

Вострикова Т. И.

КАТЕГОРИЯ РЕТРОСПЕКЦИИ В НАУЧНО-УЧЕБНОМ ДИАЛОГЕ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/2-1/25.html

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

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 2 (9): в 3-х ч. Ч. I. С. 70-71. ISSN 1993-5552.

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

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

© 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

tristesse, se plonger dans la tristesse). 3. «Градация переживания эмоции» (*une grande tristesse, une tristesse profonde, une tristesse pénétrante*). 4. «Полнота, объем переживания эмоции» (*une tristesse extrême, éternelle, infinie, une tristesse de momie*). 5. «Цветовая характеристика эмоции» (*une tristesse noire*). 6. «Соматическое выражение эмоции» (*une tristesse du regard, du sourire, une tristesse serre le cœur*). 7. «Человекоподобное действие эмоции» (*la tristesse tord l'âme, la tristesse ronge, la tristesse martyrise*). 8. «Желание избавиться от отрицательной эмоции» (*chasser, dissiper la tristesse*). 9. «Поглощение человека эмоцией» (*s'emplit d'une tristesse*).

Как видно из приведенных примеров, для понятий «печаль» и «tristesse» характерно множество общих ассоциативно-образных семантических групп (градация эмоций, их соматическое выражение и т.д.). Вместе с тем русскоязычный словарный материал позволяет заметить, что эмоции «печаль» приписываются такие семантические группы, как «безысходность», «скрытая форма переживания эмоции», «причины появления эмоции». Эти ассоциативно-образные группы во французских словарных статьях не указаны, равно как не выражены в русских статьях «полнота, объем переживания эмоции», «желание избавиться от переживания эмоции», «поглощение человека эмоцией».

Культурологически важным является, по нашему мнению, указание в лексикографическом материале на такие каузаторы рассматриваемых эмоций, как «грусть о доме, о родных, тоска по родине». Во французских лексикографических источниках эти каузаторы не представлены. Понятия «дом», «родные», «родина», как известно, в высшей степени ценностны для русского этноса.

Важным лингвокультурологическим фактом является сопоставление эмоций печали, пользуясь терминологией психоаналитика Э. Нойманна, с «идеей пожирательства» [Нойманн 1998: 41-42]. Эмоции способны физиологически поглощать человека (например, *s'emplit d'une tristesse*). По его мнению, «идея пожирательства» легла в основу многочисленных фигуральных, метафорических описаний самых различных фрагментов мира, в том числе и эмоциональных [Нойманн 1998: 42].

Список использованной литературы

1. Баранов О. С. Идеографический словарь русского языка / О. С. Баранов. - М.: ЭТС, 1995.
2. Большой толковый словарь русского языка. – СПб.: Норинт, 2000.
3. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. Совр. версия / В. И. Даль. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640 с.
4. Караулов Ю. Н. Русский ассоциативный словарь / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, У. Ф. Тарасов и др. - М., 1994-1998. Книги 1-6.
5. Нойманн Э. Происхождение и развитие сознания / Э. Нойманн. - М.: Рефл-бук, Ваклер, 1998.
6. Dictionnaire usuel Quillet Flammarion (direction Pierre Gioan). – Paris: Quillet Flammarion, 1956. - 1458 p.
7. Hachette. Le dictionnaire de français. – Paris: Hachette, 1989. - 1816 p.
8. Larousse. Dictionnaire de français (direction Jean Dubois). – Paris: Larousse, 1993. - 1095 p.
9. Le Grand Robert de la langue française de Paul Robert. – Paris: Le Robert, 1990. - Tomes I-VIII.
10. Maquet, C. Dictionnaire analogique / C. Maquet. – Paris: Larousse, 1990. - 591 p.

КАТЕГОРИЯ РЕТРОСПЕКЦИИ В НАУЧНО-УЧЕБНОМ ДИАЛОГЕ

Вострикова Т. И.

Астраханский государственный университет

Как известно, первостепенная задача учебной речи - давать адресату *новое* знание. Научно-учебный диалог не просто излагает такое знание, но, следуя мысли Л. В. Славгородской, отражает его *рождение* [Славгородская 1986]. «Рождение» нового знания в той или иной учебно-речевой ситуации урока - знания *субъективно* нового, нового *для учащихся* - процесс, безусловно, весьма сложный, требующий от педагога учета как экстра-, так и интралингвистических факторов, лежащих в основе организации научно-учебного общения с учениками. Грамотно структурированный научно-учебный диалог представляет собой текстовое образование, в которое включаются все высказывания собеседников (учителя - учеников) и которое может быть зафиксировано в письменной или звуковой форме. Специфика такого текста во многом определяется тем, что он представляет собой разновидность *логико-интеллектуального* диалога, в основе которого лежит логическая (информативно-коммуникативная) функция языка, а также диалога *интенционального*, поскольку здесь самым активным образом проявляют себя интенции собеседников.

Будучи текстовым образованием, научно-учебный диалог обладает, соответственно, и основными текстовыми категориями. Действительно, «диалог - такая разновидность текста, к которой возможно и целесообразно ставить те же вопросы и использовать те же понятия, что и для любого текста вообще» [Гусейнова 1988: 24].

Итак, в тексте, отражающем процесс научно-учебного общения учителя и учащихся на уроке, проявляют себя такие важнейшие категории, как информативность, тематическая и структурно-смысловая целостность, завершенность, связность, стилистическое и интонационное единство. В ряду текстовых категорий особо следует отметить категорию ретроспекции, которая основана «на способности нашей памяти удерживать ранее сообщенное и сцеплять его с сообщаемым в данном отрезке повествования» [Гальперин 2007: 105]. В педагогическом речеведении ретроспекция рассматривается как конструктивный прием, который позволяет

восстановить в памяти ученика сведения, приведенные в тексте ранее; сообщить новые сведения относительно введения новых фактов; дать возможность переосмыслить введенные ранее сведения в новых условиях, в новом контексте; акцентировать внимание учащихся на наиболее значимых, концептуальных частях текста [Педагогическое речеведение 1998: 184]. Следовательно, именно ретроспективные элементы во многом способствуют поступательному разворачиванию научного знания, позволяют обеспечить осознание ребенком учебного материала, избежать «симуляции понимания».

Внутритекстовая ретроспекция в информативных речевых актах обнаруживает себя на разных этапах урока и может проявляться в разных формах. По наблюдениям, чаще всего ретроспективные элементы встречаются в интеррогативах, которые, как известно, содержат запрос информации, и директивных речевых актах, выражающих побуждение («А каким термином мы обозначили это языковое явление?»; «Еще раз обратитесь к упражнению, которое мы выполняли вчера»).

К научно-учебной ретроспекции, безусловно, следует отнести и пересказ учителем ранее изложенного на уроке/уроках материала, и построение развернутых монологических реплик, в которых обобщается имеющаяся информация, подводятся итоги поисковой деятельности учащихся. Такие монологические реплики, заметим, представляют собой, как правило, полные, развернутые высказывания, специфической речевой особенностью которых являются повторы в разных словесных вариантах важной мысли, вывода, правила и т.д., интонационное их подчеркивание.

Эту особенность объяснительной речи учителя подметил А. М. Сохор: хороший учитель обязательно остановится на узловых пунктах объяснения, повторит их, а после окончания объяснения вновь возвратится к основным его этапам и выводам [Сохор 1988: 83]. В этом процессе - процессе усиления, по Э. Стоунсу, характерных особенностей различных аспектов явления, составляющих научение [Стоунс 1984: 133], - и проявляет себя по преимуществу категория ретроспекции в учебном диалоге.

Отсылка внимания адресата (ученика) к ранее изложенной информации может обладать разной степенью точности («На предыдущем уроке мы рассмотрели...»; «Вспомните: ранее мы уже говорили об этом общем для прилагательного и причастия признаке»). Ретроспекция в учебном диалоге может носить как контактный, так и дистантный характер. В первом случае ретроспективной информации непосредственно предшествует информация исходная («Посмотри на предыдущее словосочетание... Мы *только что* об этом говорили...»); во втором случае между исходной и предшествующей информацией наблюдается определенный интервал («Мы посвятили *несколько уроков* изучению этой орфограммы»).

По справедливому замечанию И. Р. Гальперина, категория ретроспекции (наряду с категорией проспекции) являет собой «передышку» в беге линейного разворачивания текста, способствует подлинному осмыслению происходящего. «Соотношение того, о чем было сказано раньше, с тем, о чем речь идет сейчас, создает в нашем сознании связи *системного* (выделено нами - Т.В.), а не линейно-функционального, поступательного плана» [Гальперин 2007: 109]. Думается, в учебном процессе осознание такого рода связей чрезвычайно важно как для учителя, так и для ученика.

Резюмируя сказанное, заметим: «шаг назад», который намеренно предлагает сделать ученику учитель, способствует реализации принципов преемственности и прочности в обучении, акцентирует внимание ученика на наиболее важной, значимой информации, облегчая тем самым процесс ее усвоения. А это, в свою очередь, помогает проявиться столь необходимой в процессе обучения и воспитания категории *гармонизирующего* диалога, «отражающей принципиальное предпочтение субъект-субъектной модели познания и общения модели субъект-объектной, «монологической», «авторитарной» [Михальская 1998: 292].

Список использованной литературы

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. - Изд. 5-е, стереотипное. - М., 2007.
2. Гусейнова В. М. Обучение профессиональной диалогической речи студентов национальных групп вуза (в процессе изучения «Практического курса русского языка»): Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1988.
3. Михальская А. К. Педагогическая риторика: история и теория. - М., 1998.
4. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник. - Изд. 2-е, испр. и доп. - М., 1998.
5. Славгородская Л. В. Научный диалог (лингвистические проблемы). - Л., 1986.
6. Сохор А. М. Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции. - М., 1988.
7. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: Пер. с англ. / Под ред. Н. Ф. Талызиной. - М., 1984.

РАБОТА НАД ЯЗЫКОМ ПО МЕТОДИКЕ КОНТРОЛИРУЕМОГО И НАПРАВЛЯЕМОГО САМООБУЧЕНИЯ

Глазунова О. В.
Академия ФСБ России

Специалист в любой области профессиональной деятельности поставлен перед необходимостью постоянно приобретать новые знания в связи с изменяющимися жизненными обстоятельствами. Процесс становления студента, как субъекта познания, начиная с адаптации к вузовским условиям, требует перестройки сложившихся ранее способов учебной деятельности. Повышается роль самостоятельной работы по приобретению знаний и умений, которая становится условием формирования умственной самостоятельности, как