

Вострикова Т. И.

**АНАЛИЗ НАУЧНО-УЧЕБНОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/1/2007/3-2/16.html](http://www.gramota.net/materials/1/2007/3-2/16.html)

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

Источник

**Альманах современной науки и образования**

Тамбов: Грамота, 2007. № 3 (3): в 3-х ч. Ч. II. С. 38-40. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/1.html](http://www.gramota.net/editions/1.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/1/2007/3-2/](http://www.gramota.net/materials/1/2007/3-2/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [almanac@gramota.net](mailto:almanac@gramota.net)

примеров семантического субтипа *aeroverbum*: «*La peur le transit*» (Japrisot); «*Tout commençait à trembler dans son âme quand la peur gonflait à moi*» (Simenon).

Натурморфная метафора по своей частеречной принадлежности может быть не только глагольной, но и субстантивной. В русском языке эмоции, являющиеся компонентом натурморфной субстантивной метафоры, сравниваются с такими природными явлениями, как воздух («*Такая буря мыслей, воспоминаний и печали вдруг поднялась в его душе, что он не мог спать*» (Л. Толстой)); как вода («*прилив страха*» (Белый); «*отлив ужаса*» (Белый)). Нередко эмоции в субстантивной натурморфной метафоре связаны с выражением лица человека («*складки грусти*» (Толстой)).

Во французском языке эмоции сравниваются так же, как и в русском, с водой («*une vague de peur*» (Sadoul)); с воздухом («*une nue de tristesse*» (Exbrayat); «*un accès de peur*» (Exbrayat)); а также с огнем («*un léger voile de tristesse*» (Bailly); «*une étincelle de peur*» (Mauriac)). Иногда эмоции во французском языке имеют количественные параметры – «*un accroissement de la peur*» (Sabatier).

Адъективная натурморфная метафора в исследуемом русскоязычном материале оказалась более распространенной по сравнению с субстантивной метафорой. Однако ее семантическая классификация при этом не отличается каким-либо разнообразием. Установлены всего лишь два субтипа натурморфной метафоры: 1) цветовая метафора («*седая печаль*» (Толстой); «*тоска зеленая*» (Петров)); 2) температурная метафора («*горячий страх*» (Шолохов); «*леденящая тоска*» (Платонов); «*пламенная тоска*» (Петров)). Во французском языке адъективная натурморфная метафора количественно уступающая ее субстантивному варианту, семантически классифицируется на следующие субтипы: 1) цветовая метафора («*une peur blanche*» (Sadoul)); 2) квалиативная метафора («*une tristesse vague*» (Mauriac); «*une peur sourde*» (Exbrayat); «*une tristesse dense*» (Icor)).

В отдельных случаях в структуру развернутых метафорических дескрипций входит вербально выраженный компонент сравнения: «*la tristesse comme la mort*» (Duras); «*la peur ... comme un poison*» (Druon); «*La peur vague avec moi comme mon ombre*» (Icor).

Таким образом, высокая продуктивность натурморфной метафоры объясняется ее традиционно непреходящей практической ценностью для нашей жизни. Наиболее часто эмоции уподобляются таким явлениям материальной культуры, как «вода», «дым», «огонь», «воздух». Натурморфная метафора нередко выражается не только глаголами, но и субстантивами и адъективами. Последние, с точки зрения их семантики, обычно выражают значения температуры и цвета.

#### Список использованной литературы

1. Арутюнова, Н.Д. Метафора //Лингвистический энциклопедический словарь. / Н.Д. Арутюнова. - М.: Сов. энцикл., 1990. С. 296-297.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990.
3. Петров, В.В. Метафора: от семантических представлений к когнитивному анализу // Вопросы языкознания. / В.В. Петров. – М.: 1990, № 3, с. 135-146.
4. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты./ В.Н. Телия.- М., 1996. С. 23-52.
5. Телия, В.Н. О методологических основаниях в лингвокультурологии// Межд. конференция «Логика, методология, философия науки»./ В.Н. Телия.– М., Обнинск 1995, с. 118-137.
6. Телия, В.Н. Метафора и ее роль в создании языковой картины мира. // Роль человеческого фактора в языке. / В.Н. Телия. – М., 1988.

#### АНАЛИЗ НАУЧНО-УЧЕБНОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Вострикова Т. И.

Астраханский государственный университет

Формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя предполагает не только знание сути того или иного метода обучения, но и ясное представление о коммуникативных особенностях его воплощения. Иными словами, сегодняшний студент состоит завтра как учитель лишь при условии, что он чувствует и понимает природу определенного педагогического жанра.

В основе существования речевых жанров лежит, как известно, стереотипность высказывания. Действительно, «тип текста (в широком смысле) – это образец, модель однородной группы текстов, имеющих общие, характерные для этой группы экстра- и интралингвистические признаки, обусловленные определенным родом речемыслительной деятельности, сферой коммуникации и речевой ситуацией» [Соловьян 1984: 112].

Итак, будущему педагогу важно осознавать, что формы языка, различного рода языковые явления будут глубоко поняты и осознаны учащимися, если учитель обладает умением распознавать и самостоятельно строить *завершенные типизированные речевые высказывания*, применять на практике определенные образцы (модели, стереотипы) таких высказываний.

Исходя из изложенного выше, мы считаем, что важной составляющей профессиональной подготовки будущего учителя русского языка являются анализ, а также частичное продуцирование научно-учебного диа-

лога на лингвистическую тему. Не секрет, что именно такое – *диалогизированное* – обучение позволяет учащимся приобрести и прочные знания лингвистического характера, и коммуникативно-речевые навыки; именно такое обучение помогает ученику принять и глубоко осознать новое языковое или речевое явление, а учителю – исключить «симуляцию понимания» со стороны учащихся.

Работу, связанную с анализом диалогического текста, целесообразно, как нам представляется, проводить в рамках соответствующего спецкурса. Особенно полезной окажется такая работа в период подготовки студентов к педагогической практике.

Будущим учителям сообщаются необходимые теоретические сведения: о диалоге как форме речевого общения; об экстралингвистическом аспекте организации профессионально-педагогического диалога; об основных текстовых признаках названного педагогического жанра; о жанрообразующих профессионально-коммуникативных умениях учителя; о специфике диалогической речи учителя на разных этапах урока. Полученная теоретическая база позволяет студентам выполнить ряд заданий *репродуктивно-продуктивного характера*. Назовем некоторые из них:

1. Методико-речеведческий анализ фрагментов уроков русского языка по данной ниже схеме:

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ	СМЫСЛОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ СИТУАЦИИ	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ УЧИТЕЛЯ	КОММЕНТАРИЙ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ
--	-------------------------------	--	--

Заметим: в некоторых фрагментах необходимо вычленивть и исправить ошибки, недочеты (структурно-смысловые и речевые), допущенные учителем в процессе речевого общения с учащимися на разных этапах урока.

Безусловно, обращаем внимание и на экстралингвистический аспект организации диалога, на готовность и способность учителя к продуктивному, психологически комфортному научно-учебному общению с учениками.

2. Преобразование объяснительного текста учебника в устное (с элементами диалогизации) объяснительное высказывание.

Предваряя выполнение заданий данного типа, напоминаем студентам: устное объяснительное высказывание в большей степени, нежели письменное, учитывает фактор адресата, что связано с контактностью, непосредственностью, непринужденностью устной формы общения. Следовательно, устный текст должен содержать специализированные и неспециализированные средства установления речевого контакта с учащимися; «формулы совместности»; различного рода «речевые конструкторы», организующие внимание учащихся; повторы в разных словесных вариантах важной мысли (избыточность речи) и т.д. Необходимо также подумать над фразировкой речи, расстановкой пауз, интонационным выделением слов, на которые необходимо обратить особое внимание.

3. Анализ фрагментов уроков русского языка с точки зрения наличия (или отсутствия) в них основных текстовых признаков.

Подчеркиваем, что грамотно структурированный профессионально-педагогический диалог представляет собой особую текстовую разновидность. Такой диалогический текст включает в себя все высказывания собеседников (учителя – учеников) и может быть зафиксирован в письменной или звуковой форме. Будучи текстовым образованием, профессионально-педагогический диалог обладает и основными текстовыми признаками, в числе которых и н ф о р м а т и в н о с т ь, т е м а т и ч е с к а я и с т р у к т у р н о - с м ы с л о в а я ц е л о с т н о с т ь, з а в е р ш е н н о с т ь, с в я з н о с т ь, с т и л и с т и ч е с к о е е д и н с т в о, и н т о н а ц и о н н о е е д и н с т в о.

В процессе анализа предлагаем студентам опираться на следующий план:

1) Докажите, что тексту присуща категория *информативности*.

Обозначьте *тему*, вводимую на уроке, и *проблему*, которую включает в себе новый учебный материал; укажите, какой *тип информации* реализуется при формулировке *темы* и какой – при формулировке *проблемы* урока.

2) Установите, как проявляет себя признак *тематической целостности* текста.

*Озаглавьте* текст; сопоставьте *заголовки* текста с его *темой*, установите связь между ними.

Обозначьте основные *микротемы* текста.

3) Определите, присущи ли данному тексту *структурно-смысловая целостность* и *завершенность*.

Для этого выявите количество и структуру *диалогических единств* и *диалогических блоков* в тексте, наличие *развернутых монологических реплик* учителя и их назначение; сопоставьте *заголовки* текста с его *концовкой*.

Определите, все ли *структурно-смысловые части* наличествуют в тексте; восстановите, если это необходимо, недостающие части.

4) Назовите средства, которыми обеспечивается контактная и дистантная *связность* компонентов текста.

5) Докажите, что текст *стилистически един*; назовите его основные стилистические особенности.

Безусловно, аудиторная работа, связанная с анализом научно-учебного диалогического текста, должна быть дополнена лабораторно-практическими занятиями в школе. Именно такое «погружение» в реальную,

«живую» коммуникативно-речевую ситуацию позволяет будущим учителям систематизировать и актуализировать полученные на спецкурсе знания и умения; позволяет осознать, что именно научно-учебный диалог – при условии грамотной его организации – способствует наиболее продуктивному решению задач обучения.

#### Список использованной литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.
2. Вострикова Т.И. Профессионально-педагогический диалог объяснительного типа на занятиях по русскому языку // Преподаватель XXI век. 2006. № 2. С. 45-50.
3. Вострикова Т.И. Урок русского языка : диалог на этапе объяснения нового материала: Методические рекомендации // Педагогическая практика студентов IV-V курсов филологического факультета: Программа и рекомендации к практике по учебному предмету «Культура речи учителя» / Сост. З. С. Смелкова, Ф.А.Новожилова. М., 1995. С. 16-25.
4. Соловьян В.А. Типология текстов с коммуникативно-функциональной точки зрения // Всесоюзная научная конференция «Коммуникативные единицы языка»: Тезисы докладов. М., 1984. С. 112-113.

## ИТАЛЬЯНСКАЯ ТРАДИЦИЯ В АНГЛИЙСКОЙ СРЕДНЕВЕКОВОЙ ПОЭЗИИ (СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ)

Вышенская Ю. П.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Редкий анализ произведений словесно-художественного творчества проводится без опоры на социокультурные доминанты периода создания анализируемого произведения. Особую актуальность социокультурная ситуация обретает при изучении творческого наследия выдающегося английского писателя XIV-го в. Дж. Чосера, чья поэзия впитала в себя всё лучшее, что было создано в современной ему европейской литературе. Наиболее сильное влияние, как полагают исследователи, оказали итальянская и французская литературные традиции. В данной статье предлагается опыт анализа воздействия итальянских культурных традиций на сюжетную проблематику и стилистическую специфику творчества Дж. Чосера на материале его поэмы ‘The Canterbury Tales’.

Прежде всего, представляется необходимым рассмотреть своеобразие социокультурной ситуации в Италии XIV-го в. и выявить основные линии культурного взаимодействия, существовавшего в то время.

Исследуя специфику процессов развития культуры и искусства Италии периода Возрождения, известные искусствоведы К. Гинзбург и Э. Кастельнуово, вводят термин *периферализация*, в котором находят отражение две характерные особенности итальянского искусства. Первая заключается в существовании крупных культурных центров и культурных центров меньшего значения, которые, тем не менее, обладали самобытной ценностью, что проявляется в создании произведений искусства в соответствии с традициями, альтернативными по своему характеру традициям, принятым в крупных центрах, что, в свою очередь, формирует вторую специфическую черту культурной итальянской жизни.

Пример культурного взаимодействия бесспорно крупного культурного центра и центра меньшего значения описываемого периода времени являются собой культурные взаимоотношения Флоренции и Сиены. К. Гинзбург и Э. Кастельнуово иллюстрируют это взаимодействие на примере взаимоотношений флорентинской и сиенской живописной школ. Представляется, что этот пример можно демонстрирует универсальность тенденций, имевших место в культурной жизни Италии в целом, что проявлялось в предпочтении живописцами сиенской школы старинных художественных традиций перениманию новшеств флорентинской школы живописи. Причину этому, как полагают, следует искать не в консерватизме руководителей сиенской школы, вынуждавших её представителей оставаться в рамках провинциального направления, а в верности традиционному художественному языку, рассматриваемому как альтернатива художественному языку флорентинцев, выбор самостоятельного пути развития. Успешные карьеры таких живописцев, работавших в рамках сиенского направления как Векьетта, А. Макканьино, Ф. ди Джорджи и других свидетельствуют о жизнеспособности старинной живописной традиции, её высоком уровне.

Подтверждением тому является картина сиенца Дж. ди Паоли «Поклонение волхвов», представляющую собой законченное произведение, выполненное в характерных традициях живописной сиенской школы. Для передачи флорентинского оригинала используются графические элементы, характерные для сиенского стиля, сиенской манеры исполнения.

Идеи К. Гинзбурга и Э. Кастельнуово получили развитие в трудах американских учёных С.Дж. Кемпбелла и С.Дж. Милнера, которые, также изучая специфику процессов художественного развития итальянской живописи, предлагают использование термина *культурная трансляция*. Данный термин подразумевает не только культурный обмен вне рамок сформировавшихся к тому периоду времени крупных культурных центров, представляющего собой комплекс различных социо-культурных контекстов характерных для художественных школ. *Культурная трансляция* – это сохранение самих центров с одной стороны, путём признания художественных традиций, установленных этими центрами, а с другой - противостояния культурной монополии крупных центров художественного развития.

Термин *трансляция*, в понимании С.Дж. Кемпбелла и С.Дж. Милнера, в своём широком этимологическом значении, является наиболее пригодным для обозначения процесса идентификации личности итальянского художника периода Возрождения в широком понимании этого слова посредством проекции отдельно