

- II. Дайте фразы с активными словами.
- III. Повторите и переведите фразы (E → R).
- IV. Переведите фразы с русского на английский язык.
- V. Переведите предложения с новыми фразами, используя разные грамматические структуры.
- VI. Дайте свои предложения с новыми фразами.

Ситуация.

- I. Составьте ситуации с новыми фразами.
- II. Слушать речь товарища и быть готовым прокомментировать ситуацию товарища, используя новые фразы.

Беседа.

- I. Закончите мою мысль, используя активную лексику.
- II. Верно или неверно. Докажите.
- III. Беседа на текущую тему.
- IV. Беседа, выражая собственное мнение, исходя из современных реалий.

Кроме того, студенты получают индивидуальные задания по каждому аспекту (право, экономика, политика, разговорная речь, страноведение, грамматика), начиная со II семестра, а именно:

- а) перевод текста (письменно);
- в) пересказ текста (по фразам);
- с) чтение книги в оригинале (20 фраз).

Например, I курс:

3 т.зн. — право (пересказ);

3 т.зн. — право (перевод);

2,5 т.зн. — экономика (пересказ);

2,5 т.зн. — газета "Moscow News";

Художественная литература в оригинале.

Контроль. Последний месяц семестра посвящен повторению всех слов и фраз, беседам, составлению ситуаций, используя всю активную лексику, пересказу текстов по фразам.

Результат. К концу I семестра студенты составляют предложения, ситуации с новой лексикой, могут высказать мнение, принять участие в беседе.

Этот метод стимулирует активность студентов на уроках. Опыт работы преподавателей кафедры подтверждает эффективность этого метода.

<http://edoc.bseu.by>

ОТНОШЕНИЕ К ПИСЬМЕННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ: ИМЕЮЩИЕСЯ СУЖДЕНИЯ

*Мария Анхелес Гарсия Асенсьо,
Мария Висента Гонсалес Агрозальо*

Барселонский университет, Испания

Мы, преподаватели испанского языка в качестве иностранного, стремимся к тому, чтобы наши занятия по грамматике и четырем аспектам языка — говорению, аудированию, чтению и письму — привели учащегося к овладению коммуникативными умениями, подобными носителю языка.

В частности, наше образование и наш опыт, разделяемый другими преподавателями, привел нас к озабоченности судьбой навыка, которому на уроках уделяется меньше всего внимания, — письма, хотя все согласны, что приобретение этого умения необходимо для достижения оптимального уровня общения. В самом деле, мы живем в таком обществе, где письменное общение, как в частной, так и в общественной сфере, всегда стоит на повестке дня. Этот факт вызывает необходимость в особой и тщательной работе над этим навыком на уроке.

При этом наиболее распространенные в нашей стране учебники, основанные на принципе коммуникативности, как будто забывают о потребности в письменном общении у носителей языка и иностранных студентов и отражают пренебрежительное отношение составителей к работе над письменным языком в подборе учебного материала. Кроме того, эти учебники, являясь руководством для преподавателя, только усиливают такое отношение на уроке. В частности, на начальном этапе обучения присутствие этого навыка является практически нулевым: в лучшем случае предлагается написать какую-нибудь открытку; на среднем этапе учебники сосредото-

чиваются на письменной речи в виде определенного творчества, что приближает учащегося к деятельности литератора, но никак не к каждодневным письменным занятиям носителя языка. На этом среднем этапе в предлагаемых заданиях дается только тема, на которую надо что-нибудь написать (путешествие, анекдот, мечта, детективный сюжет и т.д.). И только на продвинутом этапе появляются достаточно выраженные упражнения, направленные на удовлетворение потребности носителей языка и иностранцев в письменном общении с указаниями относительно типологии текстов и структуры каждого стиля и где обращается внимание на использование речевых опор и связей, лингвистические регистры и т.д. Но даже в этом случае работе над другими навыками уделяется гораздо больше внимания.

Исходя из того, что среди преподавательского состава в теории имеется понимание необходимости работы над письменной речью, представляется удивительным, что реально уроки и учебники далеки от этой позиции; в крайнем случае работа над письменной речью проводится от случая к случаю и индивидуально вне урочного времени, что снижает мотивированность учащегося, чувствующего себя незащищенным по сравнению с той поддержкой, которую ему оказывает преподаватель на уроке.

Уже первые результаты только начавшейся работы в этой области позволяют нам сделать в качестве гипотезы вывод о наличии чувства недоверия и неуверенности со стороны преподавателей испанского языка как иностранного — в большей степени, чем у учащихся — перед работой над письменной речью на уроках. Мы считаем, что по этому вопросу имеются страх и недоверие, и собираемся в будущих исследованиях глубже проанализировать это явление, чтобы, вероятно, еще раз подтвердить данное предположение и превратить его в тезис, в знание отношения и мнений, имеющихся у преподавателей высшей школы, учителей испанского языка и создателей учебных пособий, чтобы подчеркнуть контраст между мнением, что «работа над письменной речью является необходимой» и их действиями на уроке и в издательствах, и попытаться повлиять на эти действия. Таким образом, мы исходим из предположения, что именно чувством недоверия объясняется фактическое отсутствие письма, прежде всего на начальном и среднем, и даже на продвинутом этапах обучения и в учебных пособиях, а также недостаточный уровень развития этого навыка.

Поскольку, как уже отмечалось, мы начали предварительную работу с этой целью в данной области, мы решили провести исследование мнения выпускников факультета филологии испанского языка, так как они имеют как минимум четыре года языковой и учебной подготовки. Кроме того, мы требовали, чтобы кандидаты, отобранные для нашего первого исследования прошли, по крайней мере, один курс специального образования как преподаватели испанского языка в качестве иностранного. Поэтому все они завершили курс обучения в 105 часов и в 23 часа практических занятий, что дает им право считаться преподавателями испанского языка для иностранцев. До прохождения данного курса отобранные филологи уже имели преподавательский опыт. В целом, нашей задачей было отобрать типичный ряд филологов, имеющих специальное образование и опыт преподавания. В конечном итоге было отобрано одиннадцать подготовленных специалистов, которым было предложено высказаться по следующим семи вопросам:

1. Над каким из четырех навыков Вы больше работаете на уроке? Почему? Расставьте их в порядке удельного веса, занимаемого на Ваших уроках. ☐ говорение ☐ аудирование ☐ чтение ☐ письмо
2. На начальном, среднем, продвинутом этапе Вы работаете с письменной речью столько же, сколько с устной? Почему?
3. Какие цели Вы ставите перед собой, когда планируете занятие по обучению письменной речи на каждом из трех этапов?
4. Считаете ли Вы, что мероприятия по развитию устной речи можно легко внедрить в процесс изучения языка?
5. Если бы Вам предложили возглавить кабинет обучения письму, Вы бы приняли предложение? Почему?
6. Каково, по Вашему мнению, отношение учащихся к занятиям по обучению письменной речи?
7. Примечания.

Анкета была хорошо принята преподавателями, которые даже в разделе «Примечания» признавались «...я никогда не задумывался(ась) о том, насколько малая роль отводится обучению письменной речи». В любом случае результаты этой анкеты большей частью действительно подтверждают, что письмо является наименее отрабатываемым навыком на уроке. Остальные навыки в порядке убывания удельного веса расположены следую-

щим образом: говорение, аудирование, чтение. Вместе с тем только один из опрошенных сообщил, что работает над письменной речью в той же мере, что и над устной с начального по продвинутой этап. В действительности существует единодушное мнение, что на начальном этапе работы устной речи должен отдаваться почти исключительный приоритет перед письменной: “Потому что я считаю, что учащемуся, прежде всего, нужно быть способным устно общаться с остальными” и, ошибочно, “потому что я считаю, что на этом этапе в обучении письменной речи можно сделать немного”. Опрошенные считают, что письмо должно вводиться на среднем этапе: “Я всегда ставлю на первое место устную речь, хотя ... считаю, что нельзя пренебрегать и письмом”. На продвинутом этапе считается, что письмо уже должно доминировать, хотя на уроке нужно гораздо больше работать над устной речью: “Я считаю, что ученик должен освоить письменную речь и использовать ее так же правильно, как и устную” и “над письменной речью я работаю больше, чем на других этапах, но она не достигает и 40 %” — вот некоторые из ответов, которые мы здесь приводим. Некоторые из опрошенных объясняют, почему устной речи на продвинутом этапе уделяется больше внимания: “Я считаю, что они (ученики) предпочитают упражнения, в которых они должны практиковаться в устной речи” или “так им интересней”. В этом смысле, как вытекает из ответов на вопрос № 6, анкетированные еще больше укрепляются во мнении, что ученики “потеряют интерес”, “будут испытывать страх”, “потеряют желание общаться” по отношению к письменной речи. Они также утверждают в анкетах, что их ученики при работе с письмом будут испытывать “слабую мотивацию”, “скуку” и “низкий интерес”.

Полученные данные заставляют нас задуматься над тем, каким образом эти преподаватели собираются достичь одинакового владения навыками устной и письменной речи к окончанию продвинутого этапа, если все время отдадут приоритет устной речи и не работают специально над письмом до начала продвинутого этапа. Вероятно, они даже не ставили себе такой задачи. Кроме того, им будет трудно достичь своей цели в обучении учащегося владению письменной речью, если задачами при работе над этим навыком для них по их собственным ответам в анкете, являются “тренировать, усвоить и закрепить лексические единицы, глагольные и синтаксические структуры, произношение и орфографию”, а не сам написанный текст. Только один из опрошенных предусматривает работу над типологией текста, но при расшифровке видов и жанров письменных текстов, над которыми он собирается работать, смог только назвать “изложения, рассказы, административные документы”. Они также утверждают, что необходимо учитывать “связь” и “связанность”, но не могут назвать реферат, использование речевых опор, расширения, трансформации, лексические связи и т.д.

С другой стороны, преподаватели не настаивают на справедливости своего мнения о том, что письмо не вызывает мотивации у учащихся. Действительно, в опубликованных анкетах учащиеся признают как свое желание научиться писать и составлять письменные сообщения, так и необходимость, чтобы ими руководили в овладении этим навыком. Эти учащиеся указывают также, что когда занятия правильно организованы, они обнаруживают способности в письме и творческие умения, а поэтому испытывают от таких занятий удовлетворение. В действительности они не сомневаются ни в необходимости научиться составлять письменные сообщения, ни в том, что соответственно направляемые задания приводят к успешному освоению письма.

Возвращаясь к нашей анкете, мы можем выделить, что наибольшие противоречия отмечаются при ответах на вопросы № 4 и 5. Так, большинство утверждает, что внедрить в структуру урока мероприятия по овладению письмом легко, так как “для этого имеется много возможностей”, но в то же время выясняется, что “я даю письменное задание на дом, чтобы лучше использовать время”, как будто работать над письмом на уроке является пустой тратой времени: вот еще одно суждение — это напрасная трата времени. Важным фактом является также то, что только четыре преподавателя согласились бы возглавить кабинет обучения письму, в то время как остальные — более половины — отказались бы, так как считают себя малоподготовленными для этого: “Мое владение письмом не соответствует этой должности” или потому, что “уметь писать является гораздо более трудной задачей, чем кажется”. Этими утверждениями преподаватели признают свою недостаточную подготовку для внедрения письма на уроке. И здесь мы сталкиваемся с еще одним важным моментом: недостаточной подготовкой для обучения письму и признание того, что письмо представляет трудности даже для носителя языка, коими являются опрошенные преподаватели. Если привлечь сюда суждения о том, что письмо не мотивирует учащегося и что уметь говорить полезнее, чем уметь писать, или что работа над письмом на уроке является напрасной тратой времени, то получаем идеальный “питательный бульон” для объяснения причины, почему письменной речи больше всех суждено быть гонимой с уроков.

В скором времени мы надеемся расширить базу данных за счет анкетирования преподавателей с большим преподавательским опытом, преподавателей, которые работают в кабинетах обучения письму, создателей учебных пособий и преподавателей высшей школы, что предусматривается нашим планом работы. Выводы могут

оказаться полезными, если подтвердится наша гипотеза, для внесения изменений в подготовку преподавателей на учебных курсах, а также для того, что продвинуть преподавателей и создателей учебных пособий на разработку большего количества заданий по овладению письменной речью.

<http://edoc.bseu.by>

ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Е.К. Калашникова

ВГУ им.П.М.Машерова, Витебск

Фразеология является одним из самых интересных и богатых слоев лексики любого языка, и в особенности английского, поскольку именно английские фразеологизмы представляют собой сложный конгломерат средств наименования различных сторон действительности. Эти средства зачастую характеризуют реалии, свойственные только англоговорящим странам, и заполняют лексические лакуны, образующиеся ввиду невозможности обозначения всей сложности процессов и явлений, происходящих в современном мире, просто словами, их названиями. В связи с этим фразеология требует особого внимания преподавателей иностранных языков. Безусловно, фразеологические единицы не являются основными единицами тематических словарей, поэтому их отбору и аудиторному изучению сложно уделить достаточное количество времени. Однако при заинтересованности преподавателя в пополнении словарного запаса студентов именно таким видом лексики это возможно. Фразеологические единицы — это одновременно и очень гибкий, и достаточно проблематичный рабочий материал. С одной стороны, они образны и вызывают живой интерес у студентов, зачастую находящих в них те средства выражения мысли, которых им раньше не хватало; с другой стороны, они могут быть сложны для запоминания при введении их в чрезмерном количестве; в особенности это относится к так называемым “непрозрачным” фразеологизмам, значение которых практически невозможно вывести из их конstituентов. Пресыщение студентов такими единицами может оказаться непосильной трудностью и отрицательно подействовать на мотивацию дальнейшей работы с предложенным материалом. Таким образом, при принятии решения об изучении фразеологизмов необходимо четко продумать их подбор с точки зрения их семантической сложности и количества. Если преподаватель считает, что знание студентами некоторой довольно сложной для понимания идиомы существенно для изучения данной темы, возможно, во время занятия лучше уделить время работе только с этой идиомой без привлечения других для лучшего ее усвоения. Удобство работы с фразеологическими единицами заключается в том, что они могут использоваться на разных этапах урока и на разных стадиях изучения темы. Например, при введении новой темы можно начать первое занятие с единиц, в состав которых входит одно из слов названия темы, или же с тех, которые достаточно хорошо известны студентам и в плане содержания тесно связаны с изучаемой темой (в этом случае связь между единицей и темой может учащимися и не осознаваться и преподавателю нужно обратить на нее внимание). Вводный этап любого занятия проходит оживленно, если предложить аудитории один из следующих вариантов работы:

1) разгадать значение написанных на доске 2-3 фразеологизмов и определить тему, область, к которой они относятся;

2) прочитать (или подготовить его в печатном варианте и раздать) небольшой рассказ (5-6 предложений), содержащий 2-3 единицы, и попросить студентов пересказать его, используя нейтральную лексику, а не идиоматические выражения, объяснить, что заставило их именно так интерпретировать услышанное; здесь важно придумать такой контекст, который позволил бы учащимся догадаться о значении единиц;

3) попросить студентов составить словосочетания из 6-8 слов (3-4 ФЕ) или некоторого количества букв (1 ФЕ), пояснить, что данные ФЕ относятся к изучаемой теме и попросить расшифровать их значения.

Если фразеологический материал предлагается отдельным блоком (10-15 ФЕ), а не в качестве упражнения разминки, его стоит вводить в качестве отдельного лексического упражнения, целью которого будет расширение лексического запаса студентов, пополнение его идиомами для более успешного общения по изучаемой теме. Вводные упражнения могут быть следующих типов: 1) заполните пропуски в предложениях, используя одно из данных выражений; 2) найдите в правой колонке эквиваленты фразеологизмов в левой колонке; 3) прочитайте предложения и замените выделенные слова одним из следующих выражений; 4) для каждого начала предложения в левой колонке найдите его логическое продолжение в правой (в данном случае ФЕ либо разрывается, либо помещается в одну из частей предложения, с которой вторая часть логически связана). При этом отдельные