

## ЭРРАТОЛОГИЯ И МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ

© 2004 А.Б. Шевнин

*Уральский гуманитарный институт*

В связи с неудовлетворенностью результатами сопоставительных исследований (в рамках контрастивной и конфронтативной лингвистик), особенно, со стороны преподавателей-практиков иностранных языков, на лингвистическом небосклоне появляется новое направление, которое получило за рубежом название “анализ ошибок” (error analysis) и стало любимицей 60-70х годов.

Одним из основоположников анализа ошибок (error analysis) был Х. Джордж, который ввёл понятие “чёрного ящика” (black box). По словам Х. Джорджа, обучающийся получает знания об английском языке от своего преподавателя или из учебника: это то, что можно назвать “входом” (input). В свою очередь, обучающийся производит устную или письменную формы речи: это то, что можно назвать “выходом” (output) со стороны обучающегося. В тех случаях, когда появляется нежелательная форма (an unwanted form), не предусмотренная материалом на входе, можно говорить о появлении ошибки. В этом случае интерес должны представлять промежуточные механизмы, вызвавшие эту ошибку. Именно анализ различий на входе и выходе может дать положительную информацию о природе и способе функционирования таких отклонений. В дальнейшем Х. Джордж конкретизирует данную схему, сведения о которой могут быть полезными в практике преподавания [12, 160].

В развитие понятия “вход” Х. Джорджа другой исследователь С. Кордер вводит понятие “приём” (intake), объясняя различие между этими двумя понятиями следующим образом: “приём - это то, что “входит”, а не то, что “наличествует” для входа, и мы можем справедливо предположить, что именно обучающийся осуществляет контроль входа или, более правильно, своего приёма ... он осуществляет отбор материала на входе” [7, 167].

С точки зрения приёма небезынтересным является то, что фонологические, лексические, синтаксические и прагматические свойства изучаемого языка воспринимаются, осознаются, в дальнейшем ассимилируются обучающимся. Это “процесс приёма входящих норм, процесс, зависящий от характеристик на входе, и компетенции обучающегося” [5, 285]. Другой автор, Дж. Лисерас, задаётся вопросом о роли приёма в опреде-

лении уровня компетенции обучающегося. Она вводит два понятия: вариабельность (variability), которая отражает переменный (изменчивый) характер выхода в промежуточном языке и зависит от различных механизмов речепорождения в разных коммуникативных ситуациях; проницаемость (permeability), которая является основой когнитивной языковой способности обучающихся и объясняет переменные интуиции обучающихся. Поясняя понятие проницаемости, автор подчёркивает, что “иностраные грамматики (normative grammars) чрезвычайно чувствительны к проницаемости ввиду отсутствия необходимых данных для подтверждения того или иного правила или параметра, а также того, что освоение всей системы знаний родного языка и иных языков способствует формированию избирательного подхода обучающегося к материалу” [20, 355]. Дж. Лисерас приходит, на наш взгляд, к двум важным заключениям: 1) роль приёма является корректирующей на каждом уровне владения языком в промежутке между входом и выходом, и одинаковый выход не обязательно является отражением одного и того же уровня компетенции; 2) если вариабельность интуиции определяется соотношением на входе и выходе, степень вариабельности определяется не приёмом, а действием разных механизмов, задействованных в выполнении языковых заданий [20, 355]. Иначе говоря, автор приходит к выводу, что переменные интуиции обучающегося отражают проницаемость системы иностранного языка и объясняются соотношением входа и приёма.

Существуют две группы ошибок: ошибки произвольные, непредсказуемые или несистемные, которые могут появиться в речи как на родном, так и на иностранном языках (mistakes) и быть вызваны забывчивостью, усталостью, возбуждённым состоянием и т.д.; и ошибки предсказуемые, системные (errors) как различного рода ошибки переходного периода языковой компетенции. Ошибки первой группы С. Кордер называет “перформативными” или “ошибками перформации” (errors of performance), ошибки второй группы называются “ошибками компетенции” (errors of competence) [6, 25].

Представители контрастивной лингвистики объясняли ошибки при овладении иностранным

языком в основном межъязыковой интерференцией, проявлением которой был языковой перенос (language transfer). При языковом переносе в предложениях иностранного языка просматривается интерференция родного языка. Однако, по подсчётам Х. Джорджа, от всего количества “искажённых” предложений в речи обучающихся только 1/3 ошибок объяснялась явлением языкового переноса. Следовательно, вторым фактором, влияющим на освоение второго языка, являются внутривидовые ошибки, или “внутриязыковая интерференция”, которые вызваны “гипергенерализацией” правил иностранного языка или неправильно выведенными аналогиями (термин Дж. Ричардса) [27]. Причём ошибки данного рода не характерны ни для родного, ни для иностранного языков. Гипергенерализация наряду с неправильным применением правил, семантическими ошибками, обусловлена прежде всего недостаточным уровнем компетенции в иностранном языке, который является следствием “переноса обучения”, т.е. когда ранее полученные знания влияют на дальнейшее усвоение языка [29, 6]. Иначе говоря, ошибки эти проистекают не из языковой системы, а являются следствием неправильной стратегии и практики преподавания.

Не менее значимой для производства ошибок является социолингвистическая ситуация, понимаемая как результат воздействия социокультурного окружения на язык обучающегося и взаимодействие с носителями иностранного языка. Так, например, выбор того или иного предложения: “When are you coming? When you come? When you're coming?,” по мнению Ричардса и Сэмпсона [29, 7-8], зависит от социальной ситуации, ценностей обучающегося или иных социальных факторов в контексте усвоения иностранного языка.

Ещё одним существенным фактором, влияющим на степень усвоения иностранного языка, является способ представления иностранного языка и способ порождения, поскольку при порождении и восприятии усваиваются две частично пересекающиеся системы. По мнению Вилдомеца [34], в речи обучающегося интерференция родного языка проявляется на стадии порождения, а не восприятия. Поэтому в рамках данного фактора появляются ошибки в произношении и смешении письменной и устной форм речи.

Исследователи иностранного языка как второго переакцентировали своё внимание в подходе к обучению с учителя как организатора учебного процесса обучения на обучающегося. Такая переориентация в полной мере согласуется с позицией Е.С. Кубряковой [1] о том, что одной из характерных черт современного языкознания является антропоцентризм, т.е. языковая личность становится точкой отсчета для исследования языковых

явлений. При таком подходе на первый план исследования выходят способность обучающегося и стадии усвоения иностранного языка. В результате в процессе его усвоения формируются “аппроксимативные системы” или “промежуточные языки” - интеръязыки [32, 31], [23, 55]. Сигналами этих интеръязыков считаются системные ошибки как ошибки переходного периода языковой компетенции [6, 25].

Таким образом, анализ ошибок фактически добавил новое измерение: кардинальное смещение процессов обучения иностранному языку и его изучения (психология овладения иностранным языком ориентирована либо на одно, либо на другое, либо на оба эти процесса) истолковывается в том смысле, что в центре внимания находится уже не обучение, а изучение иностранного языка. Анализ системных ошибок позволяет реконструировать знание языка на отдельно взятом этапе, “переходную компетенцию” обучающегося, т.е. его интеръязык. Значимость интеръязыка имеет три важных аспекта: 1) с его помощью учитель узнаёт, насколько далеко продвинулся в освоении языка обучающийся и, соответственно, что конкретно необходимо освоить в будущем, 2) с его помощью исследователь узнаёт, каким образом познаётся язык, какими стратегиями пользуется обучающийся, 3) интеръязык помогает самому обучающемуся, который проверяет свои гипотезы правильности/неправильности овладения языком [6, 25].

Позднее исследователи перешли к анализу английского языка как иностранного, анализу речевого взаимодействия иностранцев с носителями английского языка и взаимодействия иностранцев с иностранцами [32; 23; 4; 11; 31; 9; 16; 18; 19; 21; 35; 5; 6; 26; 22]. Более того, теория анализа ошибок все более широко стала применяться на всех уровнях языковой системы, начиная от фонологического и кончая коммуникативным [30; 38; 2; 37].

Однако в условиях изучения иностранного языка (в отличие от иностранного как второго) ситуация радикально меняется. Дело в том, что при изучении иностранного языка как второго говорят о врождённой способности к усвоению языка. Усвоение имеет место в естественных условиях, без специального преподавания, тогда как изучение предполагает преподавание. При усвоении иностранного языка как второго интеръязык может стать институциональным на уровне группы или коллектива людей путём социокультурной адаптации английского к местным условиям и закреплением таких языковых процессов как, например, супергенерализация, фоссилизация, интерференция. В условиях изучения английского языка как иностранного в неанглоязычной среде расхождения в речи обучающихся и носителей

языка всегда следует рассматривать как транзитивные, переходные, и поэтому нежелательные. Поскольку при изучении иностранного языка центральной фигурой является учитель или книга, на первый план среди факторов, закладываемых в понятие интеръязыка, выдвигается понятие «переноса в обучении», поскольку многие наблюдаемые ошибки являются прямым следствием способа представления языкового материала преподавателем [28, 89].

Особое внимание уделялось анализу интеръязыка учащегося как системы его переходной компетенции (transitional competence). По мнению Дж. Ричардса и Г. Сэмпсон, интеръязык обусловлен семью факторами [29, 5-15]:

1) языковой перенос (language transfer), при котором наблюдается интерференция родного языка при построении предложений на иностранном языке. По подсчетам ряда исследователей, примерно одна треть ошибок объясняется языковым переносом или (что то же самое) межъязыковой интерференцией;

2) внутриязыковая интерференция (intralingual interference), обусловленная супергенерализацией ранее усвоенных правил. Так, например, усвоив окончание -ed для образования прошедшего времени, обучающийся вполне может сказать “He growed up in Canada”. Дж. Ричардс при этом выделяет типы ошибок, которые типичны для речи иностранцев с разными языковыми кодами родного языка. Более того, утверждается, что ошибки как межъязыковой, так и внутриязыковой интерференции подтверждают действие правила переноса в обучении (transfer of training): ранее полученные знания могут влиять отрицательно на позднее приобретенные знания;

3) социолингвистическая ситуация (sociolinguistic situation), которая определяет выбор того или иного процесса усвоения иностранного языка. Одно дело, когда язык мотивационно изучается для утилитарных целей, и другое, когда язык изучается с целью интеграции в иное лингвокультурное сообщество;

4) модальность (modality), которая определяет степень “ороднения” иностранного языка и процесса порождения речи. По мнению исследователей, случаи интерференции элементов родного языка чаще бывают на уровне порождения речи и гораздо реже на уровне ее восприятия - понимания. Сюда же можно отнести случаи неправильного произношения, правописания, смешения форм устной и письменной речи;

5) возраст (age), который также детерминирует характеристики того или иного интеръязыка. Если речь детей характеризуется короткими высказываниями, состоящими из нескольких слов, неспособностью детей планировать свою речь, то взрослые

обладают лучшей памятью, более богатым запасом абстрактных понятий и лучшими способностями к формулированию новых понятий. Однако, по мнению исследователей, взрослые стратегически более ориентированы на усвоение вокабуляра, тогда как усвоение синтаксиса и грамматики в целом представляет для них большую проблему;

6) последовательная смена интеръязыков или аппроксимативных систем (successions of approximative systems), которые характеризуются своей нестабильностью ввиду постоянного языкового роста обучаемого. В данном случае предлагается различать компетенцию восприятия (receptive competence) и компетенцию порождения (productive competence). Обучаемый может, например, сказать “I has a book”, но понимать правильно сказанное по-английски. Иначе говоря, знание правила не всегда означает, что оно будет правильно реализовано в процессе коммуникации [21, 444]. Возникает вопрос: как сделать так, чтобы вновь введенное правило могло бы быть безошибочно использовано в процессе коммуникации ?

7) универсальная иерархия трудностей (universal hierarchy of difficulty), которая может быть разработана для учащихся с общим для них кодом родного языка. Психолингвисты определяют трудности в изучении иностранного языка, исходя из таких факторов, как длина предложения, время, необходимое на обработку языкового материала, степень сложности словообразовательных моделей, количество трансформаций, семантическая сложность. Представляется, что в отношении английского и русского языков данную иерархию трудностей еще предстоит определить.

В дополнение к данной проблематике изучения иностранных языков Л. Селингер, например, вводит понятие “фоссилизации” (fossilization) (окаменения), которое, с его точки зрения, присутствует в латентной психологической структуре и представляет собой “языковые единицы, правила и подсистемы, которые обучаемые сохраняют в своем интеръязыке, несмотря ни на собственный возраст, ни на объем материала или объяснений, полученных при изучении иностранного языка” [32, 36]. В качестве примеров таких фоссилизированных элементов являются французский увулярный /r/ в английском интеръязыке, американский ретрофлексный /r/ при изучении французского языка, сохраняющийся ритм речи в интеръязыке изучающих испанский язык, немецкий порядок слов немецкоговорящих студентов, изучающих английский язык [32, 36]. И такие фоссилизированные элементы появляются в интеръязыке обучаемого, несмотря на изученные правила, каждый раз, когда его внимание отвлекается на решение какой-либо интеллектуальной задачи или

когда в его занятиях по изучению иностранного языка имел место хотя бы небольшой перерыв.

Другой постулируемой проблемой является “стратегия коммуникации” (strategy of communication), которая зачастую является общей для обучаемых разной национальности. Стратегия коммуникации подводит их к тому, что они знают уже вполне достаточно, чтобы вступать в коммуникацию и поэтому прекращают совершенствовать свои знания, вследствие чего “фоссилизирована” их компетенция в сфере интеръязыка [32, 38].

Еще одной, на наш взгляд, важной проблемой является проблема “переноса в обучении” (transfer of training), в результате которой определенные языковые элементы и структуры подвергаются фоссилизации под влиянием неправильной ориентированности материала, излагаемого учителями или учебниками. Так, например, сербо-хорваты постоянно сталкиваются с проблемой разграничения местоимений “he/she”, хотя в сербо-хорватском, как и в английском, имеется четкое разграничение в употреблении этих местоимений, т.е. причиной этому не является межъязыковая интерференция. Дело в том, что в учебниках, по которым учатся сербо-хорваты, как правило, приводятся тренировочные упражнения на местоимение “he” и почти никогда упражнения на местоимение “she”. В результате данная ошибка в интеръязыке фоссилизируется и позднее находит выражение в определенной стратегии коммуникации [32, 39].

Нечто подобное можно наблюдать и в речи русских студентов, говорящих на английском языке. Известно, что в русском языке категория вида представлена совершенным и несовершенным видами. В английском языке данная категория не находит формального выражения, как это имеет место в русском языке (делал - сделал, плыл - приплыл). Однако, в английском языке имеется видо-временная форма Present Perfect, которая характеризуется, как правило, учителями и учебниками как результативное действие, совершенное к моменту речи и связанное своим результатом с настоящим. Именно данное понятие совершенности в рамках категории вида (совершенный вид) и видо-временной формы Present Perfect ориентирует учащихся на то, что предложения, в которых глагол выражен совершенным видом, должны переводиться формой Present Perfect, а предложения, в которых глагол выражен несовершенным видом, должны переводиться на английский язык формой Past Simple. Соответственно, перевод предложения “Он получил письма” получает английское соответствие “He has received letters”, а предложения “Он получал письма” - английское соответствие

“He received letters”. Такая жесткая корреляция между совершенным видом и Present Perfect и несовершенным видом и Past Simple постоянно наблюдается в речи русских студентов, говорящих на английском языке. В действительности же, английские глаголы, употребляющиеся в Present Perfect и Past Simple, могут переводиться на русский язык как глаголами совершенного, так и несовершенного вида.

Впоследствии исследователи теории анализа ошибок, занимавшиеся в 70е годы, в основном, описанием синтаксических форм и конструкций в речи изучающих иностранный язык и межъязыковой интерференцией, расширили диапазон своих интересов, обратив свои взоры на другие аспекты, способствующие более эффективному усвоению иностранного языка. Многие из них пришли к выводу, что простое обращение к линейной модели “вход - черный ящик - выход” не является эффективным при объяснении процесса усвоения иностранного языка. Выход редко бывает изоморфным тому, что предлагается на входе, соответственно, необходимо более тщательно изучить механизмы приема (intake), которыми пользуется обучаемый, как он производит отбор материала на входе, после этого исследовать соотношение материала на входе и приеме, что позволит откорректировать в последующем вход. При этом возникают два вопроса: почему обучаемые не могут достигнуть уровня владения иностранным языком, которым обладают носители этого языка? Почему одни обучаемые более успешно усваивают иностранный язык, чем другие? При ответе на эти два вопроса высвечиваются два разных аспекта: при ответе на первый вопрос в фокусе внимания оказывается сам процесс изучения (learning), при ответе на второй вопрос главным действующим лицом является сам изучающий (learner). Отсюда проистекает необходимость обращения к анализу как процесса изучения, так и самого изучаемого. Тем более, что изучающий иностранный язык не является пассивным получателем информации, а представляет собой динамическую составляющую, активно производящую прием на входе, качество и количество которого зависит от таких переменных, как возраст, социально-экономический статус, условия, в которых протекает изучение иностранного языка, и, наконец, уровень владения родным языком и другими иностранными языками. Уровень владения родным языком и степень эффективности усвоения иностранного языка находятся в прямо-пропорциональной зависимости: чем выше уровень владения родным языком, тем выше вероятность более успешного усвоения иностранного языка.

Анализ исследований в области теории анализа ошибок, проведенных в последние годы [21; 19; 9; 16; 17; 18] позволяют нам определить круг интересов исследователей и совокупность проблем, которые предстоит решить в дальнейших лингвистических и/или психолингвистических исследованиях по эрратологии с акцентом на эффективность изучения и усвоения иностранного языка:

- соотношение материала на входе и приеме; механизмы, обеспечивающие более эффективный прием поступающей информации;

- анализ источников материала на входе в дополнение к материалу, предоставляемому учителем или учебниками;

- контрастивное изучение материала на входе и выходе с последующей коррекцией входа;

- изучение вербального взаимодействия говорящих на иностранном языке;

- изучение социолингвистических факторов, способствующих усвоению иностранного языка;

- анализ процесса усвоения иностранного языка и личности, изучающей иностранный язык;

- анализ роли учителя и учебных пособий в изучении иностранного языка с целью исключения ошибок, являющихся причиной переноса в обучении (transfer of teaching).

Независимо от того, участвует ли субъект в переводческой деятельности или в изучении и усвоении иностранного языка, он непременно сталкивается с необходимостью участия в этих видах деятельности в качестве Рецептора (деятельность по восприятию и пониманию иноязычной речи) и в качестве Продюцента (деятельность по порождению иноязычной речи). Каждый из данных видов деятельности требует формирования специфических умений и навыков. По мнению Дж. Хармера [13, 183-184], в основу формирования рецептивных умений по чтению и слушанию аутентичных текстов могут быть положены шесть базовых умений, которые способствуют более полному пониманию иноязычного текста:

- прогнозируемые умения, поскольку процесс понимания текста - это процесс, в ходе которого Рецептор устанавливает степень соответствия собственного прогноза с действительным содержанием текста;

- умения по извлечению специфической информации, при которых внимание учащегося концентрируется не на содержании текста вообще, а на информации, важной для решения конкретной задачи (узнать конкретно, чем занимается компания; результаты исследования);

- умения по пониманию общего смысла текста, при которых опускаются детали и на первый план выходит релевантная для понимания общей картины информация;

- умения по извлечению подробной информации, при которых внимание учащихся акцентируется на языковых и внеязыковых средствах передачи (например, ответить на вопросы: А что думает по этому поводу автор? Каково его отношение к описываемым событиям и персоналиям?);

- умения по определению функции и структуры дискурса (текста), при которых учащийся должен знать средства создания связности и целостности текста;

- умения по выведению смысла текста и его составляющих из контекста, при которых учащийся должен научиться понимать смысл даже не знакомых ему слов благодаря языковому контексту и контексту ситуации.

Формирование рецептивных умений на каждой из этих стадий будет способствовать повышению общей культуры восприятия и понимания текста и осознанию многомерного характера данного процесса. С целью формирования данных умений Дж. Хармер предлагает также пять базовых методических принципов, которые реализуются в ходе обучения, проходя следующие этапы:

- этап ввода (lead-in), где главной задачей является знакомство с темой текста (устного или письменного) и пробуждение интереса к ней;

- этап постановки цели и задач понимания, на котором учитель ставит перед учащимися цель восприятия/понимания текста - ответить на конкретные вопросы, составить таблицу, пересказать текст и т.д.;

- этап исполнения, на котором учащиеся читают или слушают текст в соответствии с поставленной учителем целью;

- этап обратной связи, на котором учащиеся, выполняя задание, сверяют свои ответы друг с другом с точки зрения правильности понимания текста;

- этап развития, на котором учитель дает развивающее задание на базе прослушанного/прочитанного текста. Например, если учащиеся ответили на текст-письмо, то в качестве развивающего задания учитель может попросить учащихся написать ответ на данное письмо.

При восприятии/понимании учащимся можно предоставлять более аутентичные тексты (roughly-tuned texts), чем при порождении (finely-tuned texts). Дело в том, что понимание текста не обязательно предусматривает умение учащихся также писать или говорить [13, 184-185].

При порождении текста формирование продуктивных умений (productive skills) проходит три основных этапа [13, 50]:

- этап ввода новых языковых элементов, который представляет собой “некоммуникативный” этап формирования продуктивных умений. На

данном этапе выполняются тренировочные упражнения на отработку отдельных языковых элементов, а учитель по мере необходимости контролирует и исправляет ошибки. Данный этап иначе также называется презентацией (presentation);

- этап практической деятельности (practice), который совмещает в себе черты коммуникативных и некомуникативных типов упражнений. Учитель также контролирует и устраняет возможные неточности и ошибки в речи учащихся;

- этап коммуникативной деятельности, на котором учащиеся решают определенные коммуникативные задачи, пользуясь всей разнообразной языковой палитрой. Такой вид деятельности является обязательным для учащихся для выхода на более высокий уровень владения языком. Взаимоотношения и баланс между этими тремя этапами определяются потребностями учащихся при решении определенной задачи и на определенном временном интервале. Сходные позиции по формированию рецептивных и продуктивных умений занимают и ряд других ученых-методистов [24; 25; 36; 3; 33].

Таким образом, при изучении иностранного языка большая роль отводится учителю, от которого в наибольшей степени зависит методический аспект организации занятия, соблюдение баланса этапов в зависимости от коммуникативной цели и степени усвоения иноязычного материала и, как следствие, уровень сформированности рецептивных и продуктивных умений и навыков. В зависимости от этапа и вида коммуникации - восприятие/понимание и порождение - учитель участвует в профилактической и коррекционной работе по предупреждению и исправлению ошибок понимания и ошибок порождения.

Ученые-преподаватели, посвятившие свои научные труды анализу ошибок, в большинстве своем сходятся во мнении, что ошибки - это составляющая процесса изучения (a part of learning), а исправление ошибок - составляющая процесса обучения (a part of teaching). В этом случае возникает методический вопрос: как наиболее эффективно и правильно совместить эти два процесса?

С другой стороны, важным является разграничение ошибок с точки зрения обучающегося (learner' mistakes) и ошибок с точки зрения обучающего (teacher's opinion of mistakes). Ошибки обучающегося, как правило, подразделяются на две категории: ошибки смысла (mistakes of meaning) и ошибки формы (mistakes of form), причем ошибки первой категории представляются наиболее серьезными. Так, по мнению Дж. Эдж, в предложении "Please, will you to show me coats?" имеют место две ошибки: употребление частицы

"to" перед глаголом "show" и употребление существительного "coats" во множественном числе вместо единственного. "Will you to show me" - по-английски неправильно, но звучит вежливо и понятно, поэтому ошибка в употреблении частицы "to" не является существенной для коммуникации в отличие от второй ошибки (coats) [8, 2].

В другом примере имеет место непонимание между собеседниками, поскольку, употребив в принципе правильную грамматическую форму, один из собеседников имел в виду совершенно другой смысл (пример из [8, 8]):

- How long are you here?
- Two years.
- Wha... You are already here since two years?
- No, no, I am come yesterday.
- Oh, yester...
- No, no, last week, I mean I came last week.

То, что в действительности имел в виду один из собеседников соответствует английскому предложению "How long have you been here?", тогда как предложение "How long are here for?" передает будущность и соответствует русскому предложению "На сколько Вы приехали?". Иначе говоря, не имеет смысла заучивать грамматически правильные предложения, если они означают совершенно не то, что хотел сказать обучающийся [8, 3].

Ошибки формы, как правило, появляются в процессе порождения речи на этапе ввода новых языковых элементов и этапе практической деятельности, когда те или иные языковые формы не устоялись в речевой практике обучающегося. Важно отдавать отчет в том, какие причины лежат в основе ошибок формы с тем, чтобы обучающийся в последующем мог откорректировать материал на вводе. Дж. Эдж полагает, что причинами ошибок формы являются следующие [8, 7-8]:

- ошибки под влиянием первого или родного языка, т.е. межъязыковая интерференция;
- ошибки под влиянием изученных правил и их переноса на все без исключения случаи. Так, например, если обучающийся знает, что Past Simple образуется с помощью "-ed", то он вполне может сказать "He growed up in Canada", не зная, что глагол "grow" является неправильным и имеет иную (grew) форму образования данного времени. Данное явление можно назвать "супергенерализацией" правила. Как отмечал П. Лайтбуун, "знание правила еще не означает, что обучающийся сможет им пользоваться правильно во время коммуникации" [21, 444]. С другой стороны, подобного рода ошибки называют "ошибками роста" (developmental errors), поскольку с точки зрения обучающегося он успешно пользуется своим знанием о языке для осуществления коммуникации [37, 469]; [8, 8];

- супергенерализация или перенос общего правила на все случаи речевого употребления приводит к ошибкам, как правило, внутриязыковой интерференции. В основе ошибок подобного рода можно наметить следующие тенденции (нижеприведенные примеры заимствованы из работы [14, 246-263]):

а) исчисляемые существительные ошибочно получают форму множественного числа с целью передачи обучающимся идеи множественности:

Entry will be by **tickets**.

Don't pull my **legs**.

The Delhi Fort is made

of **red stones**.

б) существительные единственного числа ошибочно употребляются с неопределенным артиклем, поскольку, с точки зрения обучающегося, они относятся к категории исчисляемых:

It is advisable to  
keep your enemies at  
**an** arm's length.

They only pay a  
lip service to his ideas.

в) существительные обычно употребляются без неопределенного артикля на том основании, что они относятся к категории исчисляемых:

When we reached the camp, the first thing  
we did was to light **fire**

He was running **temperature** yesterday.

г) существительные ошибочно лишаются неопределенного артикля на том основании, что они явно указывают на множественность:

At the ceremony about **hundred** people were present.

About **million** times I must have reminded you.

д) существительные ошибочно получают форму множественного числа, поскольку обучающийся вносит их в категорию исчисляемых существительных:

The doctor advised him to eat plenty of **fruits**.

You must examine **criteria** again.

She has black **hairs**.

е) существительные ошибочно получают неопределенный артикль, поскольку обучающийся приписывает им значение единичности:

I want **a paper** and a pencil.

As you enter the mountain city, you are greeted by **a beautiful scenery**.

ж) существительным ошибочно предшествуют числительные для того, чтобы передать идею количества:

There are **two** good news for you.

You may buy **two** woollen trousers.

Выявление ошибок формы поможет определить области, которым необходимо уделить больше внимания, выработав соответствующие механизмы устранения ошибок. По мнению М. Джейн, "ошибки

не следует рассматривать как пример "языкового греха", который нужно подвергнуть "интенсивной терапии"; наоборот, к ним следует подходить как к важному условию изучения, вооружив учителя ответами на то, как переключить внимание обучающегося с заученного раз и навсегда правила на понимание более гибкой формы его применения в конкретной ситуации" [15, 208].

С точки зрения обучающего (учителя) ошибки имеют разную природу, степень сложности и возможной коррекции. По мнению Дж. Эдж, ошибки следует подразделять на: оговорки (slips, в терминологии С. Кордера - mistakes), собственно ошибки (errors, в терминологии С. Кордера - errors of competence) и ошибки роста (attempts, в терминологии П. Лайтбоуна - developmental errors). Примеры [14, 246-263]:

He had been **their** for several days.

She left school and now **work**.

В данных предложениях ошибки не представляют трудностей коррекции и в случае концентрации внимания обучающийся может их легко исправить. Такого рода ошибки можно назвать "оговорками" или "ошибками невнимательности". В случае если обучающийся не может исправить ошибку даже при указании на нее учителем, такие ошибки называются "ошибками компетенции". В случае недостаточного знания всего спектра грамматических форм, например, глагола, и необходимости участвовать в коммуникативном акте обучающийся, зная только форму образования Past Simple, может выразить свою мысль следующим образом:

I wish I **went** my grandmother's house last summer.

Даже пользуясь неправильной грамматической формой глагола (правильный вариант - I wish I had gone to my grandmother's last summer), обучающийся вполне успешно справился с коммуникативной задачей, творчески пользуясь ограниченными знаниями иностранного языка. Такого рода ошибки называются "ошибками роста". В данном отношении справедливо звучат слова Дж. Эдж: "Многое из того, что мы называем ошибками и рассматриваем как проблему, фактически является сигналом того, что наши студенты успешно изучают язык. Они делают шаг вперед в изучении языка" [Edge 1989: 14].

По мнению представителей данного направления, анализ ошибок первоначально ставил перед собой три цели. Во-первых, не входя в противостояние с контрастивным анализом, анализ ошибок представляет собой важный источник сотрудничества с сопоставительными методами в плане предсказания ошибок. Во-вторых, исследование ошибок учащегося позволяет фор-

мулировать правила для его интеръязыка, что более объективно ориентирует преподавателя в подборе материала для дальнейшего обучения. В-третьих, определение контуров языкового развития учащегося путем анализа его ошибок имеет психолингвистическую значимость в том смысле, что оно позволяет критически отнестись к теории переноса и предоставляет данные о природе и значении тех препятствий, которые стоят на пути выведения правил пользования иностранным языком [10, 3].

Таким образом, анализ ошибок создает необходимую теоретическую базу для введения в парадигму общелингвистических и психолингвистических исследований научно-исследовательского направления под названием “эратология”, поскольку эратологический материал может служить перспективной и надежной базой для возможного переосмысления многих теоретических положений, коррекции методологии и методики преподавания и изучения иностранных языков. Эратология может получить статус самостоятельной научной дисциплины со своим объектом, предметом и методами исследования широкого спектра проблем речевой деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века: (Опыт парадигмального анализа) / Е.С. Кубрякова // Язык и наука конца XX века. – М., 1995.
2. Avery P., Ehrlich S., Yorio C. Prosodic domains in foreigner talk discourse // *Input in Second Language Acquisition*. - London, N.Y.: Heinle and Heinle Publishers, 1985.
3. Bialystock E. On the relationship between knowing and using linguistic forms // *Applied Linguistics*. - 1982. - No.3 (3).
4. Carroll M., Murcia-Serra J. The relevance of information organization to second language acquisition studies // *Studies in Second Language Acquisition*. - London: Cambridge Univ. Press, 2000. - Vol.22. - No.3.
5. Chaudron C. A method for examining the input/intake distinction // *Input in Second Language Acquisition*. - London, N.Y.: Heinle and Heinle Publishers, 1985.
6. Corder S.P. The significance of learners' errors // *Error Analysis*. - London, N.Y.: Longman Group Limited, 1984.
7. Corder S. P. The significance of learners' errors // *Second Language Learning, Error Analysis, and Related Aspects*. - Univ. of Michigan, 1991.
8. Edge J. Mistakes and correction. - London, N.Y.: Longman, 1989.
9. Ellis R. SLA research and language teaching. - Oxford: Oxford Univ. Press, 1997.
10. Error Analysis. – London: Longman Group Limited, 1984.
11. Gass S.M., Varonis E.M. Input, interaction and second language production // *Studies in Second Language Acquisition*. - 1994. - Vol.16.
12. George H.V. A model of error production // *Second Language Learning. Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*. - Univ. of Michigan, 1991
13. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. - London, N.Y.: Longman, 1991.
14. Hewings M. Advanced Grammar in Use. - London: Cambridge Univ. Press, 1999.
15. Jain M.P. Error analysis: source, cause and significance // *Error Analysis*. - London, N.Y.: Longman Group Limited, 1984.
16. Jiang W. The relationship between culture and language // *ELT Journal*. - Oxford, 2000.- Vol.54/4.
17. Kormos J. The timing of self-repairs in second language speech production // *Studies in Second Language Acquisition*. - Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2000. - Vol.22. - No.2.
18. Kramsch C. Language and Culture. - Oxford: Oxford Univ. Press, 1988.
19. Leow R.P. A study of the role of awareness in foreign language behavior // *Studies in Second Language Acquisition*. - Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2000. - Vol.22. - No.4.
20. Liceras J. The role of intake in the determination of learners' competence // *Input in Second Language Acquisition*. - London, N.Y.: Heinle and Heinle Publishers, 1985.
21. Lightbown P.M. Classroom SLA research and second language teaching // *Applied Linguistics*. - 2000. - Vol.21. - No.4.
22. Long M. Input and second language theory // *Input in Second Language Acquisition*. - London, N.Y.: Heinle and Heinle Publishers, 1985.
23. Nemser W. Approximative systems of foreign language learners // *Error Analysis*. - London: Longman Group Limited, 1984.
24. Nunan D. The Learner-centred Curriculum. - Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988.
25. Nunan D. Language Teaching Methodology. - London: Prentice Hall International (UK) Ltd, 1991.
26. Olshtain E., Blum-Kulka S. Degree of approximation: nonnative reactions to native speech act behavior // *Input in Second Language Acquisition*. - London, N.Y.: Heinle and Heinle Publishers, 1985.
27. Richards J. A noncontrastive approach to error analysis // Paper given at the TESOL convention. - San-Francisco, 1970.



28. Richards J. Social factors, interlanguage, and language learning // Error Analysis. - London: Longman Group Limited, 1984.
29. Richards J., Sampson G. The study of learner English // Error Analysis. - London: Longman Group Limited, 1984.
30. Sato C. Task variation in interlanguage phonology // Input in Second Language Acquisition. - London, N. Y.: Heinle and Heinle Publishers, 1985.
31. Schmidt R.W. Awareness and second language acquisition // Annual Review of Applied Linguistics. - 1993. - Vol. 13.
32. Selinker S. Interlanguage // Error Analysis. - London: Longman Group Limited, 1984.
33. Tarone E. Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage // Language Learning. - 1980. - Vol.30.
34. Vildomec V. Multilingualism. - Leyden, 1963.
35. Wesche M., Ready D. Foreigner talk in the university classroom // Input in I Second Language Acquisition. - London, N.Y.: Heinle and Heinle Publishers, 1985.
36. Wallace M. Training Foreign Language Teachers. - Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991.
37. Zobl H. Developmental and transfer errors: their common bases and (possibly) differential effects on subsequent learning // TESOL Quarterly. - 1980. - Vol.14.
38. Zuengler J. Phonological aspects of input in NS-NNS interactions // Input in Second Language Acquisition. - London, N.Y.: Heinle and Heinle Publishers, 1985.