

РОЛЬ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ОШИБКИ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ВТОРОГО ЯЗЫКА (ИЗ ИСТОРИИ ВОПРОСА)

С.А. Чугунова

Брянский государственный университет имени акад. И.Г. Петровского,
г. Брянск

Настоящее исследование представляет собой теоретический обзор научных публикаций, посвящённых грамматической ошибке в качестве инструмента изучения природы языкового знания, выявления особенностей его усвоения и функционирования в процессе развития языковой способности на втором языке (Я2). Проведённый обзор показывает, что во второй половине XX века западная теория овладения вторым языком (SLA), успешно преодолев этап доминирования бихевиоризма, пополнилась такими методами, как контрастивный анализ, анализ ошибок и анализ порядка усвоения морфем.

Ключевые слова: теория овладения вторым языком, промежуточный язык, когнитивный механизм овладения языком, интерференция, грамматическая ошибка, типы ошибок.

Введение

Известно, что речь относится к высшим психологическим функциям человека, она непосредственно связана с другими сложноорганизованными психическими процессами, такими как восприятие, память, воображение, интеллект и т.д. [2]. Поскольку грамматика является неотъемлемой составляющей языка, её изучение содержит значительный эвристический потенциал, позволяя заглянуть в глубины нашего мышления, его возможности и ограничения [14: 3], в том числе, в ситуации усвоения второго языка.

На данный момент в лингвистике существует немалое количество грамматических теорий, одна из них – когнитивная грамматика, согласно которой знаковая природа грамматики позволяет устанавливать соответствия между значением и формой на уровне сложных выражений. Лексикон и грамматика образуют градацию, состоящую исключительно из наборов символических (знаковых) структур, из чего вытекает, что все конструкты, используемые для грамматического описания (например, такие как имя существительное, причастие прошедшего времени, подлежащее и т.д.), должны выражать определённый смысл. И хотя до сих пор часть теоретиков грамматики склоняется к автономности синтаксиса от лексикона и семантики и видит в нём отдельный модуль, чьё описание должно исчерпываться специальным набором синтаксических примитивов, человеческий язык, как утверждает Р. Лангакер, – это не набор компьютерных программ, он не является ни

самодостаточным, ни чётко ограниченным, чтобы его можно было исчерпывающе описать, исходя из него самого [Op. cit.]. При этом отношения синтаксиса и семантики остаются одним из самых спорных вопросов в лингвистике [13: 1].

Трудности в описании языкового значения диктуются рядом факторов. С одной стороны, это предполагает учёт сложной концептуальной основы из фоновых знаний и физического, социального и лингвистического контекстов. С другой стороны, любое языковое выражение навязывает определённую интерпретацию, отражая лишь один из бесчисленных способов осмысления и воображения описываемой ситуации. Также примечательна степень, с которой в игру вступают творческие способности. Такие явления, как метафора (например, *отсутствующий взгляд*) и отсылка к “виртуальным” сущностям (например, к *кошке вообще*, а не к *конкретной кошке*), широко распространены даже в прозаических суждениях в обыденных обстоятельствах. Наконец, языковые значения в качестве разнообразного набора концептуальных конструктов помогают нам не только успешно ориентироваться в мире, в котором мы живём и о котором мы говорим, но и в немалой степени его создавать. И этот мир простирается далеко за физические границы нашего опыта, поскольку концептуализация (или осмысление), оставаясь психическим, идеальным феноменом, невозможна не только без физической реальности – деятельности мозга, представляющего собой телесный субстрат, но также без учёта социальных взаимодействий, обмена информацией между людьми в конкретных культурно-исторических условиях [14: 3–4].

Из вышесказанного следует, что в реальной ситуации постижения языка, или развития языковой способности, невозможно разделить приобретаемое знание на чисто грамматическое (синтаксическое и морфологическое) и чисто лексико-семантическое, на знание структур и того, что они обозначают. Новое знание – это всегда и форма, и содержание, складывающееся из множества других форм и содержаний, ещё и потому, что нет готового знания: это бесконечно живой процесс, это переживание знания с успехами и неудачами, ошибками и их преодолением (см. [1: 12]), причём последнее относится не только к усвоению иностранного языка в качестве учебного предмета, но и к овладению родным языком.

Методы исследования грамматических ошибок в речи на иностранном языке

Широкий спектр эмпирических наблюдений за процессом усвоения первого языка (Я1) детьми и второго языка (Я2) детьми и взрослыми убедительно показывает, что несмотря на существенные различия даже на начальных этапах развития языковой способности, и те, и другие проходят через инвариантные последовательности в усвоении синтаксических и морфологических свойств усваиваемых языков [15: 139].

До 1960-х гг. в науке господствовало мнение, как правило без опоры на эмпирические данные, что усвоение Я1 и Я2 – это фундаментально различные процессы. Более того, исследования, ориентированные на изучение овладения Я1, зачастую до сих пор остаются равнодушными к наработкам в области теории овладения Я2 (SLA – Second Language Acquisition). До этого времени в обоих направлениях, а также в психологии и лингвистике тон задавала бихевиористская парадигма: сознание усваивающего язык субъекта оставалось за гранью научного интереса. Только с ослаблением позиций бихевиоризма пришло осознание, что изучать процесс овладения языком, включая его грамматический строй, следует как когнитивную деятельность индивида. Сопутствующие вопросы включали проблему репрезентации знаний в когнитивной системе человека и то, как эти знания усваиваются и используются. Небезынтересно, что теории, ориентированные на изучение овладения Я1, быстрее освободились от засилья бихевиоризма, чем SLA, что, возможно, связано с тем, что последняя в основном занималась учебным (искусственным), а не естественным билингвизмом⁶. И поскольку главная идея, которая до сих пор остаётся до некоторой степени актуальной, заключается в положении, что Я2 во многом формируется под влиянием Я1, ведущим методом исследования в рамках SLA стал контрастивный анализ, или сопоставительный анализ структур Я2 и Я1 в сознании постигающего язык субъекта, на чём настаивал Ч. Фриз (Ch. Fries) ещё в 1945 г. [Op. cit.: 3]. В частности, Фриз предлагает пример двух, казалось бы, лексических эквивалентов из английского и испанского языков: *table* и *mesa*, отмечая при этом, что значения подобных слов никогда полностью не совпадают в разных языках. Так, испанское существительное *mesa* не используется в значениях английских выражений *timetable*, *table of contents*, *table of figures* [16: 9].

Следующий шаг был сделан учеником Фриза Р. Ладом (1956 г.), спрогнозировавшем ошибки в речи изучающих Я2: обучающие склонны переносить формы и значения родного языка и культуры в иностранный язык на том основании, что первые для них просты, а вторые в силу своей новизны сложны. И хотя выводы изысканий в рамках контрастивного анализа зачастую выходили за рамки однозначного прогноза и несмотря на определённые успехи этого метода, среди специалистов всё сильнее нарастало разочарование, поскольку он не мог объяснить систематические проблемы у учащихся при усвоении Я2 там, где

⁶ В используемой в статье литературе и приводимых здесь и далее примерах, как правило, не уточняется значение понятия «второй язык» – второй язык как иностранный в учебной ситуации или второй язык по хронологии усвоения в условиях бытового двуязычия, хотя из контекста зачастую очевидно, что речь идёт в основном о первом значении. В связи с этим считаем обоснованным использование термина «обучающийся» в отношении изучающего Я2 индивида.

объяснительный потенциал механизма переноса структур Я1 в Я2 оказывался бессильным. Таким образом, роль интерференции со стороны Я1 оказалась сильно переоценённой, притом, что нельзя отрицать, что изучающие Я2 в качестве учебного предмета, в отличие от монолингвов и даже естественным образом билингвальных детей, используют уже имеющиеся у них знания Я1, которые могут воздействовать на структуры Я2 [15: 4–5]. Но механизм интерференции завладел учёными умами настолько плотно, что другие факторы влияния на Я2 в голове индивида оказались сильно недооценёнными [16: 9].

Одна из причин такого положения дел заключалась, кроме всего прочего, и в том, что исследователи долго игнорировали тему природы языкового знания. Когда метод контрастивного анализа выводит, что грамматическая структура Я1 обычно переносится на Я2, встаёт вопрос не только о сущности этих двух сфер – откуда и куда, но и о сущности собственно переносимого знания. Сегодня уже никто не подвергает сомнению, что перенос осуществляется в голове обучающегося, и, следовательно, нужно рассматривать вопрос о ментальных репрезентациях Я1 и Я2, а не удовлетворяться положением о взаимодействии двух абстрактных языковых систем отдельно от человека [15: 5].

Начиная с конца 1960-х гг. переориентировка на сознание обучающегося серьёзно сместила акценты в SLA. Так, уже в 1967 г. П. Кордер (несомненно, под влиянием идей Н. Хомского) обращается к вопросу о врождённой предрасположенности ребёнка к овладению языком и о внутреннем механизме, благодаря которому возможно усвоение грамматики языка, полагая, что этот же механизм работает и в отношении усвоения Я2. Если это так, то можно предположить, что если не все, то ряд стратегий, используемых индивидом при усвоении Я2, используются им же при овладении Я1, пусть даже не в том же порядке [6: 164]. То, что действительно различает два типа усвоения языка, включает следующее: 1) усвоение Я1 всегда успешно; 2) усвоение Я1 – естественная часть когнитивного созревания ребёнка; 3) при усвоении Я2 в учебной ситуации индивид уже владеет Я1; 4) различная мотивация. Также для Кордера очевидно, что изучение ошибок в речи на Я2, которые он делит на случайные (*mistakes*) и систематические (*errors*), могут проливать свет на глубинные механизмы и стратегии, запускаемые в сознании индивида в процессе обучения Я2. Естественно, речь идёт о систематических ошибках. Так, например, даже если учащийся использует ошибочную глагольную форму *thought*, это, тем не менее, свидетельствует об усвоении им морфологии грамматического времени Past Simple. Таким образом, в SLA появляется новый исследовательский метод – анализ ошибок [15: 8], хотя понимание роли ошибки, в том числе речевой, в изучении сознания и особенно бессознательного уже имело

свою историю (см., например, работы западных психологов Р. Мерингера и З. Фрейда).

К недостаткам данного метода, который, однако, не теряет актуальности и сегодня, следует отнести то, что языковой перенос (интерференция) остаётся наиболее изученным объяснительным механизмом, указывающим на источник ошибок, а также то, что, концентрируясь на ошибках, исследователь недооценивает достижения учащихся на пути изучения Я2. Кроме того, этот метод оказывается мало пригодным, если учащийся намеренно избегает использования сложных структур на Я2, что заметно снижает количество ошибок в его речи.

В силу сказанного необходимо иметь в виду, что, исследуя процесс овладения Я2, полезнее фокусироваться на самом обучающемся и его «переходной компетенции» (transitional competence – термин Кордера), чем только на его высказываниях в их связи с Я1. Это возможно при смещении угла зрения в сторону психолингвистически валидного анализа речевой деятельности индивида, при котором так называемая «переходная компетенция» начинает рассматриваться в качестве ещё одной системы для изучения, наряду с Я1 и Я2. Она определяется как структурированная база переходных знаний у изучающего Я2, включающая элементы грамматики Я2, с большой вероятностью элементы грамматики Я1 (межъязыковые ошибки – interlingual errors), а также, что наиболее важно, элементы, отличные от Я2 и Я1 (внутриязыковые ошибки – intralingual errors), свидетельствующие об активной вовлечённости субъекта в процесс усвоения нового языка. Данное понятие располагает рядом семантически близких, хотя и не идентичных, понятий, которые были предложены для этих же целей другими авторами и которые также хорошо известны и широко используются в научном обиходе: approximative system, idiosyncratic dialect, interlanguage. Пожалуй, самое широкое распространение получил термин «промежуточный язык» (interlanguage) Л. Селинкера [Op. cit.: 8–9], в том числе в отечественной, русскоязычной науке.

Специалисты задаются вопросом относительно существования единого когнитивного механизма овладения Я1 и Я2 – language acquisition device. Вскоре после выхода в свет эпохальной работы П. Кордера [6], в которой автор предположил по крайней мере частичное совпадение динамики овладения Я1 и Я2, последовал плодотворный период в истории изучения развития языковой способности у индивида, ознаменовавшийся появлением новой исследовательской парадигмы – анализа порядка усвоения морфем (Morpheme Order Studies), в рамках которой многочисленные изыскания подтвердили существование такого механизма. Направление было инспирировано продолжительными наблюдениями за одними и теми же детьми, а именно на протяжении нескольких лет, Р. Брауна и его команды [3], обнаружившими, что

грамматические морфемы, обычно опускаемые в речи маленьких детей в начале овладения английским языком в качестве Я1, начинают систематически ими использоваться в определённом устойчивом хронологическом порядке (речь шла о 14 морфемах): *-ing* (Present Progressive) – *in* (предлог) – *on* (предлог) – *-s* (мн.ч.) – *went* (неправильные глаголы в Past Simple) – *'s* (притяжательная форма) – *be* (глагол-связка в полных формах) – *a(the)* (артикли) – *-ed* (правильные глаголы в Past Simple) – *-s* (правильные глаголы в 3 л. ед.ч.) – *has* (неправильные глаголы в 3 л. ед.ч.) – *be* (вспомогательные глаголы в полных формах) – *be* (глагол-связка в кратких формах) – *be* (вспомогательные глаголы в кратких формах). Браун объяснял это тремя возможными факторами влияния: частотой использования форм в речи родителей, семантической сложностью и грамматической сложностью.

В изыскании того же года, но с привлечением уже большего количества детей (21/3) и применением других исследовательских процедур авторы публикации [7] получили примерно те же данные с единственным серьёзным отличием – если Браун зафиксировал, что краткие формы глагола-связки и вспомогательных глаголов усваиваются детьми позже их полных форм, то эти авторы зафиксировали обратный порядок усвоения. Сходство полученных в двух исследованиях результатов заставляет настойчиво предполагать существование глубинного когнитивного механизма, направляющего развитие у детей языковой способности на Я1 по единому маршруту независимо от внешних факторов влияния [15: 64].

Следуя идеям П. Кордера, специалисты в области SLA, изучавшие развитие языковой способности на Я2 (иностранном языке), выдвинули гипотезу в рамках парадигмы Morpheme Order Studies, что ошибки (errors) в речи на Я2 могут быть идентичны речевым ошибкам детей, овладевающих этим языком в качестве Я1 (родного языка), и тем самым отказались рассматривать механизм переноса (интерференции) структур Я1 в Я2 в качестве объяснительного принципа, что противоречило основной исследовательской парадигме в 1970-е гг. – методу контрастивного анализа.

Так, авторы публикации [8: 236], сторонники гипотезы L2=L1, согласно которой активный характер организации знаний Я2 в психике индивида предполагает использование им стратегий, нацеленных на формирование в этой системе языковых правил, постепенно приближающихся к системе правил Я2, подчёркивали, что процесс усвоения Я2 – это творческое конструирование, а не пассивный перенос по привычке структур одного языка в другой. Если привычка приводит к ошибкам интерференции, т.е. использованию в Я2 структур Я1, то с позиции положения о творческом характере усвоения Я2 индивид делает ошибки развития, используя в Я2 структуры, которые противоречат

нормам системы Я2, как это также делают дети, овладевающие этим языком в качестве Я1.

Проанализировав в эмпирическом исследовании ошибки 145 испаноязычных детей в возрасте от 5 до 8 лет, изучавших английский язык в США, эти авторы сгруппировали их в три класса: ошибки интерференции (*interference errors*), ошибки развития (*developmental errors*) и ошибки, которые не вошли в первые два класса (*'unique' errors*). На основании полученных данных, а именно того факта, что ошибки развития составили подавляющее большинство – 85% против 3% ошибок интерференции и 12% иных ошибок, был сделан вывод, что творческое конструирование играет в процессе овладения Я2 гораздо более важную роль, чем механизм интерференции. Не менее важными стали результаты исследований порядка овладения 11 английскими морфемами у 250 детей в возрасте от 5 до 8 лет – носителей испанского и китайского языков, которые показали практически идентичную хронологию усвоения морфологии в обеих группах: падеж личных местоимений – артикли – Present Progressive – глаголы-связки – мн.ч. им. сущ. – вспомогательные глаголы – правильные глаголы в Past Simple – неправильные глаголы в Past Simple – мн.ч. им. сущ., оканчивающихся на сибиланты – притяжательные формы – 3 л. ед.ч. у правильных глаголов в Present Simple [9; 10]. Подобные изыскания, проведённые позже другими исследователями с носителями других языков, причём разных возрастных диапазонов, т.е. как детьми, так и взрослыми, изучавшими английский в качестве Я2, подтвердили выявленный порядок усвоения грамматики Я2.

Поскольку сравнение хронологии усвоения грамматических форм носителями и не-носителями языка (в данном случае английского) обнаруживает определённые несовпадения, встаёт вопрос о разных механизмах развития языковой способности на Я1 и Я2, или же обе способности направляются единым инвариантным механизмом, а обнаруженные несоответствия явились результатом вмешательства каких-либо дополнительных факторов [15: 73]. Так или иначе, но, начиная с 1970-х гг., всё больше специалистов склонялись к тому, что структуры Я1 оказывают на структуру промежуточного языка изучающего Я2 индивида гораздо меньшее воздействие, чем думалось прежде. Если только 5% грамматических ошибок у детей и 20% у взрослых в речи на Я2 вызваны влиянием родного языка, от преподавателей иностранных языков больше не требовалось строить свои методики на фундаменте Я1 каждого ученика [11: 5].

Типология грамматических ошибок

Что касается типологии систематических грамматических ошибок в речи индивида, то хорошо известна дескриптивная классификация, представленная в этой же публикации [Op. cit.]. Ошибки дифференцируются по следующим основаниям:

- языковая категория;
- таксономия стратегий изменения поверхностных структур (surface strategy);
- сравнительный анализ;
- коммуникативный эффект.

Данная таксономия преследует две цели: 1) категории ошибок должны опираться исключительно на эмпирически наблюдаемые, а не предполагаемые характеристики для их определения; 2) выводы из полученных в исследованиях результатов должны соотноситься с этими категориями [Op. cit.: 146].

Первое основание для классификации – языковая категория – представляет собой подвергшийся искажению элемент языка (или его компонент), соотносимый с тем или иным языковым уровнем: фонологическим (ошибки произношения), морфологическим и синтаксическим (грамматические ошибки); лексико-семантическим (лексические и семантические ошибки соответственно); дискурсивным (стилистические ошибки). Приведём примеры некоторых распространённых грамматических ошибок из этой же работы в речи на английском языке (Я2), хотя в оригинале их представлено гораздо больше [Op. cit.: 147–154]:

Морфологические ошибки:

- неверный артикль: *a ant; an little ant;*
- опущение флексии с притяжательным значением 's у имени существительного: *a man foot;*
- опущение глагольной флексии -s с грамматическим значением 3 л. ед.ч. или её неверное использование: *The bird help man; The apple fall downs;*
- опущение глагольной флексии -ed с грамматическим значением Past Simple или её удвоение у правильных глаголов: *The bird he save him; he calleded;*
- использование глагольной флексии -ed у неправильных глаголов, или подстановка инфинитива, или подстановка прошедшего причастия: *He putted the cookie there; He fall in the water; I been near to him;*
- опущение флексии -ed у прошедшего причастия: *He was call;*
- некорректное использование степеней сравнения у прилагательных и наречий: *He got up more higher.*

Синтаксические ошибки:

- Именная группа (Noun phrase):
- опущение артикля: *He no go in (the) hole;*
 - замена притяжательного местоимения определённым артиклем: *He fall down on the head;*
 - использование артикля вместе с притяжательным местоимением: *He put it in the his room;*

- использование другого притяжательного местоимения: *The little boy hurt its leg*;
 - замена формы на *-ing* базовой формой глагола: *by to cook it*;
 - опущение предлога *by*: *The dove helped him (by) putting leaf on the water*;
 - замена множественного числа единственным и наоборот: *He stab him in the feet*;
 - опущение местоименного подлежащего: *(He) pinch the man*;
 - опущение «фиктивного» подлежащего *it*: *(It) is nice to help people*;
 - опущение дополнения: *I don't know (it) in English*;
 - удвоение подлежащего личным местоимением: *My brother he go to Mexico*;
 - использование объектной формы местоимения в качестве подлежащего: *Me forget it*;
 - опущение предлогов или их неверное использование: *He came (to) the water*; *He fell down from the water*.
- Глагольная группа (Verb phrase):
- опущение глагола: *He in the water*;
 - опущение глагола-связки в группе времён Progressive: *He (is) going*;
 - замена форм Progressive формами Simple и наоборот: *Then the man shooting (shot) with a gun*;
 - рассогласование подлежащего и сказуемого в лице и числе: *The apples was coming down*;
 - опущение частицы *to* в глагольном сказуемом: *I go (to) play*;
- Структура предложения:
- трансформации вопроса: *How the story helps?*
 - трансформации структуры с «фиктивным» подлежащим *there*: *Is one bird*; *It was round things*; *There is these hole*;
 - трансформации придаточных предложений: *...for the ant could get out*; *...so he don't kill the bird*.

Полагаем, что можно было бы поспорить с авторами цитируемой работы относительно категоризации некоторых синтаксических ошибок в части их отнесённости к данному классу: это касается примеров с артиклями, местоимениями, грамматическим числом и другими. Однако перейдём ко второму основанию для классификации ошибок – таксономии стратегий изменения поверхностных структур (surface strategy), которая предполагает такие стратегии, как опущение (*Mary president new company*), добавление (*He doesn't knows my name*; *They don't hardly eat*), нарушение морфологической или синтаксической формы (*The dog eated the chicken*) и передислокацию языковых элементов в речевой цепочке (*He is all the time late*). Замечено, что учащиеся часто обращаются к данной стратегии не по причине недостатка усердия или внимания, а в силу скрытой внутренней логики, облегчающей усвоение

нового языка на переходном этапе (см. примеры ошибок, иллюстрирующие второй критерий классификации, в [11: 155–163]).

Следующим классификационным критерием является сравнительный анализ ошибок Я2 относительно ошибок в других структурах – как правило, ошибок при овладении того же языка в качестве Я1. В рамках данного подхода были предложены два основных типа ошибок: ошибки развития, т.е. идентичные ошибкам в речи овладевающих Я1, и межъязыковые ошибки, или ошибки интерференции со стороны Я1, о чём уже упоминалось в настоящей статье, как и о том, что большая часть ошибок в речи на Я2 – это ошибки первого типа, а не второго, причём в речи детей явлений интерференции ещё меньше, чем в речи взрослых, хотя и у последних этот процент не велик. Примером ошибки развития может выступать высказывание *Dog eat it* в речи испаноязычных детей, для которых английский является Я2, поскольку в речи детей, овладевающих этим языком в качестве Я1, опущение артикля и морфемы прошедшего времени такое же повсеместное явление.

В то же время отнесение ошибки к той или иной категории может сталкиваться с определёнными сложностями. Например, сами авторы полагали, что опущение имени существительного в именной группе (*the skinny*) следует считать межъязыковой ошибкой, до тех пор, пока на конгрессе в Пуэрто-Рико в 1973 г. известная исследовательница процесса овладения Я1 С. Эрвин-Трипп не заявила, что это типичная ошибка в речи детей в процессе овладения ими английского в качестве Я1. Таким образом, всегда существует некоторый пласт ошибочных структур в промежуточном языке на Я2, который остаётся под вопросом (*ambiguous type*) [Op. cit.: 164–165].

К ошибкам развития при усвоении английского языка также относят (полный перечень примеров см. в [11: 166–170]):

- опущение подлежащего: *(I) want it*;
- опущение глагола *have* в качестве сказуемого: *Kathryn (has) no shoe*;
- опущение прямого дополнения: *Don't throw (it)*;
- опущение предлогов: *I want to go (to) New York*;
- опущение артикля: *(The) giant wakes up*;
- опущение флексии мн.ч.: *I have two necklace*;
- опущение вспомогательных глаголов и глаголов-связок: *How (do) you take it out? The man (is) not brother*;
- опущение морфемы *-ing* в глагольных формах группы Progressive: *I'm play(ing) with it*;
- опущение флексии *-ed*: *Book drop(ped)*;
- замена инфинитивом прошедших глагольных форм неправильных глаголов: *Good Beech fall (fell) down*;
- игнорирование морфологии 3 л. ед.ч. в Present Simple: *It don't fit in here*.

Важно заметить, что анализ ошибок в промежуточном языке индивида в процессе усвоения Я2 может оказаться неполным без учёта так называемых «прочих» ошибок, или «ошибок-сюрпризов» (*grab bag*), не соотносимых ни с ошибками развития, ни с ошибками интерференции, как, например, в речи испаноязычного субъекта: *I do hungry*. Вероятно, исследователям SLA не следует игнорировать подобные искажения норм Я2, полагаясь на их случайный характер, поскольку они как раз могут выступать в роли свидетельств запуска в сознании индивида глубинного механизма творческого конструирования [Op. cit.: 172].

Четвёртым критерием классификации ошибок выступает коммуникативный эффект, оказываемый ошибкой на слушателя или читателя, причём нужно различать ошибки, которые нарушают и не нарушают понимание. В последнем случае имеются в виду ошибки, затрагивающие какой-либо единичный элемент в высказывании, а не всё высказывание в целом.

Первые классификации, опирающиеся на данный критерий, были предложены в работах [4; 5]. Эти авторы отобрали несколько тысяч предложений с ошибками из аудиозаписей спонтанных диалогов, а также писем и эссе взрослых студентов английского языка по всему миру, включая иностранных студентов, обучавшихся в США. Затем они просили взрослых носителей английского языка, не отягощённых филологическими знаниями, оценить предложения в нескольких вариантах с одним и тем же смыслом на предмет их понятности. Например, им предъявлялись три варианта предложения *English language use much people*, из которых требовалось указать самое доступное для понимания: *The English language use much people*. *English language use many people*. *Much people use English language*. Носители английского указывали на третий вариант как самый понятный, из чего следует, что правильный порядок слов перевешивает на этой шкале правильный артикль (*the English language*) и правильное количественное местоимение (*many people*).

Предложение *Not take this bus we late for school* предъявлялось в пяти вариантах: *We not take this bus we late for school*. *Do not take this bus we late for school*. *Not take this bus we will late for school*. *Not take this bus we be late for school*. *If not take this bus we late for school*. Пятый вариант не вызывал никакого замешательства при понимании, в отличие от первых четырёх: по версии носителей они с малой степенью вероятности могли означать: *We shouldn't take this bus*. *If we do, we'll be late for school*. Таким образом, включение одного союз *if* кардинально сказалось на понимании всего предложения.

По результатам исследований М. Бёрт и К. Кипарски предложили разделить ошибки в предложениях на Я2 на две группы: искажающие общий смысл предложения (*global errors*) и не нарушающие таковой (*local errors*). Самым важным фактором выступил, по их мнению, базовый

порядок слов в английском языке – SVO, делающий высказывание более английским, чем нет, а также союзы и союзные слова в сложных конструкциях. Любопытно, что дети, изучающие этот язык в качестве Я1 или Я2, демонстрируют тенденцию к пропуску вспомогательного глагола *do* в вопросительных конструкциях, хотя и в этом случае основной смысловой глагол следует за подлежащим: *Why we like each other?*. Авторы данной классификации советуют студентам и методистам обращать внимание при обучении на глобальную и локальную грамматику, причём первая должна находиться в бесспорном приоритете [11: 189–193].

Внимания также заслуживает научный подход к исправлению ошибок в Я2 в ходе учебной деятельности, поскольку, несмотря на то, что учащиеся нуждаются в исправлении, в реальности часто оказывается, что ошибки демонстрируют определённую устойчивость и сопротивление исправлениям [12].

Вывод

В итоге отметим, что не только изучение грамматики в качестве неотъемлемой составляющей языка содержит значительный эвристический потенциал, поскольку позволяет заглянуть в глубины нашего мышления, но, что не менее важно, таким потенциалом обладает исследование процесса овладения грамматикой языка, как первого (родного), так и второго, причём как в естественных условиях языковой среды, так и в учебной ситуации, и ценным инструментом для этого становится систематическая грамматическая ошибка. Обзор ряда западных публикаций, относящихся ко второй половине XX века, позволил проследить эволюцию исследовательских предпочтений относительно понимания природы грамматической ошибки и её причин. При господстве метода контрастивного анализа ошибки в речи постигающего Я2 индивида воспринимались только как механический перенос структур родного языка (Я1) в новую языковую систему. Дальнейшие исследования показали, что ошибки интерференции минимальны по сравнению с ошибками развития и так называемыми «прочими» ошибками, свидетельствующими о творческом, конструктивном характере языковой способности и так называемого «промежуточного языка» («переходной компетенции»), который следует изучать в качестве ещё одной системы наряду с Я1 и Я2.

Список литературы

1. Залевская А.А. Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. 269 с.
2. Леонтьев А.Н. Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций // Становление психологии деятельности: ранние работы / Ред. А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. М.: Смысл, 2003. С. 27–198.

3. Brown R. A first language: The early stages. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973. 437 p.
4. Burt M.K. Error analysis in the adult EFL classroom // TESOL Quarterly. 1975. Vol. 5. Pp. 53–63.
5. Burt M.K., Kiparsky C. The gooficon: A repair manual for English. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1972. 121 p.
6. Corder S.P. The significance of learner's errors // International Review of Applied Linguistics. 1967. Vol. 5. Pp. 161–170.
7. de Villiers J., de Villiers P. A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech // Journal of Psycholinguistic Research. 1973. Vol. 2. Pp. 267–278.
8. Dulay H.C., Burt M.K. Goofing: An indicator of children's second language learning strategies // Language Learning. 1972. Vol. 22. Pp. 235–252.
9. Dulay H.C., Burt M.K. Should we teach children syntax? // Language Learning. 1973. Vol. 23. Pp. 245–258.
10. Dulay H.C., Burt M.K. Natural sequences in child second language acquisition // Language Learning. 1974. Vol. 24. Pp. 237–254.
11. Dulay H.C., Burt M.K., Krashen S. Language two. Oxford University Press, 1982. 315 p.
12. Hendrickson J.M. Goof analysis for ESL teachers. Unpublished paper. Ohio State University, 1977.
13. Langacker R.W. Grammar and conceptualization. Mouton de Gruyter, 2000. 427 p.
14. Langacker R.W. Cognitive grammar: A basic introduction. Oxford University Press, 2008. 573 p.
15. Meisel J. First and second language acquisition: Parallels and differences. Cambridge University Press, 2011. 301 p.
16. Selinker L. Rediscovering interlanguage. London: Longman, 1992. 312 p.

Об авторе:

ЧУГУНОВА Светлана Александровна – доцент, профессор кафедры теории английского языка и переводоведения Брянского государственного университета имени акад. И.Г. Петровского (241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, д. 14), e-mail: chugunovasvetal@rambler.ru

THE ROLE OF GRAMMATICAL ERROR IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION (a historical perspective)

S.A. Chugunova

Bryansk State University named after acad. I.G. Petrovsky, Bryansk

The present article is a theoretical review of scientific publications devoted to the grammatical error as a tool for the study of the nature of linguistic knowledge, the features of its assimilation and functioning in the process of developing linguistic capacity in a second language (L2). The review shows that in the second half of the twentieth century, the Western theory of second

language acquisition (SLA), having successfully overcome the dominance of behaviorism, was supplemented by such methods as Contrastive Analysis, Error Analysis, and Morpheme Order Studies.

Keywords: *SLA theory, interlanguage, language acquisition device, interference, grammatical error, types of errors.*

About the Author:

CHUGUNOVA Svetlana Alexandrovna – associate professor, professor at the Department of English Language Theory and Translation Studies, Bryansk State University named after acad. I.G. Petrovsky (Ulitsa Bezhitskaya, 14, Bryansk, Bryansk Oblast, 241023), e-mail: chugunovasveta1@rambler.ru

© Чугунова С.А., 2024

Статья поступила в редакцию 27.02.24

Подписана в печать 06.03.23