

Т.Н. Птицына

ФАКТОРЫ И МОДЕЛИ ОСВОЕНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (SLA) В РУССКОГОВОРЯЩЕЙ АУДИТОРИИ



ПТИЦЫНА Татьяна Николаевна – старший преподаватель Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: tanya.ptitsina@yandex.ru

PTITSYNA Tatyana N. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: tanya.ptitsina@yandex.ru

Статья посвящена обзору ряда факторов и моделей организации учебного материала, которые мы рекомендуем учитывать в процессе освоения испанского языка как иностранного в аудитории русскоговорящих студентов. Обозначая признаваемые факторы и существующие в современной практике модели освоения иностранного языка, мы останавливаемся на лексико-контекстуальном факторе, обусловленном лексическим классом глагола и структурой высказывания (структуры Подлежащее+Сказуемое, Сказуемое+Подлежащее), и грамматическом факторе, который учитывает принципы Универсальной грамматики Хомского, что актуально при формировании интерактивных речевых навыков на начальном этапе освоения испанского языка. Здесь же мы делаем акцент на необходимости баланса между эксплицитной и имплицитной моделями освоения языка в зависимости от практических целей обучения (лексико-грамматическая или коммуникативная), а также учитываем мониторинговую модель – комплекс мероприятий на развитие способности объективного анализа испанских конструкций – как непременно в комбинации выбираемых педагогом моделей.

НЕАККУЗАТИВНЫЕ И АНЕРГЕЙТИНГОВЫЕ ГЛАГОЛЫ; СИНТАКСИЧЕСКИЙ ПАРАМЕТР; ПРОСОДИЧЕСКИЙ ПАРАМЕТР; PRO-DROP ПАРАМЕТР; ИНТЕРАКТИВНЫЙ ЯЗЫК; ЭКСПЛИЦИТНАЯ И ИМПЛИЦИТНАЯ МОДЕЛЬ; РЕПРОДУКТИВНАЯ И КОНТРОЛИРУЮЩАЯ СПОСОБНОСТЬ

Ссылка при цитировании: Птицына Т.Н. Факторы и модели освоения испанского языка как иностранного (SLA) в русскоговорящей аудитории // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 22. С. 89–96. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.11

Настоящая статья посвящена обзору ряда факторов и моделей организации учебного материала, которые мы рекомендуем учитывать в процессе освоения испанского языка как иностранного в аудитории русскоговорящих студентов.

Исследования процесса самостоятельного освоения испанского языка как иностранного носителями русского языка, а именно, развития чувствительности к точной интерпретации и различению формата сочетания Подлежащее-Сказуемое (ПС) от

формата сочетания Сказуемое-Подлежащее (СП) в структуре текста показывают, что порядок слов испанских непереходных конструкций, особенно формат ПС или СП, обуславливается двумя факторами: лексическим классом глагола и самой структурой высказывания. Взаимодействие этих факторов трудно уловить, тем более что нарушение порядка слов считается не грамматической ошибкой, а прагматической аномалией.

Одним из факторов, влияющих на порядок слов в испанских конструкциях, является класс глагола [1]. Предлагается считать, что непереходные глаголы группируются по двум классам: неаккузативные и анергейтинговые глаголы. Если неаккузативным глаголам (например: прибывать..., появляться..., входить...) присущ внутренний страдательный аргумент или тема в позиции прямого дополнения, то анергейтинговые глаголы (чихать..., кричать..., танцевать...) обладают внешним агентивным аргументом в функции подлежащего.

Рассмотрение проблемы под таким ракурсом дало импульс многим работам по синтаксической диагностике данного параметра в различных языках. Исследования этого явления в испаноязычной среде фокусируются на существующем порядке слов в структурах. Как отмечают Хэтчер [2] (1956), Контрерас [3] (1976) и Сунер [4] (1982) в испанском языке выделяются так называемые «презентативные» глаголы, которые обуславливают формат сочетания СП в нейтральных или неподготовленных контекстах. «Презентативные» глаголы вводят подлежащее в дискурс, и называются неаккузативными глаголами. И наоборот, нейтральный порядок слов в сочетаниях с анергейтинговыми глаголами в дискурсе представлен в формате ПС. Пример 1.1 показывает структуру нейтрального порядка для конструкции с неаккузативным глаголом, а пример 1.2 – нейтральный

порядок для конструкций с анергейтинговым глаголом.

1.1. Llegó mi nieto. – Прибыл мой внук.

1.2. Mi nieto gritó. – Мой внук закричал.

Так как такие же глаголы существуют и в русском языке, сочетания с ними, в отличие, скажем от английского языка, могут иметь такие же форматы, как и в испанском.

Вторым фактором, обуславливающим порядок слов в соответствующих испанских конструкциях, является структура фрейм-текста [5]. Информационно-важные элементы (т. е. вновь вводимая в дискурс информация) в испанском языке располагаются в финальных позициях предложения, то есть имеют синтаксическую зависимость. В русском же языке вновь вводимая информация может акцентироваться как синтаксически, так и фонетически, например: на вопрос «Кто звонил, пока меня не было?» возможны следующие ответы:

2.1. Исп.: Llamó tu hermana. – Звонила твоя сестра.

2.2. Русск.: Звонила твоя сестра. Сестра твоя звонила. Твоя сестра звонила. Твоя звонила сестра.

Мы видим, что подлежащее выделено просодически [6] в обоих примерах, но в испанском языке важна синтаксическая позиция выделяемого элемента. Поэтому студентам, изучающим испанский язык, следует помнить, что акцент на информационно-важные элементы в испанском предложении реализуется синтаксически (просодический и синтаксический параметры).

В случае, если информационно-важным элементом является глагол, подлежащее в сочетаниях с неаккузативными и анергейтинговыми глаголами занимает позицию перед сказуемым в испанском языке. Таким образом, возможные конструкции ответов с неаккузативными и анергейтинговыми глаголами на вопрос: «Что с Сюзанной?» будут следующими:

3.1. (Susana) *salíó* – (Сюзанна) ушла.

3.2. (Susana) *estornudó*. – (Сюзанна) чихнула.

Так как оба языка (испанский и русский) допускают структуры с нулевым подлежащим, ответы могут содержать только глаголы. Следуя теории Хомского [7] об Универсальной грамматике, такой структуре присваивают положительный *pro-drop* параметр (+*pro-drop*).

С точки зрения теории Универсальной грамматики Хомского освоение грамматики изучаемого иностранного языка зависит от параметров предварительной «установки». Например, в нашем контексте присутствует такой параметр, как *pro-drop*, который определяет необходимость наличия подлежащего для построения грамматически правильного предложения. Данный параметр имеет два значения: *положительное* (+*pro-drop*), и в этом случае необязательно наличие подлежащего, и *отрицательное* (-*pro-drop*), и в этом случае наличие подлежащего обязательно. Таким образом, и в испанском (3.1. *Salíó*. 3.2. *Estornudó*), и в русском (3.1. Ушла. 3.2. Чихнула) языках структуры без подлежащего абсолютно верны грамматически. Русскоговорящим студентам, осваивающим испанский язык, следует только идентифицировать этот +*pro-drop* параметр и с его учетом произвести «установки» процесса освоения испанского языка. Теория утверждает, что как только все параметры устанавливаются правильно, считается, что студент освоил иностранный язык. Основным недостатком в практике применения теории Универсальной грамматики является игнорирование психологических процессов, сопровождающих процесс освоения иностранного языка. Теория Универсальной грамматики фокусируется на факте установки параметров, а не том, каким образом эти параметры устанавливаются.

Наряду с синтаксическим параметром существует и контрастивный параметр, который определяется как отрицание или подтверждение презупозиции, введенной предыдущим высказыванием. Эксплицитные и имплицитные отрицательные тэги ассоциируются с контрастивным параметром. Как и в испанском, в русском языке возможно использование обоих параметров сочетания ПС и СП.

4.1. *JUAN gritó* (no Pedro). – Хуан закричал, (не Педро)

4.2. *Gritó JUAN* (no Pedro). – Закричал Хуан, (не Педро).

В испанском и русском языках вариант 4.1. интерпретируется как имеющий контрастивно выделенное подлежащее, хотя параметр формата ПС считается неоднозначным без фрейм-текста. В то же время, оба примера могут интерпретироваться как имеющие либо контрастивное ударение, либо информационно-выделенное подлежащее (при ответе на вопрос: «Кто кричал?»).

Грамматические факторы, которые следует учитывать в освоении испанского языка, рассматриваются нами с точки зрения все той же Универсальной грамматики в рамках Минималистской Программы Хомского. Универсальная грамматика выступает как внутренний специальный массив знания лингвистических принципов и параметров, общих для всех натуральных языков. Значения параметров подлежат фиксации на основании лингвистического опыта. Правила Универсальной грамматики применяются в процессе освоения как родного, так и иностранного языка (SLA), хотя ее роль в рамках SLA достаточно противоречива отчасти из-за различных результатов по овладению иностранным языком, достигаемых студентами. Существуют высказывания, что некоторые студенты осваивают иностранный язык либо без применения принципов Универсальной грамматики [8], либо применяют

их частично [9], либо полностью согласовывают процесс освоения с этими принципами [10]. Мы придерживаемся мнения, что принципы Универсальной грамматики следует учитывать при освоении испанского языка, и разделяем тезис о том, что точная лексическая идентификация является такой областью знания, где воспринимаемая доступная информация, лежащая на поверхности, не полностью указывает и определяет то, что следует осваивать студентам. Следовательно, успех в освоении испанского языка заключается в применении принципов Универсальной грамматики в части классификации параметров для учета их при построении структур испанского языка.

Исследователь Гершенсон [11] представляет систему SLA под названием Конструкционизм, которая включает в себя три этапа процесса освоения испанского языка:

– начальный этап, который характеризуется переносом существующих грамматических конструкций из родного языка в изучаемый;

– промежуточный этап: недостаточная осведомленность в морфологических характеристиках и, как следствие, ступенчатое освоение конструкций испанского языка из-за их вариативности и неопределенности;

– финальный этап: практически свободное владение, но с возможными остаточными неопределенностями из-за неполного овладения периферийным лексиконным и морфологией испанского языка.

Другими словами, «интерактивный язык» студента, изучаемого испанский язык, всегда базируется на принципах Универсальной грамматики, но начало освоения языка должно всегда строиться на грамматических структурах родного языка. При наступлении промежуточного этапа следует постепенно вводить аутентичные параметры изучаемого языка, конструкцию за конструкцией. Данный этап характеризуется неустойчивостью функционирования в иноязычной среде из-за

недостаточного владения лексикой изучаемого языка. И, наконец, самые продвинутые студенты могут достигать уровня носителя языка, и, как отмечает Гершенсон, несовершенство грамматики на этой стадии обусловлено проблемой семантических замещений конкретных лексических единиц.

Современная практика расширяет спектр и детализирует этапы освоения иностранного языка, ориентируя студентов на минимальные сроки и фокусируя их когнитивную деятельность на языковых компетенциях, которые соответствуют каждому этапу. Систему этапов (таблица 1) освоения иностранного языка можно представить следующим образом:

- предрепродукционный этап;
- этап ранней репродукции;
- этап речевой активизации;
- переходный этап;
- продвинутый этап.

Как мы видим, данная система, являясь линейной горизонтальной перспективой, обладает параметром глубинного проникновения, т. е. обозначает последовательное углубление в языковую среду и формирование навыков коммуникации SLA, расширяя модель *конструкционализма* уже известной классификацией Блума (таблица 2), которая определяет уровни таксономии, начиная с заданий по воспроизводству изученной информации (начальный уровень) и заканчивая заданиями по предсказанию и распознаванию речевых ситуаций (продвинутый уровень).

Стивен Крашен [13] в теории SLA делает различие между осознанным изучением (эксплицитная модель) и неосознанным освоением (имплицитная модель) иностранного языка и утверждает, что только последнее является непременным условием беглого владения языком. Его подход в различиях результатов освоения и изучения основывается на соответствующем различии имплицитного и эксплицитного лингвистического знания.

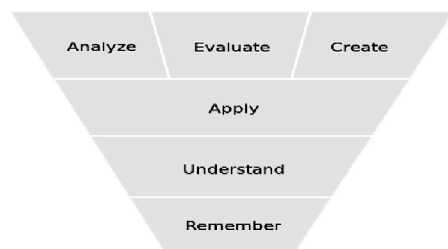
Таблица 1

Система этапов освоения иностранного языка

этап	характеристика этапа	длительность	коммуникативные компетенции [12]
Предрепродукционный	Минимальная рецептивность Отсутствие вербализации Односложность в ответах Задержки и паузы в высказываниях	0–6 месяцев	выполнение команд и ответы на вопросы, например: покажите... очертите... Где...? У кого...?
Ранней репродукции	Ограниченная рецептивность Одно или двусложные ответы Использование ключевых слов и заученных выражений Простая грамматика	6 месяцев–1 год	Да/Нет ответы Ответы на альтернативные вопросы Кто...? Что...? Сколько...?
Речевой активизации	Хорошая рецептивность Построение простых предложений Наличие грамматических и фонетических ошибок Сложность в понимании шуток	1–3 года	Почему...? Как...? Объясните... Простые развернутые ответы
Переходный	Отличная рецептивность В основном грамматически правильная речь	3–5 лет	Что будет, если...? Почему, как Вы думаете,...? Монологические высказывания
Продвинутый	Свободное владение языком	5–7 лет	Каково Ваше мнение... Перескажите...

Таблица 2

КЛАССИФИКАЦИЯ БЛУМА



Система этапов SLA

Начальный, горизонтальный уровень: Анализ – Оценка – Реплика. Глубинное, проникновение: Применение – Понимание – Запоминание

Студенты получают имплицитное знание, обрабатывая «установочную» информацию без осознанного разбора осваиваемых форм и структур. С другой стороны, студенты получают эксплицитные знания в процессе осознанной обработки, которая имеет цель определения структурных правил языка. Различие между имплицитным освоением родного языка и комплексным, имплицитно-эксплицитным подходом к освоению иностранного языка является одним из аналитических направлений для исследования причин ограниченного успеха в освоении иностранного языка по сравнению с безграничными возможностями в освоении родного языка.

Если С. Крашен считает, что необходимо различать два процесса при обучении иностранному языку: процесс освоения и процесс изучения в качестве основного элемента Мониторинговой модели, и что процесс освоения осуществляется через случайное «подхватывание» языка, как это делают дети, становясь носителями родного языка, то с другой стороны, процесс изучения языка – это осознанная и намеренная работа по заучиванию характеристик языка, как это делается на традиционных аудиторных занятиях.

Авторы Белосток и Смит [14], в свою очередь, выделяют еще два элемента, характеризующих процесс формирования и использования навыков иностранного и структур «интерактивного» языка. Они утверждают, что концепция «интерактивного» языка должна учитывать различие между двумя вполне определенными способностями в работе с языком. Во-первых, знание грамматических структур иностранного языка и умение объективно анализировать изучаемый язык на основе этого знания, что они назвали «репродуктивными способностями». Во-вторых, способность использовать свои знания иностранного языка в условиях временного ограничения и органи-

зовывать точный ответ на иностранном языке, что они назвали «контролирующими способностями». Исследователи отмечают, что иностранцы зачастую имеют более высокий уровень репродуктивных способностей по сравнению с носителями языка, но всё же уступают носителям в организации языкового контроля.

В заключение следует указать, что наряду с вышеперечисленными, существует множество теорий и гипотез развития различных моделей процесса SLA [15]:

- Модель освоения и изучения (Acquisition and Learning);
- Установочная модель (Input);
- Интерактивная модель (Interactive);
- Респондентная модель (Output);
- Конкурентный подход (Competitive);
- Модель коннекционализма (Connectionalism and SLA);
- Сравнительная модель (Noticing);
- Адаптивная модель (Processability);
- Модель автоматизма (Automaticity);
- Декларативно-процедурная модель (Declarative/procedural);
- Модель меморализации (Memory and SLA)

Все они тесно связаны с такими дисциплинами, как лингвистика, социолингвистика, психология, неврология и методика, и могут в своем большинстве уходить корнями в любую из перечисленных здесь наук. Каждая из теорий освещает процесс освоения иностранного языка со своей стороны, поэтому ни одна из них не получила широкого применения в процессе SLA, хотя мы считаем, что нельзя пренебрегать данными разработками, и взвешенное использование каждой модели в комплексе приемов в процессе обучения испанскому языку не может не быть полезным и результативным в рамках любого этапа освоения испанского языка: от предрепродукционного до продвинутого.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Птицына Т.Н.** Второй язык: объективный анализ деятельности студентов, изучающих иностранный язык, в рамках теории «освоение второго иностранного языка» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. №4(18). С.104-109. ISSN: 2227-8591
2. **Hatcher A.G.**,1956: *Theme and underlying question: two studies of Spanish word order. Word 12, Supplement 3*, 1–52. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://www.lingref.com/cpp/ws/s3/paper1534.pdf> (дата обращения 28. 08.2014)
3. **Contreras H.**,1976: *A theory of word order with special reference to Spanish*. Amsterdam: North-Holland. [Электронный ресурс] – режим доступа – (http://books.google.ru/books/about/A_Theory_of_Word_Order_with_Special_Refere.html?id=_RpZAAAAMAAJ&redir_esc=y) (дата обращения 01.09.2014)
4. **Suñer, M.**,1982: *Syntax and semantics of Spanish presentational sentence types*. Washington, DC: Georgetown University Press. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://uva.doc.uva.es/bitstream/10324/107/1/TESIS34-091211.pdf> (дата обр. 28.08.2014)
5. **Tammy Jandrey Hertel**: *Lexical and discourse factors in the second language acquisition of Spanish word order*. [Электронный ресурс] – режим доступа – (<http://slr.sagepub.com/cgi/content/abstract/19/4/273>)
6. **Zubizarreta, M.L.** *Prosody, focus, and word order*. Cambridge, MA: MIT Press., 1998. [Эл. ресурс] – режим доступа – http://dornsife.usc.edu/assets/sites/295/docs/Phrasal_Stress_Focus_and_Syntax.pdf (дата обр.14.08.2014)
7. **Chomsky, N.** *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press., 1995. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://www.twirpx.com/file/111754/>
8. **Clahsen, H. and Muysken, P.**,1986: The availability of universal grammar to adult and child learners: a study of the acquisition of German word order. *Second Language Research 2*, 93–119. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://www.ircs.upenn.edu/download/techreports/1995/95-20.pdf>
9. **Ritchie, W.**,1983: Universal grammar and second language acquisition. In Rogers, D. and Sloboda, J., editors, *The acquisition of symbolic skills*. New York: Plenum Press, 473–83. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://www.mpi.nl/departments/language-acquisition/publications>
10. **Flynn, S. and Martohardjono, G.**,1994: Mapping from the initial state to the final state: the separation of niversal principles and language specific properties. In Lust, B., Whitman, J. and Kornfilt, J., editors, *Syntactic theory and first language acquisition: crosslinguistic perspectives. Vol. 1: Phrase structure*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 319–35. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://web.mit.edu/linguistics/people/faculty/flynn/publications.html>
11. **Herschensohn, J.**,2000: *The second time around: minimalism and L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://www.indiana.edu/~dsls/BardoviHarligStringer2013%20AttritionLexicon.pdf>
12. **Jane D. Hill and Cynthia L. Björk**: Classroom Instruction That Works with English Language Learners Participant's Workbook (*ASCD/McREL book, 2008*). [Эл.ресурс] – дост. – http://www.avaxhm.com/ebooks/eLearning_book/languages/ClassroomInstructionEnglish.html
13. **Krashen, S.**: *Second Language Acquisition, Theory, Applications, and Some Conjectures*, Cambridge University Press, 1982. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://www.sdkrashen.com/>
14. **Bialystok, Sharwood-Smith M.** Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition /*Applied Linguistics*, 1985. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://research.baycrest.org/ebialystok>
15. **Menezes, V.** Second Language Acquisition: Reconciling Theories, *Open Journal of Applied Sciences*, 2013, 3, 404-412 [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://www.scirp.org/journal/ojapps>

Ptitsyna T.N. Spanish second language acquisition factors and learning models applied in the Russian-speaking audience. This article is aimed at giving a brief overview of several factors and learning models that are likely to be under the consideration of each educator in the process of Spanish language acquisition by their Russian-speaking students. Among vast variety of models, such as Acquisition and Learning model, Input model, Interactive model, Output model, Competitive and Connectionalism, and others that have recently been emphasized by scholars, we are highlighting those that are worth applying in the Russian-speaking audience. Though we are aware that no each model is all-sufficient and the process of teaching has to be viewed as a combination of approaches addressing advantages and disadvantages of the latter, we are confident that considering of lexical and contextual, and grammar factors within explicit and implicit, and monitoring models in Spanish language acquisition in interactive mode has been proved to be beneficial to the ultimate goal of learning.

NONACCUSATIVE AND UNERGATING VERBS; SYNTAX PARAMETER; PROSODIC PARAMETER; PRO-DROP FACTOR; UNIVERSAL GRAMMAR; INTERACTIVE LANGUAGE; EXPLICIT AND IMPLICIT MODEL; REPRODUCTIVE AND CONTROLLING ABILITY

Citation: Ptitsyna T.N. Spanish second language acquisition factors and learning models applied in the Russian-speaking audience. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 22. P. 89–96. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.11