

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ СИТУАТИВНО-СМЫСЛОВОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ У ИНОФОНОВ

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»
Кафедра естественнонаучных и лингвистических дисциплин и методик их преподавания

Кавинкина И.Н.

С позиций психолингвистики, ситуативно-смысловое программирование включает, с одной стороны, формирование прогнозируемой смысловой модели будущего высказывания; с другой стороны, выбор стиля и жанра высказывания; с третьей – прогнозируемую линейную развертку вербализуемой модели и построение соответствующего каркаса высказывания во внутренней речи. При этом особое внимание обращается на актуализацию смысла, поскольку в процессе порождения речи референт проявляется в вариативных речевых единицах [1, с. 213].

Таким образом, можно утверждать, что основная экспрессивная и формальная составляющая речевой единицы ситуативно и личностно обусловлена. Применительно к кодированию речи на другом (неродном, иностранном) языке можно пояснить это утверждение следующим образом: мы точно не знаем, какие слова мы выберем и в каких формах их употребим, но, ситуативно реагируя, мы имеем определенную «ситуативную смысловую рамку» высказывания, в которой и совершается подбор определенных слов для наиболее точного (часто и для наиболее быстрого и краткого) выражения смысла.

Ошибки и нарушения в системе ситуативно-смыслового программирования, как правило, касаются логико-смысловых параметров высказываний. К числу наиболее типичных из них можно отнести: 1) недостаточное развертывание причинно-следственных отношений; 2) неэксплицированность логико-семантических конкретизаторов и ограничителей; 3) отсутствие конкретизации временных отношений (совмещение начала и конца действия; совмещение периода и его части; совмещение периода и повторяемости действия); 4) отсутствие уточнения дистрибутивных отношений; 5) недостаточное развертывание пространственно-временных отношений [1; 2].

При рассмотрении этапа реализации программы речепорождения научных текстов следует учитывать, что процессы синтаксирования и лексического наполнения могут протекать последовательно, параллельно и накладываться друг на друга. В качестве примеров ошибок, нарушений и сбоев на этом этапе следует назвать: 1) контаминацию как ненормативное соединение в результате интерференции компонентов двух и более конструкций, обладающих определенным семантическим и формальным сходством, и 2) семантическую индукцию, при которой одно слово заимствует способ сочетаемости у другого или других семантически близких слов, в результате

чего само слово не искажается, но возникает его нетерминологическое сочетание.

По нашему мнению, формирование умений ситуативно-смыслового программирования научных текстов у студентов-иностранцев наиболее эффективно протекает в процессе речевой образовательной ситуации. При этом речевая образовательная ситуация представляет собой уникальный временной и пространственный участок речевой действительности, выполняющий функцию стимула и условий построения речевых выражений [3]. Заданный языковой материал в речевой ситуации выполняет функцию учебно-речевой среды, основное назначение которой — обеспечение условий для создания обучающимися собственного речевого продукта. Базой для формирования речевой ситуации становятся: общий объект исследования; попытки выяснить его смысл; различные речевые продукты, созданные инофонами; необходимость поиска новых путей формулирования той или иной мысли и новых видов деятельности. Речевые образовательные ситуации начинают иметь личное значение для студента.

Схема формирования умений ситуативно-смыслового программирования научных текстов у инофонов состоит из четырех стадий, каждая из которых направлена на то, чтобы придать характер продуктивной деятельности. Первая стадия – работа над научным монологом. Задача заключается в том, чтобы студенты смогли ответить на задаваемые им вопросы, употребив соответствующие предложения проработанного и усвоенного текста. На этой стадии мы имеем дело с задаваемой закрытой речевой ситуацией, которая не представляет выбора темы разговора. Преподавателем даются начальное содержание ситуации и языковые формы выражения.

Вторая стадия – обучение диалогу. На этой стадии работа также проводится в условиях задаваемой закрытой ситуации, не представляющей выбора темы разговора, с указанием ее начального содержания и языковых форм выражения. Однако динамике развития умений ситуативно-смыслового программирования на этой стадии содействует изменение переменных параметров модели: а) подключается работа в условиях создаваемых ситуаций, на этот раз не только ограничивающих выбор темы; б) кроме диалога-расспроса используется также и диалог-беседа; в) языковые средства побудительных и реагирующих реплик приобретают новое синтаксическое оформление. В итоге речь студентов становится все более ситуативной, постепенно появляются признаки синтаксического оформления речи: сокращенные синтаксические конструкции и наличие слов широкого семантического диапазона. Две следующие стадии работы – это обучение спонтанной речи, что исключает представление обучаемым языковых форм выражения. На третьей стадии процесс речепорождения расширяется за счет добавления предложений, углубляющих общий смысл научного текста. Работа проводится в основном в условиях создаваемых ситуаций с периодическим подключением задаваемых открытых ситуаций. Динамику развития умений ситуативно-смыслового программирования на этой стадии определяет подключение новых переменных

параметров: а) дается начальное и конечное содержание ситуации, которое может повлиять на разрыв темы; б) вводится диалог-объяснение; в) побудительные реплики исходят как от преподавателя, так и от студентов. В итоге речь последних приобретает явные признаки ситуативности, реплики становятся полнее, стилистическая маркировка речи характеризуется использованием эллипсисов, лексических блоков. Четвертая стадия – это введение диалогических элементов в монолог. Движение переменных параметров модели, обеспечивающих динамику развития умений ситуативно-смыслового программирования, приобретает новый характер. Преподавателем дается начальное содержание ситуаций, в которых выбор темы не ограничен, вводятся новые разновидности диалогов – диалог-возражение и диалог-спор. Наконец, на этой стадии осуществляется переход от обучения в условиях ситуаций к обучению на основе возникающих в ситуациях тем. Сначала тема ограничивает выбор ситуаций, в которых она может возникнуть, затем тема не ограничивает его, и наконец, тема влияет на изменение сложившейся ситуации.

Таким образом, для формирования умений ситуативно-смыслового программирования инофону необходимо обеспечить и предоставить естественную возможность объективации функциональных различий вербальных форм без обязательного условия их формальной квалификации, какого-либо их описания. Актуализация при этом является тем необходимым и достаточным условием, при котором смысл существует в момент речи в данной ситуации. Тем самым обеспечивается естественная речевая инициатива обучающегося, когда смыслообразование и речепорождение объединены в единый, целостный процесс речевого вовлечения иностранного студента.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М., 1999. – 349 с.
2. Лебединский, С.И. Методика преподавания русского языка как иностранного / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик. – Минск, 2011. – 309 с.
3. Колшанский, Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г.В. Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1.