с другой – обладают большим текстообразующим потенциалом. С их помощью актуализируются диалогические отношения автора и читателя, вовлекаемого в поиск средств художественного выражения. Включение вставных конструкций увеличивает объем высказывания, создавая иллюзию неограниченного, подобно гипертексту, развертывания его структуры:

Под стрекотание кинопроектора и какую-то незнакомую музыку (Давыдов предположил, что она имела неземное происхождение), вызывающую ощущение причастности ко всему сущему, на экране <…> аккуратно подстриженные советские футболисты забивали голы на чемпионате мира в Англии (из чего Данилов заключил, что никакой Великобритании тогда не было и в помине) и не раздевались при этом, как теперь, а по-мужски пожимали друг другу руки…

(В. Тучков. Тот свет).

Обращение к современному тексту предполагает изменение самого метода его синтаксического анализа. О. Мандельштам подчеркивал в “Разговоре о Данте”: «... все наше учение о синтаксисе является мощнейшим пережитком схоластики, и, будучи в философии, в теории познания, поставлено на должное, служебное место, будучи совершенно преодолено математикой, которая имеет свой самостоятельный, самобытный синтаксис, — в искусствоведенье эта схоластика синтаксиса не преодолевается и наносит ежечасно колоссальный вред» [5, с. 208].

Преодоление схоластики синтаксической интерпретации современного прозаического дискурса диктуется «полной сменой литературного кода» [9, с. 253], изменением роли писателя и типа читателя. Так, Л. Петрушевская, моделируя образ читателя, задает принципы структурирования своей прозы, в частности, определяет характер композиционно-синтаксического развертывания чужой речи: «... В рассказах я не должна была ничем завлекать и забавлять читателя. Никаких диалогов, остроумных сравнений и эпитетов. Если разговор, то спрятать его в кавычки внутри абзаца. <...> Мой читатель не должен был соблазняться легкостью чтения» [7, с. 321 – 322]. Это кредо обусловливает разнообразие синтаксических способов передачи чужой речи в произведениях Л. Петрушевской и других авторов:

А говорит он общеизвестные парадоксы – симулянтами, вещает он, полны кладбища, и Бог не имеет отношения к религии, и единственное, к чему стремятся все политики, это переизбрание, сигаретку попрошу?

Такие же речи он носит и в гости, в очень редкие гости (не зовут, он сам приходит, буквально стоит у подъезда и беззубо, умильно просится в домофон: я тут пролетая над вашей территорией, можно к вам?).

А секрет в том, что его боятся, вдруг да начнет оставаться (любимая фраза женщин: «Чувствую, он начинает оставаться»).

(Л. Петрушевская. Ребенок Тамары)

Сегодня одновременное упрощение (аналитическая дробность) и усложнение синтаксиса (создаваемое, в частности, комплексным использованием новых явлений) выступает на передний план как специальная забота автора. Современные прозаики, если и не исповедуют принцип «не лексика, а синтаксис», то в полной мере ощущают изменения в семантике и строе синтаксических единиц, что непосредственно влияет на их функционирование.

Литература

1. *Акимова, Г.Н.* Новое в синтаксисе современного русского языка / Г.Н. Акимова. – М., 1990.
2. *Генис, А.* Иван Петрович умер. Статьи и исследования / А. Генис. – М., 1999.
3. *Ильенко, С.Г.* Русистика / С.Г. Ильенко. – СПб., 2003.
4. *Курицын, В.Н.* Журналистика: 1993 – 1997 / В.Н. Курицын. – СПб., 1998.
5. *Мандельштам, О.Э.* Разговор о Данте // О.Э. Мандельштам. Избранное. – Таллин, 1989. – С. 164 – 208.
6. *Мартьянова, И.А.* Кинематограф русского текста / И.А. Мартьянова. – СПб., 2011.
7. *Петрушевская, Л.С.* Девятый том / Л.С. Петрушевская. – М., 2003.
8. *Руднев, В.П.* Словарь культуры XX века / В.П. Руднев. – М., 1997.
9. *Тимина, С.И.* Современный литературный процесс (1990-е годы – начало XXI века) / С.И. Тимина // Русская литература XX века. – М., 2011. – С. 253 – 272.
10. *Шведова, Н.Ю.* Активные процессы в современном русском синтаксисе / Н.Ю. Шведова. – М., 1966.

УДК 13.00.02

Е.В. Марченко
Научный руководитель: кандидат педагогических наук, профессор Г.В. Сороковых

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Обучение интонации занимает центральное место в педагогическом процессе при обучении иностранному языку. Вся интонационная система несет значительную коммуникативную нагрузку. Она может изменять или даже отменять информацию, передаваемую лексическими или грамматическими средствами.

Интонация, ритм, интонема, произношение, темп, интонационная система, тон, фразовое ударение.

Teaching intonation takes the central part in the process of teaching the English language. The whole intonation system has great communicative meaning. It can change or even cancel the information passed by lexical or grammatical means.

Intonation, rhythm, intonema, pronunciation, tempo, intonation system, tone, emphasis.

Устная речь занимает центральное место в педагогическом процессе при обучении иностранному языку. Речевое общение строится на взаимосвязи говорящего и слушающего, а произношение с интонированием одним из средств такого взаимодействия. Под произношением в узком смысле слова понимают особенности артикуляции звуков речи в каждом конкретном языке. В понимание произношения в широком смысле также включают интонацию и ритм. Именно от качества произношения зависит эффективность общения. Основой понятности звучащей речи служит соответствие исполнения параметрам фонологической системы, а также интонационной или их нормативность. Но в речи человек воспринимает изменение звуков, только в той мере, в которой он воспринимает смысл, поэтому индивидуальная система многогранна и неповторима. В ней отражены не только нормативно интерпретируемые параметры объективной реальности, но и эмоционально- оценочные акценты, социальная ориентированность речи, признаки ситуации общения, ситуативность, социокультурные параметры коммуникации.

Главной трудностью обучения произношению является то, что учащимся нужно одновременно сформировать сознательный навык выражения мыслей, навык общения с другими людьми на иностранном языке и создать у них серию подсознательных, автоматических навыков, позволяющим им, не думая о форме речи, вместе с тем, не искажать ее, а механически применять нужные формы для выражения тех или иных мыслей. Когда мы являемся участниками иноязычного диалога с носителями языка, от нас может ускользать неуловимый смысл, передаваемый неизвестными нам интонационными средствами. Общеизвестно, как трудно, например, уловить на чужом языке шутку или иронию, выразить оттенки удивления, раздражения, недоверия и т.д., которые часто передаются интонацией. Человек может безукоризненно владеть лексикой и грамматикой изучаемого языка, но делать ошибки в интонации, из-за чего рискует быть непонятым в обычных речевых ситуациях. Таким образом, интонация – это характерный фонетический признак любого языка, и овладение ей позволяет не только преобразить речь, но и придать высказыванию определенный смысл.

В школьных государственных стандартах по иностранному языку [2, с. 6] в требования к фонетической стороне речи включаются навыки адекватного произношения на слух всех звуков изучаемого иностранного языка в потоке речи, соблюдение ударения и интонации в словах и фразах, ритмико-интонационные навыки произношения различных типов предложений. Одним из требований, которое не заявлено в стандартах, но считается крайне важным, если говорить об адекватности произношения, является беглость речи. Беглость речи, т.е. темп, подразумевает достаточную автоматизированность произносительных навыков, позволяющую говорящему высказываться в нормальном темпе в диалогической и монологической речи.

Средний этап изучения иностранного языка характеризуется наличием значительных изменений в развитии школьников. К началу обучения в основной школе у школьников наблюдается существенное расширение кругозора и общих представлений о мире. Наряду с элементарными иноязычными коммуникативными умениями в четырех видах речевой деятельности у школьников сформированы основные общеучебные умения, а также специальные учебные умения, необходимые для изучения иностранного языка как учебного предмета, накоплены некоторые знания о правилах речевого поведения. В то же время наблюдаемая в начальной школе выраженная мотивация и интерес к иностранному языку в основной школе начинают постепенно ослабевать, поскольку учащиеся не ощущают быстрого продвижения в овладении языком и начинают осознавать трудоемкость процесса обучения. Кроме того, речевые потребности учащихся 5 – 8 классов существенно выше и разнообразней, чем у младших школьников. При этом средств для выражения своих речевых потребностей на иностранном языке у подростков еще не хватает, более того, становится очевидным процесс забывания изученного материала и необходимость постоянного повторения для поддержания уже достигнутого уровня владения английским языком.

В наши дни в общеобразовательных учреждениях сохраняется определенная неудовлетворенность качеством произношения обучающихся, неадекватным тем усилиям, которые предпринимаются на начальном этапе обучения. На опыте преподавания в средней школе можно сказать, что неподготовленная речь учащихся звучит неестественно и невыразительно, пестрит ошибками, как произносительными, интонационными, так и коммуникативными. Приемлемое звучание сохраняется у обучающихся только в подготовленной иноязычной речи, достигая в отдельных случаях безупречного качества, но оно утрачивается в спонтанной речи в реально коммуникативных условиях. Указанные проблемы нельзя объяснить невниманием к данному аспекту методической науки, особенно ее прикладной составляющей: существует море пособий и аудиоматериалов, программ, охватывающих основные параметры федеральных стандартов.

Но противоречие между фонетической формой и планируемым смыслом сохраняется; общей проблемой остается направленность занятий на обучение фонетике, а не развитие базы речевого поведения, это, в свою очередь, искажает качество иноязычной звучащей речи, тормозит весь процесс формирования иноязычной речевой способности.

Дело в том, что по завершению фонетического курса начального этапа обучения, в последующей иноязычной практике произношение не только не совершенствуется, а даже деградирует. Можно утверждать, что при обучении произношению на среднем этапе обучения закладывается коммуникативно-инертная, пассивная фонетическая грамотность, а не коммуникативно-адекватные произносительные основы речи. Получается, что лингвистически ориентированное обучение иноязычному прпоизношению (ИП) порождает коммуникативно-ущербный продукт высказывания. Вместо того, чтобы планомерно закладывать произносительные основы всей совокупности иноязычных умений и навыков, формируются функционально пустые оторванные навыки нормативного произнесения. В будущем эти навыки не затрагиваются в общении, что ведет к их постепенному отрофированию.

Совершенно очевидно, что пока обучение ИП будет сосредоточенно на формальных параметрах звучания, формируемые навыки ИП будут лишены оперативности в контексте коммуникативных стратегий. Такая обособленность навыков является результатом того, что их формирование оторвано от развития всей системы иноязычных умений и навыков, всего контекста иноязычного образования. В школе необходима такая организация процесса иноязычного образования [3, с. 156], в которой каждый из его аспектов, включая произносительный, будет формироваться с учетом его коммуникативного и социального статуса, а также естественных процессов его усвоения. Это соответствует представлениям современной методики о том, что в обучении иностранному языку (ИЯ) следует учитывать специфику речемысленных процессов и комплексный интегративный характер усвоения разных аспектов ИЯ. Множество проблем в обучении ИП, связаны еще с тем, что произношение – автоматизированный и наименее осознаваемый процесс неподдающийся сознательному регулированию, что делает его наименее управляемым в обучении.

Ритмико-интонационные навыки предполагают знание ударения и интонем, как логических, так и экспрессивных. Именно отсутствие или неправильное употребление данной группы навыков, выдает говорящего за иностранца. Практика преподавания английского языка в средней школе показывает, что легче научить ребенка правильно произносить звук, чем правильно его интонировать. Неправильное ударение и интонирование позволяют отличать иностранца от человека, для которого данный язык считается родным. С помощью интонирования и пауз меняется смысл сказанного. Именно знания в данном аспекте составляют часть лингвосоциокультурного подхода. С первых же уроков обучения максимально должно уделяться внимание не только правильной артикуляции звуков, но и ударению, ритму, паузам, интонации. Если не обращать внимание на эти аспекты сразу, то учащиеся будут воспринимать такие «мелочи», как вещи второстепенного порядка и переучить их потом бывает очень непросто. Развитие интонационных навыков является самым сложным и трудоемким при обучении иностранному языку.

В широком смысле коммуникативная функция произношения заключается в том, чтобы сделать высказывание приемлемым в социальном и культурном плане. Таким образом, в общении значима не столько произносительная нормативность речи, но и коммуникативная и прагматическая адекватность произношения, его социокультурный аспект.

Современные методические пособия ориентируют на естественное, социально-культурное приемлемое звучание иноязычной речи, что можно определить как аутентичность произношения [5, с. 223]. Другими словами, звук рассматривается не только как знак, но и как средство воздействия. Речь идет об индексальном или маркированном использовании единиц фонологической системы, отражающем связь с контекстом, фоновыми знаниями и культурой личности. Однако качество звучащей речи до сих пор оценивают в соответствии с его адекватностью нормам фонологической системы, что предполагает учет того, как произносятся звуки, что происходит при сочетании звуков в беглой речи, чем отличаются ударные слоги, как связаны изменения тональности со значением высказывания, какие значения передают основные интонационные модели. Индивидуальная палитра личностных смыслов остается за рамками обучения.

Очевидно, в обучении иностранному произношению важно достигнуть не только нормативности произносительного оформления, но и коммуникативной адекватности самовыражения. Сущность единства формальных и функциональных характеристик очевидна из определения С.И. Бернштейна, согласно которому, произношение как процесс – это «пользование фонетической структурой данного языка, в процессе языкового выражения мысли». Говоря об обучении иностранному языку, данное определение подчеркивает неразрывность формальных и коммуникативных характеристик звучащей речи. Если язык усваивается естественно, то фонологическая структура речевого потока не осознается, практическое становление произносительных основ речи не опирается на сознательный анализ, а регулируется функцией выражения смысла. Но достижение коммуникативно-адекватного уровня владения иноязычным произношением остается проблемой современной практики преподавания иностранных языков. Постановка произношения иностранного языка – одна из сложных задач в методике обучения иностранным языкам. Она требует от учителя знания не только фонетической системы преподаваемого языка, но и родного языка, так как при их сопоставлении можно спрогнозировать типичные ошибки учеников и эффективно преодолеть возникшие при обучении трудности.

Формирование фонетических и ритмико-произносительных навыков имеет важное значение, так как способствует успешному речевому общению. Иностранный язык утомляет слушателей, нарушение фонетической корректности речи часто приводит к непониманию сообщаемой информации, иногда жизненно важной. Овладение фонетическими навыками является существенным условием развития всех видов речевой деятельности: аудирования, чтения, говорения, письма [1, с. 212].

Джерольд Келли в своей книге «How to teach pronunciation» говорит о том, что «И учителя и учащиеся осознают важность правильного произношения для успешного общения, но этот аспект часто игнорируется на уроке» [6, с. 77]. Это происходит вследствие того, что у учителя может быть недостаточная теоретическая база в области фонетики или нехватка практических умений, необходимых для постановки произношения, нет доступа к идеям, как это сделать. Следует также отметить нехватку времени на уроке.

Языки различаются по способам организации звуков в речи, нарушение этих закономерностей ведет к искажению смысла и препятствует общению, поэтому обеспечение коммуникативной адекватности произношения предполагает включение указанных закономерностей в содержание обучения. Известно, что членораздельность и понятность речи определяется не только качеством звуков, сколько адекватным моделированием их сочетаний. Открытость фонемы изменениям в фонетических контекстах и ситуациях общения, модифицирующим ее варианты, можно считать коммуникативно, а следовательно, и педагогически значимым качеством. Отбор компонентов фонетического минимума исследован неодинаково. Лучше всего разработаны принципы отбора фонем и почти не разработаны таковые для отбора интонем.

Отбор содержания интонационного минимума строится на ряде принципов, разработанных Репниковой Л.Н. К первому типу автор относит интонационные явления, которые не подлежат отбору в полном смысле слова, ибо они автоматически попадают в минимум в силу того, что необходимы для обеспечения нормативного функционирования некоторых синтаксических явлений и разговорных формул. (Интонация общего вопроса, оформление формул приветствия).

Итак, первым принципом отбора интонационного минимума должен быть принцип включения в минимум интонационных единиц, обеспечивающих нормативное функционирование грамматический и лексический минимум данного этапа обучения.

Ко второму типу принадлежат, в основном, те интонационные средства, которые в литературе принято называть эмоционально-модальной интонацией (единицы выражающие «некатегоричность», «дружескую тональность», а также интонационные единицы, выполняющие некоторые прагматические функции, например, стимулирование продолжения беседы). Общепризнанно, что в английском языке существует большое количество равнозначных интонационных средств. Ввиду нехватки учебного времени на уроке, интонационный минимум для говорения должен быть ограничен за счет синонимичных интонационных средств за счет единиц, либо путем их ограничения, то есть сведения их числа до минимума. Очевидно, что частое употребление одной и той же интонационной единицы на протяжении небольшого отрезка речи может привести к определенной монотонности высказывания, что можно избежать с помощью регулирования длительности пауз и темпа речи, а также диапазона голоса, соблюдая при этом принцип исключения равнозначных интонационных средств. Трудности, возникающие при усвоении каждой новой интонационной единицы, связаны не только с тем, что учащиеся должны научиться правильно, использовать данное интонационное явление для выражения определенного семантического содержания, сколько с усвоением формы интонационного средства так как усвоить звучание интонационной единицы намного сложнее, чем усвоить звуковую форму лексемы. Но если интонационная единица технически отработана с точки зрения техники произнесения, то научиться использовать данную интонационную единицу в новом значении, гораздо проще. При отборе интонационного минимума для говорения применительно к средней ступени обучения также можно руководствоваться принципом выбора наиболее легкого для усвоения интонационного средства. А также принцип выбора такого из числа равнозначных интонационных явлений, которое наиболее характерно для речи носителей языка в соответствующих речевых текстах [4, с. 4].

В то же время, четкость и полнота фонетической реализации слова, к которой часто прибегают на уроках ИП, коммуникативно избыточны и несут стилистическую окраску. Следовательно, отбор лингвистического содержания обучения ИП с учет требования открытости фонемы предполагает включение в содержание обучения ИП произносительных признаков словообразования и словоизменения. В свою очередь «слова как бы растворяются во фразе, починяясь более крупным образованиям – темпу, ритмике и интонации высказывания» [5, с. 236]. Темп, ритм, паузация обладают собственной коммуникативной семантикой, влияющей как на коммуникативную прозрачность всего высказывания (текста), так и на произнесения и идентификацию отдельных слов, и их взаимодействие в тексте. Итак, рассмотрим суперсегментные характеристики речи.

Темп речи служит для организации потока речи как смыслового единства и выделения смысловых приоритетов. Признаки темпа регулируют качество реализаций фонематического уровня. Коммуникативная значимость признаков темпоральной организации речи свидетельствует о том, что в отборе лингвистического содержания обучения иноязычного произношения нельзя обойтись без учета специфики темпа.

Ритмическая организация звучащей речи играет большую роль в обеспечении коммуникативной адекватности ИП. Известно, что каждый язык обладает своей ритмической решеткой, проходящей через все уровни высказывания. Ритм формируется всеми языковыми средствами, к моменту начала речи у человека создается четкий ритмический стандарт, обеспечивающий координацию речевой деятельности. При нарушении ритма страдает координация всей речевой деятельности, поэтому при отборе лингвистического содержания обучения ИП необходимо учитывать ритмическую организацию речи.

Вся интонационная система несет значительную коммуникативную нагрузку. Она может изменять

или даже отменять информацию, передаваемую лексическими или грамматическими средствами. Как ритм она формируется всеми языковыми средствами и оказывает воздействие на реализацию произносительных признаков единиц низших уровней. Единицы интонационной системы являются необходимой составляющей при отборе содержания иноязычного произношения.

Коммуникативная неадекватность навыков произносительной речи означает сбой в реализации коммуникативной или прагматической функции речи. Основной причиной коммуникативной неадекватности формируемых навыков является ориентированность обучения иноязычному произношению на формальные признаки. Можно утверждать, что обучение иноязычному произношению нельзя ограничивать упражнениями в нормативности озвучивания иноязычных фраз. Навыки иноязычного произношения являются неотъемлемым комплексом прагматического и стратегического аспектов речевой способности, их формирование требует более широких контекстов и большего разнообразия сопутствующих интеллектуальных действий, чем те, с которыми учитель имеет дело на уроке. Формирование комуникативно адекватных навыков ИП, способных функционировать в речи в качестве инструментов речевых стратегий, не может опережать становление самих речевых стратегий. Приоритет одного из аспектов иноязычной речевой способности, может привести к дисбалансу всей структуры учебной деятельности. Обучение ИП должно обеспечивать формирование произносительных навыков в рамках гармоничного развития всех аспектов речевой способности.

Литература

1. *Миролюбов, А.А.* Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / А.А. Миролюбов. – М., 2010.

2. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5 – 9 классы. – М., 2010.

3. *Пассов, Е.И.* Коммуникативный метод обучения иностранному говорению / Е.И. Пассов. – М., 1991.

4. *Репникова, Л.Н.* Методика отбора интонационного материала для обучения говорению и чтению вслух в курсе второго иностранного языка: автореф. дис. … канд. пед. наук / Л.Н. Репникова. – М., 1988.

5. *Соколова, М.А.* Практическая фонетика английского языка / М.А. Соколова, К.П. Гинтовт. – М., 2001.

6. *Kelly, Gerald* How to teach pronunciation / Gerald Kelly. – London, 2004.

УДК 812

Г.С. Прохоров

СОБЫТИЕ В МИРЕ «ДНЕВНИКА ПИСАТЕЛЯ» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Настоящая статья посвящена изучению эстетической событийности в мире «Дневника писателя» Ф.М. Достоевского на примере его публицистического фрагмента «Фома Данилов, замученный русский герой». Мы показываем, как Ф.М. Достоевский последовательно трансформирует реальный, исторический факт в эстетическое событие. Автор уходит от фактически известного и конструирует вокруг героя «ситуацию неопределенности», момент выбора героем своей судьбы. Рядом с исторической последовательностью фактов возникает ее эстетическая вариация, сконструированная автором.

Ф.М. Достоевский, «Дневник писателя», художественная публицистика, событие.

The article is devoted to the study of aesthetic events in F.M. Dostoevsky's “Writer's diary” on the example of his journalistic fragment “Foma Danilov, the tormented Russian hero”. The author shows how Dostoevsky transforms a real historic fact into the aesthetic event. The author goes from the famous and constructs "the situation of uncertainty" around the hero, the moment of hero’s choice of his own fate. Aesthetic variation, designed by the author appears next to the historical sequence of facts.

F.M. Dostoevsky, Writer's diary, art journalism, event.

За почти столетнюю историю изучения выработалась традиция, согласно которой внутренний стержень «Дневника писателя» – исторический факт: «Факт и документ становятся основой творческой мысли Достоевского, что отчетливо проявилось в одном из самых оригинальных его созданий – “Дневнике писателя”» [11, с. 89]. Согласно указанной традиции, в этом моножурнале нашли свое воплощение личные впечатления Ф.М. Достоевского, вызванные столкновением писателя с окружавшей его исторической действительностью. Эти впечатления классифицировались, обобщались и, в конечном счете, отлились в индивидуальную концепцию России 1870-х гг., свойственную писателю: «“Столетняя”, “Мужик Марей” – художественные иллюстрации к мыслям о народе и его идеалах; „Мальчик у Христа на елке“ – вставлен Достоевским в его публицистический трактат о городских, беспризорных детях и их воспитании» [5, с. 327], [17, с. 81 – 82]. А потому О.Ф. Миллер, В.Ф. Переверзев, В.А. Десницкий, В.С. Нечаева, Д.В. Гришин, Т.В. Захарова и т.д., показывали, как на страницах моножурнала нашли свое непосредственное воплощение личные социально-политические взгляды Ф.М. Достоевского: «Не буду говорить здесь о нескончаемых противоречиях “Дневника”, в которых отразились его <Достоевско-