

Зюзин А. В.

СТИХОТВОРЕНИЕ О РОДНОЙ ПРИРОДЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ)

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2009/8-1/20.html

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

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2009. № 8 (27): в 2-х ч. Ч. I. С. 50-52. ISSN 1993-5552.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2009/8-1/

© 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

терминов в профессиональной речи их коннотации постепенно оттесняются и подавляются нормативно-терминологическим значением.

Синонимия и дублетность терминов, регулируемых терминологическими комиссиями, также достаточно широко представлена в научно-технических подязыках. Ср. следующие дублеты: англ. byte - octet, 8-bit byte 'байт', англ. negative justification - negative pulse stuffing 'отрицательное цифровое выравнивание', sampling frequency - sampling rate 'частота выборки' (вычислительная техника), англ. rubber gloves method - insulated gloves method 'метод работы в изолирующих перчатках' (радиология и радиологическая физика), англ. dielectric loss tangent - dielectric dissipation factor 'тангенс угла диэлектрических потерь' (электротехника), фр. mémoire-tampon - presse-papiers 'буфер', фр. computer - ordination 'компьютер', фр. bit - chiffre binaire 'бит, двоичная единица информации' (вычислительная техника); фр. central - noeud de réseau 'телефонный коммутатор', фр. postes d'abonne - terminaux, 'абонентские устройства', фр. appel (téléphonique) - coup de fil - coup de téléphone 'вызов', фр. séquence de données - cadre - fenêtre 'кадр' (телекоммуникации). Ср. также ряды синонимов из области инженерной лингвистики: англ. machine translation - mechanical translation - automatic(al) translation - computer/computational translation или language engineering - computational linguistics и соответствующие им русские серии синонимов *машинный перевод - механический перевод - автоматический перевод - компьютерный перевод* или *инженерная лингвистика - вычислительная лингвистика - компьютерная лингвистика*. В этом случае каждый из синонимов обрастает дополнительными семантическими оттенками, часто эмоционально-оценочного характера, связанными с его употреблением в той или иной из конкурирующих научных школ. Так, отечественные научные коллективы, добившиеся реальных результатов в построении систем автоматической переработки текстов, отдают предпочтение терминам рус. *машинный перевод* - англ. machine translation и рус. *инженерная лингвистика* - англ. language engineering, тогда как в зарубежных группах, а также в отечественных коллективах, далеких от практической реализации, распространены скорее остальные термины.

Итак, наблюдения над поведением терминологических единиц в текстах различных языков показывают, что, несмотря на все усилия комиссий и комитетов, пытающихся регламентировать реальное функционирование терминов в речи, употребление этих последних подчинено тем же самым динамическим «энергетическим» законам естественного языка, которые управляют жизнью литературной, бытовой и просторечной лексики.

Список использованной литературы

1. **Большой энциклопедический словарь. Языкознание** / гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.
2. **Зайцева Н. Ю.** История машинного перевода специальных текстов и их терминологии // НТИ. 2002. Серия 2. № 1.
3. **Зайцева Н. Ю.** Проблемы современной французской терминологии (семиотика и типология). СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.
4. **Моррис У. Ч.** Основания теории знаков / пер. с английского // Семиотика: сборник. М.: Радуга, 1983.
5. **Пиотровский Р. Г.** Лингвистический автомат (в исследовании и непрерывном обучении). СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1999.
6. **Реформатский А. А.** Введение в языковедение. М.: Аспект Пресс, 1996.
7. **Словарь русского языка** / сост. С. И. Ожегов. Изд. 3-е. М.: Госиздат иностранных и национальных словарей, 1953.
8. **Соссюр Ф. де.** Труды по языкознанию / пер. с французского. М.: Прогресс, 1977.
9. **Терпигоров А. М.** Об упорядочении технической терминологии // Вопросы языкознания. 1953. № 1.
10. **Чаплыгин С. А., Лотте Д. С.** Задачи и методы работы по упорядочению технической терминологии // Известия АН СССР. Отделение технических наук. 1937. № 6.
11. **Chingareva-Slavine E.** Sémiologie, linguistique et modélisation. P.: Hermès Science Publication, 2003.
12. **Saussure F. de.** Écrits de linguistiques générale / établis et édités par S. Bouquet et R. Engler avec la collaboration d'A. Weil. P.: Gallimard, 2002.
13. **Wüster E.** Die allgemeine Terminologielehre - ein Grenzgebiet zwischen Sprachwissenschaft, Logik, Ontologie, Informatik und den Sachwissenschaften // Linguistics. 1974. Vol. 119. № 1.

СТИХОТВОРЕНИЕ О РОДНОЙ ПРИРОДЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ)

Зюзин А. В.

ГОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

По-прежнему изучение лирических стихотворений продолжает оставаться для учителей литературы камнем преткновения. И если при изучении таких поэтов, как Пушкин, Лермонтов, Маяковский, Некрасов в методической литературе накоплен достаточно богатый опыт, хотя и не исключающий возможности возникновения спорных вопросов, то методика преподавания поэзии в среднем звене школы (5-6 классы) практически не разработана. Так, например, в учебнике В. П. Полухиной есть два раздела - «Родная природа в стихотворениях русских поэтов XIX века» и «Родная природа в стихотворениях русских поэтов XX века» - и именно они оставлены без дополнительного разъяснения самим автором-составителем в «Методических ре-

комендациях». Хотя не для кого из учителей не секрет, что обучение школьников литературе на современном этапе ограничивается лишь самыми поверхностными наблюдениями и беглыми замечаниями. Анализ анкетирования, проведенного у старшеклассников гуманитарного профиля (балашовских, балаковских и саратовских школ) при поступлении в вуз показал, что учащиеся в большинстве своем не любят поэзию в школьном варианте представления. И именно потому, что не понимают ее, у них нет по-настоящему любимых поэтов. К тому же, из результатов анкетирования становится понятно, что практически восемьдесят процентов опрошенных твердо уверены, что стихи отличаются от прозы лишь наличием рифмы и определенной системы подачи текста. Данное положение дел в некоторых школах пытаются исправить, или решить при помощи спецкурсов, дополнительных факультативных занятий, посвященных изучению основных этапов и вопросов русского стихосложения. Но начинать знакомить школьников с особенностями русского стиха, с красотой поэтической речи, с самыми разными (не только «программными») русскими поэтами следует если не с самого раннего возраста, то во всяком случае с пятого-шестого класса.

Пока же в методических разработках предлагается учителю такой вид подготовки школьников к урокам (речь идет об указанных выше разделах к учебнику Полухиной): «... весь класс может принимать самое активное участие. Одни готовят выразительное чтение стихов, другие найдут в кабинете литературы или в библиотеке портреты поэтов, может быть, отрывки из воспоминаний или высказывания критиков, третьи подготовят музыкальную часть, четвертые продумают оформление класса. Поэтому начинать подготовку надо не менее чем за неделю» [Полухина, 1994, с. 48].

В данном случае автором предлагается не собственно методическая разработка, а скорее рекомендация, причем такая, которая может быть принята как «руководство к действию» далеко не каждым учителем и не в каждой школе применительно к шестому классу. Безусловно, сама идея продуктивна и может быть реализована лишь в том случае, если говорится не о стандартном уроке [Бармин, 2006; Зюзин, 2006], а скорее о каком-то специально подготовленном внеклассном мероприятии [На тропинках детства, 2008], открытом уроке, проводимом в сильном (гуманитарном) классе. Конечно урок по поэзии, составленный из столь разнородных элементов, получится наверняка ярким, но пройдет, скорее всего, впустую для развития познавательной составляющей образовательного элемента в подготовке школьника [Зюзин, 2006, с. 3]. Черда имен поэтов не задержится в его памяти, внимание не будет успевать переключаться с одного этапа на другой (ведь урок по литературе не один, а в сетке расписания), при этом сам предмет разговора - поэзия - заслуживает более размеренного темпа и, вероятно, не столь безудержно яркой эмоциональной окраски.

Возможно, целесообразно уроки по поэзии построить по одной и той же схеме, к которой школьники быстро привыкают [Зюзин, 2005]. Структура урока, в этом случае, состоит из двух одинаковых этапов: материалы, подготовленные учениками (сюда входят краткие сообщения о поэтах и работа с теми поэтическими текстами, с которыми ученики знакомились дома) и материалы, подготовленные учителем и предлагаемые школьникам как новая информация (дополнения к докладам и стихотворные тексты, отсутствующие в учебнике и хрестоматии). При этом желательно строить урок не более чем на двух представителях поэтического цеха. Исключение, пожалуй, составит только урок о Фете и Полонском, где проводится опрос выученного наизусть стихотворения Фета «Ель рукавом мне тропинку завесила...» (приведенное в учебнике), что отнимает совсем немного времени.

Новым в этой работе для учащихся является жанр сообщения, которые они делают пока под руководством учителя. Опыт показывает, что школьники с интересом ищут материалы о том или ином поэте и даже стараются дополнять друг друга, несмотря на то, что «докладчики» готовятся заблаговременно. О каждом поэте сообщение делают 1-2 ученика, при этом в ходе подготовки урока «докладчики» сообщают учителю, какие материалы они собираются представить одноклассникам - это избавляет от непредвиденных повторов и досадных промахов. Роль учителя в процессе подготовки к сообщению заключается в направлении школьника к соответствующему источнику или типу издания, чтобы небольшое пятиминутное сообщение не свелось в итоге к спотыканию на незнакомых словах, перечислению литературных журналов, в которых печатался поэт, или незнакомых фамилий.

После того как сообщение сделано и учитель подвел некую черту, добавив какие-то дополнительные сведения или обобщения, начинается выразительное чтение стихов, которое ученики готовили дома, после чего к каждому стихотворению предлагается какое-то мини-задание. Например, после чтения стихотворения Тютчева «Неохотно и несмело...» логично вспомнить, что такое олицетворение, и подкрепить это примерами из текста. Стихотворение Полонского «По горам две хмурых тучи...» сопровождается разговором о сюжете в стихотворном произведении, его особенностях и отличиях от сюжета в прозе, обращается внимание на особую пунктуацию стихотворения - все это, как видим, достаточно традиционные задания для школьника.

Ученики должны чувствовать, что и они принимают участие в подготовке и создании урока, но очень важен и тот дополнительный материал, который предложит сам учитель. Так, в разговоре о поэзии Баратынского будет уместным познакомить учащихся с обстоятельствами переезда поэта в имение Мураново и его жизни там, т.к. именно эта сторона жизни Баратынского особенно тесно связана с темой природы в его лирике. Здесь же как дополнительный материал сможет пригодиться заготовка (выписка) из воспоминаний В. А. Эртеля, демонстрация пейзажей Мураново и портрета поэта. После чтения стихов из учебника учащимся предлагается стихотворение «загадка» («Где сладких шепот Моих лесов?...»). Стихотворение читается учителем по частям, в три приема. После прослушивания каждой части школьникам предлагается охарак-

теризовать настроение каждого отрывка и придумать к нему заглавие; затем - указать, что привносит в текст каждая последующая часть, как это соотносится с заглавием. Учащиеся с интересом следят за развитием авторской мысли в этом тексте и делают, как правило, правильный (самостоятельный) вывод, что заглавия к первой и второй частям не могут стать заглавиями для всего стихотворения в целом, и, соревнуясь между собой, ищут наиболее «подходящее» заглавие.

Несколько иначе могут готовиться уроки по «советской» поэзии. Так, Рубцову и Есенину могут быть посвящены отдельные уроки с привлечением стихов из других источников, а об авторах более сложных для восприятия шестиклассников - Ахматовой и Блоке - уместно говорить на одном уроке. Правда, опыт показывает, что стихи о природе А. Блока, умело подобранные и сгруппированные учителем, дают богатый и интересный материал для разговора и отгадывания блоковских загадок в течение целого урока, а стихотворение «Летний вечер» легко заучивается школьниками наизусть.

Возможности расширения и совершенствования уроков, посвященных изучению стихов о родной природе русских поэтов XIX и XX веков, безграничны: это и включение в ткань урока обширного иллюстративного материала (не только непосредственно связанного с тем или иным поэтом); это могут быть и репродукции картин с пейзажами известных русских художников, - и здесь возможен конкурс среди учеников - подобрать подходящую иллюстрацию к конкретному стихотворению; возможно также соревнование среди школьников на собственную иллюстрацию к тому или иному понравившемуся стихотворению. Не исключается также и музыкальное оформление, как предлагает Полухина, но эти компоненты не должны доминировать на уроке и вытеснять звучания самих поэтических строк. Необходимо сформировать у шестиклассника вдумчивое отношение к поэзии, умение внимательно читать текст, слышать и одновременно видеть и чувствовать его. Задача эстетического воспитания школьников в современной образовательной парадигме оправдывает именно такой подход к изучению поэзии и предполагает самые разные пути ознакомления школьников с тем или иным программным или дополнительным материалом по литературе. И тогда со временем, вновь встретив имя какого-то из поэтов на страницах школьного учебника или в сборнике стихов, ребенок, став взрослее, найдет в поэте старого и доброго знакомого, к наследию которого именно теперь ему захочется обратиться с новым запрашивающим интересом.

Список использованной литературы

1. Бармин А. В. Уроки литературы, 5-10 класс: сб. метод. разработок / вступ. ст. и отв. ред. А. В. Зюзин. Саратов, 2006. 76 с.
2. Зюзин А. В. Разнообразные формы уроков учителя-словесника // Сборник методических материалов. Саратов, 2005.
3. На тропинках детства: стихи, сказки и весёлые рассказы школьников 5 "А" класса Лицея № 37 / сост., ред. А. В. Бармин. Саратов, 2008. 44 с.
4. Полухина В. П. Методические рекомендации к учебной хрестоматии «Литература» 6 класса. 2-е изд. М., 1994.

СПОСОБЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Ибляминова М. Р., Хамис Е. В.

Астраханский государственный технический университет

В настоящее время в связи с тенденцией все расширяющихся личных контактов и сотрудничества специалистов разных стран мира возникает реальная необходимость вести беседу на иностранном языке. Следовательно, одним из ключевых вопросов обучения иностранному языку является вопрос о стимулировании устной речи студентов. Эффективность учебного процесса предполагает не только получение студентами глубоких знаний иностранного языка, но также предполагается, что студенты должны знать, где и как они могут использовать полученные знания. Степень освоения языка студентами ярко выражается в разговорной речи. Как известно, разговорная речь является основой любого языка. А основной формой функционирования разговорной речи считается устная речь. Владение суммой знаний на иностранном языке не означает умения говорить на этом языке. Для развития устной речи необходима соответствующая практика. Наиболее эффективным условием овладения иноязычной речью является практика в стране изучаемого языка или общение с носителями языка в пределах своей страны. Однако такая практика для большинства студентов недоступна. Но всё же устная речь должна развиваться в процессе обучения посредством приобретения и закрепления речевых и языковых навыков. Многие исследователи используют термин «речевой навык». Действия, в которых система языка реализуется как средство общения, - это речевые действия, а навыки, лежащие в основе их функционирования, речевые навыки. То, что обычно называют языковым навыком, представляет собой компонент речевого навыка и, следовательно, является по сути простым речевым навыком. Но другие учёные признают речевой навык и языковой навык как самостоятельно существующие компоненты языковой системы. Под языковыми навыками понимается навыки оперирования языковым материалом вне условий речевой коммуникации, опирающиеся на соответствующие языковые знания - правила. С точки зрения психологии эти навыки относятся к интеллектуальным, мыслительным навыкам, для которых характерно преобладание сознательности, дискурсивности над «автоматизмом». Так как дискурсивно-аналитические действия и операции имеют элементы автоматизированности, то некоторые авторы не рас-