

Переводческая практика позволяет студентам сознательно применять полученные теоретические знания в своей практической деятельности, развивать профессиональные умения и навыки в рамках самоконтроля, самоанализа, вырабатывать творческий исследовательский подход к переводческой деятельности.

Список литературы

1. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Учебник. /Сост. Р. Ш. Ляховицкий. — М., 1982.
2. Методика інтенсивного навчання іноземним мовам. /Під ред. В. А. Бухбіндера. — К.: Вища школа, 1988.
3. Плахотник В. М. Книга для учителя до підручника англійської мови для ... класу. — К.: 1991.
4. Програми з іноземних мов 5-11 класі. - К., 1996.
5. Програма педагогічної практики студентів 4 курсу спеціальності 7.030507 “Переклад”. — Севастополь: СевДТУ, кафедра теорії та практики перекладу, 2000. — 6 с.
6. Програма педагогічної практики студентів 5 курсу спеціальності 7.030507 “Переклад” — Севастополь: СевДТУ, кафедра теорії та практики перекладу, 2000. — 6 с.
7. Програма перекладацької практики студентів 5 курсу спеціальності 7.030507 “Переклад” — Севастополь: СевДТУ, кафедра теорії та практики перекладу, 2000. — 3 с.
8. Программа педагогической практики и методические рекомендации к ней /Сост. Ханина Е. М., Савельева Н. В. — Севастополь, 1999. — 47 с.
9. Старков А. П. Книга для учителя до підручника англійської мови для ... класу. — М., 1982.
10. Фоломкина С. К. Обучение чтению иностранного языка в неязыковом ВУЗе — М.: Высшая школа, 1987.

Поступило в редакцию 1.02 2002

УДК 378.147.82И

Бубнова Д. В.

УЧЕБНЫЙ ЦИКЛ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ

На пятом курсе Севастопольского института ядерной энергии и промышленности студенты изучают предмет “деловой иностранный язык”. Этот предмет обобщает знания, умения и навыки, полученные студентами при изучении иностранного языка в предшествующие три года, и готовит их к общению с иностранцами, приезжающими на украинские атомные станции, а также к поездке за рубеж. Отбор материала проходил по критерию: необходимо ли это для выполнения служебных обязанностей?

Членение материала осуществляется на основе понятия “макроситуация”. Под макроситуацией мы понимаем комплекс ситуаций, в которых сходны социальные роли коммуникантов, а общение происходит в сходной обстановке, что ведет к употреблению лексики, относящейся к одной и той же теме.

Понятие макроситуации основывается на явлении ассоциации. Последнее отражает взаимосвязи предметов и явлений объективной действительности [1, с. 16]. При этом имеют место все три вида ассоциаций:

— парадигматическая (то есть по смежности), например: *customs officer, duty, declare*;

— синтагматическая (то есть выражающаяся во взаимодействии лексических единиц), например: *to fill in (out) a form, to confirm in writing, to pay on departure*;

— деривационная (то есть словообразовательная), например: *to register — registration*.

Понятие “макроситуация” является коммуникативным, в отличие от понятия “тема”. Поясним сказанное на примере. Слово *phonendoscope* “фонендоскоп” несомненно относится к теме “У врача”, но не относится к макроситуации “У врача”, так как употребление его в коммуникативном акте между врачом и пациентом маловероятно.

В результате отбора в курс делового английского языка для инженеров-ядерщиков и, соответственно, в учебное пособие “*Business English for Nuclear Engineers*” [2] вошли следующие макроситуации: Деловая переписка; Телефонные переговоры; Устройство на работу; Путешествие; Иммиграционный и таможенный контроль; В гостинице; В кафе; На конференции; Культурная программа конференции; Неформальное общение; На украинской АЭС; На зарубежной АЭС.

Каждой макроситуации общения посвящен отдельный раздел учебного пособия, включающий в себя словарь (в среднем 50 лексических единиц в каждом разделе), тексты, диалоги, подстановочные таблицы, упражнения.

Вероятность, типичность являются основополагающими при отборе ситуаций для обучения деловому общению на иностранном языке. Очевидно, что при ограниченном бюджете времени невозможно обучить студента неязыкового вуза общению в *любой* ситуации, поэтому необходимо ограничить число макроситуаций, а внутри макроситуации — выбрать наиболее типичные.

Комплекс упражнений для обучения общению в одной типичной ситуации образует учебный цикл. Основными видами деятельности при обучении иноязычному общению являются аудирование и говорение, причем обучение этим видам речевой деятельности происходит взаимосвязано, а говорение осуществляется на основе аудитивного материала.

Первым этапом учебного цикла является введение лексического материала, поскольку именно незнакомые слова перегружают память обучаемых и мешают восприятию текста на слух. Кроме того, введение лексического материала является одновременно ориентированием учащихся относительно темы текста, который предстоит прослушать.

Способ введения лексики выбирается в зависимости от знаний студентов в обсуждаемой области и знания лексических единиц, которые встретятся в тексте.

● Если и обсуждаемая область, и многие необходимые слова студентам знакомы, можно освежить их в памяти посредством беседы. Например, лексику к тексту “*Victor Kovalenko’s Biography*” и последующего рассказа о себе можно повторить при помощи вопросов относительно фактов жизни обучаемых.

● Если студентам знакома обсуждаемая область, но незнакомы лексика, то ее целесообразно вводить посредством “мозгового штурма”. Например, при введении слов для аудирования текста “*The Chairman*” можно предложить студентам назвать обязанности председателя конференции, о которых они ожидают услышать в тексте. Это будут выражения, означающие “предоставить слово”, “поставить на го-

ловование”, “произнести заключительную речь” и т. п. Если какие-то обязанности будут названы по-английски — хорошо, если же студенты не знают соответствующего слова, они могут сказать его на родном языке, а преподаватель даст английский эквивалент. При этом студенты ощущают нужность этого слова, что повышает их мотивацию и способствует запоминанию данной лексической единицы. Этот способ введения лексики можно назвать способом создания проблемной ситуации, которая, как пишет И. А. Ильницкая, “характеризует определенное психическое состояние ученика, возникающее в процессе выполнения задания, которое помогает ему осознать противоречие между необходимостью выполнить задание и невозможностью осуществить это с помощью имеющихся знаний; осознание противоречия пробуждает у учащегося потребность в открытии (усвоении) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действия” [3, с. 26].

● Если студентам не знакома ни обсуждаемая область, ни соответствующая терминология, больше всего подойдет введение слов **посредством рассказа преподавателя**. Например, слова к тексту “*Customs Control*” вводятся рассказом преподавателя с объяснением основ таможенных правил. Рассказ преподавателя не должен совпадать в деталях с текстом, который предстоит прослушать студентам. Вводимые лексические единицы выделяются голосом и толкуются преподавателем на изучаемом языке, объясняются с помощью примеров, жестов, мимики и т. д. и записываются на доске.

Запись слов на доске является необходимой по следующим причинам:

- для того чтобы подключить еще один канал памяти — зрительный;
- по той причине, что в английском языке произношение не всегда отражает написание и студенты могут впоследствии просто не узнать слово, встретив его в письменном тексте;
- для уменьшения нагрузки на память при прослушивании текста.

Вторым этапом учебного цикла является прослушивание текста. Перед прослушиванием студенты обязательно получают задание. Совершенно справедливо утверждает Г. Т. Шарлаимова, что “слушание без задания ложится ненужной нагрузкой на память студентов, оно не вызывает интереса, не готовит к решению коммуникативной задачи в ситуации реального общения” [4, с. 40]. У. Риверс полагает, что выполнение задания при аудировании позволяет студентам продемонстрировать понимание содержания и испытать удовольствие от успеха [5, с. 99], а удовольствие влечет за собой повышение мотивации.

На этом этапе мы, как и С. Запполо [6], считаем подходящими упражнения, которые делаются **во время** прослушивания текста. Эти упражнения могут быть направлены на:

- выявление основной мысли текста (задание: “Прослушайте и озаглавьте текст”);
- выявление структуры текста (задание: “Прослушайте текст и составьте план”);
- поиск отдельных деталей (задания: “Прослушайте текст и скажите...”, то есть задается один вопрос по содержанию текста; “Прослушайте текст и заполните рабочую карточку”).

Рабочая карточка представляет собой таблицу с не более чем 6 вопросами и свободной графой для ответов. Вопросы формулируются так, чтобы ответы были

краткими и на их запись не требовалось много времени. Приведем пример.

Задание: прослушайте диалог и заполните рабочую карточку.

BUYING A TICKET

Clerk: Good afternoon, sir. What can I do for you?

Customer: Hello! I'd like two tickets to San Francisco, please. For the 23rd of December.

Clerk: Will 11 p. m. be O. K.?

Customer: Why? I prefer a day flight.

Clerk: I'm sorry, sir. Many people traveling before Christmas, you know. We are all booked up for day flights, I'm afraid.

Customer: Oh heavens! Well, nothing's to be done, I guess. Let it be.

Clerk: O. K. That's flight Pan American 302. What class, sir?

Customer: Economy class, a window seat.

Clerk: No window seats, I'm sorry.

Customer: Oh dear! Then it's all the same for me. How much do I pay?

Clerk: Two hundred and eighteen dollars. What's the name, sir?

Customer: Mr. and Mrs. Dark. Here's the money.

Рабочая карточка

QUESTION

ANSWER

1. When was the customer going to fly?
2. Where to?
3. What class?
4. How much was one ticket?
5. What was the customer's name?

Как известно, особую трудность представляет восприятие на слух чисел, дат, географических названий и имен, они же несут наибольшую информативную нагрузку. Поэтому желательно, чтобы именно на эти детали было направлено внимание слушающих при заполнении рабочей карточки.

Стресс является мощным отрицательным фактором при аудировании, поэтому не рекомендуется ставить оценки за аудирование. Преподаватель, желая оценить, насколько понят текст, может просто спросить студентов, какое количество граф они заполнили в рабочей карточке. Правильность заполнения может быть проверена либо на этом этапе, либо после второго прослушивания.

Третий этап учебного цикла — второе прослушивание. При нем первое напряжение уже снято, слушатели представляют себе в общих чертах содержание и структуру текста.

Упражнения третьего этапа имеют целью сделать понятными еще большее количество деталей текста. В качестве заданий для упражнений можно предложить:

— “Прослушайте текст еще раз и проверьте правильность своих ответов в рабочей карточке”;

— “Прослушайте текст еще раз и ответьте на вопросы”.

Вопросы предъявляются в письменном виде до прослушивания. Можно возразить, что при этом проверяется не только понимание на слух, но и понимание письменного текста. На это подробно отвечает У. Риверс [7, с. 82], приводя четыре аргумента против того, чтобы задавать вопросы в устной форме:

- на устных вопросах нельзя сконцентрировать внимание в процессе слушания другого материала;
- устные вопросы, предъявленные до или после прослушивания материала, добавляют еще одно аудитивное упражнение к тому, что было прослушано;
- устные вопросы, заданные после прослушивания достаточно длинного текста, требуют запоминания деталей на какое-то время. Таким образом, проверяется не только понимание текста, но и долговременное запоминание.

● для начинающих (добавим — и не только!) можно использовать картинки.

При обучении устному общению на английском языке диалогами-образцами слушают те же самые диалоги, что используются для обучения аудированию. С одной стороны, продукция на основе рецепции экономит время, с другой — повышает мотивацию при аудировании: студенты знают, что позже то, что они услышат, будет обсуждаться, и стараются лучше запомнить услышанное. Б. Мелвин и Д. Стаут совершенно справедливо пишут: “Продукция должна естественно проистекать из упражнений на понимание аудитивных и письменных текстов. Понимание текста никогда не должно быть конечной целью..., а скорее средством для достижения конечной цели, а именно основой для продукции в устной или письменной форме” [8, с. 52].

Третий этап работы над диалогом — образцом является промежуточным между обучением аудированию и обучением говорению. На этом этапе студенты отвечают на вопросы по содержанию прослушанного текста. Если при аудировании они обращали внимание на содержание сообщения, то теперь упор переносится на его форму.

Четвертый этап учебного цикла представляет собой активизацию лексико-грамматического материала диалога. На этом этапе проводятся следующие упражнения:

- разнообразная работа с подстановочными таблицами;
- упражнение на закрепление лексических единиц “Что это?” (дается толкование лексической единицы на английском языке, учащиеся должны ее назвать), например:

- *to place special importance (to emphasize)*
- *essay to be read to a learned society (paper)*
- *chief points of a paper (abstract)*

Это упражнение готовит обучаемых к реальному общению, так как если студент спросит о значении того или иного слова у англоязычного иностранца, он как раз и получит толкование на английском языке. В то же время, если преподнести это упражнение как игру, подобную решению кроссворда, или командную игру, оно вызовет интерес, а следовательно — и повышение мотивации у обучаемых.

Упражнение “Что вы скажете, если услышите...?” основывается на логике беседы и на правилах этикета. Например:

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------|
| Исходная реплика: | Ответ: |
| <i>Is this school No 31?</i> | <i>Sorry, wrong number.</i> |
| <i>You are wanted on the phone.</i> | <i>Coming!</i> |
| <i>I've lost my key.</i> | <i>That's too bad!</i> |

Упражнение “Составьте диалог, дополнив недостающие реплики одного из партнеров”, например:

- | | |
|-----------------------------|--|
| <i>Immigration officer:</i> | <i>Hello! Are you British?</i> |
| <i>Mr. Kolesnik:</i> | ... |
| <i>Immigration officer:</i> | <i>Could you show me your passport, visa and arrival card, please?</i> |

Mr. Kolesnik: ...

Immigration officer: *How long are you going to stay in Britain?*

Mr. Kolesnik: ...

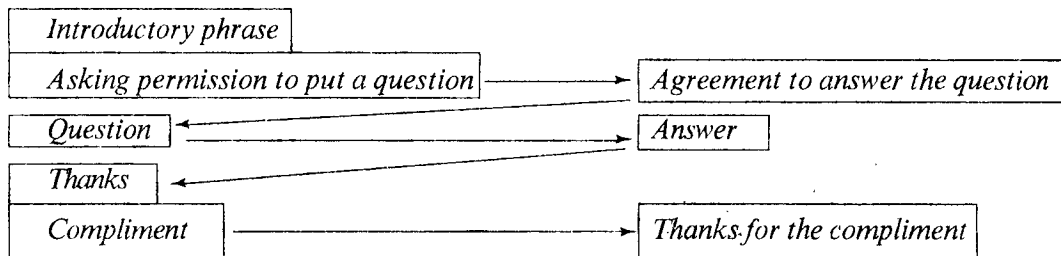
Immigration officer: *What is the purpose of your visit?*

Mr. Kolesnik: ...

Immigration officer: *Your passport and visa are in order. Welcome to Britain.*

Using the scheme ask questions as to:

Упражнение “Составьте диалог по функциональной схеме”, например:



- abbreviation RBMK
- types of channels
- their purpose
- *their number*

Упражнение “Управляемый диалог”, в котором преподаватель подсказывает студентам коммуникативное намерение, например: “Поздоровайтесь и спросите, где можно зарегистрироваться для участия в конференции” — “Поздоровайтесь и ответьте, что стол регистратора вон там”.

Если рассматривать упражнения этого типа с точки зрения алгоритмичности или эвристичности, то алгоритмическими являются только упражнения, связанные с постановочными таблицами. Все остальные можно отнести к полуввристическим, где основное внимание студентов обращено на форму высказывания, а не на его содержание, которое в той или иной мере обусловлено данными инструкциями.

Пятый этап учебного цикла знаменует переход к общению в типичной проективной ситуации, которая, за исключением отдельных деталей, подобна ситуации исходного диалога. Ситуации, создаваемые в процессе обучения, должны быть максимально приближены к естественным коммуникативным ситуациям. Различие между ними должно быть в идеале только в форме существования элементов коммуникативной ситуации. В естественной ситуации они существуют в материальной форме (место, время, сами коммуниканты) и в сфере сознания (намерения, цели, интересы, оценки, настроения и т. д.), а в учебных условиях эти элементы формулируются словами. Поскольку слово является формой существования понятия, в словесной форме адекватно выражаются как факты сознания, так и материальные условия. Поэтому мы предлагаем использовать термин «проективная ситуация» для обозначения ситуации, во всем подобной естественной, но сформулированной в словесной форме. Например, при исходном диалоге:

ORDERING LUNCH

Waiter: *Are you ready to order, sir?*

Customer: *Yes. I'll have tomato soup, roast beef, mashed potatoes, and peas.*

Waiter: That's tomato soup... roast beef... mashed potatoes... and peas. How do you want the beef — rare, medium or well done?

Customer: Well done, please.

Waiter: Anything to drink?

Customer: Hmmm... just water. I'll have coffee with my dessert.

можно предложить студентам составить диалог по следующей ситуации:

"You have come to a cafe to have lunch. Order cabbage soup, roast beef and fried potatoes. Don't forget you are thirsty — order some coke to be brought at once."

При возникновении любых осложнений при протекании общения сразу возникает необходимость в выражении более разнообразных коммуникативных намерений: удивления, недовольства, предложения, уточнения и т. д. Для выражения подобных коммуникативных намерений на шестом этапе учебного цикла вводятся разговорные формулы. Разговорные формулы или клише — характерная особенность диалогической речи.

Шестой этап учебного цикла посвящен введению и закреплению разговорных формул для выражения некоторых коммуникативных намерений. Как правило, вводятся разговорные формулы для выражения одного, максимум двух коммуникативных намерений в каждом цикле. После отработки произношения студенты тренируются в употреблении разговорных формул в микродиалогах. Работу можно организовать следующим образом:

- Преподаватель — класс. Например, преподаватель сообщает одному студенту: *"You are going to study Japanese from the first of October"*, а студент выражает удивление. Следующему подается другая реплика и т. д.

- По цепочке. Студент реагирует на поданную ему реплику и тут же сам сообщает нечто своему товарищу. Это упражнение хорошо удается в сильных, активных группах.

- Задание можно раздать каждой паре в письменном виде, и после 30-секундной подготовки пара разыгрывает мини-диалог. Например, задание первому студенту: *"Сообщите, что вы вчера нашли на улице 100 долларов"*, задание второму студенту: *"Выразите удивление и скажите, что это вы выронили их из мешка с деньгами"*. Можно ожидать, что после такого сообщения первый студент выразит удивление и без указания преподавателя.

Седьмой этап учебного цикла — общение в проективной ситуации с непредсказуемыми элементами, называемое также ролевой игрой. Ситуация может задаваться как единое коммуникативное задание для парной работы и как разные коммуникативные задания для обоих партнеров. Это упражнение дает возможность проявиться фантазии и личным качествам студентов. В нем часто появляются смешные моменты, что благотворно сказывается на мотивации студентов. Этот этап можно назвать этапом продуктивности. Продуктивность, по словам И. А. Зимней, обеспечивается общением в коммуникативных ситуациях, которые требуют от субъектов *"новых программ, способов новых логико-смысловых решений, вариативности позиционно-ролевых отношений коммуникантов, мотивированности самого общения"* [9, с. 19]. Именно продуктивность есть цель коммуникативного иноязычного развития личности обучаемого как субъекта овладения иностранным языком [там же].

Описанный учебный цикл в течение четырех лет проходит апробацию в Севастопольском институте ядерной энергии и промышленности и признан эффективным.

Список литературы

1. Рознюк В. К. Психолингвистический подход к обучению иностранному языку // Иностраный язык для специалистов. Психологические, методические, лингвистические аспекты. — М.: Наука, 1990.
2. Бубнова Д. В. Деловой английский для инженеров-ядерщиков. — Симферополь: Таврида, 1998.
3. Ильницкая И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. — М.: Знание, 1985.
4. Шарлаимова Г. Т. Коммуникативный подход в обучении аудированию // Коммуникативный подход в процессе обучения иноязычному говорению: Сб. науч. тр. — Комсомольск-на-Амуре: Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет, 1994.
5. Rivers, Wilga M. The Second-Language Teacher and Cognitive Psychology. — In: Rivers, Wilga M. Communicating Naturally in a Second Language. Theory and Practice in Language Teaching. — Cambridge etc.: Cambridge University Press, 1983.
6. Zappolo, Celeste. A Graded Listening Comprehension Program. — In: Are You Listening?: Recorded Selections from the English Teaching Forum for Listening Practice. — Washington, D. C., 1983.
7. Rivers, Wilga M. and Temperley, Mary S. A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language. — Oxford: Oxford University Press, 1978.
8. Melvin, Bernice S. and Stout, David F. Motivating Language Learners through Authentic Materials. — In: Interactive Language Teaching. — Cambridge etc.: Cambridge University Press, 1987.
9. Зимняя И. А. Репродуктивность и продуктивность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 1992. — № 1.

Поступило в редакцию 1.02 2002

Гадомский А. К., Соколова И. Г.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА: ЛИТЕРАТУРА, ПРОГРАММЫ, ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ, ТРУДНОСТИ...

До сего дня нет точной информации, сколько поляков проживают на территории бывшего СССР. Различные источники содержат противоречивую информацию: от 1130000 до 2000000. Из них 37% проживают в Белоруссии; 23% — в Литве; 19% — в Украине; 9% — в России. Небольшая часть украинских поляков (примерно 10000) проживают в Крыму [1].

История Крыма и Польши тесно переплелись. Нет необходимости говорить о культурном наследии поляков в Крыму и нельзя молчать о том, в каком состоянии сегодня находится польский язык в этом регионе. С одной стороны, принято считать, что ни одна из национальностей Крыма не должна оставаться без родного языка, с другой — поляков записали в остальные 3 % [2], говоря об этническом составе крымского полуострова. И об их языке на официальном уровне, как правило, никто не вспоминает.

Тем не менее польский язык преподается в Таврическом национальном университете им. В. И. Вернадского. В соответствии с учебным планом, на четвертом курсе