

**НЯКОИ НАБЛЮДЕНИЯ ВЪРХУ ТИПОЛОГИЯТА НА
ГРЕШКИ В ИМЕННАТА СИСТЕМА НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК
КАТО ЧУЖД
(ТЕОРЕТИЧНО ОПИСАНИЕ В СВЕТЛИНАТА НА АНАЛИЗА НА
ГРЕШКИ)**

Галина Куртева
(Нов български университет)

The paper describes an attempt for a typology of errors in Bulgarian as a foreign language. Various classifications of errors are considered and typical errors are analyzed. The data has been extracted from a morphologically annotated corpus of Bulgarian and the analysis has been completed.. The analysis illustrates more complex perceptual aspects of the error typology as well as the errors in their linguistic usage which deserve special consideration in the process of their acquisition.

Настоящата статия има за цел да проследи и представи едно изследване на някои основни характеристики на българския език като чужд в светлината на теорията на грешките. Тя е част от дългогодишна и мащабна разработка за типология на някои морфологични трудности чрез анализ на грешките на чужденци, изучаващи български език. (Куртева, 2015а,б). Във фокуса на вниманието попада именната система на българския език и по-специално съществителните, прилагателните, числителните имена и местоименията. Тази група (заедно с глагола), се оказва най-големият източник на грешки, допускани от чужденци при усвояване на българския език. Резултатите от изследването и анализа на грешките ясно очертават морфологичните характеристики на именната система на българския език като чужд и показват кои особености на езика представляват най-голяма трудност и изискват допълнителни усилия.

В центъра на вниманието е опитът за типология на грешките и очертаването на ареала на трудностите и проблемните области при усвояването на някои граматични категории на българския език от чуждестранни обучаеми. Досега повечето анализи на българския език като чужд са контрастивни и дихотомични (Данчев, 1988; Банова, 2007, и др.).

След като са открити и идентифицирани, грешките и отклоненията са класифицирани и прецизно проследени и анализирани. За теоретична база е използван моделът и класификацията на грешките на Селинкър и Данчев (1983). Направеният анализ на грешки не е главният фокус на изследването, а изпълнява по-скоро спомгателна функция при очертаване на общите закономерности и “универсални” трудности при характеристиката на дадена граматична категория в българския език като нероден. Всеки преподавател с достатъчно методически и практически опит отлично познава тези проблемни за чужденците категории и може да направи прогностика и диагностика на грешките с голяма степен на вероятност.

Емпиричният опит доказва, че в смесени групи от чуждестранни учащи се, при изучаването на определена езикова единица се наблюдава голям процент общи грешки, независимо от изходния език на обучаемите. Така Дж. Ричардс обръща внимание на видовете грешки, които са типични за речта на чужденци с различни езикови кодове на роден език. (Richards, 1984)

Освен това се твърди, че грешките, както на междуезиковата, така и на вътрешноезиковата интерференция потвърждават прехвърлянето на правилото за трансфер в обучение (transfer of training): по-рано придобитите знания могат да влияят отрицателно на по-късно придобитите знания.

Според Х. Джордж, от цялото количество “повредени” изрази само 1/3 от грешките се обясняват с феномена езиков пренос. Следователно, вторият фактор в усвояването на втори език, са вътрешноструктурни грешки, или “вътрешно езикова интерференция”, която е предизвикана от “хипергенерализация” на правилата на чуждия език или неправилно направени аналогии (по Richards, 1984). Останалите 2/3 се дължат на субективни и обективни, външни фактори. Сред тези фактори са и особеностите на граматиката на всеки език. Един от тези фактори е специфичната морфологична система на българския език. Тя притежава, както и много други езици, редица трудноусвоими от чуждестранните обучаеми морфологични характеристики, структури и редувания, част от които -3-те основни граматични категории при имената- са обект на настоящото изследване.

Задачи на изследването

Всяка лингвистична разработка се опира на анализ на езиковия материал и на езикови данни. Колкото повече такъв материал е събран толкова по-репрезентативно е изследването. Х. Джордж въвежда понятието “черна кутия” (black box), където влизат знанията за новоизучавания език, които обучаемият получава (в неговия случай-английски). Те влизат като входни данни (input), а продуцираната от него писмена или устна реч излиза под формата на изходни данни (output) (George, 1983) В светлината на неговата теория обект на настоящия анализ представляват именно изходните данни за БЕЧ. В традиционната лингвистика събирането на нови езикови факти, изучаването на различни аспекти на функциониране на езиковата система е една от основните задачи на лингвистическото описание, особено за недостатъчно описани езици, какъвто е българският език като чужд.

По тази причина задачите, поставени за решаване в настоящото изследване са:

- да се опишат структурните характеристики на граматичните категории-род, число и определеност в именната система на българския език ;
- да се селектират комуникативно-значимите от комуникативно незначимите грешки;
- да се отграничат систематичните от несистематични грешки и да се диагностицират факторите, които ги причиняват;
- да се идентифицират и категоризират отклоненията и грешките от нормата на стандартния български език;
- да се обърне внимание на интерференцията (т.е. отрицателния пренос) и влиянието на други чужди езици, налични в езиковата компетентност на учащите върху новоусвоявания български език;
- да се очертаят и дефинират основните характеристики на междинния български език на чужденци, ползван за комуникация между неестествени носители на езика

Тъй като психолингвистичният анализ не е обект на разработката, съзнателно не се прави подробно описание на основните теории на езикоусвояването, само се прилагат методите на анализ на грешките и теорията за междинния език, които са теоретична рамка на настоящото изследване.

Специфика на изследването

За изпълнението на поставената цел следва да се уточнят няколко важни за целта аспекта.

А) Изследването е фокусирано върху типовете граматични грешки при употреба на споменатите категории, допускани от изучаващите български език, както и върху тяхната стратификация.

Б) Направен е опит за типология на грешките в именната система на езика като вниманието е насочено не толкова върху когнитивните процеси при изучаването на чужд език (макар че те, разбира се, са отчетени), колкото върху общите механизми, върху общите за всички обучаеми трудности. Грешките се разглеждат не от психолингвистична, а по-скоро от лингвистична гледна точка, както и от лингводидактичен аспект.

В) През последните 30 години се наблюдава силна динамика в състава на изучаващите български език чуждестранни студенти. Почти няма хомогенни групи, а също и възможност да бъдат обучавани еднородни групи по български език. Изключение правят групите от гръцки студенти в началото на 90 –те години , както и турските групи през 2000-2011 година. За едноезични групи може да се говори при лекторатите в чужбина, където всички студенти са носители на един определен език. В останалите случаи като норма се срещат групи от смесен тип. През втората половина на миналия век съществуваше тенденция (ИЧС, СУ и др.), когато студентите съзнателно бяха “разбърквани ” при сформирание на групите, за да не използват родния си език, а да бъдат принудени да имат за контактен език, изучавания в момента, в случая – българския. Това беше начин за стимулиране на комуникацията на български и за по бързо овладяване на езика-цел. В наши дни обаче, такова смесване се налага естествено, тъй като групите са силно разнородни. Това се отнася, както за редовни студенти, за Еразъм студенти, така и за курсисти от летни семинари и индивидуално изучаващи езика чужденци. Като респонденти в изследването е включена най-разнородна аудитория, представители на гороспоменатите групи, както и китайски студенти. Една от целите на анализа е в проучването да бъде застъпен най-широк спектър от езици, както и представители на най-разнообразни етноси.

Това дава възможност за наблюдение на процеса на езикоусвояване и речепораждане, както и отграничаване на видовете грешки в хибридна езикова аудитория.

Г) При подобен подход контрастивният анализ не е приоритетен, а се използва само операционалния му апарат, по-точно на анализа на грешки. По гореизложените причини дихотомията роден език-език-цел не е приоритетна, или по скоро не тя е в центъра на вниманието, а възприемането на определени категории и морфологични особености на българския език от чужденци.

Д) При разглеждането на проблематиката за усвояването на български език като чужд трябва да се има предвид, че често не става дума за билингвизъм, а в повечето случаи за три- или полилингвизъм. Затова тук няма да си служим с приетия и широко разпространен термин изучаване на втори език SLA «Second Language Acquisition», дори с термина *втори чужд език*, а най-подходящ за целта на изследването ни се струва терминът – *български език като чужд* (БЕЧ). Това се налага поради факта, че с малки изключения (хора, които не ползват никакъв контактен език), почти всички обучаеми, както и всички участващи в анализа изследвани лица (ИЛ), имат някакво ниво на владене на втори или трети език. Например, китайските студенти изучават английски в училище от първи клас, за много от украинците българският се явява четвърти език – след украински, руски и английски, за студенти от Йемен, Виетнам, Куба, Мароко, Корея, Ливан, Русия и всички страни от Европейския съюз – той е трети език. Още един аргумент за използването на термина (БЕЧ) е, че той е общ за обучаеми от различни националности с различен лингвистичен, етнически социален и културен бекграунд.

Методология

Всичко това предполага специално внимание към прогнозирането, дефинирането и диагностицирането на грешките, към анализирането на речевата продукция, на начините за възприемане и много други лингвистични и методически проблеми. В англоезичната лингвистика при разглеждането на двуезичието от гледна точка на прагматиката и дидактиката, за теоретична база по подразбиране се приема теорията на Чомски, но становищата за целесъобразността от използването на идеите за вродена Универсална граматика във връзка с двуезичието и многоезичието се различават: някои автори търсят

доказателства в нейна полза (Кано, 2006), а други изследователи са скептични, като, например, Steinberg, който вместо използването на универсална граматика предлага идеята за "натурална или естествена граматика" (Steinberg, 146). Без да вземаме страна в тази дискусия, ще използваме само начините и механизмите за анализ при очертаване на труднодостъпното знание в българската граматика за чуждестранни обучаеми. С други думи вниманието е насочено към «минните полета» в българската граматика, които анализът на грешки безпроблемно открива и идентифицира.

Корпус

За постигането на тези цели е изследван голям корпус от езиковата продукция на студенти, изучаващи български като втори/трети чужд език, от която са ексцерпирани над 18 000 грешки или отклонения от възприетата норма на българския език. Закачливата метафора на У. Франсис, в която процесът на формиране на корпуса се сравнява с опит да се гребете с кофа вода от океана, не е много далече от истината (Фрэнсис, 1983: 337).

Проведеното изследване има за цел да открие и формулира най-специфичните и характерни аспекти от българската граматика, представляващи трудност и проблем за всички, изучаващи български език като нероден. То се базира на корпус на грешки, събиран в продължение на 9 години, от носители на различни езици. Източниците на изследвания материал са : писмена реч - упражнения, тестове, есета, и самостоятелни работи, както и устна реч - изказвания презентации, ситуативни и комуникативни задачи и др.

Ейчисън справедливо отбелязва, че при събирането на база данни от грешки, често се записват самите грешки, но недостатъчно се реконструира контекста, в който те са направени, и извън който ценността на събрания материал може да се изгуби (Aitchison, 1987).

Отчетени са когнитивните механизми на генериране на грешките, които възпрепятстват формирането на вторична езикова компетентност на чужденците, изучаващи български език. Анализът на грешки на студенти в резултат на процесите на интерференция, трансфер и други фактори и са показател за нивото на езикова и социо-културна компетентност на анкетираните, което от своя страна дава индикация за механизмите на грешки.

Анализ на грешките

Анализът на грешки е необходим при различни случаи и за различни цели: да се определят характеристиките на продуцирането и разбирането на речта и за моделиране на тези процеси; за откриване на закономерностите при овладяване на чуждия език; за постигане на по-голяма ефективност на обучението, за решаване на практически проблеми при възстановяването на речта и т.н. Що се отнася до грешките при изучаване на чужд език, те са обект на внимание дълго преди използването на контрастивния анализ като изследователски метод, но най-вече в областта на събирането на най-често срещаните грешки и тяхната класификация (Ellis, 1997: 51).

За лингводидактически цели анализът на грешки се прави за определяне последователността на процеса на усвояване на езиковите явления или за организиране на работата по коригиране и обяснение на грешките. Тъй като не е била налице теоретична база за обясняване ролята на грешките в процеса на овладяване на чуждия език, не са правени опити за обосноваване на този феномен или разглеждането му от гледна точка на психичните процеси, а според бихевиористичната теория при научаването на езика, прогнозирането и предотвратяването на грешките е по-важно от тяхната идентификация. В края на 60-те години се наблюдава възраждане на интереса към допусканията от обучаемите грешки и тогава теоретично се обосновава като подход и се обособява направлението анализ на грешки. Това е свързано с оценяване на възможностите на прогнозирането и обяснението, а също и с преразглеждане на причините за поява на грешки. Грешката започва да се разглежда не просто като езиково отклонение от нормата, а като източник на ценна информация в процеса на усвояването на чужд език. (Corder 1967; 1974); (Ellis 1997; Larsen-Freeman & Long, 1993). При такъв подход на пръв план излизат както способността на обучаемия така и етапите на усвояване на чуждия език. Така в процеса на усвояването му се формират апроксимативни системи или междинни езици. Системните грешки са доказателство за този междинен език и се разглеждат като грешки на преходния период на езиковата компетентност.

Междинният език

В терминологичния апарат на контрастивната лингвистика важен момент е въвеждането на ключовото понятие междинен език (interlanguage), като известен континуум, по който последователно се придвижва овладяващият втория език. За дефиниране на този феномен в езиковедската литература се използват и други термини като *transitional competence*, *learner language* и др (Залевская, 2008; Hamers & Blank, 1989; Larsen-Freeman & Long, 1993). Но се налага и е най-разпространен терминът междинен език (Gass & Selinker, 1994).

Междинният език започва да се разработва като илюстрация на психичните процеси, обезпечаващи овладяването на втория език - това е отделна езикова система, която се явява продукт на опита на обучаемия цялостно да си представи езика-цел, това е междинна система, съставена от правила, изработени с помощта на различни стратегии, в това число и опростяването, свръхгенерализацията, преноса или трансфера. В книгата (Hamers & Blank, 1989) се цитира мнението на Селинкър, че междинният език е междинна система, съставена от правила, получени с помощта на различни стратегии като *опростяване (simplification)*, *свъхобобщаване (overgeneralization)*, *пренос (transfer)*.

Във всеки отделно взет момент междинният език е набор от различни правила. В този смисъл научаването на втори език е познавателен процес, а междинният език е последователност на приблизителни системи, които се намират в развитие и се приближават до към системата, използвана от носителите на езика –цел. При изучаването на чужд език като втори, междинният език може да стане институционален за цяла определена група и изразен чрез такива явления като супергенерализация, фосилизация, интерференция.

Според Дж. Ричардс и Г. Сампсън, междинният език зависи от няколко основни фактора. (Richards & Sampson, 1984: 15). Тук представяме обзора на книгата им, направен от Шевнин (Шевнин, 2004) като най-синтезиран и подходящ за целите на изследването.

1) езиков пренос (language transfer), при които е налице интерференция на родния език в изграждането на изречения на чуждия език. Според редица изследователи, приблизително една трета от грешките се дължи на езиков трансфер или (което е същото) на междуезикова интерференция.

2) вътрешноезикова интерференция (intralingual interference), която се дължи на свръхгенерализация на по-рано усвоени правила.

3) последователна смяна на междинните езици или апроксимативни системи (successions of approximative systems), които се характеризират с нестабилност, поради постоянното повишаване езиковото ниво на обучаемите. В този случай се предлага да се прави разлика между компетентност на възприемането (receptive competence) и компетентност на речепораждане (productive competence). На практика това означава, че се наблюдава допускане и честотност на грешките, въпреки познаването и разбирането на правилата.

4). универсална йерархия на трудностите (универсална йерархия на трудност) (universal hierarchy of difficulty). Трудностите при изучаването на чужд език, се отчитат на базата на фактори като дължина на времето, което се изисква за обработка на езиковия материал, на изречението, на степента на сложност на моделите на словообразуване, разнообразие на езикови и лексикални форми, броят трансформации, семантичната сложност. По отношение на български език тази йерархия на трудностите, все още предстои да бъде изградена.

5) Селинкър въвежда още едно понятие, свързано с изучаването на чужди езици, (fossilization) "вкамняване", което, според него, съществува в латентна психологическа форма и представлява "езиковите единици, правила и подсистеми, които учащите съхраняват в своя междинен език, независимо от външни фактори като възраст, количеството на материала или обясненията, получени в процеса на учене на чужд език" (Selinker, 1984:36).

С него е свързана и "стратегията на комуникация" (strategy of communication), която често е обща за обучаващите се от различни националности. Тя създава у тях самочувствието, че те могат да осъществят успешна комуникация, вече знаят достатъчно и затова спират да подобряват своите знания, в резултат на което тяхната компетентност в междинния им език често се "вкамнява". (Selinker, 1984:38).

Феноменът грешка

Феноменът грешка, «отклонението от правилната употреба на езиковите единици и форми, в резултат на погрешни действия», винаги е привличал вниманието на учените. В лингвистичната литература е натрупан значителен опит в областта на анализа на грешките както по отношение на нормата, така и на различните видове отклонения от нея. Съществува огромно количество

изследвания посветени на феномена грешка. Към основните и най-често цитирани работи са: (Corder, 1981; Fromkin, 1971; 1980; Wesche & Ready, 1985; Leow, 2000; Schmidt 1993; Chaudron, 1985; Edge, 1989; Ellis, 1997). Налага се терминът *анализ на грешки*, но има и много други опити за дефиниране на феномена - ератология –на Шевнин, междуезикова девиация на М. Дребен, и др.

Грешката може да бъде разглеждана в четири аспекта: чисто лингвистичен (типологичен и граматичен), лингвокогнитивен, лингвокултурологичен и лингводидактичен. Всеки от тези аспекти има своите научни изследвания, своя проблематика и анализ, характеризиращи грешките като многоаспектно явление.

Те разглеждат езиковата грешка от гледна точка на :

- линготипологичният - езиковата типология като се има предвид, интерференцията между езиковите системи,
- лингвокогнитивният - описва мисловните и речеви действия на студентите и стратегиите на овладяване на чуждия език,
- лингвокултурологичният - разкрива степента на формиране на социокултурна компетентност на студентите,
- и лингводидактичният - диагностицира степента на ефективност, както и структурирането и организацията на учебния процес.

Неоднократната повторемост на конкретни грешки илюстрира трудността на определено езиково явление за чуждестранните обучаеми и е индикация за процеса на езикоусвояването.

Грешките са източник и ключ към разбирането на механизма на овладяване на езика, защото предоставят косвени данни за функционирането на когнитивните системи, които переработват постъпващия езиков материал (Залевская, 2009а: 14).

За дидактични цели анализът на грешки се прави за определяне последователността на процеса увеличаване ефективността на обучението , за усвояване на езиковите явления или за организиране на работата по коригиране и обяснение на грешките. Тъй като не е била налице теоретична база за обясняване ролята на грешките в процеса на овладяване на чуждия език, не са правени опити за обосноваване на този феномен или разглеждането му от гледна точка на психичните процеси.

С. Кордер разграничава два типа грешки: *mistakes* и *errors*. Под първите

(несистематични грешки) се разбират отклонения в потока на речта, в резултат на умора, невнимание и др., когато е възможна бърза реакция и автокорекция на говорещия. Вторият тип грешки (систематични) се допускат в процеса на усвояването на чуждия език и не се поддават на автокорекция, тъй като те се явяват резултат на определен етап от езикоусвояването в чуждоезиковото обучение. Тук грешката е резултат от активността на обучаемия в процеса на формиране на езикови навици. (Corder, 1967)

По-късно Кордер разработва процедурата по анализ на грешки, включваща събраните изказвания на обучаемите, идентификация на грешките в тях, описание на тези грешки, тяхната класификация съобразно предполагаемите причини, а също и дефинирането на тяхната важност. Процедурата по класифициране на грешките по породилите ги причини, предполага обяснение на причините и механизмите, довели до пораждаване на грешките, и формулиране на съответни стратегии за обучение.

Такава постановка на задачите на анализа на грешки стимулира разработката на таксономията на грешките и налага съответни изводи и обобщения.

Както бе споменато по-горе, изследвания от 70-те г. убедително показват, че само част от грешките при научаването на втори език се дължат на влиянието на родния език. Такива грешки са квалифицирани като междуезикови (*interlingual errors*), т.е. грешки на междуезиковата интерференция. В същото време е факт, че се срещат множество еднородни грешки, които правят изучаващите втория език, независимо от характера на техния първи език. Вайнрайх също се спира на този феномен и въвежда термина *междуезикова идентификация*, (Вайнрайх, 1979).

Подобни грешки -вътрешноезикови (*intralingual errors*) отразяват спецификата на процеса на овладяване на езика, ходът на този процес, затова ги наричат още "*грешки на развитието*" (*developmental errors*). Имедадзе ги нарича "генетически грешки", тъй като помагат да се проследи генезиса, създаването на феномена двуезичие. (Имедадзе, 1979)

Грешките в междуезиковата интерференция са описани подробно в много чуждестранни и местни издания. Предложените класификации обикновено са продукт на езиков анализ на езиковите нива, видовете реч и т.н.

Вътрешноезиковите грешки също първоначално са били тълкувани като

обусловени единствено от интерференцията, и в хода на анализа се поставя по-голям акцент върху онези елементи на формата или значението на езиковите явления, които могат да си взаимодействат в рамките на езика-цел. “Въпреки това, през последните десетилетия, в редица англоезични издания се поставя акцент върху факта, че чрез анализ на грешките от този вид може и трябва да бъде да се определят стратегии, използвани от самите обучаеми за улесняване на овладяването на втория език”.

Към тези стратегии спадат:

сверхгенерализацията (overgeneralization), при която обучаемите излизат извън рамките на някакво правило, защото не възприемат определени явления като различни;

игнориране на ограниченията при използване на определено правило (ignorance of rule restrictions), т.е. разпространение на правилото върху контекста, в който то не се употребява във втория език; това може да бъде разширяване на сферата по аналогия;

непълно прилагане на правилото (incomplete application of rules), свързано с това, че обучаемият не усвоява по-сложни структури, смятани за достатъчни за комуникацията използване на сравнително по-прости правила;

формирание на грешни хипотези за изучаваните езикови явления (false concepts hypothesized) като резултат от невярното разбиране на някои характеристики, специфични за езиковите явления на втория език и др. (Залевская, 2009б)

Някои вътрешноезикови грешки се тълкуват като резултат от опитите на обучаемите да преодолеят комуникативните затруднения, разглеждат се и грешките, провокирани от обучението (induced errors), т.е. предизвикани от подредбата на езиковите факти в учебните пособия и от това как преподавателят представя две езикови явления в определена последователност, което често води до смесване и объркване на тези явления в съзнанието на обучаемите.

Процесът на изследване на грешките се състои от множество компоненти като :

- търсене на начини за обяснение на грешките,
- разкриване на психолингвистичните механизми, за повишаване ефективността при обучението по чужд език
- установяване на взаимодействието между родния и чуждия език на

базата на допуснатите грешки,

- изследване на когнитивните процеси при възприемане на чужда реч.

Критически анализ на опростените традиционни представи за пренасяне на навиците присъства в книгата (Odlin, 1990), където се дава историята на изследванията и се анализират особеностите на трансфера в областта на семантиката, синтаксиса и фонологията и др.

Г.В. Ейгер (1989; 1990) разглежда грешката в светлината на концепцията за езиковото съзнание и особеностите на функциониране на механизма за контрол на езиковата правилност на изказването, както и за използването на стратегии на преодоляване на комуникативните трудности на различни етапи на речепроизводството на втори или трети език.

Според В.Виноградов, «Ако отсъства понятието за норма няма и разбиране за понятието грешка, а оценката на грешката от позицията на системата и нормата на езика могат да се разминават» . (Виноградов 1983:56).

Той разграничава два основни компонента в механизма на пораждаване на грешки в речта на чуждия/втория език: интерференция и аналогия.

Интерференцията се разглежда като “подмяна на схемите и моделите в изучавания език със съответни елементи от родния език или изменение на първите по модела на вторите”. Тази подмяна може да бъде предизвикана както от системата така и от нормата на родния език. Грешките продиктувани от погрешна или лъжлива аналогия, според Виноградов, винаги се отнасят до нормата, техен източник е самата усвоена система, въздействаща на нормата по такъв начин, че възможното понятие системно подменя нормативното понятие.” (Виноградов, 1983:56). Това въздействие се разглежда като своеобразна интерференция в рамките на системата и нормата на един и същ език , или чрез аналогия със системата и нормата на родния език, оттук и т.н. *интерференционна аналогия* се явява централна пружина за механизма на грешките, основания за действията на която, могат да бъдат както системата и нормата на първия език , така и системата и нормата на втория език.

Що се отнася до практиката на научните изследвания в тази област, няма съмнение, че е важно да се има предвид разглеждането на феномена грешка не изолирано или само съотнесено към някоя езикова единица. Необходимо е разглеждането на грешките в по-широк контекст на речевата продукция на обучаемите, отчитайки правилната и неправилната речева продукция, като се

вземат предвид реалните възможности на разбиране на съответния етап на усвояване на езика при наличието на определени обективни и субективни фактори, които влияят за успешното му усвояване.

В тази връзка е широко разпространено мнението на Гас и Селинкър (Gass & Selinker, 1994: 67) за грешката от позициите на междинния език. Грешката се разглежда като продукт на инкорпорирано в езиковата система на обучаемия правило, което се отклонява от нормите на изучавания език, но съответства на представите на студента, затова той не възприема това отклонение като грешка. Затова за установяването на грешката като факт е необходим външен поглед, от позицията на преподавател или на носител на езика.

Следва да се отбележи, че разглеждането на грешката като продукт на определена система на всичко, което в момента владее личността, изисква нестандартен подход за корекция: необходимо е да се коригира не само конкретната грешка, а именно, индивидуално изградената връзка или модел, който е в основата на грешки от същия характер..

Днес грешката се разглежда като естествен компонент на междинния език, който се различава и от първия език на обучаемия и от усвоявания от него втори език. Грешките придобиват особена значимост, тъй като те представляват “прозорец”, през който може да се погледне в този междинен език. (Sanz, 2005a: 8).

Феноменът грешка следва да се разглежда като лингвистично, психолингвистично и социокултурно явление, като се отчитат когнитивните механизми и причините за възникването на езиковите грешки, както и класификацията и методите на изследването им.

Под типични грешки се разбират такива грешки, които се срещат многократно в речевата продукция на студентите по време на обучението. Такива грешки се характеризират с голяма честотност, стабилност и трудност при преодоляването.

Грамматическите грешки

Всеизвестен факт е, че грамматиката е фундаментът, върху който се базират знанията по чужд език. На фона на приоритетното значение на комуникативната компетентност се наблюдава преоценка на ролята на езиковата компетентност, която е съвкупност от знания на обучаемия за системата на езика, за правилата

на функциониране на езиковите единици в речта. Отново се способността да се използва тази система за разбиране на чужда реч и мисли, както и за изразяване на собствена реч в устна и писмена форма.

В лингвистиката са известни различни подходи по отношение на граматическите грешки. Лингвистичният подход позволява граматическите грешки да се разглеждат като езикови нарушения във формата на думата, като отклонение от нормата на езика-цел. Психолингвистичният подход разглежда граматическата грешка като резултат от погрешни действия и операции с езиковия материал в речевата продукция и умствената дейност. Според С. Цейтлин "Най-важното свойство, което определя концептуалната основа на системата от граматични значения на един език е, без съмнение, задължителността", (Цейтлин, 2009:44), т.е. "...натискът, насилието на граматичната система на езика-цел върху говорещия, принуждавайки го да изразява характеристики, които, може би, не са били включени в първоначалния му план" (Плунгян, 2003:109). Ако определено граматическо значение е задължително за изразяване в изучавания език, но не е задължително в родния, то обучаемият неминуемо се сблъсква с проблеми, които трябва да реши.

"Овладеяването на плана на съдържанието на определена морфологична категория се изразява в правилния избор на необходимата грамема от възможните за дадената категория в речепораждането, а в плана на изразяване в способността да конструират желаната форма, ако е необходимо." (Цейтлин, 2009:46)

Профилактика на грешките и приложение на методите

Навременното предотвратяване на грешки допринася за цялостната система на преподаване, форми на контрол, което позволява да се автоматизира правилната употреба, улеснява фиксацията и анализа на грешките, както и изборът на средства и начини за тяхното по-нататъшно избягване.

В следващите глави на изследването гореспоменатата проблематика ще бъде приложена по отношение на граматическите категории род, число и определеност на българския език като чужд.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Банова, С. (2007) *Граматическата категория род: Параметри и реализации*. Изд. Веда Словена – ЖГ.
- Бондарко А.В. (2005). *Теория морфологических категорий и аспектологические исследования*. Москва: Языки славянских культур
- Вайнрайх У. (1979). *Языковые контакты*. Киев
- Виноградов В.А. (1983). Стратификация нормы, интерференция и обучение языку. В: *Лингвистические основы преподавания языка*. Москва: Наука, с.44-65.
- Данчев А. (1983). Към въпроса за разширения модел на контрастивен анализ. В: *Български език за чужденци – актуални проблеми на обучението*. София: ИЧС и СУ, ФСФ, с.264–271.
- Данчев А. (2001). *Съпоставително езикознание. Теория и методология*. София: Университетско издателство “Св. Климент Охридски”.
- Дебрени М. (2006а) *Французский язык в речевой практике русских. Межъязыковая девиатология*. Новосибирск: Изд. Новосибирского государственного университета.
- Доброва Г.Р. (2003). *Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства)*. Санкт-Петербург: Изд.Российского государственного педагогического университета.
- Ейгер Г.В. (1990). *Механизмы контроля языковой правильности высказывания*. Харьков: Основа.
- Залевская А.А. (2008). Актуальные проблемы двуязычия: обзор. *Лингвистика и межкультурная коммуникация*. - Серия «Филология», 17 (77), Вып. 13. Тверь: Вестник Тверского государственного университета, 123–144.
- Залевская А.А. (1999). *Введение в психолингвистику: Учебник*. Москва: Российский государственный гуманитарный университет
- Залевская А.А. (2009а). Вопросы классификации языковых и речевых ошибок. *Перевод и сопоставительная лингвистика*, Вып. 6. Екатеринбург: Уральский гуманитарный институт,
- Залевская А.А. (2009б). Динамика акцентов в зарубежных теориях овладения вторым языком и культурой: обзор. *Лингвистика и межкультурная коммуникация* - Серия «Филология», Вып. 1. Тверь: Вестник Тверского государственного университета.

- Имедадзе Н.И. (1979). *Экспериментально- психологические исследования овладения и владения вторым языком*. Тбилиси: Мециниереба
- Князев Ю.П. (2007). *Грамматическая семантика. Русский язык в типологической перспективе*. Москва: Языки славянских культур
- Красиков Ю.В. (1980). Теория речевых ошибок (на материале ошибок наборщика). – Москва: Наука.
- Куртева Г. (2015а). Категорията „род“ на прилагателните имена в българския език като чужд - характеристика и анализ на грешки. В: Спасова, М. (ред.). *Годишник на департамент „романистика и германистика – Том 1. Юбилейно издание в чест на доц.д-р Ани Леви*. София: Издателство на НБУ, 19-32
- Куртева Г. (2015б). *Категорията род на съществителните имена в българския език като чужд*”. В: Караджункова, М. (Ред). В началото бе словото... Сборник в чест на проф.Мария Китова-Василева д.ф.н. София: Издателство на НБУ, 173-186
- Плунгян В.А. (2003). *Общая морфология*. Москва: УРСС
- Фрэнсис У. Н. (1983). *Проблемы формирования и машинного представления большого корпуса текстов // Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. XIV Проблемы и методы лексикографии. Москва., С. 334-353.
- Цейтлин С.Н. (2009). Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго. *Вопросы Психолингвистики*, 9 , 43-53
- Цейтлин С.Н. (1982). Речевые ошибки и их предупреждение. – Москва: Просвещение.
- Шевнин, А.Б. (2004). Ерратология и междуязыковая коммуникация. *Вестник ВГУ -серия “Лингвистика и межкультурная коммуникация”*, 2 . Воронеж: Изд. Воронежского государственного университета.
- Щерба, Л.В. (1974). *Языковая система и речевая деятельность*. Москва: Наука
- Aitchison, J. (2003). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. 3rd edition. – Oxford; Melbourne; Berlin: Blackwell Publishing
- Bialystok, E. (Ed.) (2000). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bock K., Levelt W. (1994). Grammatical encoding. In: Gernsbacher, M.A. (Ed.) *Handbook of psycholinguistics*. San Diego; New York; Boston etc.: Academic Press, 945–984.

- Chaudron, C. (1985). A method for examining the input/intake distinction. In: Gass, S., Madden, C. (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Corder, P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, Vol. 5, 161–170.
- Cristiansen, M.Y., Chater, N. (Eds.). *Connectionist psycholinguistics*. Westport, Connecticut; London: Ablex Publishing, 2001.
- Dupoux, E. (Ed.) (2001). *Language, brain, and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler*. Cambridge, Mass.; London: The MIT Press
- Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*. - London, N.Y.: Longman
- Ellis, R. (1997). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Fromkin V.A. (1971). The non-anomalous nature of anomalous utterances. *Language*, Vol 47, 27–52.
- Gass S.M., Selinker L. (1994). *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale, NJ etc.: Lawrence Erlbaum,.
- George H.V. (1983). A model of error production. In Wallace Robinet, B., Schachter, J.(Eds). *Second Language Learning. Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 158-162
- Gullberg M. ,Indefrey P. (Eds.). (2006) *The cognitive neuroscience of second language acquisition*. Malden, MA; Oxford, UK: Blackwell Publishing
- Hamers J.F., Blank M.H.A. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge; New York; New Rochelle etc.: Cambridge University Press
- Javier, R.A. (2007). *The bilingual mind: Thinking, feeling and speaking in two languages*. New York; Springer
- Kanno, K. (2006). The role of an innate acquisition device in second-language acquisition. In Nakayama, M., et al (Eds.). *Handbook of East Asian Psycholinguistics. Volume 2. Japanese*. Cambridge; New York; Melbourne etc.: Cambridge University Press, 144–150.
- Kilborn, K. (1994). Learning a language late: Second language acquisition in adults In: Gernsbacher, M.A. (Ed.). *Handbook of psycholinguistics*. San Diego; New York; Boston etc.: Academic Press, 917– 944.

- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates..
- Larsen-Freeman D., Long M.H. (1993). *An introduction to second language acquisition research*. London; New York: Longman
- Leow R.P. (2000). A study of the role of awareness in foreign language behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol.22 (4). Cambridge: Cambridge University Press
- Nemser W. (1984). Approximative systems of foreign language learners. In Richards, J.C. (Eds). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 55-63
- Odlin, T. (1990). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge; New York, Melbourne etc.: Cambridge University Press.
- Richards, J. (1970). *A noncontrastive approach to error analysis*. Paper given at the TESOL convention. - San-Francisco,.
- Richards J. C., Sampson G. (1984). The study of learner English. In Richards, J.C. (Eds). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 3-18
- Robinson P. (Ed.). (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sanz C. (Ed.). (2005a). *Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. Georgetown, DC: Georgetown University Press
- Sanz C. (2005b) Adult SLA: The interaction between external and internal factors. In: Sanz, C. (Ed.). *Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. Georgetown, DC: Georgetown University Press, 3–20.
- Selinker, L. (1984). Interlanguage. In Richards, J.C. (Eds). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 31-54
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, Vol. 10, 209–231.
- Selinker, L. (1997). *Rediscovering interlanguage*. London; New York: Longman
- Schmidt, R.W. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol. 13, 206-226

- Slobin, D. I. (1986). Introduction. Why Study Acquisition Crosslinguistically. In: Slobin, D. I. (Eds). *The crosslinguistics study of language acquisition*, Vol. 1. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1-24
- Steinberg, D.D., Sciarini N.V. (2006). *An introduction to psycholinguistics*. London; New York; Boston etc.: Pearson Education Limited.
- Wesche, M., Ready, D. (1985). Foreigner talk in the university classroom. In: Gass, S. M., Madden, C. (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*. – Cambridge MA: Newbury House, 89-114