

4) нетрадиционное ведение уроков иностранного языка, основанный на совместной деятельности учителя и учащихся, совместном поиске, апробировании новых форм работы, что в конечном итоге влияет на активизацию познавательной активности учащихся на уроках, повышение у них мотивации изучения иностранного языка, а также повышения эффективности преподавания. Среди большого числа нетрадиционных уроков можно назвать следующие: уроки - деловые или ролевые игры, уроки – пресс-конференции, уроки-соревнования, уроки типа КВН, уроки с групповыми формами работы, уроки-игры, уроки-праздники, уроки-суды, и т.д. [Нетрадиционные уроки...];

5) созданием специально разработанной системы упражнений, выполняя которые учащиеся ощущали бы результат своей деятельности. Такой подход, например, может быть применен педагогом при введении нового лексического материала, используя такие упражнения, как кроссворд, составление истории по картинке и т.д.;

б) использование технологии личностно – ориентированного обучения, при котором каждый отдельный ребенок рассматривается как личность, которой необходим индивидуальный подход [Пути повышения мотивации учащихся при изучении иностранного языка...] и др.

Итак, роль мотивации в изучении иностранного языка достаточно значима, несмотря на ее субъективный характер.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: «Злагоуст», 1999. – 472с.
2. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1986. – 278 с.
3. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя. – М., 2003 – 150 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 238 с.
5. Кузнецова Л.А. Использование ролевых игр на уроках иностранного языка [Электронный ресурс]//Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/512262/>.
6. Маркова А.К., Матис Т. А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990 – 280 с
7. Морун В.Ф. Проблемы формирования учебной мотивации у детей [Электронный ресурс]//Режим доступа: <http://www.libsid.ru/>

Н.М. Голева, И.М. Чеботарева,
г. Белгород, Россия

МЕНТАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ В ОНТОГЕНЕЗЕ РЕЧИ

Специфика детской речи состоит в том, что ребенок еще не владеет всей системой языка, его словарный запас недостаточно богат, ребенок не видит сложную связь всех сторон языковой системы, для него непонятны значения многих языковых единиц. Вместе с познанием мира дети творчески познают язык, его составные части, закономерности, дети активны в своем отношении к языку. «Ребенок нащупывает отдельные языковые закономерности, но в его собственной речи они не всегда действуют правильно, то есть в соответствии с нормами литературного языка» [Радзиховская 1969:74].

Эти «неправильности» в детской речи исключительно важны для исследователя: они раскрывают закономерности языка, в силу которых возможен тот или иной речевой нонсенс

«Речь окружающих для ребенка – это лишь «беспорядочный, случайный образец» («a completely gandom haphazard sample»), который представляет собой не более как сырье для проверки и испытывания на нем заложенной в ребенке «лингвистической компетенции» [Тер-Минасова 1969:109-110]

«Ребенок сам творчески создает свой язык в соответствии с внутренними и врожденными способностями, сам создает все новые теории структуры языка, модифицируя и отбрасывая старые теории по мере своего движения вперед» [Д.Слобин, Дж.Грин 1976:85]. Дети не имитируют речь взрослых. Примеры имитации, приводимые Беллуджи-Клима, заставляют предположить, что дети и не могут имитировать структуры, которые они не в состоянии построить сами.

Ребенок учится языку у взрослых, усваивает язык на основе интуитивного анализа речи взрослых, говорящих правильно, то есть в соответствии с действующей языковой нормой, но ребенок, тем не менее, время от времени употребляет слова и формы, которые не предусматриваются нормативным языком. Язык как устройство, ответственное за порождение речи взрослых, и язык как устройство, ведающее за порождением речи ребенка, не вполне тождественны.

Для того чтобы языковая единица перешла из языка взрослых в язык ребенка, она должна обладать рядом важных качеств: ребенок должен понимать ее содержание; план выражения должен быть достаточно стандартным, типовым для того, чтобы единица могла быть вычленена из синтагматического ряда. Одним из самых существенных качеств языковой единицы, способствующим усвоению ее ребенком, является степень ее системной закреплённости как в плане содержания, так и в плане выражения. Каждая новая единица должна находиться в ясных для ребенка системных связях с другими, уже усвоенными однотипными единицами. Безусловно, прав В.А. Виноградов, утверждая: «Нормой детской речи является сама усвоенная система: и эта норма представляет собой неосознанную гипотезу о системе и норме языка взрослых, к которому ребенок постепенно приближается» [Виноградов, 1983:62].

Ребенок приходит к категории значения через первые воспринятые им и осмысленные им акты речи, через высказывания, а не отдельные знаки, которые лишь постепенно вычленяются из речи. Точно так же возникновение речи – это первые предложения ребенка, а не первые слова как таковые. Речевая деятельность ребенка внешне начинается со слова, но, по сути – с высказывания.

Говоря о возникновении некоего протоязыка у маленького ребенка, М. Халлидей обращает внимание на то, что из четырех примарных функций, с которых начинается речь вообще, две из них имеют коммуникативную направленность – это функция волеизъявления («Я хочу это») и сочетание эмоций и просьбы («Сделай это»). В книге «Эгоцентрическая речь» Ж. Пиаже утверждает, что ребенок «говорит лишь о себе и не пытается встать на точку зрения собеседника» [Пиаже 1982:184-185], а «мы полагаем, – пишет Е.С. Кубрякова, – на основании первых записей речи ребенка как раз обратное: у него прослеживается явное желание наладить контакт, вступить в общение и/или заставить собеседника выполнить его просьбу. Дети любят комментировать имеющую место ситуацию, часто выражают желание изменить ее и просят об этом собеседника» [Кубрякова 1987:9].

Детская речь – важный аспект постижения языка, поэтому интерес лингвистов к онтогенезу речи не случаен. Изучать детскую речь важно для того, чтобы понять характер языка: в реализации речи детьми хорошо проявляется нормативность языка, закономерности развития мышления, познания окружающего мира.

Сравнение – важный гносеологический феномен, который помогает детям на основе известного постигать неизвестное, знакомиться с артефактами и натурфактами, делать сентенции.

В создании своего арсенала сравнительных конструкций, как мы постоянно убеждались в процессе проводимого исследования, ребенок идет дальше взрослого, и по форме, и по содержанию расширяя традиционные рамки различных речевых конструкций.

Олицетворение – это не только художественный приём, бытующий в фольклоре, часто встречающийся в детской литературе, свойственный языку поэзии, имеющий место в художественной прозе, но и искони присущее человеку свойство одушевлять, оживлять окружающий мир, что особенно наглядно демонстрирует материал онтогенетического развития

речи. Олицетворение возникает и воплощается в речи детей потому, что ребёнок измеряет все формы бытия в масштабе своего опыта и знания и по своему образу и подобию.

Особый интерес для исследователя представляют семантически сложные структуры, когда олицетворение и сравнение совмещаются в спонтанной разговорной речи малолетних носителей языка. Как отмечается в предисловии к изданию «Поэт и слово: Опыт словаря», «атомарное рассмотрение отдельных способов словообразования представляет собой полезную абстракцию, но в реальных текстах, если не подбирать специальных иллюстраций, изолированные тропы относительно редки», «способы словообразования взаимодействуют друг с другом, оказываются комплексными и разнонаправленными» [Опыт словаря 1973: 69].

Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, А.И. Ефремов отмечают тесно связанное с явлением семантического осложнения приобретение словом экспрессии, когда необычность сочетания приводит к усилению выразительности слова. Заметим, однако, что в случаях совмещения олицетворения и сравнения в силу своей яркости и семантической выразительности несколько нивелируют другие художественные приёмы, но тем не менее выделить и проанализировать совмещение тропов – задача вполне реальная.

К наиболее типичным, устойчивым моделям совмещения тропов в детской речи относится модель «олицетворение + сравнение». Структура сравнения в детской речи, как и в речи взрослых носителей языка, состоит из трёх компонентов: предмета сравнения, образа сравнения и признака сходства. Олицетворение, лексически заполняя образный компонент сравнения, придаёт ему большую образность и наглядность и обуславливает его семантическое разнообразие. В речи детей встречается немало примеров, характеризующая часть которых содержит развёрнутое сравнение, указывающее на несколько общих признаков в сопоставляемых предметах. Эти сравнения строятся на базе антропоморфных характеристик и содержат ряд интересных образов.

– Болото и лес, я читал, друг без друга не могут. Они как по крови. Как родные. Без болота и лес не будет расти. Без леса болото посохнет. Как братья (8л. 6мес.).

Взаимодействие олицетворения и сравнения в детской речи может происходить в двух направлениях.

1. Олицетворение и сравнение как бы перерастают друг в друга в рамках развёрнутого персонифицированного контекста.

– Внутри атомов ядра. Они бушуют. Как в тюрьме преступник какой-то хочет вырваться (9 л. 4мес.). – У дельфина такое лицо, как будто он всегда смеётся (6 л. 2мес.).

2. Персонификация проходит в границах самого сравнения, при этом наиболее частотна персонификация признака сравнения.

– Из-под автобуса полетела такая грязь, как будто крот себе домик роет (5 л. 3мес.). С вершины холма смотрит в долину. Дует ветер. – Посмотри, как будто стадо зелёных овец бежит (4 г. 10мес.). (Предмет сравнения опущен, но легко догадаться, что речь идёт о колышущихся кронах деревьев).

Онтогенетическое олицетворение в составе сравнения создается при помощи фонетических средств: глаголы говорения, участвуя в персонифицирующей ситуации, приписывают факт речи неодушевленным предметам. Ассоциации с определенными звуками, словами возникают благодаря акустической возможности слова, которая и является выразительным образом сравнения. Ребенок в этом случае остается пассивным наблюдателем, а затем воспроизводит наблюдаемое в форме сравнительного фоносимволизма.

Режут лук. – Лук как бы говорит: «Режу, режу» (6л. 11мес.); – Папа пилит, а пила визжит, как будто считалку говорит: «Кто по городу не ходит, тот четыре кона водит» (7л. 3мес.).

Сравнение в детской речи персонифицируется двумя способами:

1) приписывание черт человека одушевленным существам, явлениям, предметам: – Он (пудель) так аппетитно лижет мою руку, как будто с завидностью (6л. 11мес.); – А природа такая, как будто живая (л. 4мес.);

2) приписывание одушевленности неодушевленным понятиям:

У нее (куклы) животик большой, как будто повзрослел (5л.); В ряд стоят три флакона духов. – Посмотрите, духи выстроились, как семейка: папа, мама и ребеночек (7л. 10мес.).

Особый интерес в онтогенезе речи представляют высказывания, имеющие комплексную тропеическую природу, о чем свидетельствует совмещение в одной фразе сравнения, метафоры и олицетворения:

На улице пасмурно. – Что-то небо хитрить вздумало, точно спать собралось (6л. 6мес.). Здесь внешняя предикативная синтагма «небо хитрить вздумало» заключает в себе метафору и олицетворение, а синтагма «точно спать собралось» – сравнение и олицетворение.

Комплексную тропеическую природу обнаруживают и следующие детские высказывания:

О лимонаде. – Танцуют капельки, как фонтанчик. Как будто наперегонки бегают. Брызги будто фейерверк (6л. 6мес.); – Расползлись мои мечты, как черные змеи (10л. 9мес.).

Союз ТОЧНО в детской речи также характеризует содержание вводимого им сообщения, в достоверности которого говорящий не сомневается:

– Солнце появляется постепенно, точно бутон распускается (12л. 2мес.). Дети недостаточно владеют нормами литературного языка, отсюда некоторые сбои, нарушения в употреблении сравнительных союзов.

– Мне нравится улыбка моей куклы: зубки у нее торчат, улыбается она, как пакость сделала. Я гоже так улыбаюсь, как Саше пакость делаю (7л. 9мес.).

В первом случае необходим союз КАК БУДТО, а во втором – КОГДА (но уже не сравнительный по значению).

Для сложноподчиненного предложения в детской речи, как и для речи вообще, характерно наличие такого предиката в придаточной части, который используется в качестве предиката и в главной части. В этом случае придаточное вводится союзом КАК, выражающим достоверное сравнение, и его сказуемое лексически совпадает со сказуемым главного, но может отличаться категорией вида или времени. Такая структурная особенность СПП с придаточным сравнительным объясняется Н.А. Широковой как функция «отождествляющего сравнения».

Лексически тождественными считаем такие предикаты, когда они тождественны и лексически, и грамматически:

– У меня пельмень засасывает сметану, как пылесос засасывает пыль (7л. 1мес.).

Лексически тождественные предикаты могут различаться грамматическим значением лица, времени, вида и времени:

– Когда я буду нарушать правила, я буду себя наказывать, как в книжке Буратино себя наказывал. Там написано: И ударил себя по задней части (7л. 9мес.); Вынимает ноги из воды. – Вот моя нога вытаращилась, вылупилась, все равно как из яйца цыпленочек вылупливается (5л. 10мес.).

Лексической близостью обладают такие предикаты, отношения между которыми как бы лежат на грани между собственно-словоизменением и собственно-словообразованием: отношения «подвидовых», залоговых, финитных и инфинитных глагольных форм. Для детской речи свойственно употребление «подвидовых» различий, которое выражается синонимией приставок и отношениями «кратности-некратности».

Кипятится белье. – Сейчас вещи побегут, как молоко один раз убежало (6л. 6мес.); 0 проталине. – Я снег отбросила дальше, чтобы травка не замерзла и чтобы солнышко ее согревало, как костер нас грел вечером осенью (7л. 2мес.).

В детской речи отмечены случаи синонимичного употребления предикатов, что позволяет говорить о лексической близости таких конструкций. В синонимичных предикатах мы выделяем также полную синонимию (предикаты не сличаются грамматически):

– Наша кожа скрывает все внутренние органы, как конверт прячет письмо от чужих глаз (12л. 11мес.).

Все детские сентенции интересны тем, что характеризуются образностью, в них контаминируются такие важные для постижения мира тропы, как сравнение и олицетворение.

1. Виноградов В.А. Стратификация нормы, интерференция и обучение языку // Лингвистические основы преподавания языка. – М., 1983. – С. 62
2. Кубрякова Е.С. Данные о детской речи с общелингвистической точки зрения // Детская речь как предмет лингвистического изучения. Межвузовский сборник научных трудов. – Л., 1987. – С. 6-15.
3. Опыт словаря. – Поэт и слово. Опыт словаря. – М., 1973. – 445 с.
4. Радзиховская В.К. Об изучении детской речи // Дошкольное воспитание, 1969, №8. – С.73-77.
5. Слобин Д.И., Грин Дж. Психоллингвистика. – М.: Просвещение, 1976 – 350с.
6. Тер-Минасова с.Г. К проблеме детской речи // Вопросы языкознания, 1969, №4. – С. 107-112.
7. Пиаже Ж. Эгоцентрическая речь // Хрестоматия по общей психологии мышления. – М., 1982. – С. 184-185.

О.А. Зуброва
Г. Херсон, Украина

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСКУССИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Дискуссия, как один из ведущих методов обучения иноязычному общению, является эффективным средством развития умений и навыков устной неподготовленной речи студентов языковых специальностей.

В современной науке проблема обучения ведению иноязычной дискуссии активно разрабатывается отечественными и зарубежными исследователями, такими как А. Урсул, А. Гордеева, В. Иванов, J. Barton, P. Heilker, D. Rutkowski, K. Krahnke и др.

Практический курс английского языка является дисциплиной профессионального цикла для студентов языковых специальностей, которые изучают английский как второй иностранный язык.

Дискуссия, проводимая на занятиях по практическому курсу английского языка, направлена на достижение определенных результатов в формировании у студентов ряда умений и качеств, таких как:

- умения использовать разные способы интегрирования информации;
- умения задавать вопросы;
- способности критически осмысливать полученную информацию;
- умения аргументировать собственную точку зрения и представлять ее;
- умения работать в команде;
- способности к участию в совместном принятии решений;
- способности брать на себя ответственность и принимать решения в экстремальных ситуациях.

Существует много форм проведения дискуссии на занятиях, среди которых педагоги и методисты выделяют такие: круглый стол, заседание экспертной группы, форум, симпозиум, дебаты, судебное заседание, техника аквариума, дискуссионная ролевая игра.

Круглый стол проводится как беседа, в которой участвует небольшая группа студентов, обменивающихся мнениями как между собой, так и с другой частью группы. Проведение круглого стола предполагает соблюдение определенных правил [Гордеева 2003: 14]. Для достижения положительного результата и создания оптимальной учебной атмосферы необходимо предусмотреть оптимальное количество участников (если группа студентов превышает 10 человек, необходимо назначить ведущего как правило, преподавателя и ассистента; установить регламент выступлений (3-5 минут); обеспечить соответствующее оформление аудитории (желательно чтобы «круглый стол» был действительно круглым и