

Николенко О. Ю.

**ИСКУССТВЕННО СОЗДАНИЕ ТЕКСТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА "РУССКАЯ
ДИАЛЕКТОЛОГИЯ"**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/74.html

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

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2012. № 2 (9): в 3-х ч. Ч. III. С. 172-173. ISSN 1993-5552.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/

© 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

левая игра выполняет в учебном процессе пять основных функций: мотивационно-побудительную, обучающую, воспитательную, ориентирующую и компенсаторную.

Ролевая игра способствует расширению сферы иноязычного общения, говорения. Это предполагает в свою очередь предварительное усвоение языкового материала в тренировочных упражнениях и развитие соответствующих навыков, которые позволят учащимся сосредоточиться на содержательной стороне высказывания. В процессе ролевой игры происходит одновременно совершенствование и развитие навыков в использовании языкового материала, но это на данном этапе - периферийная задача, главное - это общение, мотивированное ситуацией и ролью. Поэтому ролевой игре следует отводить место на завершающем этапе работы над темой.

Список использованной литературы

1. Демин М. В. Игра как специфический вид человеческой деятельности // *Философские науки*. - 1983. - № 2.
2. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать. - М.: Просвещение, 1985.
3. Прауде В. Р. Применение деловых игр в учебном процессе. - Рига: ЛГУ им. П. Стучкм, 1986.
4. Балаев А. А. Активные методы обучения. - М.: Профиздат, 1986.
5. Арустанянц Е. С. Ролевые упражнения как одно из средств интенсификации обучения диалогической речи // *Проблемы интенсификации обучения иностранному языку в высшей школе*.
6. Жилкина Д. Н. Решение коммуникативных задач в процессе обучения иностранному языку // *ИЯ-ИЯШ*. - 1992. - № 1.
7. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам // *ИЯ-ИЯШ*. - 1988. - № 6.
8. Колесникова О. А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам // *ИЯ-ИЯШ*. - 1989. - № 4.
9. Пассов В. И., Стояновский А. М. Ситуация речевого общения как методическая категория // *ИЯ-ИЯШ*. - 1989. - № 2.
10. Эльконин Д. Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1978.

ИСКУССТВЕННО СОЗДАННЫЕ ТЕКСТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «РУССКАЯ ДИАЛЕКТОЛОГИЯ»

Николенко О. Ю.

Омский государственный педагогический институт

Курс «Русская диалектология» изучается на 2 курсе филологического факультета. Одна из задач курса - научить студентов анализировать записи диалектной речи. Записи реальной диалектной речи (в дальнейшем - диалектный текст), предлагаемые для анализа, в достаточном количестве представлены в сборниках упражнений по диалектологии. Как правило, это тексты с яркими диалектными чертами. Тем не менее, их анализ может вызвать затруднения у студента.

Во-первых, для успешного анализа необходим комплексный подход, то есть необходимо анализировать текст на всех языковых уровнях: фонетическом, грамматическом, лексическом. Однако комплексный анализ текста с выявлением всех диалектных черт говора - это конечный, контрольный результат. В ходе обучения студент должен первоначально научиться анализировать один уровень, но отделить, к примеру, фонетические явления от лексических и грамматических весьма не просто. Во-вторых, поскольку это записи реальной речи, то в них возможны отступления от «идеальной» реализации говора, таким образом, студент, должен уже на самом раннем этапе обучения уметь выделять «норму» говора и «отступления», что также нелегко. В-третьих, записи представляют собой достаточно большой по объёму текст, сократить который невозможно, так как любое сокращённое слово может быть тем звеном, без которого правильные выводы сделать нельзя. Но большой объём текста на первых этапах обучения неудобен, так как и времени на курс отведено немного, и студенты психологически к большим диалектным текстам не готовы (часто диалектные записи воспринимаются вначале как иноязычные). Исходя из этого, представляется, что переходить к анализу реальной записи говора можно только после предварительной тренировочной работы, и для этой тренировочной работы реальные записи не очень пригодны.

Первые шаги в анализе текста лучше делать на материале искусственно созданных диалектных текстов, так как именно в них можно чётко реализовать поставленную задачу: небольшой объём, «идеальная» реализация и, при необходимости, диалектные явления только одного, заданного уровня.

В сборниках упражнений по русской диалектологии такие тексты, как правило, отсутствуют. Диалектологи не считают возможным для себя домыслить что-то за диалектоносителя или править диалектный текст, что абсолютно оправдано с научной точки зрения, потому что существует опасность подмены реально существующего говора теоретической схемой. Однако как методический приём использовать искусственные тексты, вероятно, можно, с комментарием, что текст не является «живой» записью.

В сборниках упражнений тренировочные задания представлены обычно как анализ группы диалектных слов, то есть их уже не нужно выбирать из текста. Но лучше, чтобы студент учился сам выбирать из записанного текста языковые факты. Короткий искусственный текст, с одной стороны, учит не терять ни одного слова, с другой стороны, позволяет провести полноценную выборку. Кроме того, всегда интереснее читать связный текст, чем набор отдельные слова.

Текст может простым, например, в нём может быть представлено только одно явление - цоканье: *Цэм цорт не шутит... Пойду, думаю. Цэльный день просидел - йайца не высидел.*

Текст может быть достаточно сложным: *Любила йа йауо... Ё акошкь уляну - идеть. Пришоу, сеу, уолаву апустиу, мауचितь. А йа радая...Хвамилие-ть йауо ўзяла...* Из особых согласных фонем здесь представлены [γ]-фрикативный, [w]-билабиальный, [l]-средний, при этом необходимо разграничить чередование двух разных фонем с одним звуком [ў]-неслоговым: [w//ў] и [l//ў]; отсутствует фонема [ф], вместо неё реализуется [хв]; кроме консонантных черт в этом тексте представлено также аканье и конечный мягкий [т'] в глаголах третьего лица - то есть все характерные черты южного наречия; есть также разрушение категории среднего рода у существительных (*хвамилие*) и использование полной формы модального прилагательного вместо краткой (*радая*). Таким образом, эти полторы строчки насыщены диалектными чертами так же, как большой текст.

Подобная насыщенность приобретает особую ценность при изучении синтаксиса говоров. В реальных текстах синтаксические диалектные различия представлены мало: в лучшем случае один-два факта, а в искусственном тексте их может быть сколь угодно много:

Комитет придут - а они всё спрятавши. Из дома у них уйдено, али нет - никто и знает. Окна-то, двери-то закрытые.

Пётр и говорит, что как я буду без Марьи-та. Одному-то как, бабаем помру, да.

Кстати, искусственно созданные тексты всё же представлены в сборниках упражнений в виде обратных заданий: студенту предлагается выяснить, как звучит частушка, поговорка, пословица и т. д. в говоре с теми или иными фонетическими чертами, например, «*Как будет звучать поговорка «Почин - делу зачин, а конец - делу венец» при всех известных вам вариантах произношения аффрикат?»*. В этих заданиях речь всё же идёт не о собственном тексте, а о фонетической интерпретации текста чужого. Но если предложить составить собственный текст, используя диалектные слова, то задание приобретает творческий характер и вызывает неподдельный интерес. Это задание заставляет обратиться к диалектному словарю, расширить представление о диалектной лексике. Например: *Лони я со сношеницей в урмане сербярину брала да халиты захватила. Одыбалась аж в зимье. Нани отошёл разбор-то...* (Прошлым летом я с женой брата мужа в тайге собирала ягоды и простудилась. Выздоровела только в начале зимы. Только (в это время) поясница перестала болеть...). В тексте использованы лексические единицы, представленные в «Словаре русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья» в 3-х томах в 3-х томах под редакцией Г. А. Садретдиновой (Томск, 1992-1993) и из 2-х томов дополнений к нему под редакцией Б. И. Осипова (Омск, 1998-2003). Можно усложнить задачу, предложив использовать диалектные слова определённой местности или на определённую тему, например, выбрать лексику рыбоводства или ткачества, свадебного обряда или терминологию родства.

Таким образом, работа с искусственно созданными текстами на занятиях по русской диалектологии позволяет решить задачу экономии времени, помогает студенту «войти» в диалектный язык, даёт возможность постепенно подготовиться к анализу реальной диалектной речи.

ПИСЬМЕННЫЙ ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ МОДЕЛИРОВАНИЯ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ

*Никульшина Н. Л., Гливенкова О. А.
Тамбовский государственный технический университет*

В современной методической литературе все чаще можно встретить указание на необходимость включения дискурса в систему обучения иностранным языкам [Millrood 2002; Фурманова 2002; Беспалова 2003]. Известно, что термин «дискурс» входит в категориальный аппарат разных парадигм знаний, где за ним закреплены различные интерпретации. Использование данного понятия в теории и практике обучения, очевидно, требует определения дискурса, отличного от того, которое формулируют психолингвисты, социологи, этнокультурологи и др. Методически значимым представляется определение дискурса, которое подчеркивает те его параметры, которые могут быть приняты за ориентиры в обучении. Таковым, на наш взгляд, является следующее определение: дискурс - это контекстуально обусловленное речевое произведение, мыслимое как единство динамического процесса его порождения и восприятия и продукта, фиксирующего речемыслительную деятельность автора в виде целостного, связного, организованного текста, являющегося материалом для деятельности интерпретатора.

Следующие аспекты данного определения являются принципиально важными для методики обучения:

- во-первых, подчеркнутая двойственная природа дискурса, деятельностная (процессуальная) и продуктивная предполагает, что в процессе обучения, понимаемого как моделирование дискурса, должны быть воспроизведены его сущностные параметры и как деятельности (имеющей определенные этапы и стратегии) и как продукта;

- во-вторых, понятие деятельности охватывается не только дискурсивно-текстообразующий процесс, но и рецептивно-дискурсивный процесс. Отсюда следует, что обучение письменному дискурсу включает обучение пониманию при чтении чужого текста и порождению при написании собственного текста;

- в-третьих, понимание дискурса как речевого продукта требует обучения ему как функционально-семантико-структурному единству с определенными правилами построения, закономерностями смыслового и формального соединения составляющих его единиц;