

Исследование некоторых протолингвистических аспектов восточнославянских студентов при изучении испанского языка как второго иностранного

Study of Some Protolinguistic Aspects in East Slavic Students' Acquisition of Spanish as SL

NATALIIA LUKASHENKO, *Kyiv National Linguistic University*
nataliia.lukashenko@gmail.com

Received: July 25, 2018.

Accepted: November 18, 2018.

АННОТАЦИЯ

Настоящая статья посвящается изучению основных ошибок и некоторых протолингвистических особенностей, которые наблюдаются в группе студентов в процессе обучения испанского языка как иностранного в университете. Все студенты имеют однородные социолингвистические характеристики: студенты второго курса, женского пола, уровень испанского языка B1. Протоллингвистические особенности, согласно теории Бикертон (1990), изучаются в устном и письменном дискурсе. На основе наиболее часто встречающихся ошибок будет определено, какие из них принадлежат к наиболее сложным темам при изучении с целью, в последующем, предвидеть и избежать ошибки. Данное исследование позволит преподавателям разработать необходимые дидактические материалы для работы над ошибками. Методология фокусируется на количественном и качественном анализе данных, полученных в Киевском национальном лингвистическом университете.

Ключевые слова: изучение испанского языка как второго иностранного, протолингвистические особенности, анализ ошибок, интерязык, психоллингвистика.

ABSTRACT

The aim of this paper is to study the main errors and proto-linguistic features of the interlanguage used by L2 Ukrainian university students with homogeneous sociolinguistic characteristics (second year Ukrainian female students, with a level of Spanish equivalent to B1). Proto-linguistic features, as set in Bickerton 1990, are studied on the basis of the most common mistakes committed in oral and written interlanguage. This will be useful to identify the most difficult learning topics and also to avoid these errors. This study will allow teachers to design pedagogical activities to improve the linguistic skills of students. The methodology focuses on quantitative and qualitative data analysis obtained through recordings made in Kiev National Linguistic University.

Keywords: Spanish as second language acquisition, proto-linguistic features, error analysis, interlanguage, psycholinguistics.

1. Введение

Настоящая работа является частью процесса изучения испанского как второго иностранного языка. Целью нашей работы является анализ и классификация ошибок, появляющихся в протолингвистической фазе в период первых этапов изучения второго иностранного языка. В частности, мы изучим устные и письменные высказывания группы учащихся с однородными в социолингвистическом отношении характеристиками. Это группа студентов, изучающих испанский язык в Киевском национальном лингвистическом университете.

Нет никаких исследований или, по крайней мере, мы не знаем их, в которых

изучались бы ошибки в устном и письменном дискурсе, которые совершают восточнославянские студенты в процессе изучения испанского языка в университете, и поэтому мы считаем, что изучение данной проблематики может представлять интерес и быть полезным с точки зрения методики преподавания испанского языка как второго иностранного. Мы будем использовать теорию анализа ошибок, контрастивный анализ и протолингвистический анализа, предложенный Д. Бикертоном (1990), чтобы объяснить ошибки восточнославянских студентов, которые они совершают при изучении испанского языка. Что касается анализа ошибок и контрастивного анализа, мы считаем, что они пользуются большой популярностью среди лингвистов, которые посвящают себя изучению преподавания второго языка, а не протолингвистическая теория, которая, будучи общей психолингвистической теорией, а не исключительно используемой в исследованиях изучения L2 может быть менее известна в этой области и, следовательно, представляет новизну статьи.

Протолингвистика – это способ лингвистического выражения, в котором отсутствует большинство сложных грамматических структур, которые характеризуют естественные языки, из чего следует, что это неполная грамматическая система (Бикертон, 1990: 158). В основном, тип ошибок фокусируется на низком количестве грамматических элементов, неверном порядке составляющих, а также пропуск составляющих, как синтагматических, так и лексических, скудную рекурсию, наличие элементов невербальной коммуникации (много паралингвистических компонентов, а именно: мимических и кинестических выражений в устной речи и постоянная опора на контекст и прагматику для более точной передачи значения высказывания). В настоящей статье изучаются протолингвистические особенности, основанные на наиболее часто встречающихся ошибках устного и письменного дискурса, чтобы определить, какие из областей представляют наибольшую сложность для восточнославянских студентов, предвидеть и в последующем избегать данные ошибки. Это исследование позволит преподавателям разрабатывать дидактические материалы в соответствии с конкретными потребностями учащихся, тем самым способствуя и улучшая процесс обучения испанского языка как иностранного.

Общее определение протоязыка включает множество характеристик, которые являются причиной протолингвистических особенностей, наблюдаемых в речи учащихся. С одной стороны, протолингвистический этап вызвал определенные последствия для каждого студента, но мы также определили некоторые общие черты протолингвистической речи студентов, что является определенной материализацией общих характеристик интерязыка.

Статья состоит из трех разделов: сначала мы перейдем к описанию методологии, затем представим результаты, полученные при анализе данных, а также, кратко представим некоторые выводы о типах ошибок, которые наиболее часто встречаются среди студентов.

2. Описание методологии

В ходе исследования было проведено два теста на занятиях со студентами. Первый тест состоял из устной презентации по теме на выбор, которая связана с изучаемой

программой и не выходит за ее рамки. Мы записали устный дискурс в ходе занятий, где студенты рассказывают о темах, связанных с Испанией и ее столицей Мадридом, посещениями театра, кино и других мероприятий, организованных при поддержке посольства Испании.

Второй тест состоял из написания эссе в течение 1 часа и 20 минут в виде резюме темы, изученной учениками. При выборе конкретной темы степень свободы была максимальна. Анализируемые эссе посвящены одной из ранее изученных тем, например, было предложено написать письмо редактору газеты о системе здравоохранения или письмо вашему другу о проблемах в системе здравоохранения.

В устном дискурсе студенты часто избегают трудностей из-за страха или нехватки времени, чтобы верно выразить свою мысль, в то время как в письменном дискурсе те же ученики используют более сложные и подходящие грамматические структуры, потому что им дается достаточное количество времени, чтобы правильно сформулировать идеи и показать все свои знания.

3. Анализ данных

В процессе обучения, анализ позволяет утверждать о том, что в устном дискурсе встречается большее количество ошибок, чем в письменном. Мы хотели проверить наиболее распространенные ошибки в спонтанном устном дискурсе, а с другой стороны, мы также хотели проверить уменьшение таких ошибок в письменной речи, в частности, если время для написания не является ограниченным. Таким образом, в исследуемом корпусе было обнаружено 271 ошибку в устном дискурсе и 161 ошибку в письменном дискурсе. Естественно, основной причиной этого различия является большое количество времени, выделенное для выполнения письменного задания, в котором представляется возможность подумать как о форме, так и выразить правильно свои мысли. С помощью этой методологии мы хотели проверить высокий уровень знаний и компетентности учеников в противовес производительности, поскольку в устной речи часто нервы и промахи памяти сопутствуют ошибкам, которые не соответствуют реальным знаниям студентов.

3.1. Протолингвистические аспекты и типичные ошибки в устном дискурсе

В результате количественного анализа характеристик устной речи, наиболее распространенными ошибками являются те, которые влияют на грамматические элементы, представляющие степень наибольшей сложности для всех студентов исследуемой группы. В устном дискурсе добавляются и другие, вызванные протолингвистическим этапом учебного процесса. Повторение слов составляет 16%, а использование слов родной речи составляет 5% от общего количества ошибок. Можно предположить, что это своего рода стратегии, которые помогают выиграть время, прежде чем выступить с дискурсом, главная цель – помочь построить и продолжить построение дискурса и, при необходимости, самому исправить ошибку. Другими словами, это очень мощное средство, к которому часто прибегают студенты. Как

показано в примере (1), ошибка немедленно устраняется без дополнительной помощи преподавателя. Кроме того, в этом примере личное местоимение *yo* является излишним в речи студента:

(1) P: ⁶Quando yo *ir* al autobús... yo *voy* en autobús, tengo diferentes ventajas.

В другом примере можно заметить повтор глагола *ser*.

(2) P: Pero el pico más elevado *es* en el territorio de España *es* el Teide.
L: Pero el pico más elevado del territorio de España es el Teide.

Формально повторение слова наблюдается в устном дискурсе студента, что указывает на бедность структуры, используемой при построении фразы. Возможно избежать повтора, используя конструкцию, подобную той, что показана в примере (2). Студент не использовал такую структуру просто из-за путаницы между глаголами *ser* и *estar*. Перефразировать данное высказывание возможно с использованием придаточного определительного предложения:

L: Pero el pico más elevado que está en el territorio de España es el Teide.

Слияние смысловых, фонетических особенностей и их зависимость от контекста представляет трудности в 12% от общего количества ошибок. Это характеристики, которые являются общими, связаны с устным дискурсом у всех восточнославянских студентов. Речь идет об использовании слова, которое семантически не имеет смысла в контексте, в котором оно используется, но которое напоминает другое слово с одним и тем же корнем из-за звуковых сходств и семантических признаков изобретенного слова и подобного слова на испанском языке. Они представляют собой характерный протолингвистический аспект:

(3) P: El Guadalquivir es el único *rico* navegable en España.
L: El Guadalquivir es el único río navegable en España.

(4) P: Los suelos no suelen ser más aptos para *abrichamiento* [...].
L: Los suelos no suelen ser más aptos para aprovechamiento [...].

(5) P: [...] *infiernos* templados [...].
L: [...] *inviernos* templados [...].

Мы выделяем еще одну группу ошибок, посвященных семантическим особенностям, которая составляет 3% от общего числа ошибок. Это другой случай,

⁶ Когда пример обозначен буквой 'P' речь идет о протолингвистических особенностях. В последствии, мы перефразируем высказывание, с указанием стандартного высказывания 'L'. Также курсивом мы выделили наиболее явно выраженные протолингвистические особенности.

поскольку речь идет о словах, между которыми существует семантическая зависимость, но они не являются взаимозаменяемыми в контексте. Скорее, их можно рассматривать как зависящие от синтаксического построения и представляющие трудности для восточнославянских студентов именно из-за путаницы семантических особенностей. Яркими примерами этого явления являются глаголы *ser*, *estar*, *haber*, иллюстрацию чего вы найдете в следующем примере:

(6) P: En central parte de España el clima *está* tropical.

L: En la parte central de España el clima es tropical.

Эффективные дидактические упражнения должны способствовать обогащению лексики, в частности прилагательных. В примере (6) наблюдаем также неправильный порядок и упущение детерминанта. Причиной этих ошибок является влияние первого языка (L1), поскольку в восточнославянских языках существительное следует за прилагательным, а грамматическая категория артиклей не существует. Порядок составляющих, показанный в примере (6), кажется, редко становится проблемным для наших учеников, и мы зафиксировали только 2,2% от общего числа. Мы можем объяснить эти ошибки из-за влияния L1 и использования правил обобщения.

Фонетические ошибки составляют 6% от общих ошибок в произношении безударных слогов. Что касается произношения испанских фонем, мы иногда обнаруживали некоторые трудности со звуком [θ]. В большинстве выявленных случаев это имена собственные, которые обычно вызывают трудности у студентов.

Отсутствие обязательных составляющих приводит к 4% от общего числа ошибок. Это происходит в том случае, когда студенты вне контекста испытывают трудности с запоминанием информации, поэтому они пропускают обязательные составляющие, сосредотачиваясь на новой информации. Студенты не употребляют глагол *ser*, что объясняется интерференцией L1, так как в восточнославянских языках его пропуск является возможным в настоящем времени:

(7) P: España *capital* cultural de Europa, centro de corridas de toros, flamenco, caos de tráfico.

L: España *es* la capital cultural de Europa, el centro de corridas de toros, flamenco, caos de tráfico.

Пропуск составляющих и дополнений составляет 1,4% от общих ошибок, как показано в примере (8):

(8) P: Y otro pico es el Mulhacén. *Granada. Aquí.* En Sierra Nevada.

L: Y otro pico es el Mulhacén, que está cerca de Granada en Sierra Nevada.

Ошибка в образовании числительных объясняется с точки зрения интерференции между лексикой третьего языка L3 (английский язык) и лексикой второго изучаемого языка L2 (испанский язык), которая представляет 2% от общего числа ошибок (9):

- (9) P: [...] setecientos y diez milímetros de precipitaciones anuales.
L: [...] setecientos diez milímetros de precipitaciones anuales.

Рекурсивных структур довольно мало. В частности, студенты почти не используют сложноподчиненные предложения. Этот тип ошибок составляет 0,4% от общих ошибок. Также иногда они грешат на избыток рекурсии, например, в подчиненном предложении придаточное определительное предложение повторяется 2 раза, когда на самом деле наиболее естественным было бы использовать его только один раз:

(10) P: España ocupa 85% de la Península Ibérica y está rodeada de agua por casi 86%. Los Pirineos *que* se encuentran en el norte de la península Ibérica *que* se extiende a lo largo de 435 kilómetros desde el Golfo de Vizcaya hasta el mar Mediterráneo. En el sur el estrecho de Gibraltar separa la península de África.

L: España ocupa el 85% de la Península Ibérica y está rodeada de agua por casi el 86%. Los Pirineos se encuentran en el norte de la península Ibérica que se extiende a lo largo de 435 kilómetros desde el Golfo de Vizcaya hasta el mar Mediterráneo. En el sur el estrecho de Gibraltar separa la península de África.

Таким образом, самую значимую группу представляют ошибки грамматических элементов, составляющие 48% от общего числа ошибок, которые были допущены студентами. Восточнославянские и испанский языки отличаются с точки зрения выражения флективной морфологии и свободной морфологии, поэтому учащимся сложно, когда дело доходит до их изучения. Они должны уделять пристальное внимание аспектам грамматики, морфологии и синтаксиса.

Относительно грамматических элементов устного дискурса, мы видим, что существует большое количество ошибок, которые влияют на грамматическую категорию детерминантов, что составляет 53% от общего количества. Результаты анализа показывают, что проблема связана с пропуском или неправильным использованием детерминантов. Приведем пример совокупности данных для описания наиболее распространенного случая:

- (11) P: Existen muchos géneros del teatro, conocidos por todos, *es*: comedia, tragicomedia, vodevil, farsa, ópera y el ballet.
L: Existen muchos géneros del teatro, conocidos por todos, *son*: la comedia, la tragicomedia, el vodevil, la farsa, la ópera y el ballet.

Как видно, необходимо употребить флективную форму глагола во множественном числе. Если появляется глагол, обычно используются детерминанты со всеми существительными. Существует также возможность пропуска глагола, в этом случае использование детерминантов не требуется, хотя они также могут быть. Другой пример пропуска детерминантов возникает, когда ученик не ассимилировал верное распределение артиклей. Эта сложность, как мы уже отмечали выше, объясняется тем, что грамматической категории артиклей не существует в восточнославянских языках,

что затрудняет понимание правил и их использование. Также в этом примере мы наблюдаем пропуск составляющих, которые мы понимаем из контекста:

(12) P: El Ebro es *más caudaloso*.

L: El Ebro es el *más caudaloso de España*.

Результаты анализа устного дискурса показывают, что использование определенного артикля вместо неопределенного также проблематично для восточнославянских студентов. В приведенном ниже примере используется неправильный артикль, что можно объяснить тем, что ученик еще не усвоил правило использования неопределенного артикля, когда предмет назван в отношении его группы:

(13) P: Antes de las competiciones, ellos sacrificaban *el cerdo al honor de los dioses*.

L: Antes de las competiciones, ellos sacrificaban un cerdo en honor de los dioses.

Распространенным типом ошибок, обнаруженных в устном дискурсе учащихся, является неправильное использование предлога и ненужное добавление артикля. Это подтверждает то, что восточнославянские студенты на среднем этапе изучения языка еще не могут правильно употреблять все предлоги и артикли. Злоупотребление предлогами составляет 16% от общего количества ошибок. Выбор предлога и его чередование с артиклем, а также его пропуск или добавление вызывают грамматические ошибки. Обратите внимание, что последовательность «предлог + артикль» для студентов вызывает особые трудности. Как показано в примере (14), дискурс студента характеризуется неправильным выбором предлога и добавлением артикля:

(14) P: Yo voy *al* autobús.

L: Yo voy en autobús.

Проблема рода и числа существительных вызвала 9% и 5,3% от общего числа ошибок. Студенты только помнят основное правило, которое соответствует именам женского пола с окончанием на -а и существительными мужского пола с окончанием на -о. Однако возникли трудности при использовании исключений (мужские существительные греческого происхождения, заканчивающиеся на *-ma, clima, tema*), и существительные, заканчивающиеся согласным или гласным, студенты начинают анализировать с точки зрения подобия с L1 или другой L2 / L3, что вызвало ошибки из-за интерференции или перевода с L1. В общем, мы наблюдаем неправильное использование последовательности артикля, рода существительного и его последующего употребления с прилагательным:

(15) P: [...] *la Imperia Romana*.

L: [...] *el Imperio Romano*.

Другим примером является частичное отсутствие согласования между артиклем, существительным и прилагательным с определенными существительными. Эти данные показывают чрезмерное обобщение правила образования женского рода, согласно которому, в общем, существительные с окончанием на -а женского рода, которые мы видим в примере (16). Одной из причин подобных ошибок студентов является передача рода с L1. С другой стороны, неправильная форма может уже укорениться у студента, что затруднит исправление ошибки:

(16) P: [...] *las Sistemas Béticas* [...].
L: [...] *los Sistemas Béticos* [...].

Мы также нашли противоположный случай, когда происходит чрезмерное обобщение, потому что существительное заканчивается на -е, и поэтому студент присваивает ему мужской род:

(17) P: [...] *en este parte* [...].
L: [...] *en esta parte* [...].

Что касается подобных ошибок, мы считаем, что это связано с фоссилизацией, типичными устойчивыми ошибками, в отличие от случайных, усталостью или нервозностью, учитывая индивидуальные эмоциональные изменения, которые вызывает устный дискурс. В примере (18) мы наблюдаем путаницу согласования между морфемой множественного числа существительного и определенным артиклем:

(18) P: *En el Pirineos* [...].
L: *En los Pirineos* [...].

Флективная морфология представляет некоторую трудность и встречается в 6% от общего числа ошибок учащихся в устном дискурсе. В примере (19) показана наиболее распространенная причина этой ошибки, которая обусловлена интерференцией первого языка (L1), когда происходит согласование с последним элементом подлежащего именной группы:

(19) P: *El área septentrional y la meseta Central tiene varios lugares destacados.*
L: *El área septentrional y la meseta Central tienen varios lugares destacados.*

Путаница использования прошедшего времени Pretérito indefinido изъявительного наклонения, что не совпадает с L1, составляет 4% и представляет собой наиболее часто регистрируемую ошибку для студентов, как мы видели. Проблема связана с вопросом аспекта глагола (Santos Gargallo, 1993: 111), который в этом случае влияет на систему испанского языка. Подход к проблеме может быть проанализирован путем сопоставления грамматик испанского и восточнославянских языков. Грамматическое

сравнение показывает, что прошедшее время используется с двумя аспектами глагола: совершенным и несовершенным по сравнению с четырьмя аспектами прошлого времени в испанском языке. Чтобы решить эти трудности, необходимо руководствоваться использованием двух разных точек: времени и аспекта. Обратите внимание на следующий пример:

(20) P: Los juegos Olímpicos *se llamaban* así porque se jugaban en *el* Olimpia.

L: Los juegos Olímpicos se llamaron así porque se jugaban en Olimpia.

Ошибка возникает в случае не правильного использования pretérito imperfecto вместо indefinido. Также видим, что студент употребляет детерминант перед существительным, что свидетельствует о том, что студент не ассимилировал использование данной грамматической категории.

Следующий пример – согласование между подлежащим и сказуемым, что составляет 3,7% от общего числа ошибок и представляет определенные трудности, но не для всех студентов:

(21) P: Los juegos Olímpicos tuvieron lugar en 1896 y *fue realizado* por Pierre de Coubertin.

L: Los juegos Olímpicos tuvieron lugar en 1896 y fueron realizados por Pierre de Coubertin.

Следует отметить, что ученики почти не используют сослагательное наклонение в своем устном дискурсе, а это означает, что они все еще используют его свободно, поэтому они пытаются избежать его.

Другие проблемы, вызвавшие ошибки, количество которых составляет 1% от общего количества ошибок представлены в нижеследующих примерах (22-24). Это указывает на то, что данные области представляют относительную степень сложности, а именно: личные местоимения в функции косвенного дополнения, проиллюстрированные в примере (22), морфология причастия, вместе с ошибкой выбора вспомогательного глагола (23) и формой союзной связи (24), что является не проблемой в грамматике, а ошибкой стиля:

(22) P: Además a España *la* pertenecen dos *arkipelagos*.

L: Además a España *le* pertenecen dos archipiélagos.

В этом примере мы можем наблюдать фонетическую ошибку, что можно объяснить лексической интерференцией L1.

(23) P: La Meseta *se divide* en una sección septentrional.

L: La Meseta está dividida en una sección septentrional.

(24) P: *Escribían* obras teatrales y *interpretaban* papeles.

L: *Escribían* obras teatrales e *interpretaban* papeles.

Как показано в примере (24), неправильная форма союза должна быть преобразована в *e* перед словами, начинающимися со звука [i]. Эта ошибка обычно вызвана большим вниманием к содержанию, чем к форме и частичным использованием правил, а именно чередованием с точки зрения появления правильных и неправильных форм. Это фонетическая ошибка, которая не является серьезной и, вероятно, связана с нервозностью, вызванной устной речью.

3.2. Протолингвистические аспекты и типичные ошибки в письменной речи

Письменная речь представляет меньше ошибок, но даже в этом случае мы можем наблюдать некоторые эффекты протолингвистического этапа, которые зависят от уровня речи каждого ученика.

Как мы убедились в результатах количественного и качественного анализа, грамматические элементы снова представляют собой наиболее проблемную тему не только для устного, но и для письменного дискурса. Всего в корпусе данных зарегистрировано 110 ошибок, что составляет 68% от общего числа ошибок, обнаруженных в эссе украинских студентов.

Наиболее частой группой ошибок являются детерминанты, составляющие 35% от общего количества. Если мы сравним с устным дискурсом, мы увидим, что письменная речь украинских студентов стала лучше, поскольку количество ошибочных применений детерминантов уменьшилось. В общем, уменьшение ошибок связано с временем, которым располагают студенты для подготовки письменных эссе, что позволяет им более спокойно анализировать применение грамматических правил и тем самым выражать свою компетентность в сравнении с устным дискурсом.

Опять же, и, несмотря на сокращение, наиболее распространенной ошибкой является игнорирование, добавление и неправильное использование детерминантов, которые мы можем увидеть в этих примерах:

- (25) P: Vine y le traje *las* naranjas y manzanas.
L: Vine y le traje naranjas y manzanas.

Ошибка в примере (26) указывает, что ученик не усвоил, что артикль не используется, когда мы ссылаемся на класс объектов без конкретизации.

- (26) P: No conozco a_ persona que nunca *ha estado* enferma.
L: No conozco a una persona (a nadie) que nunca haya estado enferma.

К тому же кроме того, что не видно употребления неопределенного артикля в примере (26), тут представлено неверное употребление изъявительного наклонения (*modo indicativo*) вместо сослагательного (*modo subjuntivo*). Прослеживается общая тенденция заменять *modo subjuntivo*, игнорируя правила его употребления. Студентка чувствует, что употребление *subjuntivo* не является необходимым, потому что без него она также может общаться, что значит, конечно же, что она не различает семантические нюансы, которые она хочет выразить.

Другой распространенной проблемой между устным дискурсом и письменным является неправильное использование предлогов в целом и особенно использование последовательности «предлог + детерминант», замена предлога артиклем или их ошибочное слияние. Аналогия и ошибочное обобщение, которые студенты пытаются установить с помощью L1, являются основными причинами такого типа ошибок. В письменном дискурсе это составляет 16% от общего числа ошибок, что составляет тот же процент, что и в устном дискурсе. Ошибки пропуска предлогов прямого дополнения наблюдаются в работах нескольких студентов, например:

- (27) P: [...] quiere encontrar _el asesino y *echa el resto* para cogerlo.
L: [...] quiere encontrar al asesino y hace todo lo posible para cogerlo.

Пропуски предлогов прямого дополнения в работах учеников показывают, что гораздо больше внимания следует уделять этой грамматической категории, используя соответствующую дидактические задания.

Путаница *indefinido* и *imperfecto* составляет 9,5% от общего количества ошибок в письменном дискурсе. Поскольку эта часть корпуса состоит в основном из повествований, вполне вероятно, что эти два времени занимают большую часть в выполненных работах. Группа ошибок возникает из-за их ненадлежащего использования в контексте изменения перспективы в рамках эссе.

Точно так же неправильное использование времен в прошлом *imperfecto* вместо *indefinido* является очень распространенной трудностью среди всех студентов исследуемой группы, которая спровоцирована интерференцией аспекта глагола L1.

- (28) P: *Estaba* enferma durante dos semanas.
L: *Estuve* enferma durante dos semanas.

С целью улучшить правильное использование *imperfecto* и *indefinido*, в нашей учебной деятельности мы должны учитывать как аспекты, так и стилистические трудности.

Путаница в использовании изъявительного, сослагательного наклонения и упущения сослагательного наклонения также являются серьезными трудностями. Студенты почти не используют сослагательное наклонение в своем устном дискурсе, потому что они еще недостаточно его усвоили. Напротив, они много используют его в письменной речи, вызывая 9,5% от общего числа ошибок. С одной стороны, студенты опускают сослагательное наклонение, потому что считают его использование ненужным, и они чувствуют, что без него они могут общаться. С другой стороны, наблюдается частое нежелательное присутствие сослагательного наклонения и ошибок в флективных формах, вызванных незрелой фазой процесса обучения.

Существует общая тенденция излишне представлять сослагательное наклонение, которое часто связано с тем, что ученик все еще погружен в изучение этой системы и не знает, когда ее использовать, например:

- (29) P: Como *la conclusión* puedo decir que ahora se *sienta* bien.
L: Como *conclusión* puedo decir que ahora se *siente* bien.

В примере (30) мы видим использование modo potencial вместо modo subjuntivo. Отсутствие modo subjuntivo в письменной речи и его замещение любой другой личной или безличной (инфинитивной) формой также является частым случаем, при котором игнорируются правила, требующие его присутствия.

- (30) P: [...] y sus padres decidieron que se *curaría* en casa.
L: [...] y sus padres decidieron que se *curara* en casa.

Флективная морфология испанского глагола составляет 10,4% от общего числа ошибок, что вдвое превышает количество ошибок в устном дискурсе. Одной из причин может быть интерференция L1 или некорректное использование некоторых флективных форм modo indicativo и особенно modo subjuntivo, который используется в письменном дискурсе. Как видно из приведенного ниже примера, учащиеся используют форму множественного глагола вместо единственного из-за интерференции в L1, поскольку на восточнославянских языках слово «люди» множественного числа.

- (31) P: [...] me *felicitaron* toda la gente.
L: [...] me *felicité* toda la gente.

Как было при анализе устной речи, это очень сложная сфера, над которой необходимо работать со студентами.

Ошибки в числе существительных и их согласования с прилагательным или местоимением составляют 6% от общего числа. Проиллюстрируем его в примере (32). Несоответствия в роде реже, чем ошибки в числе существительных, составляют 5,1% от общих ошибок:

- (32) P: Los miembros de *sus familia* quedaron *vivo*.
L: Los miembros de su familia quedaron *vivos*.

В (33) представлен пример ошибочного согласования рода существительного и прилагательного:

- (33) P: Aunque las entradas para el teatro son más *caros* [...].
L: Aunque las entradas para el teatro son más *caras* [...].

Другие грамматические категории, где мы наблюдаем эпизодические протолингвистические эффекты, колеблются от 1% до 2%, являются следующими: местоимения (34), согласование подлежащего и сказуемого (35), перифразы (36), форма прилагательного (37), конструкция *no solo...sino* (38), но и упущение второго компонента при сравнении (39).

В примере (34) наблюдаем неправильное использование личного местоимения и

сочетания с предлогом:

- (34) P: [...] volverá a *tú*.
L: [...] volverá a *ti*.

Трудность согласования подлежащего и сказуемого, а также использование modo subjuntivo вместо modo indicativo можно наблюдать в следующем примере (35):

- (35) P: [...] y por eso mucha gente *preferan* *visitar* el cine.
L: [...] y por eso mucha gente *prefiere* *visitar* el cine.

Синтаксическая ошибка произошла в результате интерференции L1. Присутствие modo subjuntivo может быть из-за того, что студент полностью вовлечен в изучение данного наклонения. Также наблюдаем фонетическую ошибку.

В примере (36) мы видим, что неверно спряжение глагола в конструкции глагол+инфинитив:

- (36) P: Me gusta *veo* películas.
L: Me gusta *ver* las películas.

Еще одна ошибка появилась при использовании формы прилагательного “grande”. Необходимо было использовать усеченную форму, поскольку наблюдаем использование усеченной формы, если стоит перед существительным в единственном числе обоих родов:

- (37) P: Ellos tienen *grande* influencia [...]
L: Ellos tienen *gran* influencia [...]

В следующем примере конструкция *no solo...sino* и детерминант представляют определенные трудности при использовании в речи:

- (38) P: Especialmente cuando no solo tu vida *pero* y vida de tu familia, amigos, en general, la vida de *la* gente depende de ti.
L: Especialmente cuando no solo tu vida *sino* también la vida de tu familia, amigos, en general, la vida de *otra* gente depende de ti.

В примере из эссе студентки мы иллюстрируем путаницу семантических особенностей и пропуск второго компонента сравнения. Также наблюдаем путаницу при выборе аспекта глагола:

- (39) P: La justicia en esta película es más importante_ lo que quiere lograr el viudo, cuya esposa fue matada.
L: La justicia en esta película es más importante que lo que quiere lograr el viudo, cuya esposa había sido asesinada.

Использование глагола *ser* вместо *estar* представляет проблему, которую мы можем объяснить отсутствием различия *ser/estar* в родном языке (L1) студентов.

(40) P: *Es* claro que hospitales están en mal estado.

L: Está claro que los hospitales están en mal estado.

Среди прочих ошибок в письменной речи необходимо заметить путаницу семантических характеристик, зависимость от контекста, чтобы выяснить значение, что составляет 17%. Объединение семантических и фонетических характеристик в контексте составляет 3%. Порядковые числительные *primero* и *tercero* перед существительным мужского рода единственного числа имеют усеченную форму, по аналогии студентка создает усеченную форму, как в примере (41). Мы считаем, что причина такой ошибки заключается в фонетической схожести данных слов.

(41) P: En *según* lugar [...].

L: En segundo lugar [...].

Указанные аспекты, в свою очередь, провоцируют орфографические ошибки, что составляет 10,2 %. В большинстве случаев – это пропуск или излишнее написание знака ударения:

(42) P: [...] *debil* [...].

L: [...] *débil* [...].

Данные, полученные в результате исследования свидетельствуют о том, что указанная тема также представляет проблему для наших студентов. Прочие аспекты, которые были проанализированы в корпусе ошибок, являются следующими: обратный порядок слов (употребление существительного, а за ним прилагательного), проиллюстрированного в примере (43), что составляет 1,2%, а также, прагматическая ошибка неверного использования регистра (44), составляющая 0,6% от общего числа ошибок, которые не представляют значительных трудностей, поскольку их появление эпизодично во время коммуникации.

(43) P: Mi amigo *mejor*.

L: Mi mejor amigo.

(44) P: Estoy de acuerdo *contigo*.

L: Estoy de acuerdo con usted.

В указанном выше примере речь идет об официальном деловом письме к директору, где студентка обращается официально, но в данном предложении она начинает обращаться на «ты». Мы можем предположить, что это связано с незрелым использованием местоимений по регистрам.

4. Выводы

Постоянный поиск механизмов, которые провоцируют протолингвистические аспекты, возникающие, когда студент совершает ошибки, предоставил нам полезную информацию о том, как испанский язык изучается как второй. Исследование является актуальным для выявления стратегий обучения, которые также являются причиной ошибок, используемых восточнославянскими студентами на среднем уровне. Наиболее часто используемые стратегии: вмешательство в L1, креативность при приобретении новой концепции, обобщение правил, уже приобретенных по аналогии, супер коррекция из-за самой сильной формы, отсутствие в родном языке, фоссилизация, интерференция с/на L1 или других изученных языков (как в нашем исследовании на русском, английском или французском языках), отсутствие обязательных составляющих из-за отсутствия беглости, использование L1 или L2; авто коррекция с помощью повторения слов.

Проанализировав корпус, мы пришли к выводу, что ошибки высокого уровня сложности, общие для всех исследованных студентов.

Грамматические категории, детерминанты и предлоги, в частности, мы также обнаружили изменения этих двух категорий в обоих типах дискурсов: устного и письменного.

Необходимо отметить, что семантические эффекты и подобность корней слов также являются очень сложной темой для восточнославянских студентов.

Особенности устного дискурса заключаются в повторении слов, что служит стратегией авто коррекции среди украинских учащихся. Также письменный дискурс украинских студентов представляет определенные орфографические ошибки.

Решение непросто, но учителю нужно быть осторожным, чтобы не делать редуционизм или не насыщать студентов информацией. Необходимо сосредоточиться на реальных проблемах, на наиболее обычных структурах и создавать ситуации, в которых язык развивается в динамическом процессе. Также полезно приглашать носителей языка в группы на занятии.

Необходимо помнить, что студенты находятся в процессе развития интерязыка. Мы не можем забывать, что интерязык – это неполная индивидуальная система, типичная для каждого ученика, а это значит, что мы должны относиться к ней по-разному для определенного ученика. В этом смысле мы часто говорили в нашем исследовании о протолингвистических последствиях, поскольку не все ученики демонстрируют одни и те же черты, которые не проявляются с той же интенсивностью.

Устные задания вызывают больше страха по индивидуальным аффективным факторам. Вот почему важно, чтобы учителя передавали студентам, что ошибки являются частью обучения. Также важно, чтобы способ исправления был уважительным к личности студента. В этом смысле некоторые исследователи советуют прибегать к юмору. Хотя мы считаем, что для разработки заданий для работы над каждым типом ошибок необходимо в перспективе исследование, которое должно быть настолько же глубоким, насколько это необходимо.

REFERENCES

- Bickerton, D. (1981). *Roots of language*. Ann Arbor: Karoma Publishers.
- Bickerton, D. (1990). *Lenguaje y especies*. Madrid: Alianza.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Doughty, Cathrine J., Long, Michael H. (2003). *The handbook of second language acquisition*. Malden: Blackwell Publishing.
- Chomsky, N. (1971). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Chomsky, N. (1977). *¿Chomsky o Skinner?: la génesis del lenguaje*. Barcelona: Fontanella.
- Chomsky, N. (1981). Principles and parameters in syntactic theory. En Hornstein, N., Lightfoot, D. (Eds.), *Explanations in linguistics: the logical problem of language acquisition* (pp. 116-151). Essex: Longman.
- Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002). Secretaría Técnica, MEC. Madrid. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Palgrave.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Essex: Longman.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Durao, A. (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco-libros.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segunda lengua en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Wellington: Wahanda Mahipangahau.
- Felix, S. (1984). Two problems of language acquisition: the relevance of grammatical studies to the theory of interlanguage. En Davies, A., Criper, C., Howatt, A. (ed.), *Interlanguage*. Edinburg: Edinburg University Press, 133-161.
- Fernandez López, M.S. (1991). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Freeman, D. y Long, M.H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Krashen, Stephen D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice-Hall.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. Essex: Longman.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press.
- López Llebot, M. (2008). *Hablemos en clase. Actividades para la interacción oral en español*. Madrid: Edinumen.
- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- Lozano, L. (2010). El pretérito y el imperfecto en la enseñanza del español como segunda lengua. *Cuadernos cervantes*. http://www.cuadernos cervantes.com/ele_52_preterito.
- Martín Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera*

- (LE) (pp. 261-286). Madrid: SGEL.
- Montrul, S.A. (2004). *The Acquisition of Spanish: Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Error e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Solias Arís, T. (2007). Tipología Protolingüística y surgimiento del lenguaje. *Revista de Lingüística*, 37, 65-102.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.