

ЕЛЕНА КОНИЦКАЯ, ВИКТОРИЯ УШИНСКЕНЕ

*Вильнюсский университет*

### **Особенности преподавания славянских языков в Вильнюсском университете**

В 1989 г. по инициативе профессора В.Н. Чекмонаса на филологическом факультете Вильнюсского университета была создана Кафедра славянской филологии, ставшая центром обучения славянским языкам, ранее не преподававшимся в вузах Литвы: с 1989 по 2006 гг. на кафедре преподавались такие славянские языки, как польский, болгарский, чешский, сербский, хорватский, словенский, а также неславянские — турецкий и венгерский. Расширение круга преподаваемых в Литве славянских языков и культур было продиктовано необходимостью налаживать дипломатические, экономические, торговые отношения с новыми государствами Европы. Трудность задачи осложнялась тем, что в Литве практически не было традиции университетского преподавания этих языков (за исключением польского), отсутствовали или были плохо представлены учебники и другая литература.

С 1991 г. на кафедре славянской филологии начала складываться традиция применения интенсивных методов обучения иностранному языку: весной этого года С. Темчин провел первый опыт преподавания болгарского языка по методике, разработанной в Лаборатории интенсивных методов обучения иностранным языкам МГУ им. М.В. Ломоносова под руководством Г.А. Китайгородской. Это направление, ведущее свое начало от суггестопедической системы Г. Лозанова [Лозанов, 1977], возникло в 70-е гг. XX в. и отличается тем, что представляет собой применение в лингводидактике данных смежных областей знания, в первую очередь — коммуникативной лингвистики и психологии речевой деятельности. В работах по теоретическому осмыслению интенсивного метода подчеркивается его отличие от ускоренного обучения: последнее зачастую предполагает всего лишь внешние признаки интенсификации, тогда как интенсивный метод — это активизация учебного

процесса при помощи специальной организации речевого и языкового материала, его концентрации и распределения. Для него характерно обращение к интеллектуальным и личностным резервам обучаемого, активизация познавательных процессов, положительное воздействие на эмоциональную сферу, снятие утомления и создание “эффекта отдыха” на занятии, что сближает его с суггестопедией. В качестве единицы организации учебной деятельности принимается ситуация. Это определяет отбор базисных моделей и речевых образцов и позволяет использовать принцип овладения языком не только как средство устного и письменного общения, но и как средство приобщения к иной культуре. Иноязычное общение является “одновременно целью этого обучения и основным условием и средством ее достижения” [Китайгородская 1988, 10] (теоретические основы, практические разработки Лаборатории интенсивных методов и близких к ним по идеям творческих коллективов достаточно полно представлены в сборниках [Активизация 1982; Активизация 1986; Интенсивное обучение 1987; Интенсивное обучение 1990; Методика 1988] и др.).

Поскольку обучение иностранному языку начинается не с изучения грамматики, то и методика преподавания грамматической структуры языка как бы “перевернута” по отношению к традиционному способу: на первоначальном этапе формируется “коммуникативное ядро” — исходный набор слов, фраз и умение их использовать в определенных ситуациях, благодаря чему обеспечивается возможность второго этапа — анализа и осмысления языковой структуры. Обучение грамматике языка в этом случае становится таким этапом, когда преподаватель может апеллировать к уже сложившимся коммуникативным навыкам и знаниям студента. Таким образом, в основе интенсивного метода лежит задача овладения не отдельными словами, грамматическими, синтаксическими и другими языковыми категориями, а овладение определенными речевыми жанрами (в терминах М.М. Бахтина [Бахтин, 1953]), представленными целостными единицами речевого общения.

Необходимой составной частью интенсивного метода является формирование у студента умения на иностранном языке выражать личностное отношение к ситуации (согласие, несогласие, радость, огорчение и под.). Иначе говоря, интенсивный метод предполагает активную позицию обучаемого в процессе обучения, см: [Коницкая, 1997].

Большое значение при интенсивном обучении имеет создание непринужденной, доверительной атмосферы, располагающей к непосредственному общению. С этой целью студенты (а их в группе бывает от 12 до 16 человек) располагаются в аудитории полукругом, преподаватель же ведет занятия, как правило, стоя перед ними.

Каждый студент, начиная с первого занятия, получает *легенду*: на время всего курса у него появляется новое имя, типичное для страны изучаемого языка, адрес, телефон, профессия, семья, качества характера, хобби и т.д. Легенды носят полифункциональный характер: с их помощью создается благоприятная психологическая ситуация, поскольку студент не отождествляет себя с персонажем и тем самым застрахован от чувства неуверенности, обычно характерного для изучающих иностранный язык; кроме того, с помощью легенды вводится определенная страноведческая информация. Во время занятий при разработке тем микроцикла у студента появляются также ситуативные роли и маски. Обычно студенты охотно принимают свои легенды и подходят к ним творчески, дополняя и развивая их на протяжении всего курса.

Во время занятий по специальной методике отрабатывается 10 насыщенных текстов-полилогов, довольно объемных (более 4 тыс. знаков). Все тексты переведены на родной язык (или язык межнационального общения) и раздаются студентам, им также предлагаются кассеты с записями учебных текстов (без перевода). Введение и разработка каждого текста представляет собой *микроцикл*, образующий вместе с другими микроциклами *макроцикл*.

Текст-полилог представляет определенную стандартную ситуацию со стандартным репертуаром речевых средств: знакомство, гостиница, телефонный разговор, экскурсия по городу, покупки в магазинах, визит к врачу и т.п. Такие *микроситуации* связаны по смыслу и следуют друг за другом в рамках единого сюжета, составляющего *макроситуацию*, которая обеспечивает коммуникативную связанность всего интенсивного курса (например, посещение группой туристов страны изучаемого языка). Тексты насыщены страноведческим материалом: включают стандартные имена и фамилии, географические и исторические названия, упоминания о культурных событиях и др.

Методика работы с текстом представляет собой процесс, состоящий из нескольких стадий: 1. введение текста, 2. разработка текста, 3. проверка (контроль).

Введение текста является важным элементом цикла. Оно включает в себя четыре этапа: а) чтение всего текста на иностранном языке с пофразовым переводом; б) разработка разбитого на отдельные эпизоды (фрагменты) текста с повторением фраз студентами и введением приемов-опор для запоминания текста; в) пофразовое чтение текста на родном языке (или языке межнационального общения) с обратным переводом на изучаемый язык; г) медленное чтение текста без перевода под тихую, специально подобранную музыку, в приятной спокойной обстановке. Введение текста занимает довольно много времени: первый

текст вводится около четырех часов, последующие — примерно по полтора часа.

Разработке текста отводятся следующие три занятия по 4 часа (с полчасовым перерывом после первых двух часов работы). Отработка лексико-грамматического материала текста проходит в форме коммуникативных упражнений.

Упражнения складываются из:

- коммуникативного задания (мотива, который формулируется преподавателем в виде описания ситуации, требующей определенных коммуникативных действий);
- коммуникативной задачи (исполнительская фаза, при которой преподаватель следит за выполнением задания, помогает, в некоторых случаях подсказывает);
- контроля, который обычно проходит как опрос (проводимый либо преподавателем, либо под его руководством) или как демонстрация перед группой выполненного студентами задания.

Обязательными требованиями к системе упражнений являются:

а) учет имеющейся на данном этапе компетенции студентов; б) полифункциональность (одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью).

Выполнение различных коммуникативных заданий проходит в разных формах группового взаимодействия, таких, как *преподаватель — группа, преподаватель — студент, студент — группа, работа в парах, в тройках, команда на команду* и др. На начальном этапе обучения активно используется хоровое проговаривание, роль которого со временем уменьшается. Чередующееся использование форм группового взаимодействия при быстрой смене коммуникативных заданий и обязательный контроль позволяют добиться максимального усвоения лексико-грамматического материала микроцикла.

Для обеспечения понимания и запоминания незнакомой речевой формы используется ряд средств, выполняющих опорную функцию, а именно: а) формально сходные слова и формы известного языка; б) ритмические структуры (стихи, песни); в) жесты; г) краткая история, обычно смешная, “объясняющая” то или иное слово, и т.п. К указанным формам “привязывается” материал изучаемого языка, так что обучаемые восстанавливают нужную фразу или стандартную речевую форму при напоминании опорного слова — жеста — ритма — момента истории.

Жесты используются при введении обозначений положения в пространстве и времени (*вперед, назад, налево, направо; вчера, завтра*); лексики субъективной оценки (*отлично, плохо* и др.); целых фразовых комплексов (напр., при объяснении правил пользования лифтом). Рит-

мические структуры используются при введении минимально преобразованных фрагментов текста, ср. в курсе словенского языка введение фрагмента: — *Kdaj je rôjen vaš prijáatelj?// — Téga (pa) ne vém. Trenútek! // Samó málo. Spómnil sem se. // [26. avgusta 1964]. To smo ênkrat praznováli* ‘Когда родился ваш друг? — Я этого не знаю. Минутку! Подождите немного. Я вспомнил [26 августа 1964]. Мы однажды это праздновали’.

В разноязычной аудитории, с которой приходится сталкиваться в Вильнюсском университете, куда студенты приходят после литовских, русских и польских школ, для семантизации текста возможно использование средств известных аудитории языков. Опорой может служить как интернационализм (ср. привязку к слову *аквариум* словенского словосочетания (*telefon je*) *v okvári* ‘телефон испорчен’), так и известное в балтийских и славянских языках слово/форма (напр., привязка словенской фразы *To mi ustréza* ‘это мне подходит’ к рус. *усы*, лит. *ūsai*).

Возможна комбинация приемов-опор (жеста — слова — ритма): так, в последнем приведенном примере (*To mi ustréza*) произнесение фразы сопровождается жестом — удовлетворенным поглаживанием воображаемых усов. С помощью комбинации приемов возможно также введение довольно объемного языкового материала (нескольких фраз): внимание обучаемых отвлекается на правильное выполнение набора жестов, что требует многократного повторения, а вместе с повторением жестов повторяется привязанный к нему речевой комплекс.

Контроль усвоения текста-полилога (в микроцикле) проходит в виде выполнения творческого задания: студенты разрабатывают и демонстрируют группе сценки (2–3 мин.), максимально используя языковой материал данной темы. Например, творческим заданием при контроле темы *Экскурсия по городу* может быть *свидание в парке, посещение музея, беседа в туристическом агентстве* и т.д.

Эффективность и гибкость методической системы интенсивного обучения позволили преподавателям кафедры славянской филологии в рамках единого метода разработать и применить на практике различные частные тактики обучения, что было обусловлено различием групп обучаемых, целей и задач, собственно языковым материалом, индивидуальными качествами преподавателя.

Так, начальное обучение словенскому языку (2000 г.) велось в основном с использованием уже ставшей традиционной методики, описанной выше. В текст интенсивного курса и в разработки отдельных микроциклов при этом включался материал по словенским грамматическим конструкциям и категориям, не имеющим соответствий или иначе представленным в известных аудитории языках (напр., двойственное число, определенная/неопределенная форма прилагательного, энклитические

формы местоимений и т.д.). Курс начался в середине сентября, проходил с недельным перерывом в октябре и закончился в середине декабря, после чего студенты самостоятельно подготовили и представили публике (студентам других специальностей, преподавателям, родителям) полчасовой спектакль “Три дня в Любляне”.

Несколько иначе выглядело преподавание чешского языка, интенсивный курс которого был проведен преп. Г. Бикульчуте не на начальном, а на продвинутом уровне обучения (2001 г.). На первом курсе студенты-богемисты учили язык по традиционным методикам, после чего они обратились к преподавателю с просьбой изменить формы работы для того, чтобы перейти от пассивной формы знания языка к активной. Поскольку некоторый языковой опыт у студентов уже был (знание основ грамматики, умение читать, определенный лексический запас), то проведение с ними интенсивных занятий потребовало определенной трансформации методики. Для студентов продвинутого этапа не было необходимости в переводе текста с неродного языка на родной, зато больше внимания уделялось переводу с родного на изучаемый. Условия, при которых с самого начала студенты могли продемонстрировать свое базовое знание неродного языка, позволили интенсифицировать работу с лексикой, раздвинуть рамки страноведческого материала на изучаемом языке, углубить коммуникативный опыт студентов.

С 1993 г. на филологическом факультете Вильнюсского университета начала функционировать кафедра польской филологии, и преподавание польского языка полностью перешло в ее ведение, а методика была модифицирована. Здесь нелишне напомнить, что в условиях исторически сложившегося многоязычия Литвы польский язык не воспринимается как иностранный в обычном понимании этого слова: после подписания польско-литовской унии 1569 г. он в течение нескольких столетий функционировал как один из государственных языков Великого княжества Литовского, в настоящее время это язык самого большого национально-меньшинства Литвы — польской диаспоры.

Уже первый набор на новую специализацию показал, что каждая вновь набранная группа демонстрирует 3 разных уровня “подготовки” к восприятию польского языкового материала: *нулевой* (литовцы, не имевшие ранее контактов с польским языком); *пассивно-интуитивный* (русские и литовцы, так или иначе соприкасающиеся с местным польским языком, фрагментарно понимающие польскую речь, но не говорящие); *диалектный* (поляки или представители смешанных семей, разговаривающие на местном польском диалекте, иногда не умеющие читать и писать по-польски). Неудивительно, что в этой ситуации особое значение приобрела такая организация аудиторной работы, которая бы

позволила в минимальные сроки довести общую языковую подготовку группы до оптимального уровня. Практически это выразилось в сочетании техник традиционного обучения с аудиовизуальным методом, а также с вышеупомянутыми приемами суггестопедии, активизирующими усвоение материала на подсознательном уровне. К примеру, активно используются такие дидактические принципы, как: уменьшение роли логико-грамматического подхода в преподавании языка на первом этапе; опора на бессознательную сферу психики и интуицию; стремление к созданию мажорного стиля общения и оптимальной психологической атмосферы в группе; уделение особого внимания навыкам устного общения (отсюда многократное повторение вслух вводимого языкового материала, а также его диалогичность и ситуативность); использование дополнительных мнемонических приемов (жесты, интонации, рифмовки, пения, моделирования абсурдной ситуации и др.); широкое применение парной работы для решения разнообразных коммуникативных задач; перевоплощение и ролевая игра; использование фоновой музыки.

В качестве вводного занятия используется просмотр учебного видеофильма с параллельным повторением вслух основных диалогов, а также грамматических конструкций (обязательно в парадигматике), при этом особое внимание уделяется интонации и целостному произнесению фразы. Далее — в отличие от “радикальных” методик — происходит традиционное чтение того же текста (целиком или частичное), сначала совместное, затем самостоятельное, сопровождаемое переводом и грамматическим комментарием. Следующий этап предполагает устную разработку того же материала в соответствии с вышеизложенными принципами, активизирующими запоминание на подсознательном уровне. Наконец, последний, контрольный этап осуществляется в виде двустороннего перевода (польский — литовский / русский — польский), сначала устного (совместного), затем письменного (индивидуального). Текст для контрольного перевода составляется преподавателем на основе пройденного лексико-грамматического материала с учетом наиболее сложных слов и конструкций.

Применение интенсивных методик преподавания позволяет студентам быстро переходить к слушанию лекций, работе на семинарах на изучаемых языках, что особенно важно при отсутствии языковой среды (ср. положение с сербским или словенским языком в Литве). Творческий опыт их использования оказался весьма плодотворным и результативным, что не раз отмечалось в высших учебных заведениях стран изучаемого языка, где уровень подготовки наших студентов, прибывших на стажировку, курсы, языковые школы, позволял им сразу же включаться в учебный процесс (посещать лекции, участвовать в работе семинаров, писать курсовые и дипломные работы, сдавать экзамены и др.).

ЛИТЕРАТУРА

- Активизация 1982 = Китайгородская Г.А. (ред.), *Активизация учебной деятельности*, вып.2. Москва.
- Активизация 1986 = *Активизация учебной деятельности*. Межвузовский сборник. Куйбышев.
- Бахтин М.М., 1953: Проблема речевых жанров, in Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1979. 237–280.
- Интенсивное обучение 1987 = Китайгородская Г.А. (ред.), *Интенсивное обучение иностранным языкам в высшей школе*. Москва.
- Интенсивное обучение 1990 = Китайгородская Г.А. (ред.), *Интенсивное обучение иностранным языкам*. Москва.
- Китайгородская Г.А., 1988: Что такое “интенсивное обучение”, in *Методика интенсивного обучения иностранным языкам*. Москва, 5–10.
- Коницкая Е.М., 1997: Идеи Бахтина и преподавание иностранных языков, in Лассан Э. (отв. ред.), *Язык. Общество. Культура*. Vilnius, 28–36.
- Лозанов Г., 1977: Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам, in *Методы интенсивного обучения иностранным языкам*, вып. 3. Москва, 7–16.
- Методика 1988 = *Методика интенсивного обучения иностранным языкам*. Москва.

E-mail: viktorija.usinskiene@gmail.com  
Jelena Konickaja <jelkon@gmail.com>

Декабрь 2009 г.

JELENA KONICKAYA, VIKTORIJA UŠINSKIENĖ

**Specificity of Teaching of Slavonic Languages  
as Foreign at Vilnius University**

Specificity of Slavonic Studies at Vilnius University is expressed in the combination of well-known techniques of the traditional teaching with an audiovisual method, and also – with more radical techniques of suggestopedy which facilitates the mastering of a teaching material at subconscious (passive) level.