

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ИСПАНИИ НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

П. Я. ГАЛЬПЕРИНА

Татьяна Шайхиева
Universidad de Granada

Введение

Положение русского языка в последнее время в мире изменилось значительно. С одной стороны, он утратил свой “обязательный” статус для ряда стран, прежде всего, Центральной и Восточной Европы и Средней Азии, с другой - стал вторым государственным языком в ряде новых независимых государств. В некоторых случаях он оказался языком так называемых языковых меньшинств. В Испании его изучают в рамках специальности “Славянская филология”, на факультете переводчиков и центрах современных языков.

Актуализировалась задача описать его так же, как описаны другие языки международного общения с учетом специфики среды изучения. Существующее небольшое количество более частных программ поддержки развития русского языка, в том числе языка межнационального и международного общения, отражает общую тенденцию к уменьшению влияния русского языка в мире.

Наряду с этим явлением наблюдаются высокая мотивация и интерес студентов - иностранцев, изучающих русский как иностранный, основывающиеся на большей вероятности получения работы при знании языка или его применении для уже имеющейся практики. Расширился спектр факультетов, студенты которых изучают русский язык: экономический, туристический, политических наук, естественных наук и др.

Обучение русскому языку как иностранному в испанской среде вызывает ряд специфических проблем. Одной из них в преподавательской работе является культурная интерференция. Она проникает на все языковые уровни (семантический, грамматический и т. д.) и паралингвистики (в жесты, поведение и т. д.). Язык тесно связан с культурой носителя языка, поэтому при преподавании русского языка с целью коммуникативного поведенческого направления должны использоваться тексты и ситуации, имеющие ценность для студента и вне аудитории, в реальном общении, отражающие языковую среду [Трушина 1988]. Это же отмечают Е. М. Верещагин и В. Г. Ко-с-тома-ров, “пре-по-даватель не должен ограничиваться узк-ими языковыми

целями, без обращения к явлениям культуры изучение языка обедняется и сводится к усвоению фонетических, лексических и грамматических явлений” [Верещагин, Костомаров 1983].

Дидактика и методика преподавания русского языка как иностранного для испанцев как наука находится в процессе становления. Отмечается возрастание публикаций и методических пособий для говорящих на испанском языке, среди них следует отметить учебник русского языка, авторы Рафаэль Гусман и др. (2002). Есть отдельные научные исследования, например, диссертация Анхелес Киро *Análisis de errores en la enseñanza del caso ruso a hispanohablantes*», Granada, 2003.

Однако все они характеризуются частными аспектами, можно сказать статическими моментами, с точки зрения целостности учебного процесса, включающего не только описание исходных и конечных целей обучения, но и отбор и построение содержания учебного пособия, методику формирования усвоения этого содержания с формами контроля над процессом усвоения.

Кроме этого, исходя из принципа развивающего обучения, усвоение русского языка должно также приводить к изменению личностных характеристик обучающихся за счет активации зоны ближайшего развития. Речь идет о целостной совокупности философских идей и представлений, составляющих определенное “мыслительное пространство”, общее поле проблем, единство которого проявляется в самой культуре мышления вообще и смысловом обучении в частности. Опора на психологические основы обучения является необходимым условием успешного усвоения русского языка для испаноговорящих.

Психологические основы обучения русскому языку как иностранному

Определение деятельности

В российской психологии распространена так называемая теория деятельности, разработанная советским психологом Л. С. Выготским и его школой (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.).

Эта теория заключается в следующем. Человек не приспосабливается к окружающей действительности, а активно овладевает ею, воздействует на эту действительность. Это становится для него возможным благодаря “опережающему отражению действительности” (так назвал великий русский ученый И. П. Павлов способность человека заранее предвидеть и сознательно планировать свои действия). А эта способность в свою очередь обусловлена тем, что всякая специфически человеческая, т. е. практическая и теоретическая (мыслительная), деятельность, опирается на вспомогательные средства, выработанные обществом и хранящиеся в коллективной памяти общества. В практической деятельности это орудия, а в теоретической – знаки, в том числе знаки языка.

Включаясь в деятельность человека, орудия и знаки не механически приплюсовываются к ней. Они изменяют саму структуру деятельности, заставляя человека формировать в своей психике новые, более сложные связи. Последние

обеспечивают не столько индивидуальное поведение, сколько социальное, связанное с усвоением коллективного опыта. Психика человека, когда в деятельность включаются орудия и знаки, приобретает новое качество, а не просто претерпевает количественное изменение. Язык до основания перестраивает психику человека, а не привносит к ней что-то дополнительное. Таким образом, психологическая теория деятельности считает эту деятельность активной, а не системой реакций на воздействия извне.

Следовательно, первая задача, стоящая перед педагогами, - как перевести предмет обучения (русский язык) из внешней во внутреннюю, психологическую форму. Ошибочно думать, что в голове человека имеется простая копия системы языка (например, Н. Хомский отождествляет язык с лингвистической компетенцией говорящего). Поэтому вторая, не менее важная психологическая задача – перевести язык из формы психофизиологической речевой способности (Л. В. Щерба) в формы деятельности общения.

Таким образом, мы сталкиваемся с понятием деятельности в двух случаях. Во-первых, это учебная (познавательная) деятельность, в ходе которой человек усваивает язык. Во-вторых, это деятельность, в ходе которой он использует язык.

Перейдем к краткому рассмотрению структуры деятельности.

Строение деятельности

В любой деятельности, в том числе в деятельности по усвоению русского языка как иностранного, можно выделить одинаковые структурные компоненты. В ней есть четыре этапа:

- этап ориентировки в условиях деятельности;
- этап выработки плана в соответствии с результатами ориентировки;
- этап осуществления (реализации) этого плана;
- этап сопоставления полученного результата с планом, т. е. этап контроля.

Например, преподаватель должен иметь представление о своих слушателях и о других условиях, в которых он проводит занятие или лекцию (ориентировка); в зависимости от этого он составляет определенный план занятия; затем он должен провести занятие и все время контролировать – добился ли он требуемого эффекта, поняли ли слушатели материал и т.п.

У любого акта деятельности есть определенная цель. Вся деятельность организуется так, чтобы добиться этой цели наилучшим образом, с наименьшей затратой сил и времени.

Но постановка цели предполагает потребность в ее достижении. У каждой деятельности есть мотив или система мотивов. Мотив – это то, что стимулирует, побуждает совершить тот или иной поступок.

Изучение русского языка как иностранного, например, может обуславливаться мотивами познавательного плана (желание овладеть новым языком, читать русскую литературу, познакомиться с русской культурой и т.д.). Для таких людей с такими мотивами характерна внутренняя готовность, внутренняя установка на овладение языком. Подобная мотивация обучения делает его эффективным даже при частных методических недостатках. Возможны мотивы другого характера. Довольно часто изучают русский язык в Испании в силу каких-то побочных мотивов - профессиональных, личных или материальных.

Следует особо подчеркнуть важную роль мотивации в осуществлении речевой деятельности. Она является одним из основных психологических факторов успешности овладения русским языком.

Целостная деятельность состоит из отдельных действий, у каждого из которых есть своя промежуточная цель. А каждое действие в свою очередь складывается из отдельных операций, набор которых зависит от конкретных условий деятельности. Например, мотивом изучения русского языка является необходимость получить работу в фирме, работающей на российском рынке. Это может быть внутренняя необходимость – у человека, жаждущего знаний и любящего языки, и внешняя – боязнь конкурентоспособности на рабочем рынке или получение стипендии за хорошую учебу. Эта деятельность складывается из отдельных действий с самостоятельными промежуточными целями: научиться читать, писать, говорить по-русски; найти и выбрать место, где преподают русский язык; иметь учебники и словари; регулярно приходить на занятия; выполнять домашнее задание и т.п. А эти действия в свою очередь могут состоять из отдельных операций, которые зависят от стоимости обучения, занятости студента, наличия библиотечного фонда и др. Начиная изучать русский язык ставит себе каждую из промежуточных целей отдельно, осознает ее. Для него научиться читать, писать и говорить – это самостоятельные деятельности. Со временем все эти деятельности становятся полуавтоматическими, в центре его сознания – только конечная цель. Деятельности становятся действиями. Точно так же, обучаясь вождению машину, человек сначала учится производить каждую из операций отдельно: снять машины с тормоза, включить сцепление и т.д., затем они автоматизируются и уходят из сознания.

То же самое происходит и при формировании речевой деятельности. Сначала сознательно усваиваются отдельные ее компоненты – слова, грамматические правила, а затем все это автоматизируется и уходит из сознания – остается только одна сознательная цель: выразить то или иное содержание.

Теория управления усвоением

При формировании той или иной деятельности происходит не только структурная перестройка этой деятельности. Одновременно может происходить и превращение внешних, материальных действий или операций во внутренние, мыслительные. Это происходит потому, что умственные действия человека генетически восходят к внешним действиям.

Под руководством П.Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной были исследованы основные этапы перехода от внешних действий к действиям внутренним, перехода от

практической деятельности к мыслительной интериоризированной. Психологи пытались построить такую методику обучения, которая соответствовала бы нашим знаниям о психологических процессах формирования умственных действий. Подобная методика была построена и проверена в процессе обучения математике, чтению и письму родного языка (Л. И. Айдарова). Появились интересные работы по русскому языку как иностранному (О. Я. Кабанова). О. Д. Митрофанова изложила основные положения методики обучения русскому языку как иностранному для любых категорий слушателей. Однако применение ее к обучению русскому языку как иностранному для испаноговорящих вне страны носителя языка дело будущего.

Широкое распространение получили так называемые интенсивные методы Г. А. Китайгородской, коммуникативные методы Е. И. Пассова, активные методы Комкова. В литературе все эти методы называют прямыми или контактными. Они характеризуются выделением типичных ситуаций, дроблением действительности и текстов, предназначенных для заучивания, так В. Л. Скалкин выделяет 124 типа ситуаций. Основанные на принципе стимул-реакция эти методы обучения иностранным языкам пропускают этап сознательности и, как следствие, формируется кратковременное знание языка.

Сознательность в обучении языку

Из сказанного выше ясно, что при обучении языку очень остро стоит проблема взаимоотношения сознательных и бессознательных автоматизированных компонентов деятельности. В начале обучения, т.е. в начале формирования деятельности, большая часть ее компонентов осознана – не только цель отдельных действий, но и сами эти действия и операции, в противоположность, полностью сформированная деятельность осуществляется без участия сознания. Осознается лишь конечная цель. В начале обучения иностранному языку учащиеся распознают различные языковые средства, однако наша задача – сделать так, чтобы эти средства использовались бессознательно, автоматически.

Известно, что, если иностранный язык прошел через ступень сознательного освоения, используемые языковые средства всегда могут быть в случае необходимости осознаны, учащийся может произвести их сознательный отбор, оценить их пригодность для выражения данного содержания и т.п. Поэтому реальные процессы осознания языкового материала в процессе обучения обеспечивают потенциальную возможность осознания в речевой деятельности, в процессах общения на данном языке. В этом психологическая суть методического принципа сознательности.

Речевой навык и речевое умение

Из сказанного выше можно видеть, что проблемы обучения иностранному языку (в том числе русскому как иностранному) невозможно решить, если мы не будем четко представлять себе динамику изменения структуры речевой деятельности в процессе обучения.

Одни и те же речевые и языковые факторы на разных этапах овладения языком занимают в деятельности разное место – сначала полностью осознаются и сами по

себе являются предметом самостоятельной деятельности. Например, перед учащимися стоит задача: построить вопросительное высказывание, правильно употребив вопросительное слово. Далее лишь контролируются и включаются в более сложную систему на правах действия, не только выбрать правильное вопросительное слово, но и вообще правильно построить данное высказывание. Наконец, все это автоматизируется и становится операциями. Учащийся уже не думает о правильности построения высказывания, а только о его содержании. В последнем случае речевое высказывание в целом выступает как самостоятельное действие, включенное в какую-то общую деятельность. Такой более общей деятельностью может быть деятельность общения, содержанием которой является воздействие на сознание другого человека или группы людей или неречевая деятельность, удовлетворяющая какие-то потребности говорящего, например, один человек предлагает другому закрыть дверь.

Переводя язык из внешней формы во внутреннюю, мы добиваемся того, что у учащегося оказываются сформированными определенные речевые операции. Кроме того, эта операции у него объединены в речевое действие. Речевые операции, выполнение которых доведено до степени совершенства, называются *речевыми навыками*. Владение иностранным языком – это владение системой речевых навыков. Язык существует в психике человека прежде всего в форме таких навыков, которые в любой момент могут быть реализованы.

Однако какие же требования следует предъявлять к операциям, чтобы их можно было считать речевыми навыками? Важнейшими из них являются следующие:

1. Операция должна быть доведена до уровня автоматизма, при котором сознание направлено только на содержание высказывания.
2. Качество операций применительно к речевой реализации должно быть безошибочным.
3. Время выполнения операций должно быть оптимальным.
4. Качество и время выполнения операции должно оставаться неизменными в условиях действия или деятельности, составной частью которой оно является.

Итак, первой задачей обучения является доведение всех составляющих речь компонентов до ступени полностью сформированного навыка. Обычно предполагается, что обучение речи на иностранном языке связано в основном с формированием системы новых, не существовавших ранее навыков. Однако механизм иноязычной речи включает в себя три группы навыков.

Прежде всего, это навыки речи на родном языке, которые должны быть только перенесены на новый языковой материал и актуализированы. Например, испанца не надо заново обучать порядку слов в русском высказывании. Именно этой группе навыков и не уделяется в современной методике достаточного внимания. Результатом этого является увлечение исследованием явлений интерференции и недооценка явлений переноса.

Далее – группа навыков, которые были ранее сформированы на родном языке и которые при овладении иноязычной речью должны получить коррекцию. Например,

в родном языке испанца есть, как и в русском, спряжения и времена глаголов, но навыки их использования нельзя просто перенести на русский язык. В связи с этим приобретает особую актуальность психологический, а не только лингвистический анализ интерференции, в первую очередь – интерференции навыков.

Третья группа навыков – это навыки, которые должны быть сформированы. Например, испанцу падежная система русского языка совершенно чужда.

Следует учесть, что при формировании новых навыков и коррекции старых мы не можем обойтись простым их заучиванием и механическими упражнениями. Необходима определенная последовательность умственных действий учащегося, направленная на овладение этими навыками. Далее, сами по себе речевые навыки, даже полностью сформированные, недостаточны для общения. Способность правильно построить и произнести то или иное высказывание еще не обеспечивает способности правильно и уместно выразить в речи определенное содержание, гибко варьировать речевую форму при изменяющихся условиях общения, например, при разговоре с разными людьми, в разных функциональных стилях и т.п. Для всего этого учащийся должен кроме речевых навыков иметь *речевые* или коммуникативные умения.

Речевые умения – это не простая надстройка над навыками. Они обладают известной психологической самостоятельностью: чтобы правильно и полноценно общаться, человек должен уметь ориентироваться в условиях общения и на основе этой ориентировки строить свою речь каждый раз по-разному. Поэтому в отличие от речевых навыков, по своей природе механических, умения имеют творческий характер. Они гораздо теснее, чем навыки, связаны с другими сторонами психической жизни человека – мышлением, воображением, эмоциями. Можно сказать, что речевые умения теснее связаны с личностью учащегося.

Все это очень затрудняет создание психологической и методологической теории обучения речевым умениям. Такая теория возможна только на базе психологии общения и связана с правильной организацией педагогического общения, общения преподавателя с учащимися в процессе обучения.

До сих пор психологи и методисты занимались в основном проблемой формирования речевых навыков. Они, в сущности, отвлекались от самого говорящего человека, его личности, имея дело с отдельными компонентами или целостной структурой его деятельности. Отсюда известная формализованность обучения, невнимание к тем психологическим факторам, которые не укладываются в жесткую схему “язык – речевой навык”. Но при таком подходе остаются неиспользованными многие резервы, скрытые в личности учащегося, позволяющие ему легче и быстрее сформировать речевые навыки и на их основе выработать коммуникативные умения. Например, одной из важнейших психологических особенностей так называемого интенсивного метода обучения иностранному языку впервые предложенного в Болгарии Г. Лозановым является установка на благоприятный психологический климат в учебной группе: учащиеся должны получать удовольствие от процесса обучения, и для этого разработана целая система приемов. В результате эффективность овладения коммуникативными умениями гораздо выше, чем при традиционных формах обучения.

Таким образом, реализация методического принципа коммуникативности предполагает органический сплав речевых навыков и речевых умений, творческий характер речевой коммуникативной деятельности, использование всех психологических резервов личности. А это в свою очередь означает, что к преподавателю предъявляются повышенные требования: он не только должен хорошо владеть психологией обучения, методикой, не говоря уже о владении языком, но и быть хорошим педагогом, яркой личностью, творческим человеком.

Виды упражнений в обучении языку

Возможные виды упражнений в обучении языку можно разделить на следующие группы:

- упражнения, направленные на формирование речевых навыков, другими словами, на интерпретацию знаний о языке, и объединение их в речевое действие;
- упражнения, направленные на формирование речевых умений.

Оба вида упражнений не могут носить механического, чисто тренировочного характера, ведь формирование речевых навыков – это процесс последовательной перестройки деятельности, движения от сознательности к автоматичности, от самостоятельности, отдельности – к объединению в единое целое, от внешних действий – к внутренним. Последовательность упражнений, последовательность конкретных задач, которые мы ставим перед учащимися, должна соответствовать направлению и основным этапам этого движения.

Особенно не могут быть механическими упражнения второго типа, задача которых – придать речевой деятельности творческий характер. Здесь тоже есть определенная закономерность: чтобы сформировать речевые умения, мы должны постепенно усложнять условия общения, заставляя учащихся учитывать все больше различных факторов.

Современные психологи и педагоги уделяют все большее внимание воспитывающей роли обучения. Говорят о проблемном, развивающем обучении, о роли обучения в формировании личности учащихся и т.п.

Практическая реализация теории деятельности в преподавании русского языка как иностранного для студентов, говорящих на испанском языке

Формирующий эксперимент был проведен со студентами Гранадского университета Испании. Он назывался “Педагогический проект Русское предвозрождение и фильм А. Тарковского “Андрей Рублев”. На его подготовку было затрачено около 20 часов учебного времени. Проведение круглого стола, куда были приглашены все желающие на демонстрацию фильма на русском языке с субтитрами на испанском языке, заняло 6 часов.

Для усвоения русского языка как иностранного необходима культурная языковая среда, которую вне страны языка можно заменить психо - педагогическими имитациями, создаваемыми студентами в совместной деятельности с преподавателем. Они позволяют студенту вжиться в культуру и сформировать положительную мотивацию на усвоение русского языка. Именно это и являлось целью проекта. Для ее достижения выполнялись следующие педагогические и психологические задачи на материале о русской культуре.

Тематические задачи:

- знакомство с исторической обстановкой в России на рубеже XIV-XV веков, конец феодальной раздробленности;
- Сергей Радонежский (около 1321-1391), основатель Троице - Сергиева монастыря, вдохновитель московского князя Дмитрия Донского в борьбе с ордынцами;
- знакомство с русским иконописным искусством, икона и иконостас как одни из основных компонентов формирующейся православной религии русского народа;
- Андрей Рублев – гениальный русский иконописец и создатель Троицы;
- актуальность идеалов русского Возрождения для настоящего времени;
- Андрей Тарковский (1932-1986) – русский кинорежиссер второй половины XX века, создатель фильма Андрей Рублев (1971).

Методические задачи для студентов - испанцев, изучавших русский язык в объеме 240-300 часов:

- улучшить скорость чтения текстов и их понимание на русском языке;
- создание русско-испанских словарей по каждой части темы, уточнение лексического значения слов и выражений в контексте темы;
- рассказ по теме на русском и испанском языках;
- работа с базами данных и поисковыми системами на русском и испанском языках;
- написание учебного текста на русском и испанском языках.

Психо-педагогические задачи:

- функциональный подход к отбору и подаче материала, ориентировочная система действий для студентов;
- принцип коммуникативности, создание конфликтных ситуаций и поиск решения, работа в группе по методу выращивания;

- изменение формы контроля за усвоением материала с внешней на внутреннюю;
- решение творческих задач как способ активации личности, принятие понимания русской культуры как способ формирования установок толерантного сознания в испанской среде.

Контроль за характеристиками формируемого процесса осуществлялся поэтапно. Например, на первом этапе диагностировалось исходное состояние изучаемого языка: студент определялся в рефлексивной позиции и описывал ориентировочную основу своего знания русского языка на начальный момент реализации проекта. На последнем этапе проверялось возможность использования языка в зоне ближайшего развития, другими словами, на текстах намеренно превосходящих возможности студентов.

Заключение

Как известно, между наукой и ее применением в практической деятельности есть огромный разрыв. Так, лингвистика как наука относится к преподаванию русского языка как физика к инженерным наукам. Напрямую этот перенос сделать нельзя. Именно поэтому и существуют различные психологические и педагогические теории, а также методы их приложения в практике. Особенность нашей работы заключается в доступном описании теории деятельности П.Я. Гальперина и одного из приложений как возможного пути перехода от теоретических положений к конкретной практике работы преподавателя русского языка как иностранного в Испании.

Проведенный эксперимент поднял много вопросов, например, один из них - насколько зависит качество обучения студентов от личности преподавателя. Другими словами, может ли любой другой преподаватель повторить его и получить те же самые результаты. Мы уверены что да, может. И может именно потому, что в основе лежат психолого- педагогические закономерности процесса обучения, а не индивидуальные качества того или иного преподавателя. Другой вопрос – должен ли преподаватель русского языка знать испанский язык. Мы бы ответили, что “да”, рекомендуется на начальном этапе, так как смысловое обучение предполагает знание культуры, шкалу ценностей студентов изучающих язык.

Для современного образования, где главная задача - развитие личности, ее творческого потенциала, этот путь может оказаться наиболее перспективным. Такое обучение реально, если изменить парадигму образования: с информационного на смысловое.

Литература

- Айдарова Л. И. (2000): *Chile development and education*, Мо.
- Выготский Л. С. (1956): «Мышление и речь», *Выготский Л. С. Избранные психологические исследования*, М., р.р. 201-237.
- Гальперин П. Я. (1977): «Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления», *Вопросы философии*, 1977, 4: рр.16-27.

- КАБАНОВА О. Я. (1984): «Опыт обучения пониманию иноязычного текста (по теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина)», *Психолингвистические основы и методические закономерности обучения иноязычной речи*. Воронеж.
- КАБАНОВА О. Я. (1998): Опыт обучения пониманию иноязычной речи, М.
- LATYSHEVA, A., QUERO GERVILLA E., GUZMÁN TIRADO, R. ET AL. (2002): *Manual de lengua Rusa*. Granada, Universidad de Granada.
- ЛЕОНТЬЕВ А. Н. (1947): «Психологические основы сознательности учения», в *Известия АПН РСФСР*, вып. 7. М., р.р. 39-54.
- ПАССОВ Е. И. (1965): *Коммуникативные упражнения как одно из средств создания грамматических навыков*, Л.
- СМЫШЛЯЕВ А. В., БАРХУДАРОВА Е. А., КОРЖЕВСКАЯ Н.С. (1988): *Пособие по переводу (русский язык → испанский язык)*, М.: Рус.яз.
- ХАВРОНИНА С., ШИРОЧЕНСКАЯ А. (1987): *Русский язык в упражнениях для говорящих на испанском языке*, М.: Русский язык.