

О. Я. Кабанова

ТЕОРИЯ П.Я. ГАЛЬПЕРИНА — ПЕРЕСТРОЙКЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ

В статье основное внимание уделено значению теории П.Я. Гальперина для перестройки содержания учебных предметов. Показан опыт перестройки содержания учебного предмета «Язык».

Ключевые слова: теория П.Я. Гальперина, содержание учебных предметов, языковое сознание, ориентировочная основа деятельности (ООД), учебный предмет «Язык».

The article focuses on how P.Ya. Galperin's theory has been used to reorient the content of the subject. The experiment of the reorientation of the content of the subject «the language» is shown.

Key words: P.Ya. Galperin's theory, content of the subject, language sense, orientation basis of activity (OBA), language.

Время идет вперед. Меняется человек, меняется и действительность. Меняются взаимоотношения между ними. Крупный ученый, психолог, педагог, энциклопедист Петр Яковлевич Гальперин, как и любая личность, не мог ни ускорить, ни замедлить течения времени, но он обогнал его на десятилетия, если не сказать — столетия. Известно, что самым крупным ученым приходится решать не только научные задачи, но задачи, связанные непосредственно с самой действительностью, задачи социального, общественного порядка. Проблемы, которые волновали П.Я. Гальперина, продолжают существовать, они не решены, с течением времени даже обостряются и усугубляются. Это касается прежде всего сферы образования.

Становление новой парадигмы образования, требование закона опережающего развития качества человека в условиях усиления глобального взаимодействия людей, развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), объективно развивающаяся тенденция к повышению индекса инновационности форм обучения, проблема медиаобразования как приоритетного направления педагогики XXI в. — полноценное развитие всего этого невозможно представить без обращения к психолого-педагогической теории

Кабанова Ольга Яковлевна — канд. пед. наук, доцент (Москва).

поэтапного формирования умственных действий и понятий, одного из крупнейших, можно сказать — прорывных достижений отечественной психологии. Как скромно говорил сам создатель этой теории, П.Я. Гальперин, его теория позволяет решать «все задачи общего и специального обучения. И при том:

- с почти полным исключением разброса по успеваемости в индивидуальном и мелкогрупповом обучении и с незначительным разбросом (на высших показателях) при обучении в классе;

- с весьма значительным сокращением сроков обучения;

- возбуждая положительное отношение к процессу и результату учения;

- и открывая гораздо больше возможностей для переучивания» (Гальперин, 1992, с. 8—9).

Как отмечает ученик и последователь психологической концепции П.Я. Гальперина А.И. Подольский, «развитие информационных, экспертных, в частности обучающих, технологий на новом уровне востребовало знания, составляющие сердцевину теории поэтапного формирования» (Подольский, 1992, с. 17).

Теория П.Я. Гальперина, носящая гуманистический и гуманитарный характер, была положена в основу разработки обучающих программ для школьников и студентов областей Чернобыльского следа. Эти программы способствовали ликвидации перегрузок обучаемых и вместе с тем повышали качество образования, давали развивающий эффект и мотивацию к учебе. Эти и аналогичные программы были созданы в Учебном центре при факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, руководимом последователем П.Я. Гальперина — академиком РАО Н.Ф. Талызиной, и были использованы в учебном процессе в различных регионах страны.

В настоящее время Федеральные образовательные стандарты требуют формирования универсальных учебных действий, способствующих развитию личности школьника, обретению умения самостоятельно осваивать новое. Стратегическая образовательная цель — формирование главным образом пользователей программных продуктов. Считается, что базой современного образования являются лучшие методы традиционной учебы и новое понимание технологического процесса обучения. Необходимой составляющей здесь считается информационная инфраструктура: компьютерные технологии, программное обеспечение, электронные учебные пособия, мультимедийные классы, языковые онлайн-курсы, интерактивные и сенсорные доски, пульта опроса, беспроводные планшеты, электронные ридеры, поливалентные актовые залы, изучение иностранных языков с помощью IP-телефонии, интернет-порталов и т.д. и т.п. Однако всю эту инфраструктуру недостаточно просто создать в учебном заведении, необходимо включить ее в учебный процесс.

А для этого нужны специализированные электронные учебники. Однако в большинстве случаев на электронный носитель просто копируют печатный текст, созданный без учета не только определенных психолого-педагогических норм, но и возможностей современных технологий. В новой парадигме образования основное внимание обращено именно на ИКТ, а объективное требование изменения самого предметного содержания, т.е. содержания учебных предметов, остается за ее пределами. Стереотипы, например, языкового учебника столь сильны, что, по мнению одного французского методиста (с чем автор полностью солидаризируется), грамматика в них находится на том же уровне, на котором химия находилась в XVII в. Объективно необходим синтез достижений ИКТ и адекватного содержания учебных предметов. Этому требованию как нельзя лучше отвечает теория поэтапного формирования умственных действий, одним из фундаментальных положений которой относительно дидактики и является изменение содержания учебных предметов. Нельзя обучать разумно, если учебный предмет построен неразумно, говорил П.Я. Гальперин. Он разработал концепцию перестройки содержания учебных предметов, основу которой составляет названный им третий тип ориентировочной основы действия (ООД). Речь идет о принципиальной перестройке научного знания в учебный предмет. Для этого «научное знание следует подвергнуть дальнейшим преобразованиям: в целях успешного изучения из него нужно выделить и поставить на передний план все, что может служить путеводной нитью в лабиринте частных фактов. Иначе говоря, требование оптимальной ориентировки в предмете заставляет перестроить научное знание в учебный предмет со своим порядком и составом тем, своим способом преподнесения материала и его усвоения (чего наука о предмете вообще не предусматривает)» (Гальперин, 1971, с. 75—76). Перестройка содержания учебных предметов, по П.Я. Гальперину, в соединении с ИКТ приведет к мощному сдвигу в повышении качества обучения во всем педагогическом процессе, в чем так нуждается современное образование.

Объем и задачи статьи не позволяют подробно изложить наш опыт перестройки содержания учебного предмета «Иностранный язык». Поэтому мы ограничимся лишь общими положениями и фрагментами. Следует отметить, что в качестве учебного предмета для нас выступает не только какой-нибудь (например, немецкий) язык, а язык как феномен, как сущность, инвариант (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), относительно которого конкретные языки, в том числе и родной, выступают как варианты. Следует отметить также, что *стратегически* родному языку можно и нужно обучать как иностранному, обучать языку в речи и через речь, т.е. в его *основной*

функции. Тактические задачи каждого языка должны решаться на фоне общей стратегии построения учебного предмета «Язык».

Необходимо особо подчеркнуть, что для перестройки содержания учебного предмета «Язык» чрезвычайно важной оказалась концепция П.Я. Гальперина (1977) о языковом сознании. Кратко суть ее заключается в следующем. Существует одна объективная действительность. Она отражается человеком в процессе мышления и познается в общих для всех людей понятиях, которые материально фиксируются в языке. Познанное объективное содержание преломляется в языковых значениях, которые представляют собой специфический *языковой* способ отражения действительности народом, говорящим на том или ином языке. Именно эту специфику языковых значений П.Я. Гальперин, говоря о необходимости «различения двух форм общественного сознания: познавательного и собственно языкового, когнитивного и лингвистического», называет языковым сознанием. По П.Я. Гальперину, «языковое сознание каждой лексической и особенно грамматической категории — это совокупность значений всех ее форм, представленных в естественных языках всегда ограниченным набором и в четком отнесении к определенным условиям их применения» (там же, с. 97). Отсюда следует, что именно языковое сознание народа, язык которого изучается, должно стать непосредственным объектом усвоения и составить содержание ООД формирования речи. С учетом этих двух фундаментальных положений, т.е. требования оптимальной ориентировки в предмете, велись исследования по перестройке содержания учебного предмета «Язык».

Исследования показали, что «путеводной нитью в лабиринте частных фактов» языка является глубинная семантика, взаимоотношения лингвистически понимаемых действия (Д), его субъекта (Сд), его объекта (Од) (Бархударов, 1975; Панфилов, 1977; Солнцев, 1978; и др.). Опираясь на эти три компонента и их особенности, можно разрабатывать стратегию содержания учебного предмета «Язык», т.е. стратегию содержания обучения как иноязычной речи, так и переводу с различных языков.

Начнем с перевода. Известно, что минимальным текстом — речевым произведением — является предложение, и «процесс перевода всегда осуществляется в пределах **минимум одного предложения**» (Бархударов, 1975, с. 10). Л.С. Бархударов отмечает, что глубинные отношения между Д, Сд и Од «отражают связи, объективно присутствующие в самой описываемой ситуации. Из этого вытекает, что в процессе перевода **глубинные** синтаксические отношения должны оставаться **неизменными**» (там же, с. 167). Отсюда следует, что мера эквивалентности текста перевода тексту подлинника определяется прежде всего сохранением внутренних глубинных связей.

У обучаемых сначала формируется понятие лингвистически понимаемых Д (читать, читая, читающий, чтение, читаемый, прочитанный; lesen, gelesen, lesend, Lesen; to read, reading ...), Сд (*Миша читает, Мише надо читать, чтение Миши, что-то делается Мишей...*), Од (читают книгу, книга читается кем-то, чтение книги...) и их особенностей, т.е. их возможного присутствия в высказывании, отсутствия, но возможности их подразумевать Д Сд Од (Там читают. Ночь.), а также отсутствия без возможности подразумевать Д Сд Од (Уже вечереет. Холодно.). Кроме этого, формируется понятие отсутствия действия (Он врач. Платье желтое. На улице было жарко. Новый дом...). При этом желательно использовать примеры и на иностранных языках, знакомых обучаемым.

Далее формируется умение распознавать **универсальные и обобщенные** признаки формального выражения Д, Сд и Од и их особенностей. Это происходит главным образом на материале родного языка, который выступает в этом случае не как, например, русский родной язык, а как язык-модель. Все формальные признаки включаются в содержание ООД, и создается *полная и обобщенная схема ООД перевода с различных языков*, с помощью которой обучаемые сначала выполняют перевод с родного языка на родной.

Далее на основе обобщенной схемы ООД и работая с грамматическим справочником, обучаемые самостоятельно создают *схему ООД перевода с желаемого иностранного языка*. Работая с ней, обучаемые выводят глубинную основу предложений соответствующего иноязычного текста и с помощью словаря осуществляют перевод на родной язык. Атрибуты (А А Ж), т.е. уточнители Д (грамматические обстоятельства), Сд и Од (грамматические определения) не представляют особых трудностей для перевода. Такое обучение на протяжении 10 лет проводилось в группах факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Обучение переводу с различных языков занимало всего 30 академических часов.

На простом примере перевода с родного языка на родной покажем принцип перевода с различных иностранных языков. Например, необходимо перевести предложение: Читая книгу, Петр слушает любимую им замечательную музыку П.И. Чайковского. Формальные признаки указывают на то, что в этом предложении имеются три слова, которые на глубинном уровне означают Д: читая, слушает, любимую. Вокруг каждого Д формируются субъектно-объектные отношения: действие — читая, субъект этого действия подразумевается (хотя он будет известен из контекста), объект этого действия — книгу. Уже можно сделать перевод: (кто-то) читает книгу. Далее. Действие — слушает, субъект этого действия — Петр, объект этого действия — музыку. Можно перевести: Петр слушает музыку. Далее. Действие — любимую, субъект этого действия — им, объект этого

действия — музыку. Можно сделать перевод: Он слушает музыку. По обобщенным универсальным признакам (например, личные окончания глагола, позиция слова в предложении и т.д.) действие слушает является личной глагольной формой, которая на поверхностном — грамматическом — уровне всегда обозначает сказуемое. Субъект этого действия — Петр — является подлежащим. Уже понятен смысл: Петр слушает музыку. Петр читает книгу. Петр любит музыку. Далее. По формальным признакам можно сделать вывод, что между словами замечательную и музыку существует связь, в которой действие отсутствует. Можно перевести: Музыка замечательная. Далее. Отдельные переведенные элементы можно соединить в одно сложное предложение: Петр читает книгу и слушает музыку П.И. Чайковского, которую он любит; музыка П.И. Чайковского замечательна. Перевод можно редактировать до совершенства, главное, что в нем переданы все глубинные связи. Произведен перевод с русского языка на русский. Аналогичным образом осуществляется перевод на родной язык иноязычных предложений.

Глубинная семантика была положена и в основу формирования речи на иностранном языке. При разработке содержания учебного предмета «Иностранный язык» была поставлена цель сформировать у обучаемых обобщенный метод овладения речью (Кабанова, 2009). Достижение цели предполагает формирование умения строить и понимать речевое высказывание — предложение — в устной и письменной форме (целевые задачи). Для того чтобы это реализовать необходимо учитывать тот факт, что при кажущейся бесконечности элементов речи она состоит из 6 базовых элементов, базовых коммуникативных намерений. Их можно разделить на две группы:

1. Говорящий намеревается сказать о действиях каких-то лиц, субъектов (одушевленных или неодушевленных).

2. Говорящий намеревается сказать не о действиях.

В каждую группу входят по три базовых типа высказываний.

Первая группа: **действия/процессы**

1) Высказывания, в которых говорится о действиях *конкретного субъекта* (над объектом): Петр читает (журнал); the child plays; Rolf arbeitet; Yo estudio.

2) Высказывания, в которых говорится о действии *какого-то неопределенного субъекта*, подразумевающегося лица/лиц (над объектом): В зале танцуют (вальс); one can do it well, they cook well here; man turnt am Morgen.

3) Высказывания, в которых говорится о действии *бессубъектном*, объективном (явления природы): Уже рассветает; it rains in autumn; heute regnet es; va ha llover.

Вторая группа: **свойства/состояния**

1) Высказывания, в которых говорится о состояниях: (Мне) холодно; it is sunny today; es ist warm; очень интересно (путешествовать); it is interesting (to travel); es ist wichtig (Briefe zu schreiben). В этом типе высказываний действия нет и оно не мыслится — Д.

2) Высказывания, в которых говорится о характеристике кого-то, чего-то по разным свойствам, признакам: Сумка желтая; the dress is green; das Kleid ist rot; el vestido era rojo; стол деревянный; the ring is gold; das Kleid ist aus Wolle; мама врач; mi madre era profesora; he is a doctor; er ist Lehrer. В этом типе высказываний присутствует субъект, но не действия, а характеристики С_ж.

3) Высказывания, в которых говорится о наличии чего-то, кого-то, свойство «быть»: Там много книг; there are a lot of trees in this street; es gibt viele Probleme; hay muchas casas en mi maleta. В этом типе высказываний присутствует объект, но не действия, а наличия О_ж.

Система вышеназванных шести типов высказываний — это речевой инвариант, конечный набор типов «событий» коммуникативных намерений, с помощью которого можно говорить о действительности на различные темы и на различных языках.

Таким образом, глубинная организация поверхностных — лексико-грамматических — структур предстает как различные сочетания компонентов:

$$A \text{ (A) } \mathcal{A} \left\{ \begin{array}{cccc} D & \textcircled{D} & \cancel{D} & \\ C_d & \textcircled{C_d} & \cancel{C_d} & C_{\mathcal{J}} \\ O_d & \textcircled{O_d} & \cancel{O_d} & O_{\mathcal{J}} \end{array} \right\}$$

Речевой инвариант определяется как **конечное число сочетаний** вышеназванных глубинных компонентов (коммуникативных намерений), образующее внутреннюю организацию предложения.

Если у обучаемых сформировать понятие речевого инварианта на материале родного языка — языка-модели (к тому же в этом инварианте представлены основы практически всех типов простого предложения, а сложные состоят из простых), то затем, учитывая языковое сознание соответствующего народа, можно формировать умение выражать этот инвариант средствами изучаемого языка, и вся бесконечность элементов речи окажется упорядоченной, ясной и приятной для формирования. Отпадает необходимость заучивать уже готовый речевой продукт: тексты, диалоги, речевые образцы и т.д., но появляется возможность усвоения **способа** речепроизводства, после чего обучаемые самостоятельно могут строить речь на желаемом языке, пользуясь тематическими русско-иноязычными словарями.

При такой *стратегии* построения учебного предмета оказывается не только возможным, но и целесообразным обучать на одном и том же уроке не одному, а нескольким языкам одновременно, включая родной язык. Положительный опыт такого обучения — выражение речевого инварианта средствами трех языков (русского, немецкого, английского) на одном и том же уроке — описан А.М. Царевым (1994). Формирование умения выражать речевой инвариант одновременно средствами русского (родного) и английского языков с акцентом на все типы простого предложения было осуществлено в 5-м классе школы-интерната поселка Нарышкино Орловской области и заняло два урока (Багатищева, Неворошкина, 2003). Выведение схемы ООД построения предложений осуществлялось учителем русского языка и учителем английского языка вместе с учащимися на одном и том же уроке через опору на инвариантную глубинную и коммуникативную основы простых предложений и через «разведение» русского и английского языкового сознания при оформлении общих смыслов различными лексико-грамматическими конструкциями.

Поэтапное усвоение показало следующее: кроме высвободившегося времени был достигнут поразительный эффект и в развитии, и в мотивации учащихся, которым не приходилось заучивать абстрактные грамматические формы лица, числа и т.п., соответствующие каждому типу предложения, а представилась возможность видеть единую сущность и гармоничность данного лингвистического явления, сопоставлять языковое сознание русского и англичанина и в этом сопоставлении оформлять языковое сознание формальными средствами. Происходило взаимовлияние языков, которые изучают дети. Можно сказать, что не только родной язык помогает в овладении иностранным, но именно обращение к иностранному языку, выход за пределы одного языка в большой степени способствуют глубокому пониманию и осмыслению родного языка.

Взаимодействие различных языков в программе обучения как частных явлений феномена «язык» способствует продуктивному формированию лингвистических способностей у обучаемых и развитию их интеллекта, а это открывает выход к быстрому и полноценному овладению речью на желаемом языке.

На деятельностно-инвариантной (Талызина, 2006) основе уже созданы и успешно использованы в естественных условиях обучения учебные пособия по немецкому (Кабанова, 2009) и английскому (Кабанова, Гришина, 2011) языкам. Уникальный учебник арабского языка, разработанный В.Л. Пацыной и В.Д. Квасковым, готовится к печати. Опыт обучения показал, что у обучаемых формируется языковое чувство как умение устанавливать семантическое содержание, которое говорящий вкладывает в свое сообщение, и соотносить это

содержание с формальными структурами конкретных языков. Воспитание чувства языка — залог успешного овладения речью.

Содержание отдельных грамматических категорий в учебном предмете «Язык» также строится с учетом все тех же трех глубинных компонентов. Так, категория залога, которая в форме актива или пассива присутствует практически в каждом предложении-высказывании, с позиции языкового сознания, например немца, употребляется следующим образом. Если в высказывании присутствуют все три компонента, то при акценте на Сд немец использует формы пассивного залога, а если этого акцента нет (нейтральная речь), то формы активного залога. При наличии в высказывании двух компонентов (субъект действия лишь подразумевается), если акцент делается на Од, немец использует формы пассивного залога, в противном случае — формы активного залога. Если в высказывании называется лишь действие, а его субъект и объект отсутствуют/подразумеваются, то при выделении в речи самого Д немец использует формы пассивного залога, при его невыделении — формы активного залога. Если же само действие в речевом высказывании отсутствует и не подразумевается, то немец всегда использует формы активного залога. Таким образом, залог – это такая грамматическая категория, которая определяется наличием или отсутствием в высказывании лингвистически понимаемых Д, Сд и Од и отражает действительность отношениями этих компонентов между собой (Кабанова, Гальперин, 1972). Это положение лежит в основе категории залога различных языков с той лишь разницей, что при решении не *стратегических*, а *тактических* задач необходимо ориентироваться на языковое сознание народа, язык которого изучается.

Обращение к глубинной семантике при построении учебного предмета «Язык» позволяет перестроить весь курс обучения какому-либо языку главным образом в его *стратегическом* понимании. Как уже было сказано, *тактические* моменты при овладении речью на различных языках связаны прежде всего с ориентацией на языковое сознание народа. Оно проявляется во всех аспектах языка.

Таким образом, при построении учебного предмета «Язык» необходимо ориентироваться не только на то, что дается человеку в наблюдении — звук и букву, но прежде всего на то, какие значения они несут в общей стратегии формирования и развития речи. Только учет этих факторов сделает речь более осмысленной, выразительной и соответствующей своему назначению.

Для перестройки содержания учебных предметов, в частности учебного предмета «Иностранный язык», давно уже создано великолепное средство — теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина и развиваемая им концепция языкового сознания.

ИКТ и теория П.Я. Гальперина — это то, что обеспечит инновационность образовательного процесса в соответствии с требованиями современного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Багатищева Л.И., Неворошкина Г.М. Формирование умения строить все типы простого предложения одновременно на двух языках (русский, английский) // Деятельностный подход к построению процесса усвоения: Мат-лы науч.-практ. конф. (Орел, 23—24 мая 2003 г.) / Под ред. Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской. М.; Орел, 2003. С. 20—21.

Бархударов Л.С. Язык и перевод. М., 1975.

Гальперин П.Я. Новые возможности обучения, в частности, иностранным языкам // Вопросы методики преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов: Мат-лы I Всесоюз. конф. преподавателей иностранных языков неязыковых ф-тов университетов (Москва, 23—25 июня 1970 г.). М., 1971. С. 69—82.

Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопр. философии. 1977. № 4. С. 95—101.

Гальперин П.Я. Ответы на вопросы корреспондента журнала «Estudios de psicologia» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1992. № 4. С. 3—10.

Кабанова О.Я. От звука к речи: Учеб. пособие по нем. яз. для вузов. М., 2009.

Кабанова О.Я., Гальперин П.Я. Языковое сознание как основа формирования речи на иностранном языке // Управление познавательной деятельностью учащихся. М., 1972. С. 109—133.

Кабанова О.Я., Гришина А.Д. От звука к многоязычию. Владимир, 2011.

Панфилов В.З. Философские проблемы языкознания. М., 1977.

Подольский А.И. Об общетеоретических и методологических взглядах П.Я. Гальперина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1992. № 4. С. 10—18.

Солнцев В.М. Язык как системно-структурное образование. М., 1978.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 2006.

Царев А.М. Формирование способностей младших школьников к овладению иностранными языками // Психолого-методические особенности развивающих методов обучения иностранному языку: Межвуз. сб. науч. трудов / Отв. ред. Е.И. Исенина. Иваново, 1994. С. 103—116.