

Абдрахманова И. Э.

ТЕЛЕАУДИРОВАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ И ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД АУДИОВИЗУАЛЬНЫМ МАТЕРИАЛОМ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2009/2-2/1.html

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

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2009. № 2 (21): в 3-х ч. Ч. II. С. 8-10. ISSN 1993-5552.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2009/2-2/

© 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

ТЕЛЕАУДИРОВАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ И ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД АУДИОВИЗУАЛЬНЫМ МАТЕРИАЛОМ

*Абдрахманова И. Э.
РКИ ТГГПУ (г. Казань)*

Обучение иностранных студентов восприятию русской речи, звучащей с теле- или киноэкрана, дает им возможность органично войти в русскую социальную и речевую культуру, на примере живой звучащей литературной речи познакомиться со всеми структурными уровнями языка, его выразительно-образительными средствами, а также особенностями национальных просодических и паралингвистических факторов.

Основное место получения студентами знаний, отработки навыков является аудиторное занятие. Телеаудирование - это особый непростой многоаспектный вид урока, в котором важен каждый этап. Поэтому мы считаем необходимым подробно остановиться на этапах аудиовизуальных занятий.

В соответствии с общеметодическим принципом **этапности формирования умений и навыков** выделяются четыре основных этапа:

- 1) ознакомительно-подготовительный (или ориентирующий), цель которого введение студентов в материал; данный этап включает в себя несколько составляющих его подэтапов: получение фоновых знаний, вхождение, дешифровку языкового материала;
- 2) этап обучающей беседы;
- 3) репродуктивно-продуктивный (или стереотипизирующе-ситуативный), цель которого - совершенствование действий по осуществлению программы высказывания;
- 4) продуктивный (или варьирующе-ситуативный этап), цель которого - совершенствование речевых умений в творческой деятельности.

На основании данного принципа этапности и выделенных этапов формирования умений и навыков выделяются этапы в проведении аудиовизуального занятия.

1. Подготовительный этап

Цель подготовительного этапа - подготовка к просмотру, иногда семантизация лексики, повторение уже изученной, снятие фонетических трудностей, для чего студенты под руководством преподавателя проговаривают слова, имеющие опасность неадекватного фонологического восприятия.

А) Подэтап **получения фоновых знаний**. Фоновым знанием, предворяющим просмотр аудиовизуального материала, для студента может стать даже лексическая тема занятия, объявленная преподавателем. Студенты совместно с преподавателем восстанавливают соответствующий лексический вокабюляр, тезаурус, «подтягивая» лексические знания, например, по темам «экология» или «образование». Возможно, материал требует дополнительных исторических, культурологических или лингвострановедческих знаний. Такие знания студенты могут получить или из устного объяснения преподавателя, или из текста на бумажном носителе, или из энциклопедических или лингвокультуроведческих словарей.

Б) подэтап вхождения

Это этап однократного предъявления аудиовизуального материала без пауз и комментариев. После такого просмотра преподаватель общими вопросами (кто?, где? и т.п.), обращенными к аудитории, контролирует общее понимание. Этот этап ограничен во времени и количестве вопросов. В сущности, первое знакомство с эпизодом - это знакомство с ситуацией, а не с языковым материалом.

В) подэтап дешифровки языкового материала.

На этом этапе при помощи соответствующих заданий-тестов (на восстановление пропущенной части высказываний, на восстановление логического порядка высказываний, тестов-заданий на фонематический слух и т.п.) выявляется уровень понимания языкового материала. На этом же этапе снимаются языковые трудности.

2. Этап обучающей беседы. В современной методике русского языка используется такой термин как «фронтальная беседа». Этот прием естественно вписывается в методику интенсивного обучения иностранным языкам как имеющий коммуникативный, интерактивный и рациональный по отношению к активному и рецептивному материалу, а также к способам его реализации характер. Обучающая беседа предполагает речевое взаимодействие студентов на занятии в разных режимах, причем центром такого взаимодействия является сам студент. С точки зрения студента такая методика с полным правом может быть названа когнитивной (познавательной). По ходу демонстрации аудиовизуального материала студент наблюдает за речевым поведением персонажей, отвечает на вопросы преподавателя, сам их задает, участвует в минидиалогах или групповых упражнениях - т.е., познает, наблюдая, и тренируется, общаясь.

Использование этого приема становится возможным благодаря его преимуществам и, прежде всего, общей и частной мотивации, а также мобилизации всех резервных возможностей языковой личности и коллектива обучаемых (Китайгородская, Бессмертная и др.). Для него характерен интегрированный подход, воплотившийся в органическом соединении сознательных и подсознательных компонентов структуры обучения. «Здесь господствует остро выраженная направленность процесса обучения от усвоения знаний об аспектах системы изучаемого языка к речевым автоматизмам» [1: 35].

Упомянув о мобилизации всех резервных возможностей языковой личности учащихся, мы имели в виду и физическую сторону речевой деятельности в виде внешней речи при говорении и внутренней речи при

слушании. И говорящий и слушающий - оба говорят, только один вслух, а другой про себя, потому что кинестетический компонент входит в состав слухового анализатора. Таким образом, в речевой деятельности наблюдается сложное взаимодействие всех анализаторов при ведущей роли одного из них, как наиболее характерного для данного вида речевой коммуникации. Установлено, что для говорения ведущим компонентом является слухо-речемоторный, точнее, речемоторный, сопутствующим - слуховой; для слушания ведущим компонентом является слуховой, сопутствующим - речемоторным, для чтения схема выглядит так: зрительный - речемоторный [2: 203-204; 3: 15-19].

При обсуждении аудиовизуального материала студенты слушают, говорят и зрительно воспринимают видеоряд почти непрерывно, следовательно, выступают все анализаторы как ведущие в результате постоянного «перекрещивания» видов речевой деятельности, что несомненно обеспечивает высокую проводимость «канала усвоения изучаемого языка как средства общения» [3: 17].

Прием «обучающей беседы» максимально вовлекает в учебный процесс каждого его участника и всю группу в целом, чем в значительной степени повышается «активизация возможностей группы через активизацию возможностей личности обучаемого и обучающего и наоборот» [4: 13]. Понятие «возможности обучаемого» связано с проблемой потенциального и актуального развития личности. Взрослая личность обладает определенными задатками, еще не полностью развившимися достоинствами и недостатками, которые могут активизироваться под влиянием группы.

Объем и характер языкового материала, а также тематическая направленность действия очерчивается обсуждаемым в данный период аудиовизуальным материалом. Руководствуясь номенклатурой речевых умений, становление которых планируется на данной стадии обучения, в соответствии с поставленными задачами, преподаватель во время аудиовизуального занятия организует речевое взаимодействие учащихся в разных режимах, т.е. управляет процессом обучения.

В ходе «обучающей беседы», проводимой по интерактивной методике, т.е. по методике, организующей тренировку в общении (Г. А. Китайгородская, Н. В. Бессмертная и др., С. Ф. Шатилов и И. Б. Смирнов), беседа проводится параллельно демонстрации аудиовизуального материала, в результате чего моделируются принципиально важные параметры общения, такие как «личностный характер субъектов общения; взаимоотношения и взаимодействия речевых партнеров; ситуация как форма функционирования общения; содержательная основа процесса общения; система речевых средств, усвоение которой обеспечивает коммуникативную деятельность в ситуациях общения; функциональный характер использования и усвоения речевых средств; эвристичность [5: 5].

Прием «обучающая беседа» позволяет не разрушать целостность естественной среды общения персонажей аудиовизуального материала; эта беседа может сопровождать аудиовизуальный материал, протекать параллельно с ним, быть адекватной ему. Однако так как общение персонажей аудиовизуального материала (в первую очередь, художественного) происходит, как правило, в условиях постоянно меняющихся факторов коммуникативной ситуации и, соответственно, постоянно меняющихся речевых реакций, то выстроить процесс формирования навыков в рациональной последовательности не представляется возможным. Например, при просмотре аудиовизуального материала невозможно обратиться только к умению выразить побудительную интенцию или интенцию возмущения, отрабатывая все реплики, реализующие эти намерения. На аудиовизуальном занятии ведется не отработка речевых умений, а их закрепление в живой коммуникативной ситуации.

Естественно, в ходе обучающей беседы идет работа не только над отработкой каких-то реплик, но и детальная ситуативно-содержательная дешифровка аудиовизуального материала. Она тесно связана с семантизацией отдельных лексем, которая организуется и при помощи словаря, и на основе межличностного общения в разных режимах (вопросов-ответов преподавателя-студентов, студентов-преподавателя, минидиалогов и т.п.). В ходе обучающей беседы преподаватель может при помощи конструкций (правда ли, что...?, не находите ли вы, что...?) дать студентам подсказку ответа, может предложить творческий ответ.

Одним из режимов обучающей беседы может стать общение студентов между собой при эмоциональной реакции, при реакции на знакомую лексику и грамматические конструкции.

Вариантов обучающей беседы может быть бесконечно много. Все зависит от характера обсуждаемого материала, подготовленности аудитории, индивидуальности преподавателя и множества других причин.

3. Репродуктивный этап. Этап также направлен на обогащение лексического запаса, развитие и активизацию речевой деятельности как устной, так и письменной, как монологической, так и диалогической. Данный этап предполагает воссоздание студентами увиденных и услышанных ситуаций в виде устных монологов и диалогов, письменных текстов от лица героев.

4. Продуктивный этап. Этап творческой устной и письменной деятельности. На данном этапе студенты воссоздают ситуацию от своего имени, высказывая собственное мнение по поводу предложенной ситуации.

Хорошо продуманная, разделенная на этапы структура занятия является залогом позитивного отношения студентов к предмету и облегчает их путь к знаниям.

Список использованной литературы

1. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. - М., 1981. - 128 с.
2. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. - М.: МГУ, 1969.
3. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. - Л.: Просвещение, 1977. - 259 с.

4. Китайгородская Г. А. Методические основы обучения иностранным языкам. - М.: МГУ, 1986. - 176 с.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М.: Просвещение, 1991. - 223 с.

HOMO LUDENS В КОНФЛИКТНОМ ДИСКУРСЕ

Анисимова А. Т.

НЧОУ ВПО «Южный институт менеджмента»

Одной из примет нашего времени является рост конфликтов во всех сферах социального взаимодействия. Необходимо признать, что, являясь фактом нашей жизни, конфликт нередко выступает и фактором, способным существенным образом повлиять на неё. В этой связи современному человеку необходимо знание о природе данного феномена, о закономерностях его возникновения, развития и разрешения. Конфликт является предметом исследования целого ряда наук, лингвистика не составляет исключения. Лингвистическая интерпретация столь универсального в жизни человека явления призвана не только дополнить картину его бытийности в мире людей, но и по иному посмотреть на природу естественного языкового дискурса.

Конфликт как явление действительности концептуализируется сознанием и в этом смысле представляет собой модель для организации некоторых типов естественного языкового дискурса. Принятие оптимального решения в условиях конфликта находится в компетенции логической теории игр, а онтологический статус игры в антропологической реальности является основанием для рассмотрения возможностей применения теории игр к описанию текстовой деятельности в естественном языке. Выявление закономерностей и характеристик игровой реальности в естественном языковом дискурсе, организующим принципом которой выступает собственная логика естественного языка, имеет важное значение для более глубокого понимания функциональности в лингвистике, а также для выработки конструктивных стратегий поведения в ситуациях конфликтного вербального взаимодействия.

Очевидная многомерность процесса коммуникации является источником иррациональности человеческого общения, а самого субъекта общения предлагает рассматривать в триединстве его проявлений: *Homo sapiens ↔ Homo loquens ↔ Homo ludens*. То, что такие феномены человеческой жизнедеятельности как игра, речевая деятельность и конфликт вправе рассматриваться в составе одной парадигмы, объясняется их общим фундаментальным свойством: *взаимодействием*. Здесь необходимо разграничить понятие языковой игры как оно интерпретируется в некоторых современных лингвистических исследованиях, посвященных этому феномену, где языковая игра представляет собой такое инвертированное употребление языка, при котором внимание ориентировано в первую очередь не на передаваемое содержание, а на вербальные средства выражения и нашу концепцию языковой игры как динамической модели коммуникации. Нам представляется такое понимание концепции языковых игр более адекватным и самому Л. Витгенштейну, философски обосновавшему функционирование языка как языковой игры. Язык мыслится не как "извне" противостоящий миру его "логический" двойник, а как набор "форм жизни" или жизненных игр. «Термин "языковая игра"», - поясняет он свою мысль, - «призван подчеркнуть, что говорить на языке - компонент деятельности и форма жизни» [Витгенштейн 1994: 90].

Идея языковых игр предполагает, что язык - явление не статичное, что он - подобно исполнению музыки, сценическому действию, спортивным и иным играм - динамичен по самой своей природе, живёт лишь в действии, в практике коммуникации. В основу понятия языковой игры положена аналогия между поведением людей в играх как таковых и в разных практиках жизнедеятельности, в которые вплетен язык. В обоих случаях предполагается заранее выработанный комплекс правил, составляющий некий "устав" игры. Этими правилами задаются возможные для той или иной игры комбинации "ходов" или действий. Их нарушение означает выход за пределы данной игры, её прекращение. Вместе с тем правила определяют "логику" игры не жёстко, предусматриваются вариации, творчество; зачастую правила устанавливаются или меняются по ходу игры. Система действий, подчиненная жёстким правилам - это уже не игра. Такой подход к функционированию языка созвучен нашим рассуждениям о принципах коммуникации, их сознательном и чаще неосознанном использовании / нарушении говорящим.

Использование понятия игры для описания естественного языка с функциональной точки зрения представляется довольно привлекательным, хотя наталкивается на ряд проблем. Мы не найдем чёткую трактовку понятия игры в толковых словарях - это понятие включает категории, находящиеся в разных семантических пространствах. С одной стороны, - это категория "несерьёзности", "игривости", с другой - категория "состязательности", "агона". На такую противоречивость указывал Й. Хёйзинга: «... в самом понятии игры как нельзя лучше сочетается это единство и неразрывность веры и неверия, связь священной серьёзности с притворством и дурачеством» [Хёйзинга 1992: 37]. Исследуя смысл понятия игры в разных языках, Й. Хёйзинга обратил внимание на тот факт, что «некоторые высокоразвитые языки нашли для различных форм игры совершенно различные слова, и это множество терминов воспрепятствовало обобщению всех форм игры в одном единственном термине» [Хёйзинга 1992: 42]. Так, в греческом, древнеиндийском и китайском языках семантически разделены понятия «агона» и «игры». Но в большинстве современных европейских языков сложилась концепция «общего, всеобъемлющего и логически гомогенного понятия "игры"» [Хёйзинга 1992: 44], которое выражается следующей формулой: «игра есть добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также со-