

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ МНОГОЗНАЧНЫМ ПРЕДЛОГАМ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ МИКРОГРУППОВОГО ПОДХОДА

Для того чтобы правильно говорить на языке, недостаточно знать его слова и формы, нужно знать, как употребляются это слова и формы в определенных контекстах и ситуациях. Иначе говоря, недостаточно знать систему языка и его норму, недостаточно знать, что можно, а что нельзя говорить на данном языке, нужно знать, что обычно скажут люди, для которых данный язык является родным, в определенных ситуациях. Даже если в языках имеются сходные категории, то использоваться в речи они могут по-разному.

При усвоении предлогов испанского языка особые трудности представляют те единицы, которые вместе с другими образуют микрогруппу (в методическом плане), соответствующую одному эквиваленту в родном (русском) языке учащихся. В речи могут быть самые неожиданные комбинации, поэтому очень важно знать, как оформить правильно с грамматической точки зрения высказывание. Для этого важно обеспечить четкое знание правил и автоматизированное владение речевыми образцами.

Предлогам испанского языка свойственно явление полисемии, что влияет на то, что при анализе значений предлогов им часто приписывается значение тех слов, связи которых они устанавливают. Данное положение и то, что предлоги наряду с классами грамматических слов и некоторыми другими лексическими группами относятся к закрытым классам слов (т.е. имеют конечное число единиц и характеризуются системностью), позволяет исследовать их значение при помощи оппозиций; причем не только на уровне различных групп (пространственных, временных, причинных и т.д.), но и внутри каждой из этих групп.

Так как в подобных классах содержится конечное (и к тому же практически небольшое) количество слов, то можно учесть противопоставления (оппозиции) каждого слова класса каждому из остальных слов этого класса. Имеет смысл учитывать оппозиции только тех слов, которые употребляются в одинаковом словесном окружении, т.е. в одинаковой позиции. Так, нет необходимости рассматривать оппозицию русских предлогов *в* - *с*

«поехать в Ленинград» и *«покраснеть с досады»*,

так как в этих случаях предлоги противопоставлены друг другу сразу по многим признакам (сложная оппозиция). Но необходимо учесть оппозиции:

«поехать в Ленинград/ до Ленинграда» или

«покраснеть с/от досады».

Или в испанском языке оппозиция предлогов *a* - *desde*:

«Fue a la universidad» и *«la tienda está abierta desde las ocho»* (сложная оппозиция);

или *«La tienda está abierta desde las ocho de la mañana hasta las diez de la noche»*.

Здесь предлоги противопоставлены только по одному признаку (простая оппозиция). Каждая такая оппозиция позволяет установить то, что отличает одно слово от другого.

В том факте, что структурные свойства языка определяют внутреннюю упорядоченность единиц благодаря их выстраиванию в противопоставленные ряды многие исследователи и методисты усматривают значительный резерв повышения эффективности обучения иностранному языку.

Таким образом, изучение значений предлогов при помощи оппозиций позволяет выявить интегральные и дифференциальные компоненты их значений. Однако при этом значение слова не должно сводиться к упрощенной системе бинарных оппозиций, так

как семантические отношения между близкими по значению предлогами могут носить более сложный характер.

Очевидно, реализацию данного подхода имел в виду Дж. Кэрролл, говоря о том, что «частота, с которой единица языка тренируется сама по себе, не так важна, как частота, с которой она противопоставляется другим единицам, с которыми ее можно спутать» (Горчев 1979: 20).

Это означает, что должна быть разработана система упражнений, при выполнении которых произвольное внимание учащихся было бы направлено на осознанный выбор одного из противопоставленных грамматических элементов: структурных слов, словоформ, словосочетаний, предложений или сверхфразовых единств.

Любая ситуация выбора характеризуется следующими признаками: наличием нескольких вариантов возможных действий, соответствием каждого варианта определенным ситуативным признакам, необходимостью проведения осознанного или неосознанного действия по выбору для осуществления намеченной деятельности, степенью трудности каждого варианта и степенью трудности самого выбора.

Автоматизацию действий по выбору следует считать основной проблемой обучения интересующим нас микрогруппам по ряду причин. Первая из них кроется в так называемых типах мышления: как известно, у одних людей сильнее развито наглядно-образное мышление, у других – дискурсивно-логическое, поэтому одни в состоянии, совмещая две нагрузки, одновременно решать мыслительные задачи и совершать осознанные правилосообразные действия по языковому оформлению своей речи, в то время как другие не справляются с этой задачей, и поэтому оказываются беспомощными во всех тех случаях, когда отказываются от автоматизмов, созданные не путем автоматизации правилосообразных действий, а путем одной только ситуативно-речевой тренировки (Артемов 1969: 69).

Кроме этого, обучение употреблению предлогов, принадлежащим к одной микрогруппе, носит двойственный характер: с одной стороны, употребление этих предлогов обусловлено семантическими правилами, и это роднит данное языковое явление с грамматикой; с другой стороны речь идет об усвоении лексических единиц, требующих формирования системы иноязычных связей слова.

На начальном этапе формирования грамматического навыка употребления синонимичных предлогов существенную роль играет осознанность в выборе определенной единицы. Осознанность, на наш взгляд, проявляется в осознании содержания и смысла речевой ситуации и осуществлении выбора адекватного синонимичного слова под контролем сознания.

Обратимся к вопросу об осознанности умственных действий и постепенном уменьшении этой осознанности, исходя из конкретного простого примера: предлогу «в» в испанском языке соответствуют два предлога *en* и *a*. Немного упрощенное правило гласит: «для передачи местоположения предмета – *en*, для передачи направления движения – *a*». Что же в психофизиологическом плане представляет это правило или точнее действие по его применению? Это – мысль, мыслительный акт, который осуществляется во внутренней речи средством языка. Развернутая вербализация этого мыслительного акта во внутренней речи может принять такую форму: «здесь лежит предмет, значит – *en*, так как *a* для передачи направления движения. Психологически – это анализ через синтез, психофизиологически это возбуждение физиологического субстрата, «следов» сформировавшегося уже заранее внутреннего речения в развернутом виде и, следовательно, на уровне полной осознанности. Изучающему испанский язык приходится совмещать две мыслительные операции: реализацию речевой интенции высказывания (мысль о содержании) и мысль о языковом оформлении. Первую ступень свернутости можно себе представить как осознание внутреннего речения «X – место, значит *en*» или просто «X – место – *en*», вторая альтер-

натива («для передачи направления движения – *a*») уже не осознается, но наличествует в подсознании.

На этой ступени противопоставление «движение – место» осознается просто, то есть имеет место действие по установлению категорийной принадлежности, силлогистическая сторона правила («для передачи местоположения предмета – *en*, для передачи направления движения – *a*») уже не осознается, умственное или правилосообразное действие в сознании сократилось до концентрации внимания на предмете и предлоге *en*; другой вариант свертывания, это замена силлогизма сигнальным словом – «место», который молниеносно вплетается в речемыслительные действия, направленные на содержание высказывания.

В психолого-методической литературе на основании экспериментальных данных разработан перечень разновидностей проявления осознанных правилосообразных действий различной степени свернутости. В него входит: осознание полностью вербализованного развернутого правила, ключевые слова правила, речевой образец в виде полного предложения, образец в виде синтагматического или асинтагматического сочетания слов, грамматический термин, категорийное обозначение, сигнальное слово или слова, образцы сигналов, воспоминания об «отрицательном лингвистическом опыте» в прошлом.

В принципе для каждого обучаемого можно установить оптимальный способ осознания правилосообразного действия, нас же здесь интересуют перечисленные разновидности как этапы уменьшения осознанности, как этапы свертывания мыслительных или умственных действий по осознанному применению правил в речи, так как в этом следует усматривать сущность процесса автоматизации.

В этом плане процесс автоматизации правилосообразных действий по употреблению многозначных предлогов, принадлежащих одной микрогруппе, предстает перед нами как процесс свертывания – сокращения сигналообразования, замены одних сигналов другими, более удобными, молниеносно действующими. Все это направлено на постепенное сведение осознанности до действия «светлой точки сознания», пока и она «угасает» и умственные или правилосообразные действия вытесняются из сознания (Артемов 1969: 75).

Также психологами и методистами экспериментально доказано, что эффективность использования единиц, принадлежащих одной микрогруппе, прежде всего, зависит от богатства ассоциаций, созданных в процессе запоминания и обуславливающих возможность своей актуализации, которая опирается либо на парадигматические, либо на синтагматические связи слов. Включение слова в сеть разносторонних ассоциативных связей по смысловым и семантическим признакам, наряду с тематическими характеристиками, содействует прочности запоминания и воспроизведения лексического материала в речи.

Опираясь на вышеизложенные теоретические и методические предпосылки формирования навыков употребления предлогов испанского языка, мы можем утверждать, что особую важность в изучении предлогов испанского языка приобретает микрогрупповой подход, суть которого заключается в группировке предлогов по значению и в способе подачи грамматического материала. Характерной чертой микрогруппового подхода является то, что анализу подвергаются небольшие по числу исследуемых слов группы. Это позволяет более полно и тщательно изучить и сравнить не только отдельные элементы, но и сами микрогруппы, т.е. группу лексических единиц в целом, а не только общий объединяющий её семантический признак. Изучение только интегральных семантических признаков, объединяющих элементы микрогруппы, в отрыве от дифференциальных признаков, позволяющих определить семантические особенности каждой из единиц, существенно повышает риск неверного описания значения. Пренебрежение этим принципом приводит к тому, что исследователю не удаётся выявить те компоненты, которые определяют различия значений и функционирования синонимичных единиц.

В рамках дальнейшего исследования мы отобрали микрогруппы предлогов, представляющих наибольшую трудность для изучения, и включили их в обучающий комплекс упражнений.

Любой отбор – это, прежде всего, ограничение объема. Вместе с тем, чтобы осуществить отбор знаний для обучения, следует помнить следующее: «...мало дать ученику вообще некоторый набор или систему знаний, передать ему социальный опыт, но так же необходимо делать это в такой последовательности, с таким выбором, чтобы узловые, повторные точки развития его интеллекта и вообще развития высших психических функций, были обеспечены необходимым и достаточным материалом» (Леонтьев 1985: 25).

Мы исключили из исследования единицы типа *a pie, de memoria*; а также предложное управление глаголов, поскольку данные явления принадлежат скорее словарю, а не грамматике. Еще Л.В. Щерба заявлял: «Следует предостеречь от общераспространенного предрассудка, будто управление слов определяется грамматикой: на самом деле оно чаще всего оказывается принадлежностью каждого отдельного слова, а потому является фактом словаря» (Щерба 1947: 35).

Мы не рассматривали в качестве предлогов так называемые «постпозитивные предлоги» - типа *adelante, afuera, antes*, поскольку они не отвечают признакам предлога.

Таким образом, за единицу отбора мы взяли предлоги в свободном употреблении, с их сложной семантической структурой, с преобладающим лексическим значением над грамматическим.

В связи с этим при отборе микрогрупп для обучающего комплекса упражнений мы решили опираться на уже известную классификацию предлогов по отношениям, которые они передают. Мы остановили свое внимание на трех традиционных сферах применения предлогов (пространственная, временная, понятийная).

Проведенный лингвистический сопоставительный анализ показал, что среди наиболее употребительных простых предлогов (*de, a, en, por, con, sin, sobre, hasta, entre*) почти все могут передавать (в разной степени) пространственные или временные отношения. Т.е. в системе испанских предлогов выражение отношений пространственно-временного характера остается на первом плане, что послужило условием для выделения большего внимания предлогам данных групп. Также мы не оставили в стороне понятийную сферу употребления предлогов, которая включает в себя объектные предлоги, служащие для указания на содержание, объект мысли, чувства; предлоги, передающие причинные отношения; предлоги, передающие отношения цели; предлоги образа действия; предлоги совместности.

Опираясь на результаты констатирующего среза и на анализ типичных ошибок, при отборе предлогов мы придерживались принципа трудность/легкость в плане их употребления и решили не включать в комплекс такие микрогруппы предлогов, как

– предлоги совместности (*con sus hijos, con un amigo*); предлоги темы (*de mi viaje, sobre este tema*); адресатный предлог *para (para mi madre)* – значения которых идентичны в русском и испанском языках;

– предлоги, выражающие адъективно-поссесивные значения (*silla de madera, café con leche*); – имеющие корреляты в русском языке: русский родительный падеж и испанский предлог *de*.

При отборе предлогов для обучающего комплекса упражнений мы также опирались на ассоциативные семантические поля, основанные на понятиях, отражающие близкие или идентичные значения. Например, в микрогруппе причинных предлогов (*por, de, con*) – внутри таких микрогрупп предлоги соотносятся по одному общему признаку и противопоставляются по различительным признакам, т.е. данные предлоги не всегда однородны по своему значению. Таким образом, свобода выбора слова в известной степени ограничена.

Мы отобрали 12 микрогрупп предлогов, характеризующихся высокой употребительностью в речи, и представляющих наибольшие затруднения для изучающих испанский язык на начальном этапе:

I. Предлоги движения (*preposiciones de movimiento*):

1. предлоги конечного пункта (*dirección del movimiento al punto final*): *a, hacia, hasta, para, por*.
2. предлоги начального пункта (*origen, punto de partida*): *de, desde*.
3. дистанционные предлоги (*de distancia*): *de, desde, hasta, a*.

II. Локальные предлоги (*preposiciones de localización*):

1. предлоги точного месторасположения (*localización exacta*): *en, sobre, dentro de, encima de, debajo de, bajo*.
2. предлоги приблизительного месторасположения (*localización aproximada*): *por, hacia*.

III. Временные предлоги (*preposiciones de tiempo*):

1. предлоги точного времени (*tiempo exacto*): *a, en, Ø*.
2. предлоги приблизительного времени (*tiempo aproximado*): *por, hacia, sobre*.
3. предлоги временной периодичности (*períodos de tiempo*): *durante, a, en, para, hasta, desde, de, dentro de*.

IV. Обстоятельственные предлоги (*circunstanciales*):

1. орудийные и модальные предлоги (*de medio, modo*): *por, con, en*.
2. Причинные предлоги (*de causa*): *por, de, con*.

V. Объектные предлоги (*de objetividad*):

1. Собственно объектные предлоги (*de objeto*): *a, por, Ø*.
2. Предлоги цены (*de precio*): *a, por*.

Трудности при работе с предлогами, как уже отмечалось выше, связаны, прежде всего, с их многозначностью, которая особенно характерна для предлогов в свободном управлении. В связи с этим мы включили в комплекс несколько конкретных предлогов, предложные обороты, входящие в состав рассматриваемых микрогрупп, и, не вызывающие больших трудностей у учащихся. Мы склоняемся к тому, что такие предлоги целесообразно использовать как отправную точку объяснения трудностей определенной микрогруппы.

В результате проведенного анализа отобранных единиц мы определили важные типологические признаки предлогов микрогрупп, которые определяют структуру организации языкового и учебного материала в рамках каждой микрогруппы:

1. Количество предлогов микрогрупп является основополагающим для определения структуры обучения, так как возникает необходимость ступенчатой отработки предлогов: при рассмотрении микрогруппы предлогов, обозначающих неопределенный период времени (*tiempo aproximado*), *por, hacia, sobre*, следует сначала противопоставить предлоги *hacia – sobre*, а вторая ступень отработки предполагает противопоставление обоих предлогов предлогу *por*.

2. Наличие одного наиболее употребительного предлога определяет структуру работы над микрогруппой в том отношении, что такой предлог целесообразно использовать как отправную точку объяснения трудностей данной микрогруппы. Однако не обязательно отрабатывать его в специальных одноцелевых упражнениях, он должен встречаться только в упражнениях по противопоставлению с другими предлогами микрогруппы. Например, предлог *a*, принадлежащий микрогруппе предлогов, обозначающих направление движения (*dirección del movimiento*), *a, hacia, hasta, para, por*.

3. Наличие однозначной семантической оппозиции между предлогами микрогруппы приводит к увеличению упражнений по противопоставлению предлогов, а ее отсутствие говорит о необходимости обстоятельной одноцелевой работы с каждым предлогом. Например, в микрогруппе предлогов, обозначающих различные временные

периоды (*periodos de tiempo*), (*durante, a, en, para, hasta, desde*) отсутствует однозначная семантическая оппозиция, таким образом, следует уделять больше внимания работе над каждым предлогом в отдельности, чем их противопоставлению.

4. Специфика линий интерференции в каждом конкретном случае влияет на противопоставление предложных пар, например, в микрогруппе предлогов точного времени (*tiempo exacto*) – *a, en, Ø* (нулевой предлог) – предлоги взаимно интерферируют и вытесняют друг друга, поэтому противопоставление должно осуществляться по схеме:

$a - en, en - \emptyset, a - en - \emptyset.$

5. Трактовка отдельных частных правил употребления предлогов как исключений дает возможность в интересах прочного усвоения основных норм, охватывающих большинство случаев употребления, преподнести данную частную норму в конце работы над микрогруппой в качестве исключения или готового образца. Например, в микрогруппу предлогов, обозначающих направление движения (*dirección del movimiento*), *a, hacia, hasta, para, por*, также входит предлог *en*, который употребляется только с глаголами, имеющими сему направленного движения, обозначающими проникновение внутрь пространственного объекта. Данный предлог целесообразно заучить как исключение после закрепления норм употребления основных предлогов данной группы.

Вышеизложенные типологические признаки в своей совокупности довольно четко определяют структуру обучения каждой микрогруппы в отдельности.

Результаты экспериментальных проверок убедительно свидетельствуют о том, что дифференциация предлогов по микрогруппам способствует быстрому и прочному ситуативно-обусловленному усвоению предлогов испанского языка. Мы полагаем, что обучение многозначным предлогам испанского языка может быть эффективным при условии существования упражнений, предусматривающих поэтапную работу над активизацией отобранных микрогрупп предлогов, и учитывающих влияние основных типологических признаков, свойственных микрогруппам предлогов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам/ В.А. Артемов. М.: Просвещение, 1969. 279 с.

Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам/ Б.В. Беляев. М.: Просвещение, 1965. 270 с.

Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий/ П.Я. Гальперин// Исследование мышления в советской психологии. М.: Изд-во Московского ун-та, 1966. С. 236-278.

Горчев А.Ю. О путях противопоставления при обучении грамматической стороне речи (на мат. англ. яз.)/ А.Ю. Горчев// Иностранные языки в школе. 1979. № 6. С. 20 – 24.

Ждан А.Н. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языка/ А.Н.Ждан, М.М. Гохлернер. М.: Изд-во МГУ, 1972. 256 с.

Леонтьев А.А. Психические предпосылки раннего овладения иностранным языком. // Иностранные языки в школе. 1985. №5. С.25.

Селиверстова О.Н. Контрастивная синтаксическая семантика:опыт описания/ О.Н.Селиверстова. М.: «Наука», 1990. 150 с.

Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы языков в средней школе/ Л.В. Щерба// Общие вопросы методики. М., 1947. С.33-36.