

Особенности преподавания испанского языка как второго иностранного в неязыковом вузе в контексте евроинтеграции

Преподавание испанского языка в качестве второго иностранного в технических вузах Украины получило своё развитие относительно недавно, в последнее десятилетие, в силу ряда объективных причин. Создание единого европейского пространства, расширение международных связей, рост потребностей в информационном обмене создали необходимость подготовки специалистов различного профиля, владеющих иностранными языками, для возможности свободного общения с зарубежными партнёрами. Неслучайно, одним из самых востребованных в Украине стал испанский язык, занимающий второе место в мире по количеству говорящих и имеющий статус официального языка в наиболее важных международных организациях.

Развитию новых подходов в преподавании иностранных языков способствует Совет Европы, который рекомендует осуществлять подготовку специалистов со знанием иностранного языка на функциональном уровне с учётом конкретной специальности и условий, в которых предполагается использовать полученные знания, навыки и умения. Украина, интегрируясь в мировое экономическое пространство, всё большее внимание уделяет подготовке специалистов, владеющих профессионально-ориентированными иностранными языками. В 2003 г. в Киеве были изданы "Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання", которые позволяют руководствоваться общеевропейскими критериями в преподавании иностранного языка [1: 14].

Целью данной статьи является анализ некоторых особенностей преподавания испанского языка как второго иностранного в неязыковых вузах и способов оптимизации этого процесса на начальном этапе обучения для достижения поставленных задач: сформировать у студентов способности к социальному взаимодействию на испанском языке как в профессиональной среде, так и реальной жизни, что позволит студентам и выпускникам университета повысить свою конкурентоспособность на рынке труда, участвовать в студенческих обменах, международных программах, конкурсах, олимпиадах.

Прежде всего, следует отметить, что в неязыковом вузе перед преподавателем второго иностранного языка в условиях ограниченной сетки часов стоит непростая задача за максимально короткий период времени сформировать элементарную базу для дальнейшего обучения профессионально-ориентированному языку, при том, что студенты приступают к изучению второго иностранного языка обычно с нуля. Поэтому особое значение здесь приобретает планирование процесса обучения. Преподавателю нужно продумать, каким содержанием должен быть наполнить весь учебный процесс на разных его этапах: содержание текстов, упражнений, различных видов работы, тестов должно соответствовать той предполагаемой среде деятельности, в которой окажутся студенты по окончании вуза. В учебный процесс не должны включаться "случайные" темы и задания, всё должно тщательно отбираться и работать на главную цель.

Так как фонетика испанского языка не содержит в себе особых сложностей для говорящих на русском и украинском языках, целесообразно сжать вводно-фонетический курс и уже с первых занятий после общего знакомства с алфавитом, правилами чтения и ударения приступить к работе с диалогами и адаптированными текстами. Отрабатывать произношение следует параллельно работе над формированием лексико-грамматической базы студентов, развивая умение грамотно строить предложения, правильно выражать законченную мысль. Причем чем более ранний этап обучения, тем медленнее и детальнее должно происходить объяснение и усвоение нового материала, тем больше контроля необходимо со стороны преподавателя.

В основном, студенты начинают обучение второму иностранному языку с нулевого уровня. Это по-своему облегчает процесс обучения, так как освобождает преподавателя от необходимости выравнивания уровня владения языком группой. К тому же студенты, начиная изучать испанский как второй иностранный язык, уже владеют в той или иной степени одним иностранным языком, как правило, английским. Это позволяет преподавателю использовать фоновые знания студентов уже с первого занятия. Хотя при анализе звучания букв испанского алфавита лучше не делать сопоставительный анализ с английским алфавитом, чтобы не нарушать целостность восприятия и не допустить появление ошибок.

Испанский язык, как и английский, относится к аналитическим языкам, в нём преобладают застывшие грамматические формы. Это представляет определённую сложность для студентов, чьи родные языки – русский или украинский, так как в них более развиты элементы синтетизма. Привычные в родном языке падежные отношения между словами приходится выражать с помощью предлогов. Поэтому уже с первых занятий нужно вводить в речь студентов фразы с ключевыми предлогами: *en, a, con, de (estar en la habitación, hablar con el niño, aconsejar a todos, salir del salón)*. Глагольному управлению нужно уделять особое внимание и прежде всего тем случаям, когда есть несовпадение при использовании предлогов в родном и испанском языках (*ir de excursión* – идти на экскурсию; *llegar a las clases* – приезжать на занятия и т.п.). Если студенты не усвоят этот материал на начальном этапе обучения, когда происходит формирование основ для развития речевой компетенции, то в дальнейшем они будут лишь расширять свой лексический

запас, но речь их не станет связной и понятной, а скорее будет представлять собой набор заученных лексических единиц, что никак не сможет способствовать их общению на иностранном языке.

Следует иметь в виду, что как родной язык, так и первый иностранный могут вступать при изучении испанского языка как второго иностранного в сложное взаимодействие. Это взаимодействие может оказаться на определенных этапах обучения как стимулирующим, помогающим учебному процессу, так и интерферирующим, мешающим ему. Как известно, при спонтанной интерференции побеждает более прочный навык, которым при обучении иностранному языку всегда является навык родного языка. В силу этого студенты переносят в иностранный язык свойственные их родному языку артикуляционные движения, способы изменения и сочетания слов и т.д. [2:23]. Поэтому нужно поощрять перенос навыков и умений из одного языка в другой лишь в тех случаях, когда это облегчает процесс обучения. Например, в русском и украинском языках практически не используется глагол-связка "быть", но студенты при изучении испанского языка как второго иностранного хорошо усваивают этот материал в соотношении с подобным языковым явлением в английском языке, несмотря на ряд отличительных особенностей (ср: рус. *Он инженер*; англ. *He is an engineer*; исп. *El es ingeniero*). Здесь уместно упомянуть, что для испанского языка не свойственно употребление неопределённого артикля "un" (*uno*) в составе составного именного сказуемого после глагола-связки *ser* (исп.), в отличие от *to be* (англ.). Аналогии легко прослеживаются в употреблении определённого и неопределённого артикля в английском и испанском языках, напр.: англ. *the sun*; исп. *el sol*. Изучение различных форм прошедшего времени, спряжение неправильных глаголов, не имеющих аналогов в русском и украинском языках, также можно соотнести с аналогичными явлениями в английском языке. Особо следует отметить наличие в английском и испанском языках, а в некоторых случаях и в русском, и в украинском, большого количества слов с общим латинским корнем, напр.: укр. *транспортування*; рос. *транспортировка*; англ. *transportation*; исп. *transportación*). Словообразовательный анализ в таких случаях поможет студентам учиться "узнавать" незнакомые слова в испанском языке, развивая тем самым в себе языковую догадку и способности к плюрилингвизму – умению эффективно общаться на иностранном языке, гибко используя различные составные своей коммуникативной компетенции, чему большое внимание уделяется в Рекомендациях Совета Европы [1: 21].

Начинать работу по развитию речевых навыков лучше с маленьких текстов, состоящих из коротких простых предложений. Каждый следующий текст вводно-фонетического курса следует строить на основе предыдущего, добавляя новые элементы языка, применяя прием интерконтекстуальности (введения одного текста в другой) [3: 48]. Как показывает практика, уже на начальном этапе обучения можно вводить в тексты элементы неадаптированной речи (чтение заголовков, вывесок, рекламы и т.д.). Работа с текстом должна быть ключевой в процессе развития речевой компетенции у студентов, так как любые языковые явления, изученные в определенном контексте, усваиваются более продуктивно. Текст как фрагмент речи на начальном этапе должен использоваться как связный речевой отрывок, на следующем этапе – как основа для коммуникативной ситуации, на завершающем этапе – как работа над аутентичными текстами, максимально приближающими студентов к неадаптированному языку, позволяющими в полной мере использовать когнитивно-коммуникативный подход в обучении.

Для более динамичного решения задачи по формированию базовой активной лексики целесообразно использовать теорию скриптов, схем, планов, сценариев (например, Rumelhart 1980; Carrel, P. 1983; Richards 1986), а также разработки, предложенные в Общевропейских Рекомендациях [1: 48], где представлены сферы, в которых может осуществляться речевая коммуникация, роли, которые может выполнять говорящий, места, где это может происходить, лица и предметы, которые могут окружать говорящего, и другие дескриптивные категории внешнего контекста общения. Таким образом, будет реализовываться деятельно-функциональный подход в обучении испанскому языку, при котором любой субъект, осуществляющий акт коммуникации на иностранном языке, рассматривается как социальный субъект и любой речевой акт рассматривается в контексте определенной ситуации, в рамках одной из сфер деятельности и организации общественной жизни. Такой подход является ключевым при формировании профессионально-ориентированной компетенции по иностранному языку у студентов неязыковых вузов.

Следует отметить, что на начальном этапе обучения особенно важно, чтобы объяснения преподавателя и упражнения были доступными и посильными для студентов. Недоступность текстов, трудности в понимании объяснений вызывают у них уныние и нежелание заниматься. Студенты проявляют активность на занятиях по иностранному языку тогда, когда на занятиях царит атмосфера сплочённости и заинтересованности, а также когда они сами могут ощутить практические результаты уже в процессе обучения. В этом смысле очень полезны встречи и переписка с носителями испанского языка, участие студентов в конференциях, семинарах, олимпиадах и других мероприятиях, разучивание песен, скороговорок, пословиц и стихов, просмотр и обсуждение фильмов на испанском языке, организация театральных постановок, недель испанской кухни, отмечание праздников Испании и т.д. Все это позволит студентам понять, что второй иностранный язык – это, прежде всего, средство общения, ключ к пониманию других людей, их традиций, ценностей и к возможности быть понятым. А это и есть главная цель всего процесса обучения иностранных языков.

Литература

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с. 2.

Салистра И. Д. Очерки методов обучения иностранным языкам / Система упражнений и система занятий. – М.: Высшая школа, 1966. – 252 с. 3. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному взр: Монографія. – К.: Інкос, 2005. – 315 с.