

SYLWESTER JÓZEFIAK

Из опыта преподавания русского и английского языков студентам Краковского педагогического университета

В настоящей статье содержатся замечания по параллельному обучению русскому и английскому языкам студентов старших (3-го–5-го) курсов русской филологии Краковского педагогического университета.

Мы опираемся на многолетний опыт работы со студентами-русистами и на наблюдения процесса обучения английскому языку на занятиях интенсивного курса этого языка, в которых мы участвовали в качестве учащегося в 1992–1995 годах.

Практическое осуществление принципа свободного выбора языка учащимися польских восьмилетних и средних школ вызвало необходимость параллельного обучения студентов-русистов также одному из западноевропейских языков.

Подготовка учителя-русиста, который в состоянии преподавать также английский язык, требует выработки у студентов умения понимать речь на слух, читать литературные и другие тексты, писать на изучаемом языке и устно общаться на разные темы, а также уметь объяснять грамматический материал. В то же время подготовка студентов к выполнению других видов работы филолога, вызванных условиями свободного рынка работы (например, работы в качестве переводчика, гида и т. п.) требует от преподавателей вузов узкоспециализированного подхода к обучению двум иностранным языкам. Следует отметить, что в этом плане у нас имеется пока недостаточный опыт, хотя в прошлом году были разработаны новые учебные планы и программы, по которым совершается обучение двум языкам.

Стоит упомянуть также, что студенты 3-го–5-го курсов изучали русский язык в течение 11–12 лет, в то время как английскому языку обучались всего 3–4 года (лишь некоторые из них в течение 7 лет, включая срок обучения в средней школе).

Обучение русскому языку в Краковском педагогическом университете ведется согласно принципам репродуктивно-креативного метода. Достоинством этого метода является поэтапное осознанное усвоение русского языка, начиная с вводного фонетико-интонационного курса, репродукции текстов и кончая речевой креативностью.

С первого года обучения студенты подвергаются системному обучению правилам русской артикуляции, интонации и акцентуации, а также когнитивному обучению русской грамматике с опорой на тексты¹.

Студенты 3-го, 4-го и 5-го курсов русской филологии изучают английский язык по принципам коммуникативного метода, в основу которого положено аудирование и работа в группах по коммуникативно ориентированным заданиям².

Русисты, изучающие английский язык, знакомятся с избранными грамматическими явлениями, отобранными по принципу коммуникативной пригодности³.

Принципы когнитивизма и коммуникативности, сосуществующие в обоих методах, осуществляются при обучении русскому и английскому языкам на базе отличающихся друг от друга лингводидактических материалов.

Так, обучение русскому языку на старших курсах русской филологии в нашем институте проводится с использованием 6-томного пособия, подготовленного для студентов сотрудником нашего института М. Чеслей: *Лексические упражнения для студентов русской филологии*⁴. Кроме вышеупомянутых материалов, студенты пользуются текстами, помещенными в „Спутнике”, а также материалами русской прессы и текстами современной русской литературы.

Надо отметить, что типичный раздел каждой тематической единицы первого из названных выше пособий содержит подробный тематический словарь, структуры и выражения по данной теме, оригинальные тексты, диалоги, упражнения и задания, анекдоты и пословицы.

Формирование коммуникативной компетенции студентов-русистов, изучающих английский язык, совершается на базе учебников английского языка “Kernel one”, “Kernel two”, “Kernel three” О’Ниля⁵, а также трехтомного пособия М. Суона и К. Уолтер под заглавием “The Cambridge English Course”⁶. Секция учебника из серии “Kernel” содержит детективно-фантастический текст и лексико-грамматические упражнения, требующие от учащихся применения грамматических форм или данных слов в нужной форме. В ней имеются также образцы диалогов на бытовые темы, на основании которых учащимся предоставляется возможность создавать свои собственные диалоги.

В пособиях М. Суона и К. Уолтер имеются разнообразные диалоги и краткие монологические тексты по разным темам, а также сопутствующие им коммуникативные задания, рассчитанные на запросы индивидуального учащегося: от бытовых до научно-футурологических. Образцы диалогических и монологических микро-текстов-сюжетов снабжены магнитофонными записями для многократного прослушивания. Их ценность заключается в том, что они запи-

саны на магнитофонную пленку в естественной обстановке, т. е. отображают отголоски природы, разговоры в кафе, объявления дикторов на вокзале или в аэропорту при наличии шумов, помех, криков и т. п. (т. е. они создают впечатление аутентичности).

Кроме того, участникам курса английского языка демонстрировались телеуроки “*Język angielski dla zaawansowanych*” под редакцией Л. Шкутника, передававшиеся по 2-й программе Польского телевидения в годы 1991–1993.

Русисты, изучающие английский язык на 3-м–5-м курсах русской филологии, пользуются текстами, предназначенными для чтения и обсуждения, содержащими многообразную страноведческую информацию (о традициях, нравах, религии и культуре американцев, англичан и представителей других наций, обучающихся на английском языке).

Примерами могут служить такие материалы, как “*Easy plays in English*”, “*Santa Claus and others*”, “*American regionalism*”, “*The American holydays*” и другие⁷.

Возникает необходимость в дальнейшем совершенствовать лингводидактические материалы, так как названные выше не учитывают пропорций между количеством заключенного в них грамматического материала и количеством коммуникативно ориентированных упражнений (ср. мнение В. Возьневича⁸).

Мы согласны с точкой зрения М. Н. Вятюгнева, который предлагает создать универсальный учебник-эталон⁹.

Совершенно прав также В. Пфейффер, отметивший в одной из своих публикаций потребность препарации лингводидактических материалов таким образом, чтобы они включали все необходимые структурные компоненты, а притом содержали важный с точки зрения устной коммуникации грамматический материал и страноведческую информацию¹⁰.

На наш взгляд, внимания заслуживает отбор оригинальных текстов и адекватных к ним коммуникативных заданий; они гораздо удачнее в английских учебниках, чем в пособиях по русскому языку. Они содержат интересные иллюстрации и воздействуют на чувства и эмоции индивидуальных учащихся, так как содержат оригинальные газетные объявления, рекламы, образцы телеграмм, деловых писем, примеры телефонных разговоров, карт и планы городов или суггестивные картинки, требующие от студентов продуманных коммуникативных реакций.

Рекомендации к коммуникативным заданиям, заключенным в пособиях М. Суона и К. Уолтер, задуманы таким образом, что они, вовлекая учащегося в центр событий, вызывают интерес к работе по языку и заставляют его занять определенную позицию, избрать самую верную точку зрения, выразить субъективную оценку или выявить свои чувства и эмоции.

Ряд коммуникативных заданий, содержащихся в пособиях по русскому языку, лишен, к сожалению, этих черт. Их адресатом, практически, становится группа, а не индивидуальный студент. Можно сказать, что они имеют „фронтальный” характер.

Коммуникативные задания, содержащиеся в учебниках русского языка, большей частью допускают употребление встречаемых в ранее проработанных текстах комбинаций языковых средств, но оставляют студентам мало места для говорения „от себя”.

Наши наблюдения процесса обучения русскому и английскому языкам студентов 3-го–5-го курсов русской филологии позволили сформулировать тезис о том, что применение основанных на оригинальных текстах лингводидактических материалов и разработанных на их основе коммуникативных заданий сильно мотивирует студентов, ибо они ощущают успех от работы по этим материалам.

Очень важно то, чтобы студент, совершая речевые действия, каждый раз оказывался в центре событий, о которых ему приходится говорить, т. е., например,

- умел включаться в беседу на данную тему,
- умел находить выход из затруднительного положения,
- умел оказать языковую помощь кому-либо,
- умел подсказать что-нибудь человеку, встреченному на улице, в поезде, в магазине и т. п.

— умел понять и объяснить кому-либо объявление диктора на вокзале, в аэропорту и т. п.

Разумеется, речевые действия должны совершаться студентом при помощи знакомых ему языковых средств.

Пора сказать о сходствах и различиях в применении разных форм работы на занятиях по русскому и английскому языкам на отделении русской филологии нашего вуза.

Так, при обучении английскому языку большой нажим делается на упражнения в аудировании.

Упражнения в понимании на слух русской речи, хотя и рекомендуются репродуктивно-креативным методом, то редко реализуются на практике с применением технических средств обучения. Об этом пишет в одной из публикаций Я. Генцель — автор метода¹¹.

К наиболее часто применяемым упражнениям относятся: ответы на вопросы, развивающие данную мысль, заполнение „пробела” в высказывании, развертывание данной идеи в микротекст, состоящий из нескольких предложений с учетом нововведенных грамматических конструкций, новых лексических единиц и т. п.

Обучение говорению на английском языке совершалось на базе коммуникативного ориентированных упражнений. Это задания, требующие от студентов собственных языковых реакций, выявляющих их чувства, взгляды, эмоции. Все они проводятся в бесстрессовой обстановке при поощрении ответа учителем даже в случае, когда студент допускает небольшие ошибки. Студенты, как показали наши наблюдения, с удовольствием соучаствуют в беседах на разные темы тогда, когда языковая атмосфера и условия работы приближены

к реальным жизненным ситуациям. Таким образом они готовятся к участию в реальной коммуникации в различных сферах общения. Как отмечает С. Крешен¹², “Often students must be able to use a language for some specific purpose: working in an area in which a different language is spoken, reading technical material, travelling in a foreign country, working with members of a language minority group, and so forth”.

В другом месте в этой же работе он говорит, что студенту следует предоставить возможность выражать свои мнения, оценки и т. п.¹³

Студенты-русисты, продуцируя речевые высказывания, базируются, главным образом, на фактах, содержащихся в текстах, прочитанных или прослушанных под руководством преподавателя или в ходе самостоятельной работы. Нетрудно заметить, что авторы учебных пособий не успевают отражать новые тенденции и потребности учащихся вслед за быстро изменяющейся политико-экономической обстановкой России, что, несомненно, влияет на снижение уровня мотивации студентов.

На наш взгляд, коммуникативные задачи, содержащиеся в учебниках русского языка, чаще требуют от студента описания явлений, событий или приведения фактов, описанных в текстах, чем конкретных речевых реакций в форме оценки, обсуждения, выражения своего мнения, отношения, чувств и т. п. Нам кажется, что если они даже удовлетворяют практические потребности студента как будущего учителя, то не удовлетворяют его потребностей как переводчика, гида и т. п.

Особого внимания заслуживает применение трансляционных упражнений на занятиях по русскому языку (перевода с родного языка на изучаемый). Они помогают развивать как устную, так и письменную коммуникацию. На занятиях по английскому языку эти упражнения применялись редко (чаще всего в случае отработки предложений, выражающих временные отношения).

О пользе, получаемой учащимися от применения трансляционных упражнений в практике обучения иностранным языкам, высказывались В. Мартон и С. П. Качмарский¹⁴.

Правильность их взглядов подтверждается опытом нашей работы со студентами-русистами.

Стоит отметить, что на занятиях практикума русского языка на 3-м–5-м курсах систематически ведется работа по художественному чтению в отличие от занятий по английскому языку, в ходе которых выработке этого умения не уделяется особого внимания.

Формирование умения писать по-русски реализуется на 3-м–5-м курсах, главным образом, в виде сочинений, пересказа со слуха, перевода на русский язык или рассуждений на данную тему.

Умение писать по-английски вырабатывается в форме кратких описаний, рассуждений, составления небольших диалогов, деловой и личной переписки, заполнения „информационных пробелов” в приведенном отрывке текста.

Следует отметить, что к типичным техникам работы как по русскому, так и по английскому языку принадлежат: групповая работа, парная работа, дискуссия, интервью с партнером, ролевые игры, причем последние преобладают на занятиях по английскому языку.

В заключение мы считаем нужным сформулировать следующие рекомендации:

С целью обеспечить будущих выпускников умением общаться на русском и на английском языках, а также способностью переключаться с русского на английский и наоборот следует:

1. координировать планы и программы обучения обоим языкам, учитывая в них темы, пригодные для школьного и внешкольного общения;
2. совершенствовать лингводидактические материалы, сочетая их с новейшими техниками видео;
3. провести исследования в области стратегий обучения/изучения двух языков студентами и определить оптимальные условия для их применения;
4. разработать фронтативные дидактические грамматики обоих изучаемых студентами языков;
5. составить список коммуникативных заданий по разным сферам общения и разработать адекватные им комплексы упражнений;
6. при обучении обоим иностранным языкам применять проверенные на практике элементы когнитивизма и коммуникативности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ J. Henzel, *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reprodukcyjno-kreatywną*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1978, s. 21.

² H. Komorowska, *Metody konwencjonalne*. Informator Językowy 1993, nr 3–4, s. 56.

³ H. Komorowska, *Tak zwane metody niekonwencjonalne w nauczaniu języków obcych*, Neofilolog, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, Poznań 1993, nr 4, s. 11.

⁴ M. Cieśla, *Ćwiczenia leksykalne dla studentów filologii rosyjskiej*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków, t. I–VI, 1977–87.

⁵ R. O'Neill, *Kernel one, Kernel two*, PWN, Warszawa 1989; R. O'Neill, Alan C Mc Lean, *Kernel three, students' book*, PWN, Warszawa 1989.

⁶ M. Swan, C. Walter, *The Cambridge English Course 1–3. Student's book*, Cambridge University Press, 1985.

⁷ A.M. Malkoć, *Easy plays in English*, WSiP, Warszawa 1986; E. Kołodziejska, *Santa Claus and others*, WSiP, Warszawa 1991; J. Nickerson, *American regionalism*, The United States Information Agency 1986; R. Pawelek, *American Holidays*, The United States Information Agency 1986.

⁸ W. Woźniewicz, *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, PWN, Warszawa 1987, s. 160–161.

⁹ М.Н. Вятютнев, *Методические аспекты современного учебника русского языка как иностранного*, „Болгарская русистика”, 1988, № 6, с. 77–78.

¹⁰ W. Pfeiffer, *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*, PWN, Warszawa 1979, s. 66.

¹¹ J. Henzel, *Z doświadczeń eksperymentalnego nauczania języka rosyjskiego metodą reprodukcyjną-kreatywną w szkole średniej*, red. J. Henzel, Kraków 1977, IKNIBO, s. 2.

¹² S.D. Krashen, T.D. Terrell, *The Natural Approach*, The Alemany Press/Pergamon Press Ltd. 1983, s. 65.

¹³ Ibidem, s. 73.

¹⁴ W. Marton, *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej jako maksymalizacja uczenia się ze zrozumieniem*, Wyd. UAM, Poznań 1974; S.P. Kaczmarek, *Wstęp do bilingwalnego uczenia się języka obcego*, WSiP, Warszawa 1988.

Remarks based on the experience of teaching Russian and English to the students of Cracow Pedagogical University

The article contains information about the state of the parallel teaching of English and Russian languages to students of the 3rd, 4th and 5th year at the Cracow Pedagogical University.

The author of the paper proposes to improve the didactic process by developing modern teaching materials and technology, and applying the video technique.