

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Казакова О. В. Особенности художественного перевода: - М.: Феникс, 2006. – 160 с.
2. Камалян А. В. Основные мотивы и символы в сборнике стихов "Неугасающий луч" Мигеля Эрнандеса // Теория литературы и искусства. – 2011.
3. Княжева Е. А. Оценка качества перевода: проблемы теории и практики. Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. – № 2. – с. 190-195.
4. Никитченко Т. Г. Субъективный фактор в художественном тексте: лингвистический и психологический аспекты (на материале перевода) : дис. ... канд. фил. наук. : 10.02.19 / Никитченко Татьяна Геннадьевна. – Краснодар, 2000. [Электронный ресурс] // URL: <http://31f.ru/dissertation/222-dissertaciya-subektivnyj-faktor-v-xudozhestvennom-tekste-lingvisticheskiy-i-psixologicheskiy-aspekty-na-materiale-perevoda.html> (дата обращения: 10.03.2013).
5. Томилова А. И. Практический курс перевода испанский язык: учебное пособие. – Екатеринбург, 2012. – 167с.

Гавриш Л. Ф.
МАОУ Лицей № 110, Екатеринбург, Россия
lqavrich@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННЫХ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Новая структура государственного стандарта общего образования призвана обеспечить наряду с внедрением компетентностного подхода расширение спектра индивидуальных образовательных возможностей и траекторий развития ученика. Необходимость формирования иноязычной коммуникативной компетенции отмечается во многих нормативных документах, например, таких как «Стратегии модернизации содержания общего образования», материалах Совета Европы «Ключевые компетенции для Европы» и других.

Иноязычная коммуникативная компетенция наряду с коммуникативной компетенцией на родном языке рассматривается в настоящее время в качестве одной из ключевых компетенций, на формирование которых должно быть направлено образование.

Что касается обучения французскому языку, мы будем говорить о коммуникативной компетенции, которая в классическом варианте включает в себя четыре основных составляющих: аудирование, чтение, говорение, письмо.

Полностью сохраняя комплексный подход к обучению, автор считает приоритетным в начальной школе приобретение фонетических знаний и формирование осознанных произносительных навыков как основы дальнейшего успешного овладения всеми видами речевой деятельности и оптимизации процесса обучения.

Чтобы ответить на вопрос, почему автор считает эти знания и умения приоритетными, обратимся к русскому языку. В системе развивающего обучения изучению фонетических закономерностей и формированию осознанных произносительных навыков на начальном этапе обучения отводится значительное место. Это является базой дальнейшего лингвистического образования школьников. Фонетические знания и умения рассматриваются как «предпосылка всех четырех видов речевой деятельности: понимание, говорение, чтение и письмо» [Жедек 1991: 3] Там же [Жедек 1991: 5] автор подчеркивает, что «проверки на всех уровнях, в младших и средних классах показывают, что едва ли не самыми стойкими и трудно преодолимыми являются фонетические ошибки». Исследования показали, что более 70% учащихся 5-х классов плохо дифференцируют фонемы родного языка.

Что же мы наблюдаем при традиционном обучении французскому языку? Обучение после краткого вводного курса начинается с букв и чтения. Основной принцип «от простого к сложному», по сути, нарушается. Учащийся второго класса, который совсем недавно овладел навыками чтения на родном языке, поставлен в ситуацию, когда он должен начать читать на новом для него языке, не овладев устной речью на уровне адекватного озвучивания. Вполне естественно, что ребенок переносит имеющийся у него запас навыков и умений в чтении на родном языке на иностранный. И это тупиковый путь, который в дальнейшем будет вызывать трудности в обучении, резкое снижение мотивации и отношение к французскому языку не как к средству общения, а как к нагромождению непонятных конструкций и правил.

Многолетняя практика работы автора показывает, что принцип обучения французскому языку в начальной школе должен быть сформулирован так : «от элементарного к простому и далее к сложному». «Элементарное и простое» - это базовые умения и навыки во всех видах коммуникативной компетенции (говорение, письмо, чтение, аудирование). Доведенные до автоматизма, сформированные и устойчивые навыки станут прочной базой для дальнейшего успешного овладения языком, когда доля «автономизации» учащего в обучении постоянно возрастает и иностранный язык становится не только средством общения, но и инструментом приобретения новых знаний и умений.

Первоэлемент любого языка – это звук. С него и надо начинать на начальном этапе. Почему?

1. Фонетические системы русского и французского языков совершенно различны на всех уровнях в количественном и качественном отношениях.

Русский язык – это язык согласных, французский – язык гласных. 37 согласных фонем в русском и 17 – во французском, 5 гласных в русском и 14 – во французском (в практике обучения французскому языку как иностранному 2 фонемы исключаются), также во французском языке имеется 3 полугласных-полусогласных фонемы, подобных которым нет в русском языке.

В практике преподавания автор не использует термин «фонема», заменяя его словом «звук», но учащимся нужно объяснить, что речь идет не просто о звуке, но о звуке, различающим смысл слова, как, например [о] и [у] в русских словах «стол» и «стул». (далее в тексте под словом «звук» подразумевается «фонема»).

Французские согласные, за исключением некоторых, обычно не представляют больших трудностей для русскоязычных ни в плане восприятия и дифференциации, ни в плане воспроизведения. Точнее будет сказать, они представляют гораздо меньшие трудности, чем французские гласные. Но гласные французского языка в связи с тем, что подавляющее большинство слогов являются открытыми, т. е. оканчивающимися на гласный, приобретают «огромный психологический вес». Являясь «истинным центром слога» и имея «четкую и напряженную артикуляцию на протяжении всего процесса произнесения» гласные, «кажется, становятся для согласных неотъемлемой опорой, когда согласный тесно прикрепляется к следующему за ним гласному». [Billière 2005: 8].

Все эти явления совершенно несвойственны русскому вокализму. Кроме этого, во французском языке по сравнению с русским превалируют односложные и малосложные слова, при этом односложные слова относятся к наиболее употребительным [Гак 1995: 62-63]. Зачастую ошибка в один гласный звук приводит к искажению смысла всего слова. Неумение «озвучивать» речь в соответствие с нормами французского языка исключает говорящего из процесса коммуникации (это касается не только устной речи, но и всех видов речевой деятельности).

2. Артикуляционные базы русского и французского языков значительно отличаются, особенно это касается вокализма. В разных языках число коррелятивных дифференциальных признаков, лежащих в основе системы гласных, в среднем колеблется от двух до четырех. В русском языке оно минимально, во французском – максимально(4), чем и объясняется большее число гласных фонем во французском языке. «Во французском языке различительные признаки гласных более разнообразны, более независимы друг от друга и более устойчивы, чем в русском» [Гак 1995: 47]. Наличие открытых и закрытых, заднеязычных, переднеязычных, огубленных, носовых гласных, которые являются фонемами требуют системной работы по формированию новой артикуляционной базы.

3. Возраст 6-7 лет признан многими методистами, опирающимися на исследования нейрофизиологов и нейропсихологов, самым «благодатным» для работы над произношением. Возраст 10 лет является критическим для приобретения произносительных навыков, адекватных нормам изучаемого языка, после формируется «национальное ухо», когда звуки чужого языка воспринимаются через «фонологическое сито» (термин Н. С. Трубецкого) родного языка.

Возрастные особенности младших школьников предполагают максимальное использование игровых моментов. Фонетика представляет для этого огромные возможности. Это отметил еще А. М.

Пешковский, известный русский лингвист и методист. Он писал: «Нигде игра не сливается так близко с делом и трудом, как именно в фонетике, и поэтому ничто так не пригодно для начального обучения, как она. Нигде, опять-таки, эта игра не превращается с такой легкостью в серьезное (подчеркнуто у автора), развивающее мыслительный аппарат дело, как в фонетике [Пешковский 1923: 11].

Практика преподавания автора показывает, что системно отработанные базовые фонетические знания, автоматизированные произносительные навыки, а на их основе навыки чтения и письма на начальном этапе обучения позволяют в дальнейшем интенсифицировать процесс обучения, перенеся акценты на другие аспекты языка и речи. При этом доля СУД (самостоятельной учебной деятельности) учащихся в процессе изучения иностранных языков возрастает, что реально обеспечивается полученными базовыми знаниями, навыками и умениями, а также формируемыми с начала обучения навыками самостоятельной работы.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Гавриш Л. Ф. Фонетика в системе обучения французскому языку в начальной школе // Актуальные проблемы лингвистики: Уральские лингвистические чтения: Материалы ежегодной региональной научной конференции. 2003. Екатеринбург, 3-4 февраля 2002 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – №16. – С. 64-65.

2. Гавриш Л. Ф. Новые технологии как средство оптимизации процесса изучения языка и достижения социальной компетентности // Культурологический подход в образовании: Материалы IY Всероссийской научно-практической конференции 26 февраля 2005г. – Екатеринбург: ИД «Гриф», 2005. – С.31-39.

3. Гавриш Л.Ф. Компетентностный подход в обучении французскому языку в начальной школе //Компетентностный подход в образовании: достижения, проблемы и опыт образовательной практики Екатеринбурга: Материалы XII городских педагогических чтений/ под общ. ред. А. А. Симоновой, М. В. Хайдуковой. – Екатеринбург: МУ ИМЦ «Екатеринбургский Дом Учителя», 2006. – С.120-122.

4. Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков. – М.: Просвещение, 1995. – 288 с.

5. Жедек П. С. Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графике и орфографии. - Томск: Пеленг, 1992.

6. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. – Страсбург, Москва: Департамент современных языков, изд-во МГЛУ, 2003. 245 с.

7. Пешковский А. М. Методическое приложение к книге «Наш язык». - М.: Госиздат, 1923. – 123 с.

8. Billières M. (2005) « Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail – Un support pour la facilitation de l'accès à l'oral et à la lecture pour des publics débutants en français langue étrangère ». Corela, Numéros spéciaux, Colloque AFLS. – 218 p.

9. Hagège C. L'enfant à deux langues. Edition O. Jacob, 1996. 79 p.

10. Hermeline L. Enseigner la phonétique : oui , mais comment ?// Le français dans le monde, 2000, №318. – P. 46-58.

11. Léon M., Léon P. La prononciation du français. Paris, 1996. 340 p.

12. Politique linguistique pour une Europe multilingue et multiculturelle. Conseil de l'Europe, Strasbourg, décembre 1997. 94 p.

Игошева О.С., Томилова А.И.
ИИЯ УрГПУ, Екатеринбург, Россия
ool.aglo@gmail.com, alexara@list.ru

ОСОБЕННОСТИ РИФМЫ В ИСПАНСКОЙ ПОЭЗИИ

Рифма – органический компонент стиха. Как структурная деталь стиха, как художественно-эвфонический образ, как граница, разделяющая строфу, она является литературным фактом. Материальная же природа рифмы лингвистична, рифму образуют языковые единицы – звуки, единство звуков, слог, состав слова и т.п. Изучение рифмы теоретическим и историко-сопоставительными методами представляет предмет научной поэтики. Для развития поэзии необходимо изучение существующих научных положений о рифме [Цоцорина 1999: электр. ресурс].

Актуальность сопоставительного изучения рифмы в русском и испанском языках обусловлена возрастающим интересом к испанскому языку, культуре Испании, а также к проблемам перевода поэтических произведений. Поэзия – один из тех факторов, который обладает понудительной силой, направленной только в одну сторону – к взаимному сближению литератур, а через них – и народов, представляющих эти литературы.

В русской и испанской поэзии метрические системы различаются. Русскому стихосложению свойственна симметричность ударений и подсчет количества слогов в строке, который, однако, отходит на второй план, что говорит о приверженности силлабо-тонической традиции. Определив особенность чередования ударных и безударных слогов, мы можем определить вид стопы³. В зависимости от комбинации ударных и безударных слогов различаются следующие стопы: хорей, ямб, дактиль, амфибрахий, анапест. Выяснив разновидность стопы, необходимо определить, какое количество стоп укладывается в одну строку. Благодаря этому можно окончательно определить размер русского стиха: трехстопный ямб, четырехстопный хорей, четырехстопный анапест и т.д. [Гаспаров 1984: электр.ресурс]

В зависимости от положения ударения в рифмованном слове различают несколько типов рифмы⁴: 1) *мужская рифма*, где ударение стоит на последнем слоге (гласный звук, согласный с гласным или

³ Стопа - соединение по определенным правилам слогов различного количества или качества, являющееся наименьшей повторяющейся группой в стихотворной речи [Ахманова 1969: 600]

⁴ Рифма — повторение более или менее сходных сочетаний звуков в окончаниях стихотворных строк или симметрично расположенных частей стихотворных строк [Ахманова 1969:587]