направлено на расширение реальных учебных возможностей студентов. При этом, необходимо учитывать, что в каждой группе есть студенты-лидеры, способные изучить самостоятельно учебный материал шире и глубже, чем это требуется программой. Им целесообразно предлагать для самостоятельной работы задания более высокой степени сложности в соответствии с уровнем их способностей и развития знаний, умений и навыков.

Следует учитывать, что в силу ограниченного характера владения иностранным языком при переводе с родного языка на иностранный меняется соотношение между принципом свободы выбора эквивалента и принципом предпочтительности постоянного эквивалента. В ходе обучения переводу на иностранный язык преподаватель должен уделять основное внимание усвоению однозначных эквивалентов и, следовательно, расширению языковых знаний студентов. Больше внимания обращается на языковую правильность перевода: безоговорочно корректируются грамматические и лексические ошибки и вырабатывается стилистически оптимальный и идиоматичный вариант перевода.

Основной вид работы на практических занятиях по переводу - это разбор и обсуждение переводов, выполненных студентами в качестве домашнего задания, то есть самостоятельная домашняя работа играет принципиально важную роль в обучении переводу. Поэтому современными педагогами признается необходимость индивидуализации домашних заданий по переводу. Это позволяет привести работу студентов в соответствие с их индивидуальными возможностями. Выделяют несколько способов индивидуализации домашних заданий: частичная индивидуализация общего для всей группы задания; применение вместо/помимо общего задания индивидуальных и микрогрупповых заданий; применение наряду с обязательными домашними заданиями необязательных, рекомендуемых; применение наряду с текущими заданиями, рассчитанных на длительную подготовку.

Кроме того, параллельно с названными возможностями индивидуализации в процессе преподавания практического курса перевода необходимо использовать еще одну, а именно фрагменты индивидуализированной самостоятельной работы на аудиторных занятиях. Основная ее цель - помочь каждому студенту преодолеть свои индивидуальные трудности, избавиться от индивидуальных ошибок, уяснить и преодолеть свои индивидуальные недостатки. При планировании занятия преподаватель решает, в какой момент целесообразно и логично провести фрагмент самостоятельной работы, чтобы он органично вписался в общий ход занятия и не нарушил настрой студентов на коллективную работу в аудитории. В рамках аудиторного занятия индивидуализированная самостоятельная работа проводится без непосредственного участия преподавателя, но под его контролем, отвечает индивидуальным особенностям и уровню подготовки каждого студента.

Таковы основные направления индивидуализации в процессе преподавания практического курса перевода с русского языка на иностранный.

УДК 808.5:372.461.1

Елена Юрьевна Мирзоева

Анапский филиал Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова

РЕЧЕВАЯ СИТУАТИВНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВЫХ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ®

В последние десятилетия в связи с изменениями условий функционирования иностранного языка в мире, а также с обновлением взглядов на личность обучаемого в образовательном пространстве подверглась тщательному переосмыслению теория и методика обучения фонетической стороне иноязычной речи.

Ведущей целью обучения иноязычной фонетике в настоящее время выступает формирование у студентов - будущих преподавателей иностранного языка культуры произношения при обязательном развитии их общей коммуникативной компетенции. Общеизвестно, что способность пользоваться иностранным языком как средством межкультурного общения оказывается определяющим показателем профессиональной компетентности преподавателя-лингвиста, а одним из условий эффективности коммуникации является культура речи, и, прежде всего, культура произношения.

Под произносительной культурой мы понимаем способность говорящего к ситуативно адекватному использованию нормативных фонетических средств языка (как звуковых, так и ритмико-интонационных) для достижения максимальной выразительности и понятности речи.

Из данного определения следует, что важнейшим условием формирования произносительной культуры как неотъемлемого компонента коммуникативной компетенции студента является ситуативная обусловленность процесса обучения.

Если в качестве стратегической цели мы выдвигаем тезис о способности студента к грамотному использованию фонетических средств языка адекватно определенной ситуации, то вполне очевидно, что и процесс формирования данной способности должен носить ситуативный характер. В соответствии с психологической теорией деятельности (В. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) обучение любому виду деятельности происходит в процессе выполнения этой деятельности, действий и операций с ней связанных.

Ситуативность как важнейшая характеристика реального общения получила широкое освещение в теоретических и прикладных исследованиях, посвященных коммуникативному обучению иностранным языкам (М. Л. Вайсбурд, Т. Е. Сахарова, В. Л. Скалкин, Е. И. Пассов и др.) Вместе с тем представляется необходимым выделить две проблемные области, до сих пор не имеющие четко очерченных границ в современной лингводидактике.

Во-первых, определение сущности самой речевой ситуации, ее составляющих и условий организации в учебном процессе остается открытым вопросом. В большинстве случаев данный вопрос решается поверхностно и упрощенно, что ведет к методически неверному использованию речевых ситуаций в учебном процессе.

Во-вторых, правомерность использования положения о ситуативности применительно к процессу становления произносительных навыков вызывает до сих пор сомнения со стороны некоторых методистов.

Настоящая статья являет собой попытку последовательного поиска аргументированных путей решения обозначенных выше проблем.

Анализ многочисленных определений речевой ситуации, представленных в работах М. Л. Вайсбурд, Т. Е. Сахаровой, В. Л. Скалкина и Е. И. Пассова позволяет констатировать факт неоднозначного толкования сущности речевой ситуации.

Так, в качестве основы речевой ситуации Л. Л. Вохминой рассматривается “совокупность обстоятельств” [2, с. 14], А. А. Леонтьев представляет ее как “совокупность факторов предречевой ориентировки” [Там же, с. 15], А. А. Алхазивили как “обстоятельства, имеющие наибольшую ценность в данный момент” [Там же], по мнению В. Л. Скалкина, это “система взаимодействующих конкретных факторов объективного и субъективного плана” [4, с. 182], Т. Е. Сахарова считает, что это “фрагмент объективной действительности, отражаемый субъектом в процессе его деятельности” [3, с. 181].

По вопросу определения сущности речевой ситуации позволим разделить точку зрения Е. И. Пассова, который определяет в качестве исходных положений следующие:

- взаимодействие двух общающихся есть основа ситуации;
- наличие речемыслительной задачи есть основа данного взаимодействия;
- целенаправленность речевой деятельности;
- системный характер взаимоотношений в ситуации [6, с. 168].

Таким образом, речевая ситуация - это такая динамичная система взаимоотношений общающихся, которая, основываясь на отражении объектов и событий внешнего мира, порождает потребность к целенаправленной деятельности в решении речемыслительной задачи и питает эту деятельность [Там же, с. 169]. Принципиально важным для методически верной организации процесса обучения иноязычному произношению на коммуникативной основе является тезис о том, что именно взаимодействие общающихся есть основа любой ситуации общения.

Рассматривая вопросы структуры речевой ситуации, следует отметить, что большинство ученых (М. Л. Вайсбурд, В. Л. Скалкин, М. А. Соколова) выделяют следующие компоненты или факторы-условия возникновения речевой ситуации: речевая интенция, обстановка (обстоятельства) общения, характеристики субъектов речевого акта, тема общения. Именно изучение данных характеристик необходимо для осознания механизмов моделирования учебно-речевых ситуаций с обязательным сохранением основных параметров реальных речевых ситуаций.

Второй вопрос рассмотрения настоящей статьи требует представления научно обоснованных фактов в защиту целесообразности и естественной необходимости использования речевых ситуаций как основы формирования устойчивых произносительных навыков у студентов. К их числу можно отнести следующее:

1) Приблизить процесс обучения фонетике к процессу реального общения возможно, рассматривая фонетические явления в контексте различных ситуаций. Не вызывает сомнения тот факт, что язык находит свое воплощение лишь в актах речи, различных ситуациях общения. В результате, важной особенностью и основой совершенствования фонетических навыков и умений на первом курсе становится обязательное использование различных речевых ситуаций. Выбор последних должен происходить, как мы полагаем, с учетом изучаемых в курсе практики устной и письменной речи предметов обсуждения (“English towns: the same or different?”, “To spend free time is not an easy task”, “Problems of getting a higher education”, “Sport as a life style”, “the Arts and youth”). В данном случае совершенствование произносительных привычек происходит на основе корреляции с уже изученным лексическим материалом, что обеспечивает высокую повторяемость фонетических фактов и их быстрое закрепление в речи.

2) Как подчеркивают исследователи фоностилистической вариативности речи (Н. И. Портнова, М. А. Соколова, Л. В. Щерба), фонетические средства, используемые в одной ситуации общения, не могут без изменений переноситься в другие условия. Целый ряд экстралингвистических факторов, таких как “речевые намерения коммуникантов, отношение говорящего, форма речи, количество участников, степень подготовленности речи, публичность ситуации и степень формальности ситуации” [5, с. 25] оказывает влияние на речевое взаимодействие собеседников в пределах ситуации, а значит, и на выбор речевых средств.

Закономерно, что коммуникативная ситуация, влияющая на выбор тех или иных средств речевого воздействия на собеседника, задает и определенные условия функционирования фонетических единиц. Именно от фонетического контекста зависит выбор нужного варианта произнесения звука. Изучение характерных особенностей функционирования произносительных единиц в рамках отдельной ситуации общения и определения характерного для нее фонетического стиля речи является непременным условием современного процесса обучения. По определению С. И. Бернштейна, фонетический стиль речи - "совокупность произносительно-слуховых особенностей каждого конкретного акта речи, зависящая от его целевой установки и внешних условий, а также от индивидуальных речевых привычек говорящего" [1, с. 134].

Вопрос о стилях произношения и произносительной норме поднимается в работах многих выдающихся отечественных и зарубежных ученых (С. И. Бернштейн, С. М. Гайдучик, Ю. А. Дубовский, П. Пасси, М. А. Соколова, Л. В. Щерба).

Анализируя стили произношения, описываемые в работах П. Пасси, Л. В. Щерба акцентирует внимание на наличии оппозиции полных и неполных форм произношения, определяющих полный или неполный стиль произношения. Однако Л. В. Щерба утверждает, что в реальности существует бесконечное множество переходных форм, а в обычной речи полные формы никогда не употребляются [7, с. 153].

Несмотря на то, что основным маркером фонетического стиля речи выступает система интонационных средств, правила произнесения звуков также варьируются от полного стиля произношения к неполному стилю. Для того чтобы речь имела естественное звучание, требуется при обучении фонетическому оформлению различных стилей учитывать изменения, происходящие и на уровне звуков.

В действительности фоностилистика дифференциация речи оказывает огромное влияние не только на интонационные характеристики речи, но и на фонемный уровень звуковой системы. При полном стиле произношения, маркирующем формальные типы дискурса, звуки артикулируются четко, говорящий придает большое значение тому, чтобы быть понятым. Стилистическое изменение звуков имеет тенденцию к увеличению этих изменений в беглой речи неформального дискурса, для которого характерна модификация звуков, ведущих к их упрощению.

На уровне гласных звуков в английском языке упрощение ведет к использованию нейтрального гласного звука, сокращению долготы исторически долгого гласного - редукции, потере истинной лабиализации гласных, превращению дифтонгов в монофтонги, элизии гласных. На уровне согласных наблюдается оглушение или озвончение, уподобление конечных согласных начальным согласным на стыке слов, элизия.

Данное положение нашло подтверждение в результате собственного исследования особенностей реализации полного и неполного стилей произношения в пределах ситуаций, различных по своим параметрам, но объединенных конкретными предметами обсуждения. В ходе проведения аудитивного анализа было установлено, что экстралингвистические факторы оказывают влияние на фонетическое оформление английской речи формального и неформального типов дискурса по следующим показателям.

В результате изучения произносительных отклонений, зафиксированных в семи образцах аутентичной речи (средним объемом 1000 знаков), было установлено, что неформальные ситуации разговорного стиля речи показывают значительное количество фонетических отклонений, связанных с явлениями качественной редукции английских гласных (25 случаев), элизии согласных (14 случаев) и гласных (6 случаев). Фонетическое оформление формальных ситуаций информационного стиля речи и жанра интервью качественно отличались по своим параметрам, а именно, соблюдением произносительных норм английского языка, тщательностью артикуляции согласных и гласных звуков.

Мы полагаем, что обозначенная Л. В. Щербой проблема разграничения полного и неполного стилей произношения заслуживает особого внимания при обучении иноязычному произношению на коммуникативной основе. Обучение культуре произношения предполагает способность варьировать свое произносительное поведение в зависимости от ситуационных характеристик речи, используя тот или иной фонетический стиль. Это свидетельствует об умении говорящего сделать свою речь социально адекватной.

3) При организации работы над фонетическим аспектом языка признание ситуативности в качестве важнейшего требования находит объяснение и в области психологических исследований закономерностей овладения иноязычным произношением (А. А. Алхазивили, В. А. Артемов, Б. В. Беляев). Как известно, фонетический навык по своей природе относится к двигательноречевым, что влияет и на условия его формирования. Экспериментально доказано, что одним из условий формирования гибкого и способного к переносу произносительного навыка является вариативность контекстов, на базе которых фонетические явления отрабатываются. Новизна ситуаций позволит обеспечить формирование прочных и гибких фонемно-артикуляционных стереотипов через создание внешних и внутренних сходных, но вариативных условий применения языкового явления по аналогии в пределах, не разрушающих формируемый стереотип.

Таким образом, овладение произносительными основами речи, по нашему мнению, может быть эффективным лишь в условиях, максимально приближенных к условиям реальной коммуникации. Ситуация как речевой контекст фонетического явления дает представление об особенностях функционирования данного фонетического факта в речи, определяя адекватность использования определенного фонетического варианта в зависимости от ситуативных характеристик.

Список литературы

1. Бернштейн С. И. Словарь фонетических терминов. М.: Восточная литература, 1996. 175 с.
2. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. Обнинск: Титул, 2001. 128 с.
3. Сахарова Т. Е. Проблема ситуации при обучении диалогической речи // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / под ред. А. А. Леонтьева. М.: Русский язык, 1991.
4. Скалкин В. Л. Структура иноязычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке // Там же.
5. Соколова М. А. Теоретическая фонетика английского языка. М., 1996. 286 с.
6. Пассов Е. И. Ситуация, тема социальный контакт // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / под ред. А. А. Леонтьева. М.: Русский язык, 1991.
7. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. М., 2007. 427 с.

УДК 82-31

Виталий Андреевич Моржухин
Ярославский государственный педагогический университет

РОМАН В. СОРОКИНА «ЛЕД» В КОНТЕКСТЕ ВИЗУАЛЬНОЙ ПОЭТИКИ[©]

*«Когда я начинаю работать, я создаю кино для себя самого,
я режиссер и зритель в одном лице, в пустом зале».*
Владимир Сорокин

Отношения между Владимиром Сорокиным и кино очевидны. Писатель всегда был увлечен кинематографом, активно выступал как сценарист. По его сценариям Сорокина сняты фильмы «Четыре», «Копейка», «Москва».

Кинематографичность присуща и прозе Сорокина. По меткому замечанию критика В. Потапова, повесть «Падёж» «к нашей зрительной (зрительской) памяти апеллирует не меньше, чем к памяти литературной <...> Можно сказать, что Владимир Сорокин экранизирует повесть «Падёж» (Волга. 1991. № 9. С. 30). Таким образом, одним из основных свойств сорокинского текста становится его «визуализация».

На киноконтекст мы наталкиваемся в романе «Лед», являющийся частью трилогии, в которую помимо него еще входят романы «23000» и «Путь Бро». В критических статьях о романе авторы часто используют отсылки к киноискусству, напрямую говорят о киноэффекте «Льда»: «Выходит натурально анти-вампирский фильм», «Киношные ассоциации всплывают неслучайно: «Лед» динамичен и подвижен, как видеоклип...» (Нева. 2002. № 9. С. 58), «Кинематографически динамичные сцены перестрелок, погонь, которые оборачиваются сонным маревом...» (Нева. 2002. № 9. С. 63), ««Лед»: современная, но допутинская Россия со всякими прибабасами в духе «Улиц разбитых фонарей» (Знамя. 2003. № 1. С. 92), и т.д.

При поверхностном прочтении «Льда» в сознании действительно всплывают киноаллюзии. Например, процедура «простукивания» связанных людей перекликается со знаменитой сценой из «Бешеных псов» Квентина Тарантино, где бандит мучает связанного полицейского. Тот же мотив издевательства над беззащитными людьми напоминает фильм ужасов «Хостел». Таким образом, уже на поверхности мы наблюдаем визуальную поэтику «Льда».

Попытаемся заглянуть вглубь визуальной поэтики романа и постараемся понять, как она устроена.

Роман начинается с характерного киноштампа: «Здание нового склада «Мособлтелефонтреста»» [3, с. 9]. Общим планом изображения задается место действия. Мы попадаем в кинореальность, где объектив механично фиксирует линейную последовательность событий: «Темно-синий внедорожник «линкольн-навигатор». Въехал внутрь здания. Остановился» [Там же].

Мы наблюдаем четкую раскадровку. Единое событие дробится на последовательность кадров: «Ледяная головка раскололась. Лед разлетелся в стороны. Разболтались разорванные мешки» [Там же, с. 12]. На протяжении всего романа мы видим, как Сорокин нарочито минимизирует свое письмо, чтобы приблизиться к эффекту киноповествования. Это выражается в использовании простых, ничем не осложненных предложений. Часто это назывные предложения (фиксация предмета в кадре). Таким образом, мы видим, что Сорокин пытается уподобить предложение кадру (статичный предмет) или последовательности нескольких кадров (минимальное движение).

По словам Ю. М. Лотмана, «Мир кино - это зримый нами мир, в который внесена дискретность. Мир, расчлененный на куски, каждый из которых получает известную самостоятельность, в результате чего возникает возможность многообразных комбинаций там, где в реальном мире они не даны, становится зримым художественным миром» [2, с. 134].