

MICHALINA MIREK

WSP w Bydgoszczy

KSZTAŁTOWANIE STYLU NAUKOWEGO W USTNEJ KOMUNIKACJI JĘZYKOWEJ STUDENTÓW FILOLOGII ROSYJSKIEJ

Artykuł stanowi dalszy ciąg rozważań dotyczących zaspokajania potrzeb komunikacyjnych studentów starszych lat filologii rosyjskiej¹. Poprzednie prace zawierały omówienie sposobów realizacji programu praktycznej nauki języka rosyjskiego na starszych rocznikach filologii ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji naukowej oraz wykorzystanie tekstu specjalistycznego do kształtowania umiejętności i nawyków posługiwania się językiem w sferze nauki. Rozważania dotyczyły przede wszystkim pisemnej formy języka naukowego, szczególnie zaś jednego z jej rodzajów, mianowicie monologu: jego strony formalnej, rodzajów tekstów-monologów takich jak opis, komunikat, recenzja, rozprawka. Omawiane były również reguły strukturyzacji monologu naukowego, przede wszystkim w jego formie pisanej, a także materiał językowy charakterystyczny dla budowy tego rodzaju tekstów, jak i propozycje metodyczne kształtowania umiejętności i nawyków tej formy komunikowania się.

Przedmiotem rozważań w niniejszej publikacji jest zagadnienie kształtowania umiejętności i nawyków ustnych form komunikacji naukowej, przede wszystkim formy dialogowej. Należy jednak zaznaczyć, że między ustnym monologiem i dialogiem w sferze komunikacji naukowej nie występują tak wyraźne różnice, jak to ma miejsce w innych sferach komunikowania się, szczególnie w sferze bytowej.

Jeśli chodzi o program praktycznej nauki języka rosyjskiego, to zadania w tej dziedzinie zostały sprecyzowane stosunkowo niedawno, stąd potrzeba zarówno teoretycznych jak i praktycznych opracowań sposobów realizacji tychże wymagań.

We współczesnej glottodydaktyce, a szczególnie w metodyce nauczania języków obcych, będącej tą częścią składową glottodydaktyki, w ramach której dokonują się wszelkie aplikacje glottodydaktyczne zmierzające do doskonalenia funkcjonowania układu glottodydaktycznego² na pierwsze miejsce wysuwa się

zasadę komunikatywności nauczania. Chodzi tu o taką organizację procesu nauczania, która wychodziłaby naprzeciw potrzebom komunikacyjnym uczących się.

Wiadomo, że działalność komunikacyjna ludzi jest jedną ze stron ich współdziałania i, jak podkreśla S.Gajda, jednym z elementów nieprzerwanego wszechstronnego realizowania się człowieka jako istoty społecznej³. Dalej autor pisze, iż komunikacja językowa nie jest celem samym w sobie lecz środkiem do osiągnięcia celu⁴. Nie zagłębiając się w teoretyczne definicje komunikacji językowej można stwierdzić, że jest to materialny, społeczny, informacyjny kontakt co najmniej dwu jednostek za pomocą języka naturalnego. Przebiega on na linii nadawca-odbiorca, dokonuje się drogą przekazywania aktów komunikacyjnych przez jednostki porozumiewające się, natomiast akty te powstają poza rzeczywistością językową, tj. mają swoje źródła w rzeczywistości nas otaczającej. Świadomość istoty komunikacji językowej powinna zatem być drogowskazem dla lektorów kształtujących umiejętności komunikowania się szczególnie w języku obcym, w tym i w sferze nauki.

Praktyczna nauka języka obcego na studiach filologicznych jest tym przedmiotem, na którym spoczywa zadanie kształtowania umiejętności porozumiewania się w danym języku nie tylko na tematy bytowe, tematy ze sfery kultury itp., ale i na tematy wchodzące w zakres specjalności filologicznych takich jak językoznawstwo, literaturoznawstwo, glottodydaktyka. Dlatego też właściwe rozeznanie potrzeb komunikacyjnych studentów młodszych i starszych roczników, konkretne sprecyzowanie celów nauczania języka, wybór metod i form pracy ze studentami, dobór podręczników i materiałów dydaktycznych stanowi jeden z niezwykle ważnych czynników procesu podnoszenia efektów nauczania danego języka obcego. Chodzi bowiem o to, aby przyswajany przez studentów język obcy stał się prawdziwym narzędziem porozumiewania się w zakresie różnych sfer komunikacji językowej, w tym także w sferze nauki.

O ile umiejętności i nawyki nawiązywania kontaktów na płaszczyźnie różnych sfer komunikacyjnych kształtowane są od samego początku przyswajania języka obcego, tj. w ciągu nauczania szkolnego i kontynuowane w czasie studiów wyższych, to umiejętności i nawyki dotyczące sfery nauki trzeba kształtować jakby od początku. Okazuje się, że przed studentami wyrasta pewna bariera, której pokonanie wymaga dużego wysiłku zarówno ze strony studentów, jak i wykładowcy. Polega ona na tym, że studenci często nie potrafią transformować przyswojonych wcześniej modeli językowych, np. wyrażających takie intencje mowne jak ocena przedmiotu lub zjawiska, wyrażenie przyczyny, skutku, warunku, celu itp. na płaszczyznę komunikacji naukowej, tzn. nie umieją ich wprowadzać do nowych kollokacji. I chociaż kollokacje te zbudowane są w

ogromnej większości z jednostek języka ogólnego, to jednak w omawianej sferze komunikacji językowej funkcjonują inaczej, tj. zgodnie z regułami przekazywania w sferze nauki. Praktyka, a także badania empiryczne wykazują jeszcze dodatkową trudność. Polega ona na tym, że tu nie wystarcza prosta transformacja przyswojonego wcześniej materiału językowego na płaszczyznę komunikacji naukowej. Zanim to nastąpi, student powinien poznać i opanować niezbędne reguły budowy tekstów naukowych pisanych i ustnych, ich podstawowe rodzaje /monolog, dialog/, zadania komunikacyjne, jakie te teksty zawierają, środki językowe niezbędne do realizacji tychże zadań, a zatem sposoby dysponowania tymi środkami w celu wyrażenia swoich intencji mownych.

Jak już zaznaczyłam wyżej, tematem rozważań w niniejszym artykule chcę uczynić zagadnienie kształtowania umiejętności i nawyków ustnej komunikacji naukowej, przede wszystkim dialogu naukowego.

Zanim przystąpię do propozycji rozwiązań metodycznych, tj. do omawiania ćwiczeń, ich rodzajów, ich gradacji itp. chciałabym zatrzymać się na istocie samego dialogu jako formy komunikacji w ogóle, w tym i komunikacji naukowej. Otóż dialog jest jedną z podstawowych form ustnej komunikacji językowej, w której udział biorą co najmniej dwie osoby porozumiewające się między sobą, wyposażone w odpowiedni stopień kompetencji językowej i kompetencji mownej, a także w znajomość kodu języka, w którym się porozumiewają. Jeśli chodzi o kompetencję językową dla potrzeb glottodydaktyki a także metodyki nauczania, to można przyjąć, iż jest to, jak podkreśla S.Gajda, istniejąca w świadomości jednostki zdolność przekształcania myśli w tekst i na odwrót. Stanowi ona nie tylko integralny czynnik kompetencji mownej, ale i jej podstawę, ponieważ oprócz wymienionej wyżej właściwości zawiera również implicytną wiedzę o języku oraz o jego użyciu do celów komunikowania się, czyli do werbalnego zachowania się adekwatnego do danej sytuacji pozajęzykowej⁵. Wynika z tego, że produkcja językowa jednostki odnosi się do kontekstu społeczno-kulturalnego, podczas gdy kompetencja językowa dotyczy jedynie opanowania formalnych reguł tworzenia aktów mownych. Zaś narzędziami realizacji są narządy artykulacyjne /mowy/, przy pomocy których odbywa się proces "nadawania"; narządy wzroku, słuchu, za pomocą których przebiega odbiór komunikatu. Do narządów tych należy zaliczyć również pamięć długotrwałą, w której, jak podkreśla L.Zabrocki, na specjalnych "matrycach" mózgowych przechowywany jest określony zasób modeli językowych oraz wiedzy o ich użyciu⁶.

Aby student stał się odpowiednio przygotowanym użytkownikiem języka obcego /tu w sferze komunikacji naukowej/ powinien zostać wyposażony zarówno w umiejętności i nawyki z zakresu kompetencji językowej, jak i mownej. Dlatego też jednym z głównych celów pracy ze studentami starszych lat filologii jest ciągle

doskonalenie obu tych rodzajów kompetencji. Jeśli zaś chodzi o porozumiewanie się na płaszczyźnie komunikacji naukowej, to należy nie tylko doskonalić umiejętności komunikowania się zdobyte w czasie studiów na młodszych latach, ale także kształtować nowe umiejętności porozumiewania się na płaszczyźnie tej właśnie sfery.

Jak już podkreśliłam wyżej, w akcie komunikacji dialogowej uczestniczą co najmniej dwie osoby, których role szybko się zmieniają z nadawcy komunikatu w jego odbiorcę. Ta szybka zmiana ról obliguje do kształtowania u studentów obu tych umiejętności, tj. generowania repliki pobudzającej oraz replik reagujących na pobudzenie, inaczej mówiąc do kształtowania szybkiego dokonywania analizy i syntezy. Każda z tych czynności wymaga również wyrabiania u studentów umiejętności szybkiego dokonywania szczegółowych operacji myślowych, dzięki którym powstają repliki. A.R. Łuria⁷ wyróżnia trzy etapy powstawania tzw. czynności "nadawania", a mianowicie, etap orientacji, kiedy to osobnik pobudzony do działania przeżywa zamiar - intencję działania; etap programowania, kiedy osobnik dokonuje wyboru modelu, formy tekstu-komunikatu; etap trzeci - osobnik przystępuje do realizacji swojej intencji za pomocą wybranych przez siebie jednostek językowych, które N.Chomski nazywa powierzchniowymi strukturami języka⁸. A więc, aby powstał akt "nadania", w świadomości mówiącego przebiega cały szereg procesów psychicznych kończących się procesem fizycznym, tj. wypowiedzeniem przez osobnika swojej intencji za pomocą narządów mownych. Jeśli replika ma postać pisemną, to osobnik wypowiada ją za pomocą ręki, tj. narządu ruchu.

Jednocześnie z "nadawaniem" repliki pobudzającej w świadomości drugiego uczestnika aktu komunikacji przebiega proces "odbioru" informacji, który polega na przetwarzaniu sygnałów dźwiękowych, czasem i wzrokowych, w pewien logiczny sens. Słuchający dekoduje wypowiedź współrozmówcy przekazaną w postaci struktury powierzchniowej języka i przekształca ją w strukturę głęboką, tj. odczytuje znaczenie repliki nadanej i na tej podstawie generuje replikę-odzew. Prawie jednocześnie stara się przewidzieć treść następnej wypowiedzi współrozmówcy. Wywołuje to odpowiednie nastawienie psychiczne jej odbioru itd. Można więc zauważyć, że dialog jest zjawiskiem bardzo złożonym, tym bardziej dialog na płaszczyźnie naukowej, gdzie wymagane jest jeszcze przestrzeganie reguł budowy zdań, które odznaczać się powinny jasnością wyrażania myśli, logiką ich przekazu, optymalnym doбором środków językowych charakterystycznych dla tego rodzaju komunikacji.

L.P. Jakubinskij podkreśla konieczność przestrzegania takich warunków występujących w procesie komunikacji dialogowej jak okoliczności, w jakich przebiega dialog, komunikowanie się pośrednie lub

bezpośrednie, cele prowadzenia dialogu itp. Czynniki te mają charakter socjalny, zewnętrzny. Autor zwraca uwagę na jedną z bardzo ważnych cech dialogu naukowego / ma to również odniesienie i do dialogu dotyczącego płaszczyzny urzędowej/, a mianowicie na konieczność obmyślenia replik, na ich niespontaniczność, szczególnie wtedy, kiedy dany dyskutant zabiera głos w oparciu o wypowiedź czy dłuższe wystąpienie innego uczestnika komunikacji, np. seminarium. Tej formie dialogu przeciwstawia dialog z dziedziny sfery bytowej, na tematy z życia codziennego, który nie wymaga zastanawiania się nad budową replik, a komunikacja przebiega prawie automatycznie przy szybko zmieniających się rolach współrozmówców⁹.

A.Szulc podkreśla znaczenie znajomości kodu języka, w którym przebiega dialog, określając go jako program operacji jednostkami, elementami systemu języka zmagazynowanymi w mózgu człowieka¹⁰.

Jeśli chodzi o studentów IV i V roku filologii rosyjskiej i o wykorzystanie przez nich języka rosyjskiego do celów porozumiewania się bądź z promotorem Rosjaninem, bądź np. z uczestnikami międzynarodowej konferencji studenckiej / nie Polakami/ mówiącymi po rosyjsku, to posługują się oni jednym kodem językowym, niemniej jednak nie należy lekceważyć zjawiska polegającego na transponowaniu, zwłaszcza trudniejszych replik dialogu poprzez pryzmat języka ojczystego. Zjawisko to może nawet zakłócić proces komunikacji. Mamy wtedy do czynienia nie tylko ze świadomym wyborem semantemów, ale i z ich weryfikowaniem przy pomocy języka ojczystego. Jak wykazują badania i potwierdza praktyka, często nawet ten materiał językowy, który w granicach innych sfer komunikacji językowej wydaje się być zautomatyzowany, na płaszczyźnie sfery naukowej od nowa toruje sobie drogę do automatyzacji, do spontanicznego jego używania w nowych kollokacjach.

Każdy dialog jest formą komunikacji, gdzie między jedną a drugą wypowiedzią uczestników rozmowy występuje dłuższa lub krótsza przerwa, zatem replika nie stanowi czegoś jednorazowego i zakończonego, myśl kontynuowana jest w replikach następnych. Przejawia się to zwłaszcza w dialogu naukowym, gdzie temat, który stymuluje rozmowę, stanowi źródło powstawania nowych replik. Należy tu zwrócić uwagę również na fakt, że o ile sam mechanizm powstawania dialogu zarówno na tematy bytowe jak i naukowe jest taki sam, to jednak udział świadomości podczas prowadzenia dialogu naukowego jest daleko większy. Repliki nie powstają tu spontanicznie, a są obmyślane przez współrozmówców tak od strony samej treści, jak i od strony form wyrażenia myśli, ponieważ komunikacja na płaszczyźnie naukowej podlega surowym regułom językowego zachowania się. Pod tym względem ustna, w tym i dialogowa komunikacja naukowa zbliżona jest do

formy pisanej.

Dialog naukowy jest zawsze zdeterminowany przez temat, a także przez samą dziedzinę wiedzy /specjalność/, do której się odnosi, co również wpływa na stopień spontaniczności jego przebiegu. Można jednak stwierdzić, że nigdy nie osiąga on takiego stopnia spontaniczności, jaką zazwyczaj cechuje się dialog na tematy nienaukowe. Inna jest też jego forma: repliki jednego współrozmówcy mogą być znacznie dłuższe niż repliki drugiego. Bywa i tak, że dialog naukowy robi wrażenie czegoś pośredniego między monologiem przerywanym od czasu do czasu przez interlokutorów, a dialogiem: nie jest on bowiem ograniczony chociażby prawami zwyczajowymi, jakim podporządkowany jest dialog na tematy bytowe. Podlega on jednak, jak podkreśla L. Rajmanowa, określonym regułom jego budowy, np. dotyczącym formułowania replik pobudzających, pytających, a także odpowiedzi. One zaś uzależnione są od tego, na ile temat rozmowy znany jest wszystkim współrozmówcom, a także od stosunków między komunikującymi się¹¹.

Na podstawie chociażby tego krótkiego przeglądu cech charakterystycznych dialogu /zwłaszcza naukowego/ można wysunąć wniosek, że dialog jako forma komunikacji jest zjawiskiem kompleksowym, trudnym, wymagającym wielu badań zarówno teoretycznych jak i empirycznych. J. Jotow twierdzi, że jest to zjawisko mało zbadane, a nawet jako odcinek nauki zaniedbane¹². Stąd wniosek, że kształtowanie umiejętności i nawyków prowadzenia dialogu jako ustnej formy komunikacji naukowej jest procesem złożonym i niełatwym. Jak słusznie podkreśla E. S. Bolszakowa, jest to forma odznaczająca się określoną schematycznością budowy, użyciem pytań retorycznych, pytań zmierzających do osiągnięcia jak największej ilości informacji, zawierających prośbę o powtórzenie informacji itp.¹³, co powinno być uwzględnione podczas opracowywania systemu ćwiczeń jako programu sterowania czynnościami studenta na drodze do osiągnięcia określonych celów.

Przejdźmy teraz do propozycji pracy ze studentami nad kształtowaniem ustnej formy komunikacji naukowej, tj. dialogu naukowego. Pierwszą czynnością będzie sprecyzowanie celów nauczania w oparciu o program praktycznej nauki języka rosyjskiego. Zgodnie z zasadami dydaktyki ogólnej można je podzielić na cele bliższe i dalsze czyli ostateczne.

Jeśli chodzi o cel ostateczny, to jest nim ukształtowanie umiejętności komunikowania się w formie dialogowej w takich sytuacjach komunikacyjnych, w jakich może znaleźć się student starszych lat studiów filologicznych, a także przyszły filolog-rusycysta. Do takich zaliczyłabym:

1/ pracę w kole naukowym, gdzie jedną z podstawowych form komunikowania się jest forma

- dialogowo-dyskusyjna w oparciu o referat, komunikat, sprawozdanie itp;
- 2/ udział w konferencjach organizowanych przez studencki ruch naukowy zarówno w kraju jak i za granicą /referaty, koreferaty, udział w dyskusji, dyskusje problemowe itd/;
 - 3/ udział w zajęciach specjalistycznych prowadzonych w formie konwersatoriów;
 - 4/ udział w seminarium magisterskim;
 - 5/ konsultacje u specjalistów, zwłaszcza rosyjskich;
 - 6/ rozmowa z promotorem;
 - 7/ udział w dyskusji na podstawie wystąpień kolegów;
 - 8/ udział w odczytach, dyskusja, zapytania do referenta;
 - 9/ udział w rozmowach przy "okrągłym stole", jakie są organizowane podczas kursów doskonalenia językowego itp.

Następnie należy ustalić przypuszczalny zakres komunikowania się. Myślę, że mogą to być krótsze lub dłuższe ustne wystąpienia dotyczące takich zjawisk jak:

- 1/ opis zjawiska lub przedmiotu, czy eksperymentu,
- 2/ formułowanie tematu, hipotezy,
- 3/ uzasadnienie hipotezy,
- 4/ powoływanie się na czyjąś opinię,
- 5/ wyrażanie swego stosunku do wypowiedzi przedmówcy, kiedy to trzeba wyrazić aprobatę, negację, zgodę, wątpliwość, zdziwienie; dokonać klasyfikacji przedmiotu, wyrazić ocenę poprzez porównanie; określić przyczynę, skutek, odpowiedniość, uwarunkowanie, wyrazić przypuszczenie itd.,
- 6/ wyrażenie prognozowania,
- 7/ wyrażenie konieczności,
- 8/ formułowanie wniosków,
- 9/ wyrażenie prośby, podziękowania itp.

Kolejnym zadaniem jest sprecyzowanie celów bliższych, do których zaliczyłabym przyswojenie określonego zasobu modeli językowych niezbędnych do wyrażania wymienionych wyżej kategorii semantycznych /intencji mownych/; opanowanie szeregu operacji umysłowych związanych z generowaniem aktów mownych adekwatnych do sytuacji komunikacyjnych, ukształtowanie nawyków słuchania wypowiedzi współrozmówcy i jednoczesnego prognozowania jego kolejnej repliki; ukształtowanie umiejętności dobierania adekwatnych do

sytuacji jednostek językowych i ich użycia do budowy aktów mownych, a także umiejętności transformacji przyswojonych wcześniej modeli językowych na płaszczyznę komunikacji naukowej.

Realizacja wymienionych celów zwanych bliższymi lub częściowymi obliguje lektora do optymalnego doboru materiału językowego niezbędnego do zabezpieczenia werbalnego zachowania się studentów w określonych sytuacjach komunikacyjnych. Chodzi o dobór pewnego minimum terminologicznego, a także o minimum słownictwa oraz pewnych zwrotów językowych, które na płaszczyźnie komunikacji naukowej przybierają nowe znaczenie, np. takie jednostki jak управление /процессом обучения/, передатчик - учитель, приёмник - ученик - информация движется itp. Jeśli zaś chodzi o minimum terminologiczne dla filologów, to niezbędne jest przyswojenie takich terminów jak: опрощение, параллелизм форм, координация, элитив, эллипсис, эвфемизм, метатеза, моносемия, полисемия; анапест, анафора, былина, бурлеска, фация, повествование, моностих itp. Konieczne jest też przyswojenie pewnej ilości modeli językowych służących do łączenia wyowiedzi, akapitów np. опираясь на..., следуя суждению..., сначала рассмотрим..., что касается утверждения..., в дальнейшем обратимся к..., прежде чем задать вопрос..., согласно теории М.Кожиной..., как уже отмечалось выше..., itp. a także do formułowania wniosków, np. таким образом..., итак мы можем сказать..., подводя итог всему сказанному, в заключение хочется отметить, что..., как показывает практика..., itd.

Kolejne cele częściowe to zdobycie przez studentów umiejętności użycia przyswojonego materiału językowego do budowania replik własnych poprzez stosowanie na zajęciach sterowanych dialogów ćwiczebnych. Wymienione wyżej rodzaje konstrukcji językowych stanowią podstawę budowania wszelkiego rodzaju replik w procesie ustnej komunikacji naukowej. Źródłem doboru powinny być teksty naukowe, przeważnie dialogowe, zaś kryteria doboru powinny być następujące: tematyczność, funkcjonalność, normatywność, przynależność do określonej grupy, szeroki paralelizm leksykalny /synonimika/ itp. E.S.Bolszakowa wymienia jeszcze takie kryteria jak adekwatność terminologiczna i częstotliwość¹⁴.

Następnie należy opracować system ćwiczeń jako program sterowania czynnościami studenta zmierzającymi do osiągnięcia wytyczonych celów. Powinien on zawierać szereg cykli odpowiadających etapom kształtowania wymienionych wyżej umiejętności i nawyków. Proponuję następujący układ cykli:

Cykl I. Ćwiczenia kształtujące umiejętności transformacji przyswojonych wcześniej modeli językowych na płaszczyznę komunikacji naukowej:

1/ słuchanie i czytanie dialogów wzorcowych. Cel - kształtowanie umiejętności słuchania i

rozumienia wypowiedzi, a także umiejętności wprowadzania do nowych kolokacji przyswojonego wcześniej materiału językowego związanego z tematem, którego dotyczy dany dialog ćwiczebny, opisy sytuacji;

2/ ćwiczenia sytuacyjne, których celem jest kształtowanie umiejętności werbalnego zachowania się w danej sytuacji, czyli próba praktycznego wykorzystania przyswojonego materiału językowego do celów komunikacji. Do ćwiczeń tego typu zaliczyć można następujące:

a/ modelowanie komunikacji dialogowej na podstawie krótkich tekstów- referatów, wystąpień, komunikatów z uwzględnieniem specjalizacji - literaturoznawstwo, językoznawstwo, glottodydaktyka. Chodzi tu również o profesjonalną aktywizację przyswojonego materiału językowego;

b/ dialogi ćwiczebne na podstawie schematów, tablic, wykresów służących głównie kształtowaniu umiejętności stawiania pytań.

Cykl II. Ćwiczenia aktywizujące przyswojony wcześniej oraz przyswajany na bieżąco materiał leksykalny:

1/ użycie tego materiału językowego w sytuacyjnych dialogach ćwiczebnych, np. jeden student wygłasza krótki komunikat lub referat, inny prowadzi dyskusję, tj. zadaje pytania w oparciu o tekst zarówno referentowi jak i pozostałym uczestnikom dyskusji. W zależności od tego, jaką leksykę chcemy aktywizować, prowadzący zadaje pytania dotyczące stosunku pozostałych do wyrażonych w wystąpieniu kolegów sądów, np. aprobaty, wątpliwości, negacji itp. Taka dyskusja ćwiczebna jest sterowana przy pomocy algorytmu dydaktycznego, tj. ściśle określonych pytań i prognozowanych odpowiedzi, a także instrukcji dotyczącej wykonania zadań oraz tzw. korektorów czyli wskazówek korygujących błędy studentów;

2/ kształtowanie umiejętności prawidłowej budowy replik dialogu naukowego zarówno stymulujących jak i będących reakcją na nie, a także umiejętności użycia przez studentów zwrotów łączących tekst dialogu, czyli nawiązujących do wypowiedzi przedmówcy, np. следуя суждениям..., согласно с мнением докладчика..., разрешите задать вам один вопрос..., на мой взгляд гипотеза кажется..., говоря о..., хочу заметить, что..., представляется существенным..., по показаниям многих исследователей..., как отмечалось в заслушанном докладе... itp.

Cykl III. Ćwiczenia twórcze w oparciu o sytuacje ćwiczebne, w których celem jest zarówno aktywizacja przyswojonego materiału językowego jak i jego profesjonalizacja. Do tego typu ćwiczeń zaliczyć

należy:

- 1/ formułowanie tematu, hipotezy,
- 2/ obrona tematu, hipotezy lub jej odrzucenie,
- 3/ wyrażanie własnego stosunku do tego, co student usłyszał.

W początkowej fazie cyklu treść referatu mającego być podstawą dyskusji może być studentom znana, również i pytania mogą być przygotowane wcześniej. Kolejny etap tego cyklu to organizowanie ćwiczebnej dyskusji w oparciu o tekst /tym razem nieznaną studentom/ dotyczący określonej specjalności: językoznawstwa, literaturoznawstwa, glottodydaktyki. Ćwiczenia najlepiej prowadzić w grupach specjalistycznych.

Można również stosować inscenizację jako formę ćwiczenia w oparciu o następujące sytuacje: 1/ pełnienie roli tłumacza na międzynarodowej konferencji studenckiej, 2/ pełnienie roli przewodniczącego w czasie obrad sekcji, np. językoznawczej, literaturoznawczej, glottodydaktycznej, 3/ przyjmowanie uczestników konferencji, rejestrowanie tematów wystąpień itp.

Podczas stosowania tego rodzaju ćwiczeń, zwłaszcza imitujących sytuacje naturalne, należy doskonalić i rozszerzać osiągnięty przez studentów stopień kompetencji językowej i kompetencji mownej.

Cykl IV. Ćwiczenia twórcze oparte o sytuacje naturalne:

- 1/ udział w zainscenizowanym zebraniu koła naukowego,
- 2/ sprawozdanie z zebrania koła lub konferencji studenckiej, zadawanie pytań sprawozdawcy, a także wyrażanie własnego stosunku do relacjonowanych przez sprawozdawcę faktów,
- 3/ rozmowy o konsultacjach u promotora,
- 4/ rozmowa dwu lub kilku studentów piszących prace magisterskie np. z dziedziny językoznawstwa czy glottodydaktyki. Studenci pomagają sobie wzajemnie, wyrażają swoje sądy, pytają o coś jeden drugiego itp.

Cykl V. Wykorzystywanie opanowanego materiału leksykalnego, a także zdobytej wiedzy z zakresu jego funkcjonowania w dialogu naukowym przebiegającym w naturalnych sytuacjach komunikacji językowej.

Chciałabym tu przytoczyć przykłady praktycznej realizacji omawianych wyżej sposobów kształtowania umiejętności dotyczących dialogu naukowego. Ponieważ nie jest możliwe w ramach jednego artykułu zaprezentowanie wszystkich propozycji, zatrzymam się tylko na niektórych z nich odnoszących się do poszczególnych cykli ze szczególnym uwzględnieniem pierwszego.

Jedną z form ćwiczeń stosowanych w ramach tego cyklu jest kształtowanie umiejętności słuchania i

rozumienia tekstu naukowego. Dotyczy to przede wszystkim dialogów wzorcowych oraz krótkich wystąpień. Słuchanie jest połączone z wykonaniem różnorodnych zadań, poleceń, np.

1. Слушайте диалог /запись/. Опишите ситуацию, где и когда он мог состояться.
2. ..., скажите, кто и о чем беседует.
3. ..., запишите оценочную лексику. Чего она касается?
4. Прослушайте микротекст и выпишите акцентно подчеркнутые слова, затем прослушайте второй раз и восстановите по опорным словам основное содержание диалога.
5. Слушайте микротекст, следите за текстовой нагрузкой интонационно обособленных сегментов. Запишите основное его содержание, опуская информационно избыточные элементы.
6. Слушайте, запишите опорные слова микротекста, затем прослушайте начало микротекста. Восстановите по опорным словам основное содержание опущенной части микротекста и т.п.

Tego rodzaju ćwiczenia mogą służyć również jako przygotowanie do ukształtowania umiejętności przewidywania tego, co będzie treścią następnej repliki współ rozmówcy, a także umiejętności względnego prognozowania cyklu replik współ rozmówcy oraz replik własnych.

7. Слушайте, скажите, согласны ли вы с докладчиком.
8. Слушайте внимательно замечания научного руководителя. Запишите вопросы, с помощью которых вы хотите выяснить ваши сомнения.

Ćwiczenia w słuchaniu z wykonywaniem zadań mogą być również połączone z oglądaniem rysunku, schematu, wykresu, tabeli ilustrującej wyniki badań itp. Można tu zastosować następujące polecenia:

1. Слушайте и смотрите..... Непонятное запишите, затем спросите о значении.
2. Поставьте вопросы к услышанному и увиденному.
3. Побеседуйте о схеме, /рисунке, чертеже, данных на таблице/.
4. Обратитесь с просьбой повторить объяснение.
5. Товарищ не понял схему, объясните ему непонятное, ответьте на его вопросы.
6. Вас спросили, согласны ли вы с приведенными на таблице результатами эксперимента.
7. Вас спросили, какие у вас сомнения после заслушания выступления докладчика / понравилось ли вам оно, каково основное содержание выступления/.

Inne ćwiczenia odnoszące się do tego cyklu zbliżone są do ćwiczeń kształtujących umiejętności komunikowania się za pomocą dialogu w ogóle. Różnica polega tylko na ich wypełnieniu leksyką

charakterystyczną dla dialogu naukowego.

Jeśli chodzi o realizację zadań należących do II cyklu, którego głównym celem jest aktywizacja przyswojonego materiału językowego i jego wykorzystanie do budowy replik dialogu naukowego, to można tu zastosować następujące polecenia i zadania:

1. Выразите согласие /несогласие/ с мнением собеседника. Используйте следующие слова и словосочетания: я вполне согласен с тем, что..., согласно вашим утверждениям..., следуя утверждениям..., как справедливо отмечает..., хочется подчеркнуть актуальность проводимого исследования...
2. Выразите сомнение. Используйте данные языковые модели: кажется маловероятным, что..., у меня возникает сомнение относительно..., я не вполне уверен в том, что..., мне показалось, что лучше было бы..., вряд ли можно согласиться с тем, что..., как мне кажется, невозможно, чтобы...
3. Обратитесь с просьбой повторить информацию. Используйте данные ниже языковые модели. Будьте добры /любезны/, повторите информацию о..., мне хотелось бы узнать, как..., для меня не совсем ясно мнение докладчика о том, что..., скажите, пожалуйста, как объяснить...
4. Выразите свое отношение к услышанному. Используйте следующие словосочетания: по-моему, с моей точки зрения, на мой взгляд, мне кажется, мне думается, представляется, что...

Inny typ ćwiczeń sprzyjający aktywizacji materiału językowego to polecenia dotyczące reagowania na repliki współ rozmówcy i wykorzystania do budowy replik własnych danych modeli językowych, np.

Прореагируйте на реплики собеседника. Используйте слова и словосочетания, данные ниже.

- Итак, я старался доказать, что при обучении интонации вопросительного предложения без вопросительного слова полезно применять схемы, иллюстрирующие движение тона голоса в таком предложении.
.....
.....
.....
- Во-первых, ученикам это интересно, что, в свою очередь, способствует их активизации, во-вторых, схема наглядно показывает движение тона голоса, что помогает, особенно учащимся, не обладающим хорошим музыкальным слухом.
.....

Модели для справок: Я вполне согласен с мнением докладчика о том, что..., Однако хочется добавить,

что..., На мой взгляд необходимо применить здесь магнитофонную запись..., Необходимо научить ученика "читать" схему. Достаточно ли для этого одного зрительного канала... итр.

Po upływie pewnego czasu do poleceń przytoczonych wyżej i im podobnych można dodawać tylko zadania, a student sam dokonuje selekcji materiału językowego zmagazynowanego w swojej pamięci długotrwałej, dobierając do wyrażenia myśli najbardziej, jego zdaniem, adekwatne modele językowe. Ten typ ćwiczeń jest jakby pomostem łączącym cykl drugi z cyklem trzecim, tj. ćwiczenia mechanizujące, utrwalające z ćwiczeniami twórczymi, stymulowanymi jednakże przez sytuacje ćwiczebne w audytorium. Ćwiczenia w większości mają postać krótkich dialogów, w których jedne repliki mogą być krótsze, drugie dłuższe, jedne mogą mieć charakter bardziej informacyjny, inne mogą zawierać zapotrzebowanie na informację lub też wyrażać stosunek do niej.

Cykl III charakteryzuje się stosowaniem ćwiczeń twórczych, jednakże opartych na sytuacjach ćwiczebnych. Rodzaje tych ćwiczeń zostały wymienione wyżej. Tu pragnę zaznaczyć, że przed przystąpieniem do dyskusji w audytorium należy zapoznać studentów z terminologią występującą w tekście, który ma służyć jako podstawa do dyskusji, w razie potrzeby odesłać do słowników specjalistycznych, objaśnić funkcjonowanie trudniejszych zjawisk językowych w danym tekście. Przykładem niech posłuży przygotowanie do dyskusji na podstawie tekstu G.J.Solganika: Способы связи суждений¹⁵. Jeśli chodzi o terminologię, to występują tam takie jednostki językowe jak субъект, предикат, цепная связь, параллельная связь, суждение. Dwa pierwsze terminy są znane studentom, wystarczy je przypomnieć. Dwa następne również nie wymagają specjalnych objaśnień, ponieważ sam autor pisze w wymienionym tekście, na czym polega ich istota. Zatem dyskusja powinna się skupić na tej właśnie istocie oraz na znaczeniu sposobów łączenia zdań typowych dla budowy tekstu naukowego i tekstu zwartego w ogóle. W toku dyskusji czy rozmowy na wymieniony temat należy starać się o to, aby zaktywizować u studentów jak najwięcej modeli językowych wyrażających aprobatę, takich jak: следуя утверждениям Г.Я.Солганика, рассмотрим..., Как справедливо отмечает Г.Я. Солганик..., Опираясь на суждения автора о том, что..., Я вполне согласен с мнением Г.Я.Солганика о том, что..., итр.

Następnie można dać studentom kilka krótkich tekstów, w których występują oba sposoby łączenia zdań-sądów i polecić znaleźć w nich sposoby łączenia. Przykłady poleceń:

1. Читайте данные тексты. Проследите способы связи суждений. Выпишите примеры цепной связи. Объясните их суть. Затем выпишите примеры параллельной связи. Объясните разницу.
2. Найдите в текстах элементы, движущие мысль. Определите тип связи.

3. Составьте микротекст, приведите в нем примеры способов связи суждений итд.

Kolejne ćwiczenia dotyczą kształtowania umiejętności formułowania wniosków w oparciu o wypowiedzi studentów oraz o informację zawartą w czytanych mikrotekstach. Polecenia dla studentów można sformułować następująco: Подведите итоги всему сказанному. Используйте следующие языковые модели: На основании прочитанного /сказанного/, Подводя итог, мне хочется заметить, что..., Благодаря цепной /параллельной/ связи..., Наиболее распространенные типы связи..., С логической точки зрения..., С синтаксической точки зрения..., В заключение хочется сказать, что...,

W zaproponowany wyżej sposób można formułować zadania na początku cyklu trzeciego, natomiast w miarę nabywania przez studentów umiejętności wypowiadania się na podstawie dłuższej informacji /teksty, referaty, komunikaty, sprawozdania itd./, w miarę nabywania umiejętności formułowania podsumowań, nie stosujemy już pomocy w postaci modeli językowych, jakie powinny wystąpić w tego rodzaju wypowiedziach.

Jeśli chodzi o ćwiczenia z zakresu cyklu IV i V, to polegają one przede wszystkim na korekcie błędów w wypowiedziach studentów, np. zarejestrowanych nie tylko podczas wykonywania ćwiczeń, ale w czasie seminarium magisterskiego, konsultacji /jeśli lektor jest promotorem/ w czasie wystąpień studentów w dyskusji naturalnej, w kontaktach indywidualnych z promotorem, podczas udziału w zebraniach koła naukowego, podczas wypowiadania przez studenta swojego zdania na temat przeczytanej literatury przedmiotu itp.

Kończąc niniejsze rozważania chciałabym sformułować kilka wniosków:

1. Ustna forma komunikacji naukowej jest integralną częścią tego typu komunikacji i chociaż w praktyce, jak się wydaje, występuje rzadziej niż jej forma pisemna, jest jednym z czynników zaspokajania potrzeb komunikacyjnych studentów starszych lat filologii, a następnie filologów, zwłaszcza tych, którzy będą korzystali z literatury naukowej, uczestniczyli w mniejszym lub większym stopniu w życiu naukowym.
2. Zagadnienie kształtowania umiejętności i nawyków ustnej komunikacji naukowej nie znalazło jeszcze szerszego odzwierciedlenia w literaturze naukowo-metodycznej jako całościowy problem badawczy. W związku z tym należałoby podjąć badania zarówno podstawowe jak i empiryczne dotyczące funkcjonowania języka mówionego w sferze komunikacji naukowej.
3. Istnieje również potrzeba opracowania podręczników, skryptów, przewodników metodycznych zawierających pewien całościowy program, tj. minimum kategorii semantycznych oraz minimum

językowe niezbędne do organizowania tego rodzaju komunikacji, a także wskazówki metodyczne dotyczące realizacji tego trudnego, ale jakże ważnego zadania.

PRZYPISY

- ¹ Zob. M.Mirek: Kształtowanie podstaw komunikacji naukowej u studentów filologii rosyjskiej. Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy. Studia Filologiczne 29, Filologia Rosyjska 1989, z. 11;
M.Mirek: Kilka uwag o sposobach analizy tekstów specjalistycznych. Materiały I Ogólnopolskiej Konferencji Lektorów Wyższych Szkół Technicznych i Rolniczych. Bydgoszcz, 16- 18 września 1986;
M.Mirek: Tekst specjalistyczny jako podstawa kształtowania umiejętności i nawyków komunikacji naukowej. Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy. Studia Filologiczne 33. Filologia Rosyjska 1991, z. 13
- ² F.Grucza: Glottodydaktyka, jej zakres i problemy. *Przegląd Glottodydaktyczny*, T.1. Warszawa 1981
- ³ S.Gajda: Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym, Warszawa-Wrocław PWN 1982 s. 23
- ⁴ Tamże, s. 24
- ⁵ Tamże, s. 58
- ⁶ L.Zabrocki: Układ kodowy i jego struktury pochodne. Sprawozdanie z PTNP za I i II kwartał, Poznań 1960
Tenże, Kodematyczne podstawy nauczania języków obcych, W: Polska myśl glottodydaktyczna . Pod red. F.Gruczy. Warszawa PWN 1979
- ⁷ А.Р.Лурія: Основные проблемы нейролингвистики. Москва 1975
- ⁸ N.Chomski: Teoria lingwistyczna, W: Język w świetle nauki. Warszawa 1980
- ⁹ А.П.Якубинский: Избранные работы. Язык и его функционирование. Ответственный редактор А.А.Леонтьев, Москва, 1981
- ¹⁰ A.Szulc: Model komunikacji językowej. *Języki Obce w Szkole*, 1971 nr 1
- ¹¹ Л.Райманова: Ситуативные упражнения при обучении устной диалогической речи. - В кн.: Язык и стиль научного изложения. Лингвистические исследования. Изд."Наука", Москва 1983
А.Брудный: Пути и методы экспериментальных семантических исследований. - В кн.: Теория речевой деятельности. Москва 1968
- ¹² И.Йотов: Диалог как научная проблема. - В сб. Общество русистов в Болгарии. Первая национальная конференция преподавателей русского языка и литературы. София 1973
- ¹³ Е.С.Большакова: Ситуативные упражнения при обучении устной диалогической речи. - В кн.: Язык и стиль

научного изложения. Лингвистические исследования. Изд. "Наука", Москва 1983

¹⁴ Там же, с. 104

¹⁵ Г.Я. Солганик: Способы связи суждений. - В кн.: Синтаксическая стилистика, Москва, "Высшая школа", 1973

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО СТИЛЯ УСТНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ

Резюме

В статье рассматривается проблема формирования у студентов умений и навыков устных форм научной коммуникации, прежде всего научного диалога. Данная проблема ставится в связи с введением обновленной программы обучения польских русистов, в рамках которой работа над овладением научным стилем ведется, в частности, на занятиях по практикуму устной речи. В статье проводится мысль о том, что для правильного владения научным стилем большое значение имеет трансформация ранее усвоенных языковых моделей в другую сферу, т.е. сферу научной коммуникации. Автором определяются ситуации, в которых студенты и будущие учителя-филологи должны применять форму научного диалога /работа в СНО, участие в конференциях, семинарах, симпозиумах, консультации на научные темы, участие в беседе за круглым столом и т.п./ и в этой связи намечаются типы научного диалога, предопределяемые разными видами научных текстов. Разрабатывается по циклам план работы над научным диалогом. Приводится система упражнений, служащих активизации языкового материала. Автором предлагается отбор лексики с целью использования ее в процессе обучения научному диалогу. Приводятся также конкретные языковые выражения, термины, образцы реплик-высказываний, формирующих такие коммуникативные акты, как вопрос, ответ, добавление, согласие, возражение, положительная /или отрицательная/ оценка и т.п.