



Юлияна Стоянова

**Овладяване на втори
език:
проблеми на теорията и
практиката**

София
2014

Заглавие: Овладяване на втори език: проблеми на теорията и практиката (Littera et Lingua Series Dissertationes 6)

Автор: © 2014, Юлияна Стоянова

Снимка на корицата: © 2014, Анелия Недялкова, Подводни отражения

ISSN: 1314-3352

Издател: © 2014, Факултет по славянски филологии, Софийски университет „Св. Климент Охридски“. Изданието е по проект 152 / 8.05.2014 г. към ФНИ на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ Електронна среда за единна научна информация на Факултета по славянски филологии на Софийския университет (ЕСЕНИ).

Страница: <http://slav.uni-sofia.bg/naum/liliseries/diss/2014/6>

Електронен адрес: [editorsLL\[at\]slav\[dot\]uni-sofia\[dot\]bg](mailto:editorsLL[at]slav[dot]uni-sofia[dot]bg)

Редактори: Радостина Велева, Андрей Бояджиев

Creative Commons License: Можете свободно да споделяте – копирате, разпространявате и излъчвате произведението, при следните условия: Признание — Трябва да посочите авторството на творбата по начина, определен от самия автор или носителя на правата върху произведението (но не и по начин, оставящ впечатлението, че същият/същите подкрепят вас или използването по някакъв начин на творбата от вас).

Некомерсиално – произведението не може да бъде използвано за комерсиални цели; Без производни произведения – произведението не може да бъде променяно, преработвано или надградено.

You are free to Share — to copy, distribute and transmit the work; Under the following conditions: Attribution — You must attribute the work in the manner specified by the author or licensor (but not in any way that suggests that they endorse you or your use of the work). Noncommercial — You may not use this work for commercial purposes; No Derivative Works — You may not alter, transform, or build upon this work.

Съдържание

Увод.....	5
Глава 1. Обектът на овладяване.....	9
Лингвистична компетенция и перформация.....	9
Звукова система.....	9
Морфологична структура.....	12
Речник и семантика.....	14
Синтактична структура.....	15
Синтаксис и семантика.....	17
Прагматика и организация на дискурса.....	19
Глава 2. Ключови понятия при изследване на овладяването на втори език.....	22
Първи (роден, майчин език).....	22
Овладяване на втори език.....	22
Овладяване и учене на езика.....	23
Втори и чужд език.....	24
Език-цел.....	24
Междинен език.....	24
Входни езикови данни.....	26
Глава 3. Овладяване на първи език.....	27
Условия за овладяването: входни данни.....	27
Теоретични подходи към овладяването на първия език.....	28
Ранно детско езиково развитие.....	34
Глава 4. Билингвизъм и мултилингвизъм.....	47
Билингвизмът – дефиниции и класификации.....	47
Наследствен език.....	49
Билингвално овладяване на първи език.....	49
Нагласи спрямо билингвизма.....	50
Мултилингвизъм.....	51
Глава 5. Сходства и различия при усвояването на първи и втори език.....	53
Хипотеза за идентичността.....	53
Механизъм за овладяване на езика (LAD).....	56
Ролята на възрастта при овладяването на втори език.....	60
Глава 6. Влияние на първия език върху овладяването на втория.....	67
Контрастивна хипотеза.....	67
Анализ на грешките.....	74
Разширен модел за съпоставителен анализ.....	81
Библиография.....	89

Увод

Необходимостта от владееене на повече от един език е толкова актуална за съвременното глобализирано общество, че голяма част от въпросите на многоезичието, които в момента са обект на научни дискусии, първо намират своите решения в практиката – често импровизирани, необосновани, погрешни или даже негодни решения.

Цел на тази книга е да представи проблематиката на научното поле, познато като „овладяване на втори език” (Second Language Acquisition), и да свърже тази проблематика с овладяването на българския език като втори или чужд. Това е сложна интердисциплинарна научна област, която се стреми да хвърли светлина върху процесите, лежащи в основата на ученето на всеки един език след първия (родния).

Ето някои от основните въпроси, разработвани в рамките на научното поле – така, както ги формулират Гас и Селинкър, автори на една от най-популярните монографии в областта (Gass & Selinker 2008: 2-3): Как се овладява всеки един език, който учим след родния? Как учещите създават нова езикова система посредством (сравнително ограничените си) контакти с втория език? Какво се научава и какво не се научава от втория език? Защо повечето от учещите втори език не успяват да достигнат онази степен на владееене му, която са достигнали на родния си език?

Друг кръг от въпроси се отнася до характера на хипотезите, които учещите си създават (съзнателно или не) относно правилата на втория език: Тези правила подобни ли са на правилата в родния език или са по-скоро като правилата на овладявания език; или се формират правила, които не са нито като в родния, нито като във втория език? Съществуват ли модели, които са еднакви у всички учещи, независимо от родния им език?

Търсенето на отговори за тези и множество други сходни въпроси изисква интердисциплинарен подход.

От 60-те години на ХХ-и век досега изследванията в областта на овладяването на втори език нараснаха лавинообразно, като разширяваха теоретичните рамки, методологията и обхвата си. Даже един повърхностен поглед обаче върху монографиите, сборниците и списанията, посветени на това научно поле, показва до каква степен натрупаната литература е центрирана върху овладяването на английския език като чужд или втори¹.

Необходимостта от владееене на повече от един език е толкова актуална за съвременното глобализирано общество, че голяма част от въпросите на многоезичието, които в момента са обект на научни дискусии, първо намират своите решения в практиката – често импровизирани, необосновани, погрешни или даже негодни решения.

Цел на тази книга е да представи проблематиката на научното поле, познато като „овладяване на втори език” (Second Language Acquisition), и да свърже тази проблематика с овладяването на българския език като втори или чужд. Това е сложна

1 Това доказват библиографските справки в едни от най-влиятелните монографии от последното десетилетие, въвеждащи в проблематиката: Ellis 2008; Gass & Selinker 2008; Cook 2008; Ortega 2009. А ето и няколко международни списания, специализирани за изследвания върху овладяването на втори език, издавани на английски език: *Studies in Second Language Acquisition*, *Second Language Learning*, *Second Language Research*, както и такива, в които тази проблематика се разработва приоритетно, като *Applied Linguistics*, *Applied Psycholinguistics* и др. под.

интердисциплинарна научна област, която се стреми да хвърли светлина върху процесите, лежащи в основата на ученето на всеки един език след първия (родния).

Ето някои от основните въпроси, разработвани в рамките на научното поле – така, както ги формулират Гас и Селинкър, автори на една от най-популярните монографии в областта (Gass & Selinker 2008: 2–3): Как се овладява всеки един език, който учим след родния? Как учещите създават нова езикова система посредством (сравнително ограничените си) контакти с втория език? Какво се научава и какво не се научава от втория език? Защо повечето от учещите втори език не успяват да достигнат онази степен на владеене му, която са достигнали на родния си език?

Друг кръг от въпроси се отнася до характера на хипотезите, които учещите си създават (съзнателно или не) относно правилата на втория език: Тези правила подобни ли са на правилата в родния език или са по-скоро като правилата на овладявания език; или се формират правила, които не са нито като в родния, нито като във втория език? Съществуват ли модели, които са еднакви у всички учещи, независимо от родния им език?

Търсенето на отговори за тези и множество други сходни въпроси изисква интердисциплинарен подход.

От 60-те години на ХХ-и век досега изследванията в областта на овладяването на втори език нараснаха лавинообразно, като разширяваха теоретичните рамки, методологията и обхвата си. Даже един повърхностен поглед обаче върху монографиите, сборниците и списанията, посветени на това научно поле, показва до каква степен натрупаната литература е центрирана върху овладяването на английския език като чужд или втори². Английският език е не само обект на изследователски интерес, той се използва и като източник на примери, целящи да докажат универсалността на редица теоретични постановки и методологически подходи. Този англоцентризъм отразява една по-обща тенденция. Повечето от модерните теории за езика от средата на ХХ-и век³ се разработват на и върху английски език, така че опасността от превръщането на останалите езици в „невидими” или трудно различими „сенки” на английския е доста сериозна. Затова е важно българските изследователи (вече изградени или бъдещи) не само да се запознаят с рецепцията на идеите и практиките, възникнали в научната парадигма на „овладяването на втори език”, но и да успеят да разграничат универсалното от типологичното и езиково специфичното в нея, за да са в състояние да приложат върху усвояването на българския език като втори или чужд във и извън България постиженията на световната (разбирай главно англоезичната) теория и практика.

Някои от областите, включени в научното поле „овладяване на втори език”, са разработвани и у нас. На първо място това е научната парадигма, позната като „контрастивна хипотеза”, или „контрастивна лингвистика” – област, в която българското езиковознание има безусловни успехи. Ненапрасно едно от водещите наши научни списания носи точно това название – *Contrastive linguistics*, по-популярно у нас с българското си съответствие „Съпоставително езиковознание”. То е основано през 1976 г. от видния български славист Светомир Иванчев, а в редакционния му съвет от създаването му досега участват учени със световна известност⁴.

2 Става дума за теории, свързани с общата лингвистика, философията на езика, психолингвистиката, социолингвистиката, лингвистичната прагматика, социопрагматиката и т.н.

3 За повече подробности вж. електронната страница на списанието <http://www.slav.uni-sofia.bg/index.php/publ/272>.

4 Всъщност колкото и да е парадоксално, за повече от 60 години интензивно преподаване на български език на чужденци в Института за чуждестранни студенти (сега Департамент за езиково обучение на Софийския университет „Св. Климент Охридски”) и в редица други университети у нас не е издадено цялостно и систематично методическо пособие, което да се използва при подготовката на преподавателски кадри в

В българистичната наука присъстват и немалко изследвания в научната област, позната като „анализ на грешки”. Тя е насочена към обяснение на грешките, които допускат носители на други езици, когато говорят или пишат на усвоявания от тях български език.

Към научното поле „овладяване на втори език” се числят също така теоретични и емпирични изследвания върху ученето на чужд език „в класната стая”. Основните от тях са популяризирани в България от специалистите по методика на чуждоезиковото обучение. Прилагането им към преподаването на българския език като втори или чужд обаче тепърва предстои⁴.

Темите из областта на овладяването на втори език, включени в тази книга, са подбрани така, че да ориентират българския читател в развитието на научното поле от създаването му в средата на миналия век до наши дни. Както теоретичните постановки, така и емпиричните изследвания върху „овладяването на втори език” са твърде противоречиви, затова в тази научна област не се предлагат „окончателни решения” или „истини от последна инстанция”.

Особената динамичност и неустановеност на научното поле трябва да се търси, от една страна, в относително краткия период на съществуването му, а, от друга страна, в изключителната сложност на самия обект на изследване – овладяването на втори или чужд език, – който предполага широка интердисциплинарност на изследователския подход. За да може да се включи в изучаването на този обект, изследвателят трябва да има познания не само в областта на лингвистиката и лингводидактиката, но и на психолингвистиката, социолингвистиката, когнитивната психология, психологията на личността, социологията, неврологията.

областта на преподаването на български език като чужд.

Глава 1. Обектът на овладяване

В тази глава езикът се разглежда като обект на овладяване. Езиковите равнища и единици се описват през перспективата на лингвистиката. Акцентът обаче е поставен върху факта, че тези равнища и единици са не само част от метаезиковото знание на филолога, а и от лингвистичната компетенция на носителите на езика. И тъй като тази книга е насочена (изключително към) български читатели, примерите са взети от българския език като един от естествените езици: представени са звуковата система, морфологичната структура, лексиката, синтаксисът и семантиката, прагматиката и организацията на дискурса тъкмо на българския език.

Лингвистична компетенция и перформация

Въпросът какво трябва да бъде овладяно, за да може човек да се нарече носител на втори или чужд език, има лесен и лаконичен отговор: „език”. Но нека не забравяме сложността и на това понятие.

Разграничението между „език” и „реч”, въведено от Ф. де Сосюр и станало основополагащо за научното направление на структурализма, намира своето продължение в съвременната лингвистика, модифицирано от генеративно-трансформационната теория на Чомски. В тази теория езиковата компетенция (*linguistic competence*) се противопоставя на езиковата перформация (*linguistic performance*). Докато езиковата компетенция съдържа идеалните знания за езиковата структура, перформацията представя реализацията на тези идеални знания при продукцията и перцепцията на реч⁵. Лингвистиката по традиция се интересува от структурата на езика в смисъла на Сосюр или от лингвистичната компетенция в смисъла на Чомски.

Изследванията в научното поле „овладяване на втори език” обаче поставят акцент не само върху езика, а и върху носителя на езика като реален участник във вербална комуникация, който продуцира и интерпретира съобщения. Следователно главната грижа на изследванията в областта на овладяването на втори език са тъкмо факторите, които водят до високо ниво на развитие на езиковата перформация у овладяващите езика.

И така, за да разберем какво трябва да бъде овладяно, трябва да се обърнем не просто към описанието на езиковата система, а към онези знания, които притежава компетентният отправител и получател на съобщения на даден език (първи, втори и всеки следващ по реда на овладяването).

Звукова система

За да можем да продуцираме съобщения на даден език и да разбираме съобщенията, които са отправени към нас, ни е нужно знание за артикулаторно-акустичната страна на езика. То включва:

⁵ За по-подробна дискусия върху тези понятия в българската научна литература вж. Попова

- Първо, знание на отделните звукови сегменти (фонемите и техните варианти), както и за дистрибуцията им в сричките, думите и фразите. Носителите на български език например веднага могат да разпознаят, че съгласните /т/ и /д/ са фонемите в родния им език, а /θ/ и /ð/ не са, както и че гласните /о/ и /у/ са фонемите на българския език, но /ö/ и /ü/ не са. Знаят също така, че появата на меки (палатални) съгласни в края на думата не отговаря на звуковата система на съвременния български книжовен език, затова биха приели като диалектно или отразяващо чуждестранен (руски) акцент произношението на следните думи: **ко^нь** /ˈкoнʲ/, **де^нь** /ˈде^нʲ/, **пъ^ть** /ˈпъ^тʲ/, **лекар^ь** /ˈлекарʲ/. Съвременният български книжовен език не допуска в краесловие не само палатални (меки) фонемите, но и палатализирани варианти на фонемите. По тази причина непалатализираният изговор на съгласните /л/, /к/, /г/, и /х/ пред предните гласни /е/, /и/ е знак за граница между думите (изпълнява т.нар. делимитативна функция) – за разлика от силно палатализирания изговор на тези съгласни, когато са пред /е/, /и/ в рамките на думата (Тилков 1983: 236). На тази основа различаваме следните изречения:

- а) *Разказал и приказката?* [раскàзал_и прѝкаската]
- б) *Разказа ли приказката?* [расказа_л_и прѝкаската]

В пример а) съгласната /л/ се произнася без палатализиране пред /и/, за да маркира края на думата разказал. В пример б) силно палатализираното произношение на /л/ е знак, че съгласната принадлежи към следващата дума – въпросителната частица ли.

- Второ, знание за възможните комбинации между звуковете в езика, например за характера на последователностите (наречени клъстър) от две или повече съгласни в началото на думата (брат, глас, врат, страх), в края (мост, сорт, вълк) или в средата на думата между гласни (съдружник, натрупвам, отстранявам). Когато срещнат имена, съдържащи началния клъстър /прж/ или (например в Пржевалски), средисловния /држ/ (в Бедржих) или краесловния /ртр/ (в Сартр), българите веднага разпознават техния чужд произход.

- Трето, знание за суперсегментните характеристики на езика, които включват структура на сричката, ударение, интонация, паузи и темп на речта. Носителите на български език като роден имат интуитивно знание за особеностите на българското ударение. За разлика от ударението в езици като унгарски и полски, българското ударение не е фиксирано, т.е. може да пада на различни срички в думата – на първата (ра̀дост), на последната (красо̀та), на предпоследната сричка (поп̀равка), на третата откроя (прѐдаване) и т.н. Освен това, българското ударение е подвижно, което значи, че в процеса на словообразуването или на формоизменението може да промени мястото си. В първия случай (при словообразуването) имаме примери като: /г̀ла̀с/ – /гласо̀вѝт/; /зел̀ен/ – /зеленѝна̀/; /п̀й̀ща/ – /писмо̀/; във втория (при формообразуването) – примери от типа на: /гра̀д/ – /град̀ѝт/; /вла̀ст/ – /власт̀та̀/; /бо̀г/ – /бого̀вѝ/; /чѐте/ – /четѝ/; /хо̀ди/ – /ходѝ/ и т.н. (за повече информация вж. ГБКЕ, т. 1: 164-174).

- В българския език съществуват редица думи, които нямат собствено ударение (т.нар. клитики), затова се произнасят като една прозодична (фонетична) дума със следващата или с предходната дума. Към клитиките се числят служебни думи (частици, предлози, съюзи), кратките форми на личните и притежателните местоимения и формите на гласола съм за сегашно време. Цялото изречение /Кàзахте_ли_му_го/ е една фонетична дума, тъй като собствено ударение притежава само глаголет /кàзахте/. Знанието на възможните комбинации от акцентувани и неакцентувани думи (клитики) е изключително важно, за да може да продуцираме и да разбираме съобщения на български език.

Съществуват обаче и думи (обикновено сложни думи – композита, състоящи се от повече от един корен), в които можем да различим две ударения (например децентрализация /децентрали`зация/, /петго`дишен/, /жълтозе`лен/) или главно и второстепенно ударение (/бързохòдец;/ /старопла`нински/, /л`лъжесви`детел/).

Ударението маркира не само отделната дума, но и фразата – то може да участва в изразяването на отношението между дадено и ново в изречението, като подчертава новата информация:

Интонацията, паузите и темпът на речта се проявяват при комбинации от думи – фрази и изречения. Следователно знанията за звуковата страна на езика са неотделими от знанията за останалите езикови равнища – лексикално, морфологично и синтактично.

Връзката между фонологичното и морфологичното равнище на езика се проявява особено ясно при т.нар. морфонологични редувания (алтернации) – звукови промени при слово- и формообразуването, които са най-често наследени исторически. Ето няколко примера от български език с най-типичните редувания на съгласни: алтернации **к:ц** (вълк – вълци); **г:ж** (бог – божество); **х:ш** (дух – душевност); **к:ч** (облека – облечеш); **ж:з** (кажа – казах) и т.н. Правилната продукция и разбиране на съобщения са невъзможни без знание на морфонологичните алтернации в дадения език.

Поради особености на коартикулацията, степента на напрегнатост на артикулационния и фонационния апарат, както и поради други езиково специфични произносителни навици, усвоени от носителите на езика като роден, в хода на произношението на звукови последователности звуковете се подлагат на промени, познати още като звукови закони. Тук спадат редуцията, асимилацията (уподобяването), дисимилацията (разподобяването), елизията (изпускането), епентезата (вмятането), обеззвучаването, вокалната хармония и т.н. Тези промени може да се реализират както в рамките на думата, така между думите, например /д/ се обеззвучава в звукосъчетанието под независимо дали то е част от думата като представка (както в подпирам /пот`пирам/) или самостоятелна дума – предлог в комбинация със съществително (както в под покрива /пот`покрива/).

Следователно сегментацията на звуковия поток при слушане на реч се осъществява не само въз основа на възприетата акустическа информация, но и на знанията, които всеки носител на даден език има за неговите звукови модели (фонотактика, прозодия), както и за граматическите му характеристики.

Изграждането на подобни езиково специфични артикулационно-акустични автоматизми е ярък белег на първия (родния) език, докато при втория и всеки следващ усвоен език се постига изключително рядко.

Използването на езика във всекидневната устна комуникация за битово общуване често води до забързано и небрежно произношение, наречено “алегро” изговор. По-голямата свобода на устната реч в сравнение с писмената позволява включването и на некодифицирани фонетични особености в нея (Бояджиев 1995). Ето някои характерни фонологични особености на този изговор, свързани с елизия на звук(ове), депалатализация и др.под.: трябва – /тр`аа/; значи – /на̀чи/; всички – /с̀йчки/; какво – /квò/; това – /тв̀а/; много хубаво – /мнò: úбо/; гледай сега – /гл̀ей сѐа/; аз ще направя – /а̀шъ напра̀въ/. Знанието на особеностите на “алегро” изговора е знак за принадлежност към носителите на езика като роден.

Морфологична структура

Езиковата компетенция за морфологичното устройство на езика е свързана със знанието за структурата и функцията на думите като граматически единици. Тук попада знанието за лексико-граматическите класове (познати в лингвистиката като части на речта) и възможностите им (със или без промяна на морфемния състав) да изразяват граматически категории и значения.

Въпреки че в своето историческо развитие българският език се е развил към аналитизъм (т.е. изгубил е падежната система на старобългарския, започнал е да изразява инфинитива посредством съчетание от спрегаем глагол и частица и т.н.), морфологичната му система все още е доста богата. Изменяемите части на речта (съществителни, прилагателни, числителни, местоимения, глаголи) притежават сложни парадигми на словоизменение, чрез които се изразяват такива граматически категории, като род, число, определеност, аспект, време, наклонение, модус на изказване, възвратност. Всяка граматическа категория се реализира чрез набор от граматически значения, които се маркират по специфичен начин, а това се отразява върху морфемния състав на езиковата единица.

Да вземем за пример граматическата категория число на съществителното име. Тя се реализира чрез противопоставяне между формите за единствено и за множествено число, а при съществителните от мъжки род, завършващи на съгласна⁶, също така и чрез бройната множествена форма: кон – коне – (два) коня; стол – столове – (няколко) стола. Това твърде общо знание обаче не е достатъчно, за да може да се разпознават и продуцират всички правилни форми за число на съществителните. Различните морфемни (аломорфи), маркиращи множествено число, са истинско предизвикателство за овладяването. Особено голям брой са аломорфите за изразяване на множествено число при едносричните съществителни за мъжки род и при съществителните за среден род (за подробно описание вж. ГСБКЕ, т. 2: 103-112). Ето как изглежда разпределението на окончанията при едносричните съществителни от мъжки род:

- ове/-еве (най-многобройна група): стол – столове; брой – броеве;
- и: вълк – вълци; клон – клони; зъб – зъби;
- е: мъж – мъже, цар – царе (само пет съществителни попадат в тази група);
- ища: път – пътища, сън – сънища;
- а: рог – кога; крак – крака (тези две съществителни изчерпват формалната група)⁷

Овладяването на формалната категория число при съществителните се усложнява допълнително от факта, че съществуват случаи с т.нар. дефективност на парадигмата – дадени единици се срещат само в единствено число (сингулара тантум), например *олио*, *кислород*, *юношество* и т.н., или само в множествено число (плюралиа тантум), например *клеци*, *въглища*, *финанси* и др.

Не са малко съществителните, които образуват повече от една форма за множествено число, при което формите може да се различават семантично или стилистично (напр. двор – дворове, двори и дворища). Освен това, в повечето индоевропейски се срещат отделни съществителни, при които формите за единствено и за множествено число се образуват от

6 Кодифицираната съвременна норма не позволява образуването на бройна форма от съществителни, които назовават лица от мъжки пол, но узусът нарушава тази норма твърде често, така че можем да чуем и даже да прочетем „двама войника” и „няколко журналиста” вместо „двама войници” и „няколко журналисти”.

7 Описанието на окончанията не е изчерпващо. За по-пълна информация вж. напр. ГСБКЕ 1983, Т. 2: 104-109.

различни корени (явлението е познато като суплетивност): например *човек – хора, души* (в контексти, изискващи бройна форма: *двама/колко/няколко/толкова души*⁸).

При описанието на естествените езици (особено в англоезичната лингвистика) специално значение се придава на разграничението между *свободни* и *свързани* морфемии. Свързаните морфемии са неотделима част от думите: това са, представките, наставките, окончанията и инфиксите⁹, добавяни към корените. Свързаните морфемии се използват във словообразуването и формообразуването. При формообразуването те структурират изменяемите части на речта и са отговорни за синтетичното изразяване на граматическата информация.

Множество граматически значения обаче се маркират чрез неизменяеми части на речта, т.е. аналитично, посредством свободни граматически морфемии (т.нар. служебни думии). В редица случаи морфологичните парадигми използват едновременно и свободни, и свързани морфемии, съчетавайки синтетични с аналитични форми на изразяване. При образуване на бъдеще време в българския език например частицата *ще* (която функционира като свободна морфема) се предполага спрямо глагол, чиито форми се изменят чрез вариране на окончанията (свързани морфемии): *ще чета, ще четеш, ще четеш*¹⁰ и т.н.

Съществуват още един тип граматически морфемии. От гледна точка на съвременното състояние на езика те са свързани, но тяхната дистрибуция (съчетаемост с други морфемии) носи следите на предишния им характер на свободни морфемии. В българския такава морфема е определителният член, който възниква от старобългарското анафорично местоимение (вж. описание на историческото развитие на определителния член у Мирчев 1978). Определителният член се прилепва към имената в българския език, но се поставя след морфемите, маркиращи рода и числото: *жен-а-та; дет-е-то; мъж-е-те*. Освен това, за граматически правилната употреба на определителния член в българския език не е достатъчно да се знае неговото място в рамките на думата, но и дистрибуцията му в рамките на групата на съществителното име: членната морфема се появява само веднъж, съчетана с първата дума в групата: *голямата нова дървена маса*. Аграматично е както повторението на члена към всеки от елементите на групата (**голямата новата дървената масата*), така и добавянето му към втория, третия и т.н. елемент на групата вместо към първия: **голяма новата дървена маса; *голяма нова дървена масата* и т.н. Знанието за дистрибуцията на определителния член надхвърля морфологичното равнище на езика и доказва, че разграничаването и отделянето му от синтактичното знание е условност на (българското¹¹) езикознание.

Изградена морфологична компетенция е нужна не само за изразяването на граматически категории и техните значения, но и на лексикални значения: по-голямата част от думите в речника са производни, т.е. също са образувани чрез съчетание на морфемии, даже когато от съвременна гледна точка ни се струват нечленени. Такава е например думата *пир*, която

8 Напоследък придобива широко разпространение както в разговорната практика, така и в медиите, бройната множествена форма от *човек – човека*: *колко/ няколко/ петима човека*).

9 В българския език инфиксацията открива ме при образуването на сложни думии: инфикси са съединителните гласни, които заема място между двете словообразуващи основи в думии като *водопад* – вод-**о**-пад; *Синеморец* – Син-**е**-морец и др. под.

10 Знакът \emptyset се използва в лингвистиката за обозначаване на нулева морфема, в случая – нулево окончание, което маркира 3-то лице ед. ч. на глаголите в сегашно време.

11 Граматическото описание на испански, френски и др. езици например е от позицията на морфо-синтаксис, който обединява граматическите морфемии с тяхната синтактична дистрибуция и функции.

днешният носител на езика въприема като словообразователно нечленима, но от историческа гледна точка е образувана от основата на глагола *пия* с наставка *-р*.

Всеки носител на езика притежава знание за словообразователната структура на думите, което му позволява да разбира тяхната **вътрешна форма**, получена в процеса на лексикалната им деривация. Нека проследим как е получена думата *градинарски* (което значи да опишем нейната словообразователна деривация):

градинар-ск-и < градин-ар < град-ин-а < град-

Посоката на добавяне на морфемите е обратна на посоката на четене (затова символът е обърнат така <, а не така >). Следователно прилагателното *градинарски* съдържа в словообразователната си структура предишните стъпки на деривацията под формата на последователност от морфемите: *град-ин-ар-ск-и*, но е образувано от основата на съществителното *градинар-*, а не от *град-*, въпреки че го съдържа като коренова морфема. Подобно знание, колкото и сложно и специализирано да изглежда, е част от интуицията на всеки носител на езика.

Благодарение на знанието за словообразователните модели на езика към речника непрекъснато се добавят нови думи. Нужно е обаче да се прокара разлика между *неологизми* (нови думи, добили достатъчно разпространение, за да бъдат включени в речниците) и *оказионализми* – думи, възникнали импровизирано по определен повод. Тези думи често не „наживяват“ конкретния случай, в който са били употребени. Ето например няколко оказионални образувания, получени в тестови условия: носители на български език като роден трябва да употребят думата „потисник“ в следния зададен контекст: ”Владетел, който потиска народа си, се нарича). Някои от изследваните лица не успяват да извлекат търсеното съществително „наготово“ от паметта си, затова го заменят с оказионализми: *потискател*, *потисквател* и *потискач* (вж. Стоянова 2006: 104).

Интересни по-скоро за психолингвистиката, отколкото за лингвистиката, са онези оказионализми, които се създават в процеса на спонтанната комуникация, във всекидневното общуване между хората (да се *гърбосложат* = да *полегнат*). Те доказват, че всеки, който владее морфемната организация на езика, е в състояние да създава оказионални образувания, независимо дали преднамерено, за да постигне по-голяма изразителност на изказването си, или непреднамерено, за да запълни моментна „празнота“ в речника си, както в горния пример.

Речник и семантика

Всеки носител на език разполага с психологически (наречен още ментален) речник, в който се съдържат знания за думите като речникови (лексикални) единици. Повечето думи са *многозначни*, т.е. притежават повече от едно речниково значение, но когато са употребени в контекст, обикновено реализират само едно от значенията си. Съществуват и контексти, които позволяват експлицирането на две или повече значения. Такива контексти често са съзнателно търсени – в художествената литература, в реториката, в анекдотите, вицовете и т.н.

Някои от значенията в многозначните думи са преки, буквални, а други – преносни. Буквалното значение на прилагателното *крилат* според тълковните речници на българския

език¹² е „Който има крила”, а преносното – „Вдъхновен, свободен”. С това значение прилагателното участва в съчетания като *крилата мисъл*, *крилати мечти* и т.н.

Близка до явлението многозначност е *омонимията* – при нея две или повече думи съвпадат по форма, но значенията им са напълно различни. Такова съвпадение може да се получи в процеса на историческото развитие на езика или при звукова близост между домашни и чужди думи. Например думите *медъ* (пчелен продукт) и *мъдъ* (химически елемент – метал) са съвпаднали по своята форма¹³, след като гласната ъ е започнала да се произнася прегласено като /e/ пред предни гласни¹⁴, а гласните голям ер /ъ/ и малък ер /ь/ са изпаднали в краесловие: *медъ* → мед и *мъдъ* → мед.

Съществен елемент от лексикалната компетенция на носителите на езика е способността да диференцират *синоними*, които имат близко или идентично денотативно значение, но се различават според конотативното си значение¹⁵. Така, българите знаят, че съществителното *ум* може да се употребява както в неформален разговор с близки и приятели, така и в официална, формална ситуация; докато синонимът му *акъл*, въпреки че назовава същото понятие, има по-ограничена сфера на употреба: *акъл* подхожда за неформално общуване, но използването му би било неуместно в официална ситуация, да кажем при изнасяне на научен доклад по когнитивна психология.

Знанието на конотативните значения на думите позволява на носителите на езика като роден да използват лексикалното богатство във всичките му нюанси – нещо, което рядко се оказва възможно при втори или чужд език.

Близките по значение думи са така съхранени в паметта на носителите на езика, че активирането на една от тях улеснява активирането на другата. Това се отнася както за синонимите, така и за антонимните двойки, тъй като при антонимията противопоставянето на значенията има обща основа. Например антонимните прилагателни и наречия назовават положителния и отрицателния полюс на едно и също качество: *добър* и *лош* – на качеството „доброта”, *дълъг* и *къс* на измерението „дължина”, *силен* и *слаб* на свойството „сила”, *бързо* и *бавно* на характеристиката „бързина” и т.н. Затова в ситуация на стрес или намалено внимание човек може да употреби вместо желаната дума нейния антоним, например да каже „Светлината е твърде *силна* за четене”, въпреки че има предвид „Светлината е твърде *слаба* за четене”.

Синтактична структура

Синтактичната компетенция се състои от знания на правилата за комбиниране на думите във фрази, а фразите в изречения. Главните фрази в изречението са групите на подлога и на сказуемото. Тъй като опорната дума в групата на подлога е съществително име, а в групата на сказуемото – глагол, в традицията на генеративно-трансформационния синтаксис те се наричат съответно група на съществителното име и група на глагола. Прието е да бъдат

12 Вж. напр. Радева (2004).

13 Омонимията между думите *мед*¹ (пчелен продукт) и *мед*² (химически елемент – метал) не е пълна, тъй като първата дума е съществително от мъжки род, а втората – от женски; това значи, че техните членувани форми не съвпадат: *медът* и *медта*. Пълни омоними са например *тон*¹(1000 кг) *тон*² (звук с определена честота на периодичните трептения), тъй като те съвпадат във всичките си словоформи: и при членуване, и при образуване на множествено число. По-особено е положението с третия омоним *тон*³ (вид риба), тъй като това съществително е събирателно; то не се употребява членувано, нито в множествено число.

14 Към предните гласи се числи и стб. редуцирана гласна /ъ/, която се съдържа в *мъдъ*.

15 То е обект на изследване от в стилистиката, семантиката, психолингвистиката и социолингвистиката.

символизирани като NP и VP¹⁶. Но докато в едно просто изречение групата на глагола, VP, може да се срещне само веднъж, групата на съществителното име, NP, е в състояние да заема не само позицията на подлога, но и много други синтактични позиции – на допълнение, обстоятелствено пояснение, на различните видове определения. За тази цел съществителното име често се свързва с предлог, при което се превръща в предложна група, символизирана с PreP.

Групата на съществителното име може да се състои както само от една дума – съществително (отбелязана в текста по-долу с цифрата 1), така и да бъде разширявана с различни определения (отбелязани с 2), включително и с подчинени определителни изречения (в текста под номер 3); може да бъде заместена от местоимения (номер 4), а в ролята на подлог може да съдържа „нулев” член – т.е. подлогът да не бъде изразен в изречението, да бъде изпуснат (5).

Това (4) е жената (3), която (4) спечели маратона (1). (5) Спечели го (4), защото (5) започна да тренира. (5) Започна да тренира, защото (5) искаше (5) да влезе в новия си пуловер (2). А той (4) ѝ (4) отесня, защото мъжът ѝ (2) го (4) изпра.
(Откъс от текст на телевизионна реклама)

В цитирания текст най-многобройни се оказват групите на съществителното име, които са заменени от местоимение (Спечели го < спечели маратона; А той ѝ отесня < А пуловерът отесня на жената), наред с онези, които съдържат нулев член. Нулево маркиране намираме във второто и третото изречение на текста, където подлозите са изпуснати, но се подразбират. Тъй като тези две изречения са сложни, т.е. съдържат повече от едно просто изречение, пропуснатите (елиптични) подлози са не само два, а 5, колкото са и групите на глагола в тях.

Възможността за изпускане на групата на подлога (т.е. за замянатияс нулев елемент) е част от синтактичната компетенция на българите, които имат интуитивното знание, че употребата на елиптични подлози е възможна и естествена за българския език¹⁷. Представете си колко странно биха звучали горните изречения в текста, ако нулевите подлози бъдат заменени с групи на съществителното име или с техни местоименни заместители:

Това е жената, която спечели маратона. Жената го спечели, защото тя започна да тренира. Жената започна да тренира, защото тя искаше тя да влезе в новия си пуловер.

Повечето езици от семейството на индоевропейските, към които принадлежат и славянските заедно с българския, маркират връзката между групата на подлога и групата на сказуемото чрез съгласуване – по лице, число, в някои случаи по род. В следващия пример (цитат от стихотворението на Н. Вапцаров „Писмо”) съгласуването е по лице и число,

*Ти помниш ли
морето и машините
и трюмовете, пълни
с лепкав мрак?*

Когато глаголната форма в сказуемото е сложна и съдържа причастие, съгласуването става и по род, например:

*Откакто академикът бе окачил картината в кабинета си, сякаш всичко се бе преобразило,
сякаш в дома бе влязла нежна млада жена. (П. Вежинов)*

16 NP е съкращение от *Noun Phrase*, а VP от *Verb Phrase*.

17 Аналогична замяна на групата на подлога с нула в други езици (като английски, немски, руски) е недопустима.

Освен съгласуването, важно средство за сигнализиране на синтактичните функции се оказва словоредът. За аналитичните езици, които не притежават падежна система при имената, словоредът показва например коя група на съществителното име е подлог и коя – пряко допълнение. В първия пример по-долу подлогът очевидно е *Иван*, а прякото допълнение *Мария*, докато във втория пример, при обръщане на словореда, синтактичните роли се разменят: *Мария* е подлог, а *Иван* – пряко допълнение.

Иван обича Мария.

Мария обича Иван.

Ако искаме да променим словореда, като същевременно запазим смисъла на първото изречение, може да прибегнем до граматическа трансформация, позната като страдателна (или пасивна):

Иван обича Мария → Мария е обичана от Иван.

Българският език (както и други аналитични езици, като напр. иберо-романските), разполага с още едно средство за сигнализиране на синтактични роли при „обратен” словоред – това е дублирането (т.е. удвояването) на допълнението:

Иван обича Мария → Мария я обича Иван.

Допълнението в изречението „Мария я обича Иван” е дублирано – изразено веднъж чрез съществителното *Мария* и още веднъж чрез кратката форма на личното местоимение – *я*; тази форма (по традиция наречена винителна) може да функционира само като пряко допълнение, но не и като подлог, и така маркира недвусмислено обектната функция на съществителното, което дублира¹⁸.

Синтаксис и семантика

Взаимовръзката между семантиката (значението) на фразите и изреченията и тяхната структура често е доста усложнена. Например синтактичната функция „подлог” прототипно се свързва със семантичната роля на „деятел” – извършителя на някакво действие, но в пасивните изречения подлогът вместо „деятел” означава „обект”, засегнат от действието:

Статията беше отпечатана в най-реномираното списание.

В изречения от типа на:

Мария си спомни за срещата с Иван.

Жените през цялото време наблюдаваха играещите деца.

18 Дублирането се използва главно в разговорната, неформалната реч, докато страдателните изречения – преди всичко в официално, формално общуване – административни и научни текстове и т.н. Освен това, функцията на дублирането на прякото допълнение не е само граматическа (да маркира прякото допълнение), но и комуникативно-прагматична. Тъй като може да бъде удвоено и непрякото допълнение, както в „*На Иван му подарихме ново яке*”, синтактичната функция при дублирането очевидно не е водеща. Освен това, дублирането не успява да „изяни” синтактично всички случаи на двусмислие: когато подлогът и казуаемото са изразени със съществителни, които могат да се дублират с едно и също местоимение, проблемът остава. Затова изречения като „*Иван го обича детето*” и „*Студентите ги обичат преподавателите*” биха били неясни от гледна точка на синтактичната си интерпретация, т.е. биха могли да се интерпретират както като „*Детето обича Иван*” и „*Преподавателите обичат студентите*”, така и като „*Иван обича детето*” и „*Студентите обичат преподавателите*”.

Момчето почувства леко убождане в лявото рамо.

подлозите означават лица, в чието съзнание се осъществява някакъв мисловен, сетивен или емоционален процес; затова за описанието на тази семантична роля се използва терминът от латински произход „експериенцер”.

Лингвистите проявяват специален интерес и към случаите на многозначност, които възникват при тълкуването на изреченията¹⁹. Да вземем изречението

Работим с *кожа на клиента*.

Преди години то стоеше върху работилница за кожени облекла и трябваше да информира клиентите, които си поръчват кожени дрехи, че биха могли сами да донесат кожен материал, с който са се снабдили другаде.

Двусмислието на групата на съществителното *кожа на клиента* се основава, от една страна, върху многозначността на съществителното *кожа* в българския език, което назовава и „Външната обвивка на тялото у човек или животно”, и „Такава обвивка от някои животни, обработена (за направа) на облекло или обувки”²⁰. От друга страна, лексикалната двузначност се подкрепя от двузначността на синтактичната конструкция за притежание *кожа на клиента*, която не позволява да се разграничи „неотделимата” собственост (клиентът има кожа като покривка на собственото му тяло) от „отделимото” притежание (клиентът е придобил обработената кожа на някое животно). Подобна двусмислица в езици като немски или английски би била невъзможна, тъй като в тях двете понятия за кожа се назовават с различни думи (в немски – Haut и Leder, в английски – skin и leather).

Особено интересно отношение между синтаксис и семантика намираме в синтактични структури, които нарушават граматическите правила на езика, но въпреки това можем да разберем смисъла им.

- а) Имам голям късмет съм извадила с тоя бизнес.
- б) Имам там разни награди съм получавал.

Горните изречения, въпреки че са произнесени от компетентни носители на българския език, нарушават синтактичните правила. Групите на съществителното име *голям късмет* в пример а) и *разни награди* в пример б) се отнасят едновременно до първите прости изречения: „Имам голям късмет”, „Имам там разни награди” и до вторите: „...голям късмет съм извадила с тоя бизнес”, „...разни награди съм получавал”, като във всяко от тези прости изречения те функционират като преки допълнения. За да бъдат граматически правилни изреченията, групите на съществителното име трябва да бъдат повторени:

- а) Имам *голям късмет*, *голям късмет* съм извадила с тоя бизнес.
- б) Имам там *разни награди*, *разни награди* съм получавал.

19 Един от най-често цитираните примери е англоезичното изречение *Visiting relatives is boring*, въведено в лингвистиката от Чомски. Българският превод на това изречение също е нееднозначен: **Посещението на роднините е отегчително**. Изречението може да означава, първо: *Роднините ни посетиха и това беше отегчително*. Второ, *Ние посетихме роднините и това беше отегчително*. Този пример е станал толкова популярен, че написването му в Google дава за резултат десетки дискусии във форуми, както и обяснения в рамките на лекционни курсове по синтаксис и семантика, като например: [http://comp.uark.edu/~dbehrend/Language3.ppt#260,5,Sentences with ambiguous meanings have different phrase structure trees](http://comp.uark.edu/~dbehrend/Language3.ppt#260,5,Sentences%20with%20ambiguous%20meanings%20have%20different%20phrase%20structure%20trees)

20 Речниковите дефиниции са по Радева (2004).

В пример б) е възможно също така второто просто изречение да бъде трансформирано в подчинено определително към първото, при което „разни награди” се замества от относително местоимение, служещо едновременно и като връзка между двете изречения, и като пряк обект в подчиненото изречение:

Имам там *разни награди*, които съм получавал.

Въпреки очевидната аграматичност на примерите а) и б), те не възпрепятстват комуникацията между носителите на български език. Даже оценяването им като „неправилни” не е безусловно, както показва експериментът, проведен с 20 българи (вж. Стоянова 2002).

От друга страна, синтактически правилни изречения може да са безсмислени или да изразяват недопустими логически противоречия. Следният пример ни насочва към едно от най-прочутите изречения в съвременната лингвистика:

Безцветните зелени идеи свирепно спят.

Изречението е български превод на примера на Чомски: *The colourless green ideas sleep furiously*, с който той илюстрира дисоциацията между синтаксис и семантика. Целта на автора е да покаже, че носителите на езика са в състояние да продуцират изречение, състоящо се от комбинации от думи, които никога преди това не са срещали. Примерът е част от аргументацията на Чомски срещу бихейвиористското разбиране за продукцията на реч: бихейвиористите твърдят, че когато продуцира изречение, говорещият избира всяка дума въз основа на вероятността тя да се появи след предходната. Според бихейвиористите, говорещият получава знанието за вероятностите въз основа на заучените връзки (асоциации) между всяка двойка думи. При публикуването на изречението²¹ на Чомски вероятността за поява на думите в тази последователност е била нулева, следователно изречението не би трябвало да е възможно.

Интересно е, че ако търсим преносен смисъл в горното изречение, бихме могли да му припишем някакво значение: „безцветни” идеи в такъв случай биха били „неизразителни, безинтересни” идеи; „зелени” идеи можем да свържем с идеите на „зеленото” движение – движението на еколозите; можем да си представим също, че идеите „спят”, когато никой не ги популяризира; и че спят „свирепо”, ако са носители на някакъв силен потенциален заряд. Разбира се, мнозина не биха приели този опит за интерпретация. Той обаче показва, че способността на носителите на езика да извличат смисъл от аграматични изречения или да приписват (преносно) значение на логически противоречиви изречения, е съществена част от тяхното знание на синтактичната семантика.

Прагматика и организация на дискурса

Знанието на езика като система обаче не е достатъчно, за да можем да го използваме в реални контексти. За целта е нужно да притежаваме и знания за **прагматиката** на езика, която описва, най-общо казано, по какъв начин дадена лингвистичната структура се съотнасят с определена (комуникативна) функция.

Благодарение на комуникативно-прагматичната си компетенция, която включва знание за условията за успешна употреба на речевите актове, говорещият знае, че въпросителното

21 След публикуването тази вероятност рязко се покачва, особено като се вземе под внимание фактът, че изречението се превръща в един от най-цитираните примери на съвременната лингвистика.

изречение *Извинете, може ли да отворите прозореца?* всъщност е искане за действие, а не за информация²². Следователно само отговор „Да” на това изречение не би бил достатъчен; събеседникът би очаквал да последва действието „отваряне на прозореца”.

От друга страна, в нашето общество (както и в много други етнолингвистични групи) отговор само с „Не” на изречението *Извинете, може ли да отворите прозореца?* би бил социално нежелан. В случай, че говорещият не може (или не иска) да извърши действието „отваряне на прозореца”, той би трябвало да представи извинение и обяснение за това, например: *Съжалявам, но съм твърде далеч от прозореца*; или: *Съжалявам, но прозорецът заяжда*; или *Съжалявам, но дясната ми ръка е контузена, а не бих могъл да отворя прозореца само с лявата ръка* и т.н.

Знание от този тип се описва в социопрагматиката, то е вид дискурсна компетенция. Тя съдържа знания за това, как да започваме, поддържаме и прекратяваме диалог, защо дадени реплики в диалога са предпочитани, а други (като отговор „Не” на молба, покана, твърдение и т.н.) – неpreferирани и т.н. (Levinson 1984; Стоянова 2001a). Тази компетенция е изключително важна част от социалните умения на човека; понякога граматическите грешки се приемат от събеседника с по-голяма толерантност, отколкото грешки и отклонения от социопрагматично естество.

Общуването чрез език обаче е само един аспект, макар и най-важният, от междуличностните отношения, в които човек участва по време на вербална комуникация. За да може да бъде приет като пълноправен комуникант, човек трябва да притежава редица други компетенции: социопрагматични и социокултурни познания, които намират както езиков, така и неезиков израз. Неезиковите, невербалните изразни средства, също са специфични за дадена етнолингвистична група, затова знанието им се преплита тясно със знанието на езика. За българите например хоризонталното движение на главата означава потвърждение (равнозначно на „да”), а вертикалното – отричане (равнозначно на „не”), докато за повечето останали народи тези жестове имат обратно значение.

22 За повече информация относно прагматичните функции на българското изречение вж. Ницолова 1984.

Глава 2. Ключови понятия при изследване на овладяването на втори език

Тази глава задава най-важните понятия, които се използват в научното поле „овладяване на втори език”. Някои от тези понятия са свързани помежду си, затова са представени като взаимно допълващи се (например *овладяване* и *учене*; *втори* и *чужд език*), други са не само дефинирани и обяснени, но и разгледани в развитие, доколкото това улеснява и подпомага разбирането им (*овладяване* и *учене*; *междинен език*). Подбраните ключови понятия са възлови за успешното навлизане в по-нататъшното изложение на тази книга, където неизбежно се въвеждат и множество други понятия.

Първи (роден, майчин език)

Понятието за *първи език*²³ възниква, за да се избегне неточността на широко употребяваните във всекидневната практика понятия *роден* и *майчин език*. Тези две традиционни понятия предпоставят, първо, че „типичната” етнолингвистична общност е едноезична (монолингвална) и, второ, че детето се отглежда в семейна среда, от биологични родители, като майката е решаващият фактор в този процес. Твърде често обаче детето израства в приемно семейство или в институционализирано детско заведение, така че езикът, който то най-напред овладява, може да бъде съвсем различен от този на лицата, които са отговорни на раждането му. Затова *майчин език* няма да се употребява на страниците на тази книга, но терминът *роден* ще се среща като синоним на *първи език* поради това, че е добил широко разпространение.

Овладяване на втори език

В широк смисъл под „овладяване на втори език” разбираме усвояването на всеки език *след родния*. Следователно терминът може да се употреби не само за ученето на втори, но и на трети, четвърти и т.н. език. „Овладяване на втори език” се отнася също така за различните условия на учене – както в класната стая, така и в „естествени условия”, при непосредствено общуване с носителите на втория език.

Този максимално широк смисъл позволява терминът „овладяване на втори език” да се използва за название на научната дисциплина, на която е посветена тази книга²⁴.

23 Приетата в англоезичната литература абrevиатура за първи език е L1, където L е съкращение на language – език.

24 Англоезичният термин за назоваването на тази научна дисциплина, Second Language Acquisition (в съкращение SLA) е добил толкова широко разпространение, че понякога се използва и извън англоезични текстове.

Когато е употребен в по-тесен смисъл, терминът изисква прецизиране и конкретизиране: изследователите прокарват разлика, от една страна, между *овластяване* и *учене*, от друга – между *втори* и *чужд* език. Тези специфични опозиции се разглеждат по-долу.

Овластяване и учене на езика

Термините „овластяване” и „учене” насочват към **условията**, при които протича процесът на усвояването на езика.

Овластяването е спонтанно учене, неконтролиран отвън процес, който се осъществява в „естествени” условия – при комуникация на овластяващия с носители на овластявания език без посредничеството на учител, учебници и учебни пособия. По този начин човек усвоява първия език в ранното си детство, както и всеки следващ език (втори, трети и т.н.), ако попадне в обкръжение от носители на този език и има възможност да общува с тях достатъчно продължително и интензивно.

Ученето е ръководен отвън, контролиран процес. За **учене** се говори тогава, когато усвояването на втори или чужд език се осъществява **при целенасочено обучение**. Класически пример за учене е участието в учебен процес, който обикновено свързваме с класна стая – с преподавател, учебници, учебни пособия и дидактични методи. Процесът на самообучение също включва използване на дидактични материали (учебници, аудиовизуални средства и т.н.). В редица случаи ученето протича при комбиниране на двата процеса – обучение и самообучение.

През 50-те години на ХХ-и век психолингвистиката, която се занимава с процесите на усвояване на езика, е изцяло под влиянието на бихейвиоризма в психологията. За бихейвиористите основа на човешкото поведение е ученето (learning), което те разбират като създаване на асоциация между стимул и реакция посредством т.нар. *оперантно кондициониране* (подкрепяне на желаната реакция и липса на подкрепление за нежеланата, което води до нейното изоставяне). Това схващане се отнася и за езиковото поведение.

Бихейвиористката концепция за ученето се подлага на унищожителна критика от Ноам Чомски²⁵, създател на генеративно-трансформационната теория. През 1959 г. Чомски публикува рецензия за най-важния труд на бихейвиористката психолингвистика – монографията на Боб Скинър „Езиково поведение”, като посочва множество нейни слабости и ограничения. В своята аргументация срещу понятието за учене у бихейвиористите Чомски поставя на дневен ред едни от най-важните дебати в историята на хуманитаристиката – за отношението между „натура” и „култура”²⁶ в онтогенезата; с това той предизвиква прелом в лингвистиката и психолингвистиката. Чомски твърди, че децата не биха могли да научат езика на обкръжението си, ако не притежават вродени знания за т.нар. универсална граматика. С други думи, той приема, че за езиковото развитие на човека водеща роля имат генетичните особености на човека като биологичен вид, с което се отрежда второстепенно значение на влиянието на околната среда.

25 Syntactic Structures. The Hague: Mouton, 1957; "Reviews: Verbal behavior by B. F. Skinner". Language (1959), 35 (1): 26–58; Current issues in linguistic theory. The Hague: Mouton, 1964; Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: The MIT Press, 1965; Language and Mind, 1968.

26 Термините обобщават двата противоположни възгледа за индивидуалното развитие на човека, подчертаващи водещата роля на генетично заложените способности („натура”) или на околната среда и възпитанието („култура”). Дебатите започват още от древността.

В продължение на няколко десетилетия в хилядите публикации, посветени на детското езиково развитие, терминът *учене* (learning) е напълно изместен от термина *овладяване* (acquisition).

Теорията на Чомски, позната като генеративно-трансформационна, повлиява и научната област „овладяване на втори език”, която през 50-те и 60-те години също се развива под знака на бихейвиоризма. Тук обаче термините *учене* (learning) и *овладяване* (acquisition) придобиват онова значение, свързано с условията на усвояване, което бе обяснено по-горе²⁷.

Втори и чужд език

Разликата, която се прокарва между тези два термина, отново е свързана с условията на овладяване. Говорим за *чужд език*, когато *ученето* му се осъществява в обкръжението на родния език на учещите. Това е типичната ситуация на чуждоезиковото обучение в нашата образователна система – в училищата, университетите, школите.

Когато например българи усвояват немски език в Германия, англичани усвояват полски език в Полша, а италианци – руски език в Русия и т.н., става дума за *учене* или *овладяване втори език*²⁸. Такава е например ситуацията на българите, които след 1989 г. емигрираха в различни страни на Европа, Америка и други континенти, за да търсят по-добри условия за реализация и живот. Те трябваше да учат езиците на премащите ги страни в обкръжението на носители на тези езици като родни. Такава е ситуацията и на ромските и турските деца у нас, които овладяват и учат български в българско езиково обкръжение.

Разликата между ситуациите на усвояване на чужд и на втори език се състои във възможностите за контакт с носители на този език: когато учим *чужд език*, тези възможности са обикновено доста по-ограничени, тъй като сме сред носители на нашия роден език; когато учим *втори език* (немски в Германия, френски във Франция и т.н.), се намираме в обкръжението на лица носители на този език и това увеличава значително възможностите ни да контактуваме с тях на техния език.

Език-цел

Този термин се използва за назоваване на езика, който е *обект на усвояване*. Терминът *език-цел* позволява разликата между *втори* и *чужд език*, която бе прокарана в предишното изложение, да се неутрализира в случаите, когато контекстът не изисква диференцирането на двете понятия.

Междиен език

Усвоявайки втори или чужд език, учещите се стремят да постигнат такава компетенция, която да се доближава в максимална степен до компетенцията на владеещите езика като роден.

²⁷ Значението на тези два термина не се изчерпва с условията на овладяване: те стават основа на теория, разработена от Стивън Крашен през 70-те години на XX-и век, която се обсъжда по-подробно в една от следващите глави на тази книга.

²⁸ Приетата в англоезичната литература абrevиатура за втори език е L2, където L е съкращение на language – език.

Владеенето на езика-цел до степен на пълно припокриване с компетенцията на носителите му като роден е толкова трудна задача, че броят на лицата, достигнали до такова ниво, според популярното твърдение на Лари Селинкър не надвишава 5%.

Какво съдържа лингвистичната компетенция на останалите 95%? Установено е, че в тяхното съзнание се създава аналог на езика-цел, който е резултат от интуитивното формиране и проверка на хипотези относно структурата на този език. Понятието за „създаване на аналог“ показва активната и творческа природа на ученето на езика (толкова активна и творческа, колкото е и овладяването на първия език). В резултат на активния процес на учене в съзнанието на учещия възниква езикова система, която има автономен характер, затова се разглежда като трети език, съществуващ наред с родния и чуждия език. Тази нова система е изградена от елементи на езика-цел, но съдържа и елементи от родния език на учещия, затова за назоваването ѝ се утвърждава терминът „междинен език“²⁹. Междинният език е динамична система, която се развива в зависимост от фактори като продължителност и интензивност на ученето на втория език. Следователно колкото по-дълъг е периодът, в който протича усвояването, и колкото по-интензивни са контактите на учещия с изучавания език, толкова повече междинният език се доближава до езика-цел.

Но след като само около 5% от учещите втори или чужд език успяват да го овладеят така добре, че тяхната компетенция да се изравни с компетенцията на носителите на този език като роден, това означава, че междинният език има свойството да „спира“ развитието си. На всеки преподавател по чужд език е позната ситуацията, в която учещият като че ли е достигнал до „мъртва точка“, преди да е усвоил езика-цел: лингвистичната компетенция е престанала да се развива. Настъпи ли тази „мъртва точка“, процесът на учене се прекратява; не помага нито продължителността, нито интензивността на контактите с езика и носителите му. За назоваването на това явление се използва терминът *фосилизация*. Тъй като междинният език е твърде сложна система, трудно е да се определи кога точно настъпва застой в нея и дали настъпилият застой няма да бъде последван от ново развитие. Затова вместо *фосилизация* понякога се използва *стабилизиране* на лингвистичните форми, което настъпва преди достигането на нормите на езика-цел.

Фосилизацията се превръща от практическо явление в един от съществените теоретични проблеми. Изследователите трябва да отговорят на въпроса: защо фосилизацията настъпва при овладяването на втори език, но не и при първия език? Защо при някои лица процесът на учене на втория език навлиза в застой доста рано, въпреки че са налице условия овладяването да продължи, а други учещи продължават да се развиват и достигат до лингвистична компетенция, която се приближава значително до тази на езика-цел?

Отговорите на подобни въпроси варират според теоретичните направления в лингвистиката и психолингвистиката и ще бъдат обсъдени по-подробно във връзка с изясняване на понятието фосилизация.

Преди да пристъпим към по-нататъшното изложение, е важно да поставим още един дискуссионен въпрос: Какви критерии прилагаме, за да приемем, че процесът на овладяване е протекъл успешно? Дали това е способността да се общува свободно на този език, като не обръщаме внимание на (някои) неправилни елементи и структури, ако те не пречат на комуникацията? Или това е способността да се продуцират устни или писмени съобщения, без да се допускат грешки? Или способността успешно да се изпълняват тестови задачи, без да се отчитат уменията за контактуване на езика? Съвременните системи за проверка на знанията за покриване на ниво от Европейската езикова рамка обикновено включват няколко

29 „Междинен език“ се утвърждава като българско съответствие на термина *Interlanguage*, предложен от Лари Селинкър.

от тези аспекти. Това не значи, че противоречията в дефинирането на езиковите знания и умения са изгладени и преодоленни.

Как определяме например, че дадена структура или функция е усвоена достатъчно добре? Ако употребата е правилна в един или няколко случая, това невинаги означава, че овладяването е приключило, тъй като често се наблюдава нещо като регрес (забелязва се т.нар. U-образен процес на овладяване, за който ще стане дума по-нататък). Освен това, поставянето на критерии за овладяване зависи от разбирането ни за това понятие. В критериите може да включим например:

- знанието на дадено правило;
- прилагането на това правило при продукцията на реч в реално време;
- способността да се възприема и преработва съобщение при перцепцията на реч (слушане или четене с разбиране);
- способността да се оценява дали и доколко е правилно вече продуцирано изказване – свое или чуждо.

Тази сложност и многоаспектност на компетенциите е отразена в общоприетите описания на владеене на чужди езици.

Изследователите предлагат и по-конкретни критерии за дефиниране на овладяването на дадена езикова структура: например висок процент (около и над 90%) на правилна употреба в задължителни контексти. Коментирайки подобни критерии, Гас и Селинкър (2008: 81) подчертават колко важно е да не се изпуска от поглед тъкмо контекстът на употреба.

Така, учещият може да е овладял формите на българския определителен член и двете му основни функции: за назоваване на определени обекти или на обобщени понятия. Трудно е обаче да се предвиди дали това знание би обхванало около и над 90% от разнообразните случаи на членуване, описвани като изключения.

Входни езикови данни

Понятието за входни данни се свързва с метафората, възприета в рамките на когнитивната психология, че човешкото съзнание съдържа механизъм за преработка на информация. На входа на този механизъм постъпват данни (input data), които се преработват, а като резултат в края процеса се получават изходни данни (output data). Когато механизмът се „захранва” с езиков материал, се говори за „входни езикови данни” (или linguistic input). Както първият, така и вторият и всеки следващ език, който човек усвоява, изискват достатъчни по обем и качество входни езикови данни, за да може да започне и да протече успешно процесът на овладяване или учене. Проблемът за входните езикови данни се разисква по-подробно в главата, която е посветена на овладяването на първия език, както и в главата, представяща теорията на Стивън Крашен за овладяването на втори или чужд език.

Глава 3. Овлабяване на първи език

Тази глава е посветена на проблемите, свързани с най-ранните стадии в овлабяването на първия език като основа за по-нататъшното езиково развитие, включително за овлабяване на втори език. Разгледани са условията за овлабяване и най-важните теоретични подходи към проблемите на езиковата онтогенеза. Специално внимание е отделено на въпроса, дали в общуването с малки деца възрастните включват „негативни данни“, т.е. корекции на погрешната детска продукция. Ранното детско езиково развитие е проследено, като е отделено внимание на нарастването на броя на думите в детските изказвания, на усложняването на синтактичните конструкции, на овлабяването на морфологичните парадигми, на фонологичното развитие, на развитието на комуникативно-прагматични умения и дискурсна компетентност.

Условия за овлабяването: входни данни

Основите на първия език в живота на индивида (често наричан още рѝден или майчин) се овлабяват спонтанно, привидно без усилия и на толкова ранна възраст (през първите 3-4 години от живота на детето), че спомени за този процес не се запазват. Когато детето през този ранен период от развитието си контактува с носители на два езика (например ако расте в условията на смесен брак), то овлабява основите на двата езика по същия спонтанен начин.

Детето, което започва да овлабява език, разполага само с два източника на информация:

- **входни езикови данни**³⁰; от перспективата на детето те се свеждат до последователност от речеви звукове, съставлящи изказване или поредица от изказвания на даден език, произнесени от лицата в непосредственото обкръжение на детето: родители, братя и сестри и др.

- **паралелна информация**, която придружава изказванията; тя е извънезикова, ситуативна информация – това, което детето вижда, чува и преживява в момента, когато възприема последователността от звукове, съставлящи дадено изказване.

Паралелната информация е изключително важна, защото чрез нея се извличат значенията, съдържащи се в звуковите последователности. Тя прави възможно и съотнасянето на извлечените значения с отделни звукови отрязъци (морфеми, думи, фрази). Звуковите последователности (изказванията) заедно с паралелната информация се включват в понятието за т. нар. „входни данни“³¹. Ако детето има достъп само до звукови последователности, но не и до паралелна информация, овлабяването е невъзможно. За да илюстрират подобна ситуация, психолингвистите използват израза „Мистерията на затворената стая“. Този израз описва положението на чужденец, попаднал в непозната страна с напълно непознат език. Ако чужденецът бъде затворен в една стая и изолиран от непосредствена комуникация с местните жители³², но същевременно може да слуша радиопредавания на местния език, той няма шанс да научи този език, тъй като от радиото получава само входни езикови данни без паралелна информация.

30 Този термин се използва като българско съответствие на англоезичния термин linguistic input.

31 Превод на англоезичния термин input data.

32 И, разбира се, без достъп до учебни пособия, речници, граматика, преводни материали и т.н. на непознатия език.

Такава ситуация изглежда хипотетична, но животът може да я поднесе например на дете с нормално развит слух, което се отглежда от нечуващи родители. Ако родителите се разбират помежду си на жестомимичен език, но биха желали детето им да овладее „звуковия код“, слушането на звукозаписи (а в ранните стадии също гледането на филмчета по телевизията!) не може да помогне: нужно е на детето да се осигури вербална комуникация „очи в очи“, съчетаваща входни езикови данни с паралелна информация.

Към края на третата си година повечето деца са натрупали лингвистична компетентност, която им позволяват да общуват доста успешно на първия си език (а при деца от двуезични семейства – и на два езика). Поради изключителната сложност на естествените езици обаче окончателното овладяване на езиковата структура с нейната семантика и функция не е напълно завършено даже през ранните училищни години на детето. Процесът на овладяване се смята за приключен едва към началото на пубертета. Разбира се, това не омаловажава ранните успехи. Превръщането на едно 8-10-месечно бебе, упражняващо артикулационния си апарат с нечленоразделни двуци, в „homo loquens“ понякога става за по-малко от две години и изглежда като чудо, което не престава да буди възхищение у всяко ново поколение родители и изследователи на детското езиково развитие.

Теоретични подходи към овладяването на първия език

Езиковото и комуникативното развитие на детето до края на тригодишния период се реализира чрез:

- перцепцията на реч, т.е. способността за разбиране на онова, което чува от околните;
- продукцията на реч, т.е. умението да планира и произнесе това, което изразява неговите комуникативни намерения.

От своя страна перцепцията и продукцията на реч са възможни само ако детето изгражда своята езикова компетентност, при което постепенно усвоява:

- речниковото богатство на езика, като непрекъснато увеличава запаса от думи в менталния (психологическия) си речник;
- граматиката на езика – формите на думите и правилата, по които единиците на езика (морфеми и думи) могат да бъдат комбинирани в словосъчетания и изречения;
- функционално-прагматичните значения на лексикалните и граматическите елементи и структури.

За обяснението на този процес в лингвистиката и психолингвистиката се оформят няколко основни направления, които водят началото си от втората половина на миналия век: бихейвиоризъм (Скинър 1957), конструктивизъм (Пиаже 1954; Слобин 1973; 1985; 1997; 2001); формализъм (Чомски 1965), функционализъм (Брунър 1975; Халидей 1875; Бейтс и Макуини 1982; Томазело 2005 и др.)³³.

Хипотезите, от които изхождат тези направления, както и моделите, предложени в рамките на всяко едно от тях, се обединяват около две основни идеи за езиковото развитие. Едната, позната като „нативизъм“, подчертава ролята на вродените способности: детето се ражда със

33 Повече подробности за основните теоретични направления в психолингвистиката на развитието са представени от Стоянова 1992: 8–14.

знания на т.нар. универсална граматика, без която онтогенезата на езика се смята за невъзможна. Другата, без да отрича известни вродени аспекти на човешкото познавателно поведение, се насочва към търсене на взаимодействие между околната среда и езиковото развитие на индивида. Тези идеи отразяват наследеното от древната философия противоречие между „натура” и „култура” в онтогенезата.

Бехейвиористичното разбиране за ученето на езика включва два аспекта: имитация и обратна връзка. Детето възприема речеви стимули, произнесени околните, и ги заучава чрез имитация. Когато опитите за имитиране на даден езиков стимул са сполучливи, детето получава подкрепление (например одобрение от страна на околните), ако обаче имитацията е погрешна, „обратната връзка” съдържа липса на подкрепление. Например, произнасяйки дума или фраза, която околните не успяват да разберат, детето не постига целта си и това води до изоставяне на погрешната форма. Процесът на подкрепление за желаната имитация и липсата на подкрепление за нежеланата имитация от страна на възрастните е наречен *оперантно кондициониране*. В модела за ученето на бихейвиористите обратната връзка играе решаваща роля.

В края на 50-те години Чомски (1959; 1965) формулира хипотезата на *нативизма*³⁴. Той отхвърля бихейвиористичното разбиране за научаването на езика като процес на имитация на речта на околните и подкрепление на очакваната реакция посредством обратна връзка и поставя на дневен ред едни от най-важните дебати в историята на хуманитаристиката – за отношението между „натура” и „култура”³⁵ в онтогенезата. С това Чомски предизвиква прелом в лингвистиката и психолингвистиката.

Според хипотезата на нативизма децата не биха могли да научат езика на обкръжението си, ако не притежават вродени знания за универсална граматика, вградени в т.нар. „механизъм за овладяване на език”³⁶. С други думи, нативизмът приема, че за езиковото развитие водеща роля имат генетичните заложи на човека като биологичен вид, с което се отрежда второстепенно значение на влиянието на околната среда. Причината за това, според нативистите, се крие в особеностите на речта, която децата чуват от обкръжението си:

- Първо, тази реч не дава достатъчно информация за дълбинните структурни отношения. Например в изреченията „Иван каза на Петър да затвори вратата” и Иван *обеща* на Петър да затвори вратата” повърхностната структура е една и съща, но в първото изречение този, който се очаква да затвори вратата, е Петър („Иван каза на Петър [*Петър*] да затвори вратата”), а във второто е Иван („Иван обеща на Петър [*Иван*] да затвори вратата”). Ако едно дете има като източник на информация изречения от този тип, то не би могло да извлече информация за разликата в дълбоката им структура. Следователно то трябва да получава не само т.нар. „позитивни данни” (т.е. речта на лицата от обкръжението), но и „негативни данни”, т.е. систематична обратна връзка, състояща се в коригиране на неправилно научените структури.

34 Терминът *нативизъм* е българска транслитерация на английския термин *nativism*, който съдържа в основата си прилагателното *native* със значение *вроден*. Терминът отразява основния постулат на нативизма, че човекът притежава вродени знания на правилата на т.нар. универсална граматика, без които не би могъл да овладее нито един език.

35 Термините обобщават двата противоположни възгледа за индивидуалното развитие на човека, подчертаващи водещата роля на генетично заложените способности („натура”) или на околната среда и възпитанието („култура”). Дебатите започват от древността.

36 Този термин е приблизителен превод на термина на Чомски Language Acquisition Device, който е толкова популярен в лингвистиката, психолингвистиката и приложната лингвистика, че се използва главно като аббревиатура: LAD.

- Второ, речта, която децата получават като входни езикови данни, често е изпъстрена с грешки и отклонения от нормите на езика³⁷, тъй като е импровизирана. Записи на реч от всекидневната комуникация ни дават достатъчно много примери, в които говорещият не говори гладко, започва изречение, но го прекъсва и го започва отново, търси думите и запълва времето на търсене с паразитни елементи, като *ами-и-и*, *ъ-ъ-ъ*, *значи-и-и* и др.; произнася изречения, в които някои части не са съгласувани, въпреки че много добре знае правилата за съгласуване, и т.н. Носителите на езика по принцип не си дават сметка за подобни явления: както говорещият, така и слушателите му обикновено игнорират тези прояви на негладко говорене. Причината е, че в процеса на спонтанната комуникация е важно **какво** се казва, а не **как** се казва, стига смисълът на казаното да не е нарушен.

Проверката на второто твърдение – за негодните входни езикови данни – провокира интереса на изследователите към начините, по които възрастните общуват с (малки) деца. Установява се, че речта на възрастните към децата всъщност не е такава, каквато смятат нативистите: тя съдържа относително кратки и опростени изречения, в които много рядко се наблюдават описаните по-горе грешки и отклонения.

Възниква обаче нов проблем: ако тази реч е твърде елементарна, тя не би могла да помогне на децата да овладеят истински сложните езикови структури.

Освен това, остава въпросът, повдигнат от първото твърдение: как децата научават езика, след като повърхностните структури не съдържат информация за дълбоките структури? Децата получават ли „негативни данни”, т.е. систематична обратна връзка, която да им помогне да коригират погрешните си единици и конструкции? Първоначалните анализи на диалози между възрастни и деца от 60-те и 70-те години показват, че децата обикновено не получават експлицитни корекции на граматически неправилните си изказвания. Изводът, който се налага по това време, е, че възрастните реагират по-скоро на истинността на детските изказвания, а не на езиковата им форма.

Ето как изследователи от 90-те години обобщават представите на изследователите от 60-те и 70-те години за овладяването на езика от децата (вж. Sokolov & Snow 1994):

- езикът е твърде сложен, за да бъде научен в процеса на речево общуване с околните;
- естествените езици не могат да бъдат научени без „негативни данни”, достъпни чрез обратна връзка;
- децата обаче не получават експлицитна обратна връзка от възрастните, с които общуват.

Тези представи подкрепят нативистката концепция за съществуването на вродени знания на универсалната граматика – концепция, която мнозина определят като нативистка революция в лингвистиката и психолингвистиката на развитието.

37 Според генеративно-трансформационната теория (вж. Chomsky 1965;1968 и др.) човек притежава идеално знание за езика, т.нар. лингвистична компетенция – *linguistic competence*, което се реализира в речевата продукция и перцепция, наречени лингвистична перформация – *linguistic performance* (вж. дискусия върху значението на тези понятия у Попова 2000). Поради редица фактори лингвистичната перформация може да се отклонява от лингвистичната компетенция; затова за лингвистичната компетенция най-добре можем да съдим по метаезиковите съждения за правилност-неправилност на дадена езикова структура, а не по реалното използване на езика.

Редица изследвания от 70-те години до наши дни³⁸ обаче показват, противно на първоначалните заключения, че в общуването между възрастни и деца „негативни данни“ под формата на обратна връзка се срещат достатъчно често. Наистина в ранните стадии на детското развитие (докъм двегодишната възраст на децата) обратната връзка няма характер на директни корекции и метаезикови коментари, тъй като децата не биха могли да ги разберат. Те обаче получават ясни сигнали за това, че тяхната речева продукция се отклонява от стандартната. Това става чрез повторения на детските реплики, които могат да се класифицират основно в две групи:

– повторения с „разширение“³⁹;

– повторенията като покана за самокорекция.

Първият вид повторения – с „разширение“ – преобладават в най-ранните стадии от детското езиково развитие. При тях репликата на възрастния преформулира цялото изказване или част от изказването на детето, като показва как трябва да бъде изразен смисълът, който то има предвид. Да разгледаме следния пример на разговор между възрастен и дете на възраст 1;3,11⁴⁰ (по Стоянова 2006):

Възрастен: Кой ще те заведе при баба?

Дете: Тате.

Възрастен: Няма го тате.

Дете: Га (= глава).

Възрастен: *Не, не го боли главата.*

Детето все още се намира в самото начало на езиковото си развитие. Неговите две реплики в диалога се състоят само от по една дума; при това във втората реплика думата *га* (= глава) е силно деформирана, тъй като детето все още не е овладяло фонологичната система на езика нито на сегментно, нито на супрасегментно равнище⁴¹ (вж. Стоянова 2011а). Възрастният не само повтаря детската дума /га/, като й придава нейния стандартен звуков облик, но и я вгражда в цялостно изказване, което според него отговаря на детското комуникативно намерение: *Не, не го боли главата*. По този начин възрастният дава на детето образец за използване на българския език, без да отклонява диалога към метаезикови коментари, които то в този момент от развитието си не би могло да разбере и осмисли.

Вторият вид повторения съдържат „покана за самокорекция“ и най-често приемат формата на въпросителни изказвания.

В ранните стадии на вербалното развитие, когато детската речева продукция е твърде неясна във фонетико-фонологично отношение и твърде непълна от гледна точка на лексиката и граматиката, възрастните задават множество въпроси, чиято цел е да стигнат до правилно

38 Изследванията хвърлят светлина не само върху съотношението между „позитивни“ и „негативни“ данни, но и върху онези стратегии, които подпомагат комуникацията между възрастни и деца и съдействат за детското езиково развитие (Snow 1977; Shatz & Gelman 1977; Cross 1977; Hoff-Ginsberg & Shatz 1982; Del Rio, Galván & Gracia 2001, Stoyanova 2005; Стоянова 2005; 2006; 2011б и т. н.).

39 Повторенията с разширения са познати в англоезичната литература под термина *expansions*.

40 Този запис на възрастта на децата е международно приет в литературата по психолингвистика. След цифрата, показваща броя на годините, се поставя знакът точка и запетая, след това – броя на месеците, а следващата цифра посочва броя на дните, например 2;1,7 се разчита като две години, един месец и седем дни.

41 Думата /глава/ е доста трудна от фонетико-фонологично гледище: съдържа два късно усвоявани сегмента – плавната съгласна /л/ и фрикативната /в/, един консонантен кльстър /гл/, а освен това прозодичната й структура е ямбична, т.е. не спада към тази на минималната дума (вж. Стоянова 2011а: 155-156)

разбиране на съответното детско изказване. Въпросите провокират детето да повтори репликата си, при което то често пъти се самокоригира в стремежа си да бъде разбрано по-добре.

Възрастен: Какво правиш тук?

Дете (на 2;3): Аз **буб'ота**.

Възрастен: М? *Какво правиш? Какво поправяш тука?*

Дете: Аз **аб'ота**. **Аб'ота**.

В горния пример (по Стоянова 2006) въпросите *М? Какво правиш? Какво поправяш тука?* са ясен знак от страна на възрастния, че не е разбрал детския отговор **Аз буб'ота**; те стимулират самоповторението у детето, при което то се самокоригира според възможностите си: произношението **Аз аб'ота** е по-близко до стандартното и съответно по-разбираемо от **Аз буб'ота**.

Колкото по-високо оценяват степента на езиковата компетентност на децата, толкова по-често възрастните са склонни да предлагат на децата „негативни данни“ (това се случва обикновено към или след 2-годишната им възраст). Според изследванията на Стоянова „негативните данни“ приемат формата на специфични **корекции**, които се осъществяват по няколко различни начина (Стойнова 2006 и 2011б):

Първо, възрастният директно „подказва“ правилната езикова структура, без да коментира детската грешка или отклонение, например:

Дете (на 1;11): Дай една чинийка и една лъжичка **да яда** захар.

Възрастен: **Да ям**.

Дете: **Да ям** захар.

Второ, възрастният подказва на детето, че използваната от него структура е погрешна и трябва да бъде заменена с друга – правилна, например:

Дете (на 1; 9;21) – бърка в портмонето на майка си.

Дете: Колко лева са тука, мамо?

Възрастен: Пет лева.

Дете: Къде са **левата**?

Възрастен: Не **левата**, а **левове**.

Дете: **Левове**.

Трето, възрастният преформулира детското изказване, като го коригира, при което **стимулира детето да повтори** правилното изказване, например:

Дете (на 1;8): Дядо **ти**.

Възрастен: **Каж**и „дядо **ми**“.

Дете: Дядо **ми**.

В горния диалог детето използва второто лице на притежателното местоимение вместо първото лице, а възрастният го подканва да повтори коригираната форма: **Каж**и „дядо **ми**“.

Четвърто, възрастният насочва детето към самокорекция, като използва въпроси от типа на **Как се казва?**, например:

Възрастен: Какво е това?
Дете (на 1;7;8) : **Чоовника.**
Възрастен: **Как се казва?**
Дете: **Часовник.**

С подобна функция обаче възрастните използват и индиректни въпроси от типа на **Какво каза?**, насочващи към езиковата форма, например:

Дете (2;0,16): Аз сама ти отворих, татко.
Мама не може да отворила.
Възрастен: **Какво каза?**
Дете: **Мама не можала да отвори.**

Този вид „покана за самокорекция” е по-висш етап спрямо описаната на предишната страница: въпросът **Какво каза?** не само провокира самоповторение от страна на детето, но и му подсказва, че не нещо в неговата реплика е неправилно и трябва да се промени. Затова индиректните въпроси са подходящи за деца, чието езиково развитие е доста напреднало: те изискват от детето да сравни своята вербална перформация с правилата, съществуващи в собствената му лингвистична компетенция, т.е. да извърши мониторинг. Самокорекцията се осъществява тогава, когато детето, първо, е усвоило дадено лингвистично правило или структура, за да оцени перформацията си като погрешна, и второ, е в състояние да продуцира правилната форма на мястото на погрешната.

Това доста подробно изложение на различните начини, по които възрастните предлагат „негативни данни” в общуването с децата, не е самоцелно. То дава аргументи срещу твърдението на нативистите, че езикът не може да бъде научен само от позитивни данни, а негативни данни не се предлагат на децата. Примерите показват, че децата систематично получават обратна връзка за това, дали тяхната речева продукция е правилна, или не. В случай, че детските изказвания са непълни и/или отклоняващи се от езиковата норма, възрастните предлагат на децата правилен вариант или ги стимулират сами да стигнат до такъв вариант.

Успоредно с теоретичното направление на нативизма на Чомски се развива друго направление, което не приема идеята за вроденото знание на универсална граматика. В основата на това направление, познато като конструктивизъм, заляга връзката между когнитивното и вербалното развитие, разработена от швейцарския психолог Жан Пиаже. Обогатено с идеите на руския психолог Виготски, то добива изключителна популярност през 70-те и 80-те години на 20-и век, без да е изгубило актуалността си и досега. Конструктивизмът също изследва езиковите универсалии, но ги разглежда като процедури за анализиране на входните езикови данни. Езиковите универсалии не съществуват преди опита, смятат нативистите, а отразяват взаимодействието между аналитичните процедури и възприетите езикови данни, които децата подлагат на анализ. Този *индуктивен* подход към езиковото развитие насочва интереса на психолингвистите към изследването на множество различни езици – родствени и неродствени, типологически сходни или различни. Основополагащи за конструктивизма в психолингвистиката на развитието са публикациите на Дан Слобин (1973, 1985; 1997 и др.), както и трудовете на цяла плеяда учени от различни страни (вж. напр. Питърс, 1977; 1983; 1985; 1997; Бауерман, 1985; 2005; Де Вилиерс и Де Вилиерс 1985; Смочинска 1985 и др.).

Като изследва когнитивните предпоставки при овладяването на граматиката, Слобин поставя в основата на езиковото развитие хипотетичната „способност за конструиране на език“ (Language Making Capacity – LMC). Тази способност съдържа процедури за перцепция, съхранение в паметта и анализ на езиков материал, както и натрупани знания за продуциране и интерпретиране на изречения. Според Слобин, „способността за конструиране на език“ може да бъде представена като сума от **оперативни принципи**, които в първоначалната си форма съществуват доезиково, т. е. преди детето да има някакъв опит с преработката на езикови данни. Въведеното от американския психолингвист понятие за „оперативни принципи“ се използва от редица други психолингвисти както в чисто теоретичен план, така и за обясняване на конкретни данни на езиковата онтогенеза (за български език вж. Стоянова 1991; 2000б; 2009 и др.).

Направлението на функционализма също отхвърля идеята за вродените знания на универсална граматика: човешкото поведение е твърде сложно, за да се твърди, че е изцяло вродено или изцяло заучено (Сноу 1979). Функционализмът приема, че езиковата онтогенеза се осъществява като неотделима част от взаимодействието на детето с околната среда; при се това подчертава творческия характер на това взаимодействие и активната позиция на детето в него. Според функционалистите вербалната комуникация възниква от невербалната (от мимика и жестове, включително звукови жестове⁴²) и неизбежно е придружена от паралингвистични⁴³ и екстралингвистични комуникативни сигнали. Усвояването на граматиката се ръководи „не от абстрактни категории, а от прагматичната и семантичната функция на комуникацията“, смятат Бейтс и Макуини (1982). Този възглед върху овладяването на езика позволява на функционалистите да поставят началото на детското езиково развитие по-рано от техните идейни противници – още преди появата на граматическа структура в детските изказвания. Докато представителите на нативизма не се интересуват от довербалното развитие на детето, за функционалистите този период е обект на внимателно проучване (по-подробно представяне на познавателното и комуникативното развитие на децата в довербалния период вж. у Стоянова 1992: 14–20).

Краткото описание на ранното детско езиково и комуникативно развитие, което е представено по-нататък в тази глава, изхожда от основополагащите теоретични принципи на конструктивизма и функционализма (Халидей 1975; Бейтс и Макуини 1982; Бейтс, Бредъртън и Снайдръ 1988; Томазело и Слобин 2005, Кларк 2005 и др.), че езиковата онтогенеза се осъществява като неотделима част от взаимодействието на детето с околната среда и протича успоредно с познавателното му развитие.

Ранно детско езиково развитие

Доезиков период

Езиковата онтогенеза води началото си от **доезиковото** развитие на детето.

През първите 8-10 месеца се извършва интензивна **подготовка за началото** на речевите дейности, която се осъществява в няколко аспекта:

42 Като звукови жестове например се разглеждат голяма част от междуметията; за функцията на междуметията в овладяването на българския език вж. Попова (2009).

43 Паралингвистична функция има например интонацията, чрез която се сигнализира отношение към комуникативните събития.

- артикулационно-акустически;
- когнитивен;
- комуникативен.

Детето се подготвя, от една страна, да възприема речеви звукове, да ги разграничава и класифицира, за да е в състояние да овладее отделните звукови единици (сегменти), наред с комбинациите помежду им (фонотактика) и супрасегментните особености (ударение, интонация, темп, паузи) на езика на обкръжението. По този начин детето развива бъдещите си умения за перцепция на реч.

Едновременно с това детето започва да упражнява артикулационния си апарат, за да произнася звуковете и комбинациите между тях заедно със съответните им прозодични характеристики (ударение, интонация, темп, паузи). Така протича довербалната подготовка за продукцията на реч.

Появата на езика у децата се предхожда и от когнитивно развитие, чрез което се „отрабатват“ семантиката и синтаксисът в най-ранните детски изказвания (Пиаже 1954; Кларк и Кларк 1977; Бейтс 1979; Волтера и кол. 2005 и др.).

Когнитивното развитие подготвя усвояването на понятия, които са основа на езиковите значения. Още преди края на първата си година детето е в състояние да класифицира обектите според ролята им в събитията (Брунер 1975; по-подробно описание на тази класификация на български език – Стоянова 1992: 19–20). То различава движещи се обекти (хората и животните), подвижни обекти (чаши, бисквити, играчки и т.н.), места (маси, легла и т.н. – обекти, върху които се намират и съхраняват други обекти или където се извършват обичайни действия, като хранене и спане), реципиенти (получатели – това са хората, на които децата подават обекти, поставят ги в ръцете им и т.н.), инструменти (обекти, които се използват като оръдия за постигане на определени цели – приборите за хранене, частите на конструктора, моливите и химикалките и т.н.)

Подобна класификация, колкото и несъвършена да е, позволява да се постави началото на организацията на детското специфично знание за обекти, свойства и отношения. Посредством успешни съвместни действия с възрастния детето овладява на когнитивно равнище структурата на т.нар. „прототипни сцени“ – сцени на манипулативна активност, които залягат в основата на семантичната, комуникативно-прагматичната и формалната страна на езика (Слобин 1985:1174-1176). Такива сцени включват напр. лице, извършващо действие върху обект, който се променя в резултат на въздействието върху него: *майката пълни чашата с мляко; бащата подава топката на детето; детето взема топката* (в резултат на което топката сменя местоположението си) и т.н. Манипулативните активности стимулират появата на множество взаимосвързани понятия, като: понятие за самите физически обекти, наред със сензо-моторните понятия за физически действия, включващи ръцете; перцептивно-когнитивните понятия за промяна на състоянието и местоположението; понятия за ефикасност и причинност и т.н. Всички тези понятия са организирани в интеракционни формати – искане, даване, вземане (Слобин 1985: 1175). Това натрупване на знания за света и езика подготвя появата (към края на първата година) на първите думи, които детето разбира и започва да произнася.

Стадии в езиковото развитие

През целия период от развитието при детето се запазва разликата между обема на пасивния речник (броя на думите, които то разбира) и активния речник (броя на думите, които е в състояние активно да използва). Смята се, че това съотношение може да достигне до 2:1 в полза на пасивния речник. За периода от 12 – 18 месеца повечето деца разбират до няколко десетки думи и произнасят около половината. Към края на този период се очертава диференциацията между „ранни“ и „късни“ говорители (Браун 1973; Питърс 1983; 1985; 1997; Бейтс, Дейл и Тал 1995; Дейл и Гудман 2005; Стоянова 2006; 2009 и др.). Ранните говорители показват доста бързо и интензивно езиково развитие, така че речникът им се увеличава значително, появяват се и първите комбинации от думи (на възраст между 1;4-1;6). Късните говорители увеличават речника си с по-бавно темпо; освен това, при тях нараства главно пасивният речник, така че първите им словесни комбинации се „отлагат“ с около 6 – 8 месеца.

Комбинирането на думи започва, когато детето натрупа в активния си речник около 50, а в пасивния – около 100 думи. Появата на фрази и изречения, съдържащи по два елемента, от типа на „едно коте“, „ало, мамо“, „дай, тате“, „пие вода“, „мама шапка“ и под., поставят основата на синтактичното развитие на детето.

Първоначално синтактичното развитие е бавно, съществуват ограничения за обема на комбинациите, които детето е в състояние да произнесе; например **в двусловния стадий** този ограничен обем не позволява на детето да състави изречение с трите основни синтактични елемента (подлог – сказуемо – пряко допълнение) от типа на „Тате пие вода“, въпреки че може да употреби поотделно „Тате пие“ и „Пие вода“.

Преодоляването на „горната граница“ от две думи поставя началото на следващия стадий – този на трисловните комбинации, които дават възможност на детето да произнесе изречения, оформени според базисната синтактична структура: подлог – сказуемо – пряко допълнение. Това обаче съвсем не означава, че в този период всички, или даже повечето изречения, са синтактически оформени според правилата на овладявания език/езици. Голяма част от изказванията са безглаголни – „Една голяма кола“ [на `гама ко`ла], „Четири *бонбони тука“ [чети `бони `тука]) или в тях са изпуснати важни граматически морфеми: „Ударих се аз тук“ [дай `ас `тук] и т.н.

Трисловната структура първоначално също поставя горна граница, която предстои да се преодолее от детето, за да може то постепенно да достигне до многословни комбинации от типа на „Мама ми купи ново колело“ (разширение на простото двусъставно изречение) или „Ако отворим прозорчето, ще влезе котенцето“ (сложно съставно изречение, изразяващо условие).

Типично за всички деца е преминаването през период на развитие, в който се изпускат служебните думи (предлози, съюзи, частици); формите на глагола съм за сегашно време, които не притежават собствено ударение; повечето от кратките форми на личните и притежателните местоимения, възвратните местоимения; някои свързани морфеми – за българския език това са най-вече глаголните представки. Така, в продължение на 5-10 месеца след появата на първите двусловни комбинации, речта на децата често прилича на „телеграма“, затова е наречена „телеграфна реч“, напр. „Анко банята“, вм. „Ванко е в банята“, „Тидем баба“ вм. „**Ще** отидем **при** баба“ и т.н. Към 30 – 36-месечна възраст обаче в речта на повечето деца „телеграфните“ характеристики са до голяма степен преодолені (за повече подробности относно телеграфния стадий и преодоляването му вж. Стоянова 2009: 123-156).

Овладяване на морфологични структури

Освен чрез нарастване броя на елементите в изречението детското граматическо развитие намира израз и в множество други характеристики на изказванията. За да могат децата да говорят за лица и обекти, като описват и техни признаци, те трябва да овладеят базисните морфологични понятия в езика на обкръжението им. За българските деца например това са понятията за род, число и определеност, наред със специфичните начини, по които тези понятия се изразяват в българския език. В началото децата употребяват съществителните имена само в единствено число и нечленувани, но между 24 – 30 месеца са в състояние да говорят за обектите, като противопоставят един обект на повече от един посредством окончанието за множествено число на името, с което го назовават, според характеризиращите ги признаци (като съчетават съществителното име с различни видове определения – прилагателни, местоимения, числителни, атрибутивно употребени причастия), според това, дали са познати в рамките на комуникативната ситуация или от контекста (като ги членуват или не) т.н.

Понятията за единичност, множественост и граматически род засягат също така връзката между обектите и действията, която изисква съгласуване между имена и глаголи в изречението – по число и по граматически род. Основите на тези особености на българския език се усвояват също в периода между 24 – 30 месеца.

За да могат да говорят за събития, децата трябва да овладеят такива граматически категории, като време и аспект (за процеса на овладяване на времето и вида на глагола от български деца вж. напр. Стоянова 2006; Попова 2006 и др.). Морфологичните системи на флективните езици (към които принадлежат българският, наред с останалите индоевропейски езици) само в редки случаи показват изоморфизъм между граматическо значение и езикова форма. В българския език например граматическото значение „множествено число“ при съществителните следва няколко основни модела на образуване, които обхващат голям брой единици, и множество други модели, засягащи ограничен брой, понякога даже единични случаи. Към първия вид спада окончанието **-и**; то маркира почти без изключение многосричните съществителни от мъжки род с нулево окончание, например *лекари*, *часовници*, някои едносрични съществителни от мъжки род, като *вълци*, *раци*, почти всички съществителни от женски род (*жени*, *стаи*, *радости*) и единични съществителни от среден род (напр. *казуеми*). Едносричните съществителни от мъжки род пък обикновено приемат окончанието **-ове/-еве**: *градове*, *ключове*, *столове*, броеве. Не е такъв случаят с окончанията **-е**, **-ища** и **-а**, които се свързват с твърде ограничен брой едносрични съществителни от мъжки род: *мъже*, *кrale*, *царе*, *сънища*, *пътища*, *крака*, *рога*. Съвсем естествено е, че преди да научат всички модели на образуване на множествено число при съществителните, децата разчитат на знанията си за по-честите от тях. Така, вместо формата *мъже* те може да употребят форма с по-разпространето окончание **-и**: *мъжи* или с предназначеното специално за едносрични съществителни **-ове/-еве**: *мъжове/мъжеве*. Такъв тип грешки, при които често срещан модел на формообразуване се прилага там, където езикът използва друг модел, в психолингвистиката са познати като грешки поради свръхгенерализация. Те се наблюдават не само в продукцията на децата, овладяващи първия си език, но и при усвояването на втори език⁴⁴ независимо от възрастта. Свръхгенерализацията може да се прояви не само при съществителните, но и при всички изменяеми лексикограматически класове (части на речта):

44 В литературата, посветена на овладяването на втори език, тези грешки най-често се описват като проява на вътрешноезикова интерференция. За тях ще стане дума в по-нататъшното изложение на тази книга.

при спрежението на личните глаголи (*яда* вместо *ям*; *бешахме* вм. *бяхме*; *пиям* вместо *пия*; *мога* вм. *мога*), при образуването на причастия (*ядъл* вм. *ял*; *измийна* вм. *измита*). Вид свръхгенерализация е също така употребата на трето лице на личните и притежателните местоимения и на глаголните форми вместо първо и второ лице (напр. *Чечо пие* вм. *Аз пия*) и т.н. Явлението свръхгенерализация е доста интересно от лингвистична гледна точка, тъй като то насочва вниманието на изследователите към „слабите“ места на езиковите системи: добре известно е, че днешните грешки може да се превърнат в утрешни изменения на езика.

Смята се, че свръхгенерализирани форми се появяват едва след като децата са натрупали достатъчно информация за регулярните форми на дадена граматическа парадигма. Процесът на развитие се оприличава на латинската буква **U**⁴⁵ – по този начин се представя нагледно преминаването през период на регрес, в който детето заменя наизустените правилни форми с неправилни, създадени чрез свръхгенерализация. Според тази концепция първоначално децата употребяват правилно езикови единици, които представляват изключения от дадено правило (например формите за минало свършено причастие *ял* и *дал* от глаголите *ям* и *дам*), защото са ги наизустили. Този период се онагледява с горната лява част на буквата **U**. След като в речника им се натрупат по-голям брой регулярни парадигми, децата приемат, че всички причастия трябва да се образуват от несъкратената аористна основа на глаголите по един и същ модел, така че започват да употребяват *ядъл* и *дадъл* вместо *ял* и *дал*. Образно казано, децата „слизат“ до основата на буквата **U**. Едва след като си дадат сметка, че при формирането на глаголните парадигми се срещат множество различни модели, децата се „връщат“ към *ял* и *дал*. Процесът се онагледява с „покачване“ към десния връх на буквата **U**.

От гледна точка на психолингвистиката свръхгенерализациите са доказателство за творческата природа на усвояването на езика – те отразяват не толкова **неуспешното научаване** на дадени езикови единици, колкото **успешното прилагане** на познавателни стратегии към входните езикови данни.

Детски okazjiонализми

В процеса на обогатяване на речника си децата създават нови думи, наречени детски okazjiонализми. Появата на okazjiонализми е доказателство, че са усвоени някои основни словообразователни модели: в случай, че детето желае да изрази дадено значение, но не успява да активира в съзнанието си съответстващата му лексикална форма, то е в състояние да я конструира с наличните словообразователни средства. Ако новопородената лексикална единица съвпадне с вече съществуваща в езика, резултатът от словотворческия процес остава незабелязан. Изглежда, че това се случва по-често, отколкото обикновено се смята. За успешното детско словотворчество съдим по думи, които в езика на възрастните са толкова редки, че не ги намираме във всички речници; затова можем да предположим, че детето не ги е чуло от обкръжаващите го лица, а ги е образувало според познатите му деривационни модели. Такива са например съществителното *рисувачка* и глаголът *повъздъхна*⁴⁶ (отбелязани и коментирани от Стоянова 2006: 84). В редица случаи обаче създадената от детето лексикална единица не съвпада със съществуваща, макар и рядко употребявана дума, следователно е okazjiонализъм. Когато са създадени според налични в езика модели, детските okazjiонализми притежават характеристиките на потенциални неологизми, които биха могли

45 Концепцията за **U**-образно научаване е доста популярна не само в областта на овладяването на езиците, но и в много други области.

46 Те са включени в „Български тълковен речник“ от 1973, но не и в този от 2004.

да получат широко разпространение и да се превърнат в част от речниковото богатство на езика. Все пак опитът показва, че речникът не се обогатява за сметка на детските okazjiализми. Причините са две:

- първо, детските okazjiализми назовават понятия, които не са от съществено значение за живота на езиковата общност: например да „отдуя” (балона) – да изпусна въздуха от надутия балон; да „открепя” (да ‘наруша положението на нещо, което е закрепено’ – действие, обратно на „закрепя”); да „отмажа” (да ‘отстраня или изтрия намазаното’ – действие, обратно на „намажа”);

- второ, детските okazjiализми „преназовават” понятия, които вече имат стандартни названия в езика, например срещу детския глагол *оттегна* (действие, обратно на *затегна*) в езика съществуват *отхлабя/ разхлабя, отпусна, отвъртя*.

Най-интересни се оказват онези детски okazjiализми, които са създадени по модели, близки до съществуващите в езика, но с известни отклонения от тях, като например *денемно* дежурство – дежурство през деня, „дневно” дежурство; да *разголеменя* – да *уголемя*, да *увелича*; да *осапуня* – да *насапунисам* и др.

В психолингвистичната литература нееднократно е отбелязвано, че от момента, в който децата започнат да продуцират първите си думи, до приключване на процеса на овладяване може да се наблюдава несъвпадение между семантиката на детските думи и семантиката на съответните лексеми в езика на възрастните. Подобно несъвпадение може да се прояви в две основни направления: в **свръхразширение** на значението, което дадена дума притежава, или в **свръхстеснение** на нейното значение. В редки случаи е възможна и **пълна липса на припокриване** между детското значение и речниковото. Подобни примери обикновено отразяват ранен етап от овладяването на езика. Колкото по-висока езикова компетентност е придобило детето, толкова по-диференцирани стават отклоненията, които се проявяват в речта му при овладяването на лексикалната семантика на езиковите единици, както в следния пример, който илюстрира частично припокриване между семантиката на съществителното *картина* и употребеното вместо него съществително *портрет*:

Дете (на 2;3;16): Ето, паднаха пак всичките **портрети**.

Възрастен: Какво значи портрет, знаеш ли?

Дете: Да.

Възрастен: Какво значи?

Дете: **Картина**.

Развитие на изреческата структура

Увеличаването на броя думи в изреченията води до усложняване на синтактичната форма. Едно от тези усложнения се изразява в добавяне на отрицание. Съществуват различни мнения относно граматическата същност на синтактичното отрицание, но общо за всички е, че то изисква допълнителна операция върху утвърдителното изречение. В резултат от прилагането на такава операция (наречена „негация”) маркерът за отрицание се инкорпорира в утвърдителното изречение:

Инкорпорирането се извършва според специфичните за даден естествен език правила, които трябва да се превърнат в част от лингвистичната компетентност на детето.

В процеса на усвояване на изреченското отрицание българските деца използват временни стратегии, изразяващи се най-общо в **свърхмаркиране**, **нулево маркиране** и **периферно маркиране** (Стоянова 2010).

Въпреки езиковата специфика в изразяването на изреченското отрицание, българските резултати са съпоставими с тези, установени за английски и други езици (вж. напр. Блум 1991 и Дрозд 1995), тъй като можем да ги свържем с основните развойни стадии, отбелязани в литературата по психолингвистика. Пълното усвояване на правилата за образуване на отрицателни изречения обаче изисква овладяването на множество езиково специфични маркери за отрицание (отрицателни местоимения и местоименни наречия) и допълнителни синтактични правила за употребата на тези маркери (например в българския език дублирането на отрицанието е норма, за езици като немски и английски – отклонение от нормата).

В литературата по психолингвистика значимо място заема също така овладяването на правилата за образуване на въпросителни изречения.

Между 2 и 2;6-годишна възраст децата започват да употребяват повече от едно предикативно ядро, т. е. да образуват сложни изречения. За тази цел те трябва да усвоят принципите на логическата и граматическата връзка между изреченията – съюзното или безсъюзното свързване, както и съчетаването между редица смислови и формални особености на простите изречения в рамките на сложното. Това се оказва доста трудно, но децата, особено ранните говорители, произнасят сложни изречения даже преди двегодишната си възраст, например: *Сега трябва да си купят нова чинийка, че другата се счупи*. Повечето деца започват да употребяват сложни изречения към 2;6 години (за появата и развитието на сложните съчинени изречения в речта на български деца вж. Stoyanova 2011).

Фонологично развитие

Проследявайки овладяването на звуковата система, установяваме тясната взаимна обвързаност между фонологичното развитие и усвояването на лексикалните и морфосинтактичните характеристики на езика.

Както беше споменато в началото на това изложение, в доезиковия период децата трябва да развият способността да перципират отделните звукови сегменти, комбинациите между тях и прозодичните особености в езика на обкръжението им. Това развитие протича доста рано. При формирането на прототипи на звуковите сегменти и на фонотактичните модели решаващо значение има опитът на детето с езика на обкръжението (Kuhl et al. 1992; Jusczyk 1992; 1995 и др.).

Успоредно с перцепцията през довербалния стадий се развива и способността на децата да продуцират звукове и звукови последователности, появява се т.нар. бълбене, или лепет. Лепетът се състои от редупликации, т.е. повторения на срички, най-често съставени от една съгласна и една гласна (CV), като сричките може да се повтарят два или повече пъти: [`нъ. ``нъ], [`да. ``да], [`ба. ``ба. `ба] или [`гу. ``гу. ``гу. `гу]. При нередуплицирания лепет отново се произнасят серии от CV, както и SVC, но консонантите и вокалите могат да варират от сричка към сричка, напр. [`ба ``мъ], [`матъ `тапа].

Лепетът обхваща целия доезиков период след пет-шестмесечната възраст на децата и според някои изследователи съпровожда също така ранните стадии на езиковото развитие през втората година от живота на децата

Първите звукови последователности със статус на думи, които децата продуцират, най-често са твърде различни от думите на обкръжаващите ги възрастни. Детските думи са:

1. с редуциран звуков състав. Около 85% от думите в най-ранния речник (при деца на възраст между 1;2 и 1;8) са със структура CV или CVC или представят редулицирано съчетание на CV, както в [màma], [kàka], [pàpa].

2. със звуков състав, който показва не само количествени, но и качествени разлики между думите в детския речник и съответствията им в езика на възрастните, напр. [ˈпъ:пъ] вм. *пия*, [ˈгаса] вм. *захар*, [ˈгака] вм. *Ванко* и т. н.

Начините, по които децата опростяват и променят звуковия състав на думите при произнасянето им, не са случайни; те се подчиняват на закономерности.

Един от най-популярните възгледи относно закономерностите в детското фонологично развитие принадлежи на Роман Якобсон. Статията му „Звуковите закони на детския език и мястото им в общата фонология“ (Jakobson 1971) се явява основополагаща за психолингвистичните описания през 60-те и 70-те години. В нея е залегнала тезата, че децата овладяват фонемите на родния си език в универсален ред: „...проследявайки стъпка по стъпка образуването на фонологичната система у децата, забелязваме строгата правилност в последователното усвояване на фонемите“.

Индивидуални различия според Якобсон се наблюдават само в скоростта, с която се овладяват две последователни единици: при едно дете те могат да се появят почти без промеждутък във времето, а при друго да са разделени от няколко години.

Вокалният и консонантният минимум в езиците на света съставят онази база от фонемни противопоставяния, която децата овладяват най-напред и върху която градят по-нататъшното си фонологично развитие. При това до този минимум се стига чрез постепенното диференциране на по-общи противопоставяния.

По-късни изследвания върху овладяването на езика от американски деца установяват, че общо 12 съгласни [p, t, k, b, d, g, m, n, w, j, h, s] обясняват 92-95% от съгласните, продуцирани на 11-12-месечна възраст. Освен това около 85% от съгласните, влизащи в състава на първите 50 думи, са измежду онези, които най-често се срещат при лепета: преградни, назални и глайдове (Lock 1983; 1986). На съгласните, които са редки по време на лепета или направо липсват (напр. фрикативни, африкати или плавни), се падат едва 15% от звуковия състав на ранния речник. Подобна близост между лепет и реч не е случайно съвпадение, смятат изследователите (вж. Lock 1986; Stoel-Gammon 1989; Vihman 1992 и др.). Преполога се, че по време на лепета се създават сензомоторни артикулационни модели, които са достъпни за извличане. Затова в последвалия еднословен период децата често подбират за възпроизвеждане такива думи от речта на обкръжението си, които съдържат сегменти, използвани при лепета.

Описаните универсални тенденции следва и редът на поява на сегментите в българския език. Най-ранните временни консонантни системи на българските деца включват преградните съгласни (б, п, д, т, г, к), назалните (м, н), глайда /й/ и някои фрикативни консонанти, като /с/ и /х/.

В еднословния стадий от развитието на българските деца се срещат някои консонанти, които са по-сложни в артикулационно-акустично отношение и по принцип се овладяват по-късно. Разликата между първия тип сегменти, които можем да наречем базисни, и по-късно овладяваните сегменти, е в честотата и дистрибуцията им. Първоначално такива консонанти, като фрикативите /ш/, /ж/, /в/, /ф/, африкатите /ц/, /ч/ и плавният /л/, са регистрирани

инцидентно – в ограничени фонологични контексти и силно зависими от речника на децата. Затова е трудно да се посочи конкретен момент на овладяването им. От първата им употреба, ограничена до една-две лексикални единици, до регулярното им използване може да минат месеци. Освен това, преди да овладеят правилната сегментна структура на думите, децата подлагат сегментите на промени, които имат универсален характер и са познати като фонологични процеси: субституция, елизия, епентеза, метатеза, редупликация и т. н. И тук също се проявява разликата между базисните и по-сложните в артикулационно-акустично отношение сегменти: първите не се подлагат или доста рядко се подлагат на промени, докато при вторите това се случва изключително често; при това в процеса на субституция базисните сегменти заменят по-сложните.

В отклоняващите се реализации на дадена дума може да се комбинират няколко фонологични процеса, например в [ги`йама] = *голяма* откриваме субституция /л/ → /й/ и преглас на /о/ в /и/ под влияние на /й/.

Типично явление е **неконсистентната употреба** на даден сегмент, преди да бъде напълно овладян, при което по-стари, отклоняващи се облици на думите съществуват наред с по-нови и по-близки до думата-цел или идентични с нея: [шоколатче] = *шоколадче* и [куку`лат] = *шоколад*; [гачки] = *играчки* и [игачки] = *играчки*.

Процесът на овладяване на комбинациите от съгласни, наречени **консонантни кльъстър**, е тясно свързан, от една страна, с произносителните възможности за реализиране на отделните сегменти в комбинацията, от друга – с възможностите за планиране и реализиране на звуковите последователности, изграждащи сричката.

Въпреки привидната разнопосочност в данните, регистрирани при усвояването на кльъстърите, в развитието на българските деца се очертават няколко ясни тенденции.

Първо, средисловните кльъстър се появяват по-рано и остават през целия период на овладяването по-многобройни от началните. В най-ранните стадии на детското развитие правилно употребени начални кльъстър не се срещат или се свеждат до единични случаи. По същото време, когато началните кльъстър се употербяват инцидентно, е регистрирана адекватна употреба на няколко средисловни кльъстър: /нк/, /мн/, /нч/, /пк/, /пч/, /чк/. Правилно употребените кльъстър обаче през този период се явяват в доста ограничен брой единици, зависими са от състава на ранния речник и често се използват неконсистентно (за повече информация вж. Стоянова 2011а: глава 4).

Количественото доминиране на средисловните кльъстър спрямо началните е обусловено от универсални правила на фонотактиката: интервокалните консонантни комбинации често са хетеросилабични (т.е. принадлежат на две различни срички), при което се избягват ограниченията на началните и крайните сричкови позиции. Затова във фонологичните описания на българския език възможностите за комбиниране на двойки консонанти в средисловие се представят като „практически неограничени“ (ГСБЕ, т.1: 147).

Белег за напреднало развитие е постепенното увеличаване на броя на правилно произнесените кльъстър, които съдържат плавните съгласни /р/ и /л/ в първа или втора позиция (както и в тричленни комбинации). Употребата на такива кльъстър започва два-три месеца след появата на първите кльъстър, но овладяването им продължава и след 3-годишна възраст.

Фонология, лексика и граматика: овладяване на консонантни клъстърни и прозодични модели

Развитието на клъстърите се намира в тясна взаимовръзка с овладяването на по-високите равнища на езика: лексикалното и морфологичното. Редът на поява на сегментите, съставлящи клъстърите, е неминуемо повлиян от появата на определени словообразователни и словоизменителни морфемни в езика на децата, доколкото клъстърите не съществуват изолирано от словоформите, в които са произнесени. Установява се например корелация между употребата на:

- **деминутиви и средисловни клъстърни** ([чúкче] = *чукче*; [сèмчица] = *семчица*; [касèтка] = *касетка*; [мòлифче] = *моливче* и т.н.);

префикси вз-, в-, пре-, при-, с- и начални клъстърни ([взèх] = *взех*; [вл'àзоха] = *влязоха*; [̀скъсала] = *скъсала*; [скрйла] = *скрила* и т.н.);

префикси об-, из-, раз-, от-, под- и средисловни клъстърни ([изб'àгала] = *избягала*; [изгорì] = *изгори*; [испúснах] = *изпуснах*; [ис̀пръска] = *изпръска*; [откл'úчэ] = *отключача*; [пот`хвърлиш] = *подхвърлиш* и т.н.)⁴⁷.

Преди да овладеят правилната употреба на клъстърите, децата ги подлагат на различни видове опростявания. Най-често това става чрез съхраняване на един от двата сегмента – началния (C1) или втория (C2).

Освен сегментите и комбинациите между тях децата трябва да овладеят и супрасегментните характеристики на думата, фразата и изречението. Съгласно теорията за прозодичните ограничения, възникнала при прилагане на теорията на оптималността към онтогенезата на езика (Demuth 1996, 2001 2007), в процеса на овладяване на прозодията децата са зависими от универсалните модели на минималната дума: едносричен бимораичен (в думи като *кон*, *там*, *бял* и т.н.) и двусричен трохеичен⁴⁸ (в думи като *баба*, *топка*, *купи* и т.н.).

Докато са зависими от моделите на минималната дума, българските деца подлагат на трансформиране думите от езика-цел, които се отклоняват от тези модели, за да ги приспособят към тях. Процесът на приспособяване обхваща почти всички многосрични думи, които биват съкратени или до двусрични трохеични, или до едносрични бимораични прозодични структури. Следователно минималната дума в този стадий е и максимална, тя поставя ограничения върху детската вербална продукция. Даже след като започнат да комбинират думи в двусловни и многословни изказвания, българските деца в течение на няколко месеца продължават да са зависими от структурата на минималната дума. Редица фрази и изречения през този период от развитието им се реализират като повторения на двусричния трохей или представят комбинации от трохеични и бимораични структури, например:

ˊ ˊ ˊ ˊ [ˊопа ˊно ˊдо] = *Опа едно дърво*.

ˊ ˊ ˊ ˊ ˊ ˊ ˊ ˊ [ˊн'ама ˊпие ˊкенце ас] = *Няма да *пие кафенце аз*.

47 Примерите са цитирани от Стоянова (2011а: 147–151).

48 Едносрични бимораични са думите, съставени от една затворена сричка; трохеичната стъпка (позната още в българската литература като хорей) е двусрична с ударение на първата сричка (*мама*, *топка*, *карам*, *много*), докато ямбичната стъпка е друсрична с ударение на втората сричка (*вода*, *ръка*, *коса*, *лице*, *едно*). Тъй като ямбичната стъпка не попада в модела на минималната дума, тя създава затруднения при овладяването.

Прозодичните ограничения засягат реализацията както на елементи, носещи лексикална семантика, така и на граматически елементи (служебни думи и морфемии).

В периода, когато детето се придържа към структурата на минималната дума, проклитиките отсъстват напълно, а словоформите се приспособяват към модела на трохеичната стъпка с цената на „отсичане“ както на префикси, така и на части от корена в предударена позиция. Следователно изпускането на служебните думи и морфемии, познато като „телеграфната“ реч (за което стана дума по-горе), не може да бъде обяснено само с недоразвитие на когнитивната и граматическата компетентност на децата, а има отношение към взаимодействието между фонетико-фонологичното и морфосинтактичното равнище на езика (повече подробности по въпроса вж. у Стоянова 2011а).

Следващата стъпка в развитието на прозодията представя удължение на трохеичната стъпка „надачно“: децата започват да употребяват трисрични и четирисрични акцентни думи с начално ударение. Това дава възможност за поява на първите енклитики: личноместоименни (*го, я, му*); притежателни и рефлексивни (*ми, се*), напр. [^ˈгата *му* ^ˈпаннала] = *Главата му паднала* и т.н.

Появата на думи с ямбична стъпка, като *водà, дървò, детè, еднò, сегà* наред с трисрични думи с прозодична структура $\sim \sim \sim$ ⁴⁹, която например се получава при членуването на горните съществителни – *водàта, дървòто, детèто*, поставя началото на употреба на проклитики и неударени префикси (но първоначално не повече от един, както показва например реализирането на формата *заповядай* → [*нов`адай*]).

Данните от езиковото развитие на българските деца говорят в полза на взаимовръзката и взаимната обусловеност между овладяването на звуковата страна на езика, от една страна, и на лексиката, словообразуването и морфосинтаксиса, от друга. Увеличаването на обема на речника у децата, появата на думи с все по-сложна словообразователна структура, усвояването на формообразуването и на синтактичните правила за комбиниране на думите във фрази и изречения предполага попълването на фонетико-фонологичния инвентар с необходимите сегменти и овладяването на фонотактичните и супraseгментните закономерности на българския език; от своя страна непрекъснато нарастващите възможности на детето за перцепция и продукция, свързани с развитието на фонетико-фонологичното равнище, позволяват по-ефективната преработка на единиците от по-високите езикови равнища и комбинациите между тях и са основа за по-нататъшно развитие на детската лингвистична компетентност.

Комуникативно-прагматично развитие

Едновременно с езиковото развитие се развиват и детските **умения за общуване**.

Едно от сериозните предизвикателства пред комуникативното развитие на децата е усвояването на езиковите средства за оформяне на изреченията според комуникативните им цели: съобщителни, въпросителни и подбудителни. Първоначално, още в доезиковия период, децата използват жестове и неречеви звуци за изразяване на комуникативните си намерения.

Еднословните детски изказвания могат да се тълкуват по сходен начин – като съобщителни, ако предават информация на събеседника, или като подбудителни, т. е. изразяващи някакво детско желание.

49 Изследванията показват, че тази прозодична структура е най-честата в българския език (вж. Тилков 1983).

Същинските изречения обаче, съобщаващи нещо или изказващи подбуда за действие, се появяват едва около и след 18-месечна възраст, а при късните говорители – чезду 24 и 30 месеца. Още по-сложно се оказва задаването на въпроси, макар че всъщност овладяването и на трите вида изречения е процес, а не еднократен акт. За въпросителните изказвания този процес продължава няколко месеца: от появата на първата въпросителна дума – „къде“ през овладяване на все нови и нови въпросителни думи: „какво“, „кой“, „какъв“, „колко“, „как“, „ли“, „нали“, за да се стигне до доста сложните въпроси за причинно-следствени връзки, оформени със „защо“, и въпросите за време, съдържащи въпросителната дума „кога“ (вж. Стоянова 1992: 105–126).

Овладявайки постепенно съобщителните, подбудителните и въпросителните изказвания, децата се научават да участват в диалози, изискващи размяна на въпроси и отговори, на съобщения, подбуди и забрани. Между 2;6 и 3;0-годишна възраст те започват да разбират, че можем да използваме изказванията не само с тяхното пряко, но и с косвено значение, например да изразяваме молба чрез въпросителни изказвания. Децата си дават сметка, че въпроси от типа на „Ще ми подадеш ли чашката?“, „Може ли да ми подадеш чашката?“ и „Би ли ми подал(а) чашката?“ са всъщност непряка молба, разностранна на: „Подай ми чашката!“.

Един от сложните проблеми на комуникативното развитие е усвояването на комуникативните роли „говорещ“, „слушател“ и „неучастник“ в диалога, както и на езиковите форми за изразяване на тези понятия. В началото много от децата (особено по-ранните говорители), избягват назоваването на комуникативните роли посредством съответните им езикови изрази – личните местоимения *аз, ти, той, тя, мене, нас* и т. н., притежателните местоимения *мой, твой, негов* и т. н. Типично за българския език е маркирането на тези роли само с формите за лице на спрегаемите глаголни форми, тъй те дублират значението на личните местоимения, напр. (*аз*) *пия*, (*ти*) *пиеш*, (*той, тя, то*) *пие* и т. н. Критичният период за овладяване на правилните езикови средства за назоваване на комуникативните роли обикновено е около 24-месечната възраст (Стоянова 2006: 157–169; 2009: глава 5).

Същевременно децата се учат да общуват подходящо за дадена ситуация – например да поздравяват, да благодарят, да се съобразяват с мнението на другите, да преодоляват конфликти и т.н. Те постепенно започват да разбират и сами да дават оценки на поведението на околните и на собственото си поведение. Освен пряко с възрастни или с други деца, децата започват да общуват и с книги, филми и т.н., при което изразяват предпочитания към определени (детски) персонажи и желаят да приличат на тях.

По-висш етап в езиковото развитие е умението да се използват последователности от изречения, обединени формално и смислово. Съвързането на няколко изречения в текст е по-сложно от участието в диалог, въпреки че най-напред се реализира в процеса на общуване с лицата от обкръжението. Това умение е възлово при овладяването на монологичната реч, която даже при ранните говорители не се развива преди началото на четвъртата година (след 36 месеца). Ето опит на дете (на 3;2) да „съчини“ приказка: *Имало едно време едно зайче и то се казвало Сиводрешко. Днеска се събудило зайчето и искало да се пързала със шейничка и си взело шейничката и си сложило скафандърчето и отишло да се пързала. Денем се прегръщат двете, когато им се доспи, мама зайка им сваля скафандърчетоо и им слага пижамките и ги слага в техните креватчета и ги завива с одеялцата и те си лягат и си заспват. Така ги завива мама зайка малките зайчета и ляга до тях и си заспват.*

Създаването на различни видове текстове, предназначени за различни адресати и преследващи различни цели, е изключително сложна и многоаспектна дейност. То изисква не

само високо развита лингвистична компетенция, но и високо развити когнитивни и социални знания и умения. Затова обучението в тази дейност се оказва една от най-важните задачи на училищното образование не само по български език и литература, но и по останалите училищни дисциплини. Основите на тази компетенция (позната като дискурсна) обаче се поставят в предучилищната възраст.

Представеното кратко описание на най-важните характеристики на детското езиково развитие показва редица езиково специфични явления, характерни за овладяването на българския език, на фона на универсални тенденции, присъщи изобщо на езиковата онтогенеза. То има за цел да послужи като база за съпоставка с процесите и явленията, които наблюдаваме при овладяването на втори език.

Глава 4. Билингвизъм и мултилингвизъм

Тази глава е посветена на билингвизъма и мултилингвизма като резултат от овладяването на два или повече езика. Представени са дефинициите на най-често обсъжданите видове билингвизъм, засегнат е въпросът за т.нар. наследствени езици, за билингвалното овладяване на първи език. Накратко се обсъжда промяната в нагласата спрямо билингвизма след 60-те години на 20-и век.

Билингвизмът – дефиниции и класификации

Овладяването на втори или чужд език има за резултат състояние на билингвизъм – знанието и използването на два езика. Терминът се употребява с две твърде различни значения. Според първото билингви са лица, които са усвоили два езика в степен близка или равна на владееенето на тези езици като родни, т.е. терминът назовава крайното състояние от овладяването. Често обаче изследователите се интересуват не толкова от крайното състояние, колкото от процеса – тогава под билингвизъм може да се разбира владееене на втория език в определена напреднала степен, без да се дефинира доколко напреднала. Такова разбиране на билингвизма дава възможност за максимално разширяване на значението: „всеки е билингвален” (Edwards 2006: 7). В подкрепа на подобна концепция се привежда фактът, че в съвременния глобализиран свят хората знаят поне по няколко думи и изрази от езици, различни от родния им език⁵⁰. Следователно лицата, учещи втори или чужд език, още в началния стадий на учене може да бъдат определяни като „билингви” (Klein 1984; вж. също дискусията по въпроса у Gass & Selinker 2013: 478–482). Както вече бе коментирано по-горе, процесът на учене на втори език рядко (в около 5%) завършва с владееенето му на равнището на родния език. Затова терминът билингвизъм в тясното му значение назовава по-скоро някакво пожелателно състояние на „митични билингви” (според остроумното изказване на Valdés 2001).

Повечето изследователи в полето на овладяването на втори език разглеждат билингвизма като континуум с различни състояния на компетенция за първия и втория език. Такова разбиране обединява двете значения на термина, разглеждайки билингвизма и като процес, и като краен продукт от овладяването.

В литературата можем да открием близо 40 дефиниции на различни видове и аспекти на билингвизма, част от които се припокриват (вж. напр. Gass & Selinker 2013: 480-481). Те отразяват:

- възрастта на усвояване на втория език (например *ранен билингвизъм* се отнася до лица, които са овладели два езика в ранното си детство, а *късен билингвизъм* – след периода на детството)
- степента на владееене (*максимален билингвизъм* – когато и двата езика са овладени почти до равнището на родни езици, срещу *минимален билингвизъм* – тогава, когато

50 Ученето на чужди езици е неизменно включено в съвременните образователни системи. Но да си припомним описанието на класическия персонаж на Алеко Константинов – неукия новобогаташ бай Ганьо. Пътувайки из Европа, той също „знае езици” – служи си с по няколко думи и фрази от немски, чешки, унгарски и обилно „разкрасява” речта си с турски. Тази пъстра смесица от знание и невежество е използвана от Алеко за постигане на комични ефекти, но всъщност характеризира максимално широкото разбиране за билингвизъм.

човек знае само няколко думи или фрази от втория език; *балансиран* билингвизъм – когато двата езика са усвоени в еднаква степен и се използват почти еквивалентно, срещу *доминантен* билингвизъм, при който единият език е овладян по-добре и се използва значително по-често);

- начина на използване на втория език (*рецептивен* билингвизъм – когато човек разбира втория език в устната и/или писмената му форма, но не го говори или пише, срещу *продуктивен* билингвизъм, при който човек не само разбира, но и активно използва втория език за устна или писмена комуникация);

- условията на овладяване (*комбиниран* или *смесен* билингвизъм – когато двата езика са усвоени едновременно, често в един и същ контекст, срещу *координиран* билингвизъм – когато двата езика са усвоени отделно, в съвсем различни контексти);

- социалната функция на овладяваните езици („*допълващ*” билингвизъм – когато двата езика се допълват и обогатяват взаимно, срещу „*отнемащ*” билингвизъм – когато вторият език се усвоява за сметка на уменията, усвоени при първия език) и т.н. Тези два вида билингвизъм отразяват не само нагласата на учещия към овладявания втори език, но и на обкръжението му. Когато например чуждестранен младеж е пристигнал в България, за да следва в някой от българските университети, той изучава български език в подготвителен курс. Докато напредва, той си дава сметка, че новопридобитите знания и умения на езика, който ще му даде висше образование и по-добър старт в живота, се „добавят” към родния му език по начин, който го обогатява и открива пред него нови възможности. В този случай говорим за „допълващ” билингвизъм.

Колкото и многобройни да са видовете билингвизъм, отразени в литературата, те представляват обобщения, извън които остават още по-многобройните вариации на всека отделна човешка съдба.

Интересни са например случаите на бежанци или имигранти, които попадат между носители на друг език, нямат възможност да общуват със сънародници и постепенно езикът на приемащата страна се превръща за тях в единствено средство за комуникация. Като следствие от това родният им език изживява постепенен упадък. Ако това се случи на деца или юноши, които са мотивирани и способни напълно да се вградят в новата езикова среда, възможно е вторият език изцяло да измести първия. В случай, че такъв човек реши някога да си възвърне езиковата компетенция на забравения роден език, налага се да го учи отново. Тази ситуация е позната като *повторно овладяване*⁵¹ на езика.

Ако обаче човек, попаднал в подобна ситуация, не успява нито да овладее в достатъчна степен езика на новото си обкръжение, нито да поддържа родния си език, се стига до много печалната ситуация на *семилингвизъм* – тогава, когато компетенцията и на двата езика е незадоволителна. Такъв човек не е в състояние да изрази себе си пълноценно на нито един език.

51 Българският термин *повторно овладяване* отговаря на английския *reacquisition*.

Наследствен език

През последните десетилетия в литературата се породи интерес към на овладяването на т.нар. *наследствен език*⁵². Понятието за наследствен език се свързва с лица, които имат даден етнолингвистичен произход, но живеят в обкръжението на друга езикова среда. Това е доста разпространена ситуация в мултиетнически страни като САЩ, където семейният език често е различен от официалния език на страната; но с подобно явление се сблъскваме практически навсякъде в съвременния глобализиран свят. Знанието на наследствения език варира в твърде широки граници. Ако наследственият език се използва в семейството, детето може да го усвои пасивно (да го разбира, но да не го говори) или да го владее и активно, но на ниво битово общуване. Ако в семейството се използва главно официалният език на страната, детето може да не получи почти никаква компетенция на наследствения език. Възможно е даже детето да е родено в езиковата среда на наследствения език и да е пристигнало в страната на втория език на училищна възраст: по-нататъшното му развитие също зависи от семейството; ако родителите не поддържат родния език, детето постепенно го изоставя или даже го забравя напълно. В такъв случай при желание този език може да бъде изучаван, подобно на чуждите езици, извън семейната среда.

След политическата промяна от 1989 г. извън България живеят над 2 000 000 българи. За децата на българските имигранти, които растат в езиковото обкръжение на различни страни по света, българският език се превръща в наследствен език. Смисълът на новооткритите български училища в чужбина е да подкрепят българския език при децата, които контактуват с този език ограничено, в тесен семеен кръг, или пък изобщо не са имали възможност да го овладеят в семейната среда.

От друга страна, за наследствен език в самата България говорим например при деца от арменски, еврейски и друг етнически произход, които след 1989 г. получиха възможност да бъдат обучавани и на своя роден език.

Билингвално овладяване на първи език

Както за изследователите, така и за практиката са особено интересни случаите на *едновременно овладяване* на два езика в *ранното детство*. Тези случаи попадат извън обсега на изследователското поле, което дефинирахме като „овладяване на втори език”, тъй като, за да определим езиците съответно като първи и втори, е нужно овладяването на единия да предхожда овладяването на другия. За назоваването на билингвизма, при който два езика се овладяват едновременно, се използва терминът *билингвално овладяване на първи език* (Klein 1984). Терминът не е особено подходящ, защото съдържа противоречие между първата част на израза („билингвално овладяване”) – и единственото число във втората част (*на първи език*). Билингвално овладяване на първи език обикновено откриваме при деца от смесени бракове, когато единият родител е носител на един език, а другият – на друг. Ако детето общува достатъчно интензивно и с двата езика, то към четвъртата си година е достигнало такова езиково развитие като билингв, каквото монолингвалните деца показват само за един език. Ако околната среда подкрепя по-нататъшното поддържане и развитие и на двата езика, детето се превръща в техен носител на равнището на родни. Често пъти обаче училищното обучение и езиковата среда дават предимство на единия език, а другият се използва главно за битово общуване, което в крайна сметка води до несиметричен билингвизъм.

52 Терминът е превод на англоезичния термин *heritage language*.

Нагласи спрямо билингвизма

Въпреки че глобализацията не само подкрепя билингвизма, но и го превръща в желана придобивка на всеки съвременен човек, все още в съзнанието на повечето хора владеенето на един език се приема за норма, а на два (или повече) езика – за „отклонение” от нормата. Не е толкова далече времето, когато билингвизмът се приемаше за невъзможен или неблагоприятен за индивида.

Негативната нагласа се основаваше върху два възгледа:

- билингвизмът води към объркване, тъй като билингвите често мислят на един език, а говорят на друг;
- билингвизмът обременява децата, защото претоварва мисловната им дейност.

Ото Йесперсен например, един от най-видните представители на структурализма в лингвистиката, предлага през първата четвърт на 20-и век т. нар. “теория на баланса”, според която човек притежава ограничена способност за научаване на език (Йесперсен 1922). Ако езиковата способност е разделена между два езика, знанието на всеки един от тях ще бъде по-слабо.

През 50-те години в САЩ се провеждат изследвания върху училищната успеваемост на деца на нови имигранти предимно от пуерторикански произход, чийто семеен език е испански. Установява се, че тези деца имат сериозни трудности и изостават спрямо връстниците си, в чиито семейства се говори само официалният език на страната – американски английски. Заключение от тези изследвания е, че причина за по-слабата успеваемост е билингвизмът на децата на имигрантите, без да отчитат нито степента на владеене на двата езика, испански и английски, нито социално-икономическата среда (англоезичните деца са от семейства на средната класа, а двуезичните деца – от най-бедните слоеве, с безработни и често неграмотни родители). Всъщност в редица случаи не билингвизмът, а тъкмо недостатъчната „степен на билингвизъм”, т.е. слабото овладяване на втория език) е била причина за лошите резултати.

След 60-те години на 20-ти век възгледите върху билингвизма се променят. Пробив правят изследванията, проведени в Канада, която се оказва „естествена лаборатория” за проучване на билингвизма (Gardner & Lambert 1972). Експериментите се осъществяват в училища, в които монолингвални и билингвални деца са изравнени по възраст и социално-икономически показатели. Тогава става ясно, че децата с балансиран билингвизъм показват по-високи резултати на тестове, които изискват използване на думи в изречения, назоваване на обекти и други подобни задачи.

Билингвите по-рано осъзнават, че “названията” са конвенционални символи, които се свързват с обектите на условен принцип, затова могат да бъдат променени.

В тази насока разглежда предимствата на билингвизма и известният руски психолог Виготски, който провежда експерименти с билингвални деца още през 20-те и 30-те години на 20-и век: “Детето се научава да вижда своя език като една система между много други, да осмисля явленията му в контекста на по-обща категории, а това води до осъзнаване на езиковите операции” (Виготски 1962). Този тип знания спадат към т. нар. металингвистично осъзнаване – способността езикът да се разглежда като обект на разсъждение, а не като средство (за комуникация, самоизразяване и т.н.).

Въпреки че 60-те години се оказват решаващи за признаването на предимствата на билингвизма, дискусията продължава и през следващите десетилетия (вж. напр. дискусията у Katchan 1986). Експерименти с билингвални деца и възрастни доказват предимствата на

билингвизма в няколко основни насоки: първо, билингвите показват по-добри възможности за вграждане в ново езиково обкръжение, в нова социално-икономическа и културна среда; второ, наблюдения върху поведението на билингви свидетелства, че те са по-чувствителни към комуникативните потребности на околните и по-добре разбират и приемат културните различия между хората. Трето, отбелязват се редица предимства в когнитивен план: високо развита способност за креативно мислене, за селективно насочване на вниманието (когато в съзнанието постъпва информация от два или повече източника) и отново – за метаезиково осъзнаване. Билингвални деца например се справят по-добре от монолингвалните, когато трябва да преценят дали дадена форма или конструкция е граматически правилна, когато трябва да отделят дума от нейния контекст, да изолират само значението или само формата на дадена езикова единица в условия на отклонено внимание и да свържат познато название с непознат обект (Bialystok 1987: 138). По-ранното метаезиково осъзнаване при тези деца подпомага също така овладяването на писмената реч, което е невъзможно без усвояването на метаезиков понятиен апарат.

Мултилингвизъм

Както бе отбелязано в уводната част на тази книга, научното поле „овладяване на втори език” включва и немалобройните случаи, когато освен първия и втория език се овладяват и трети, четвърти, пети и т.н. Тогава говорим за *мултилингвизъм*.

Както билингвизмът е много по-чест, отколкото обикновено се мисли, така и мултилингвизмът далеч не е изключение в съвременния свят. Нека си дадем сметка, че познатите ни в Европа образователни системи включват задължителното изучаване поне на два чужди езика. Даже и по времето на социализма в България, когато контактите със света и особено със Запада бяха сигно ограничени по политически причини, българските ученици трябваше да изучават руски и един „западен език” – най-често немски, френски и английски. Подобна бе ситуацията и в останалите страни от бившия социалистически лагер, както и в републиките на СССР, в които руски не е роден език на основната част от населението: изучаването на руски и западен език предвиждаше зрелостниците да завършат като трилингви.

Мултилингвизмът е доста по-сложен феномен от билингвизма. При овладяването на три и повече езика освен процесите, свързани с усвояването на втори език, се включват и процеси, произтичащи от взаимодействието между няколко езика. Поставя се например въпросът, кой от вече усвоените езици – първият или вторият – повлиява върху третия език? Отговорът на този въпрос се усложнява с добавянето на всеки следващ език, но се очертава ясна тенденция: често трансферът от първия език върху третия е значително по-ограничен или отсъства в сравнение с трансфера от втория език върху третия. Факторите, които имат значение за характера и степента на взаимното влияние между езиците при мултилингвизъм, са многобройни: възрастта, на която човек започва да овладява третия език, индивидуалните характеристики, контекста на овладяването, както и степента на близост между втория и третия език. Важно е също така нивото на владеене на втория език: ако то е твърде ниско, влиянието на втория език върху третия език не се осъществява. Този фактор е тясно свързан с друг – времето, през което човек е бил в контакт с втория език. Колкото по-продължителен е бил този контакт, толкова по-сериозно е влиянието на втория език върху третия. Значение има също така доколко този контакт е активен в даден период. Влиянието на втория език върху третия е особено силно, след като например човек е прекарал известно време в обкръжението на лица, носителни на този език. Примерите, описващи подобни обстоятелства, са

многобройни (вж. Gass & Selinker 2013: 485-486). Например българин, който учи испански като трети език и владее полски като втори, се връща в България след месец, прекаран в Полша. При опита си да произнесе изречение на испански, добавя към испанските съществителни полски падежни окончания. Испаноезичен студент с втори език френски, който учи български език, но междувременно е прекарал няколко месеца във Франция, систематично замества българския съюз „но” не с испанския „pero”, а с френския – „mais”.

Съотношението между пълнозначни и служебни думи или морфеми при мултилингвизма е обект на няколко изследвания, проведени върху различни комбинации от езици. Установява се, че в ранните стадии от овладяването на трети език в речевата продукция на този език по-често се появяват служебни думи и морфеми (като предлози, съюзи, определителен член⁵³) от втория, отколкото от първия език на учещия. Все пак като цяло по-често се пренасят пълнозначни, отколкото служебни думи (вж. краткия преглед на публикации върху мултилингвизма у Gass & Selinker 2013: 485-489).

53 Добре известно е, че в повечето езици определителният член функционира като отделна дума (например англ. the, нем. der, die das, исп. el, la и т.н.), а не като свързана морфема. Изключенията (като български, румънски, шведски) са твърде малко.

Глава 5. Сходства и различия при усвояването на първи и втори език

Проблемът за взаимоотношенията между процесите на овладяване на първи и на втори език се разглежда в два основни аспекта: единият подчертава сходствата, а другият поставя акцент върху различията. Да се приеме или отхвърли единият или другият аспект е до голяма степен въпрос на убеждение, на предпочитан подход към интерпретиране фактите, тъй като във фактите можем да открием както прилики, така и разлики. Дискутират се основанията за възникването и по-нататъшното съществуване на хипотезата, която приема за водещи приликите и до голяма степен се стреми да омаловажи разликите – т.нар. хипотеза за идентичността⁵⁴. Значително място е отделено и на ролята на възрастта за овладяването на втори език, като се обсъждат и най-често предлаганите обяснения на тази роля.

Хипотеза за идентичността

Според **хипотезата за идентичността**, възникнала през 70-те години на миналия век, овладяването на първия и на втория език следва едни и същи закономерности. Тази хипотеза почива върху схващането на нативизма, че човек се ражда със знания на правилата на универсалната граматика, които са в основата на овладяването както на първия език, така и на втория и на всички следващи езици.

Хипотезата за идентичността добива популярност в по-малко категоричната си форма, според която овладяването на първи и на втори език са идентични не изцяло, а в своите „съществени характеристики” (Wode 1974; 1981; Ervin-Tripp 1974; Dulay & Burt 1980). Волфганг Клайн, един от водещите немски специалисти в областта на овладяването на втори език, отбелязва в своите критични коментари, че при тази формулировка хипотезата изглежда по-достоверна. Остава само да се дефинира какво да разбираме под „съществени характеристики”, за да отделим от тях „помаловажните компоненти” (Klein 1984:36).

54 Названието е превод на английското identity hypothesis (нем. Identitätshypothese).

70-те години на миналия век са период, в който се натрупват данни относно овладяването както на първи, така и на втори език⁵⁵. Изследванията на процесите и явленията, регистрирани при двата типа овладяване, позволяват да се прокарат паралели:

- Първо, между етапите на езиково развитие при овладяването на първи език (немски, английски и др.) от децата и на същия език от чужденци с различни родни езици: сходства се наблюдават преди всичко при усвояването на отделни езикови единици и структури, като напр. отрицателни и въпросителни изречения, словоредни модели, изразяване на категорията време и т.н. (вж. напр. Dulay & Burt 1980, Wode 1981 и др.);

- Второ, между грешките, които се допускат от децата, овладяващи езика като първи, и от възрастните, овладяващи го като втори.

Наред с установените паралели обаче трябва да се отбележат и съществени разлики, тъй като важен фактор при овладяването са характеристиките на лицата, овладяващи езика: те активно взаимодействат с околната среда в процеса на преработка на информация, който лежи в основата на всяко учене. Следователно е нужно да отчитаме онази система от знания, умения, емоции, нагласи и т.н., които учещите привнасят процеса на овладяването като изходно, базисно ниво. И веднага стигаме до заключението, че нивото, от което тръгват децата при овладяването на първия си език, е твърде различно от това на възрастните при овладяването на втори език.

1) Съществуват принципни разлики по отношение на наличната **когнитивна база**. Когато овладяват първия си език, децата не разполагат с развита познавателна система; тяхното когнитивно развитие се осъществява успоредно с езиковото. Овладяването на втори език, даже когато протича през детството, се опира на (поне донякъде) развита когнитивна основа (**Нека не забравяме, че за втори език при децата говорим, ако вече са овладели основите на първия, т.е. след 3-4-годишна възраст; когато детето от раждането си овладява едновременно два езика, става дума за билингвално овладяване на първи език!**). При възрастните пък когнитивното развитие вече е напълно приключило, когато започват да овладяват втори език.

Браян Макуини, един от основоположниците на функционализма в психолингвистиката, описва разликите между когнитивната компетенция на възрастните и на децата и по следния начин: „Когато погледнем изреченията, продуцирани от учещите втори език, виждаме смесица от правилни структури, свръхгенерализации и пропуснати елементи – точно като тези, продуцирани от децата. Съществува обаче съществена разлика между възрастния и детето: възрастният притежава много по-широка база, върху която да гради новата система. [...] Възрастният често може да вземе напълно овладяно значение от първия език и да го

55 Особено мащабен е проектът, проследяващ овладяването на немски език от имигранти, носителни съответно на турски или на португалски език като роден (вж. Clahsen, Meisel & Pienemann 1983; Klein 1984). Данните, събрани в този проект, се отнасят за случаи на овладяване (а не на учене!), в които имигрантите не преминават през никакво целенасочено обучение: те не са изучавали немски език в родината си, а след пристигането си в Германия не участват в езикови курсове, нито се обучават сами с помощта на учебни пособия, речници, аудиовизуални или други автодидактични системи. Подобно на немските деца, чужденците овладяват езика посредством спонтанна комуникация с носители на немски език като роден, като в процеса на овладяване имат достъп само до входните езикови данни и до паралелната информация, която успяват да извлекат от конкретната комуникативна ситуация. Анализът на немския корпус показва, че голяма част от грешките в речта на възрастните имигранти, овладяващи немски език, подобно на тези при децата, не се съдържат в езика на обкръжението, т.е. са резултат от формирането на „собствени“ временни правила. Изследователите намират и по-конкретни сходства в процесите на овладяване на езика от децата, за които немският е първи език, и от възрастните, за които е втори. Тези проучвания дават по-нататъшен тласък на теоретичните търсения в областта на ученето на втори език

приложи към втория.” (Macwhinney, 1987). Макуини дава за пример възрастен носител на английски език, който се опитва да научи значението на испанската дума „silla” (стол). Авторът подчертава, че при този процес не се налага учещият да повтори „работата, извършена в детството”. Напълно готовото понятие, лежащо в основата на английската дума „chair”, просто се нанася върху „silla” посредством процес, познат като *положителен трансфер*⁵⁶ при овладяването на втори език.

В. Клайн от своя страна взема за пример концепцията за дейксис, залегнала в основата на всички естествени езици. Дейксисът отразява фактори на комуникативната ситуация, като включва понятия за лицата участници или неучастници в комуникацията (персонален дейксис), за пространството, ориентирано спрямо говорещия и адресата (пространствен дейксис), и за времето, чиято изходна точка е моментът на говорене (темпорален дейксис). Усвояването на тези понятия от децата протича успоредно с овладяването на езика и продължава месеци, даже години, при което е съпроводено с множество грешки и отклонения⁵⁷; докато възрастните, овладяващи втори език, вече разполагат с изградена концептуална система за действителните значения – разбира се, базирана върху начините на изразяване им в родния им език (Klein 1984: 17; 36).

Отбелязват се и разлики, свързани с начините на преработка на входните езикови данни. Смята се, че една от разликите засяга способността за извличане на информация от входните езикови данни: докато децата са в състояние да учат само от т.нар. „позитивни данни” (изказванията на обкръжаващите ги лица, насочени към тях), възрастните имат нужда и от т.нар. „негативни данни” – под формата на обратна връзка за правилността на изказванията, които самите те продуцират.

2) Принципни разлики съществуват и по отношение на **социалното развитие**. При децата то отново протича успоредно с езиковото, докато при възрастните вече е приключило: възрастните са се изградили като индивиди, интегрирани в дадена социокултурна и етнолингвистична среда, осъществявайки по този начин своята социална и етническа самоидентификация на принципа: „Бъди – с малки изключения – като другите!” (Klein 1984: 18). Редица изследователи са на мнение, че тъкмо самоидентификацията със социокултурната и етнолингвистичната група на първия език и нежеланието или невъзможността за самоидентификация със социума на втория език е една от причините, поради които в повечето случаи при възрастните да не се достига до максимална степен на владееене на втория език (вж. например дискусията у Selinker 1996 относно фосилизацията на междинните езици).

В своите критики към хипотезата за идентичността В. Клайн подчертава (1984: 36–37), че да се поддържа тази хипотеза означава да се приемат за маргинални описаните разлики в когнитивното и социалното развитие при овладяването на първи и втори език. Всъщност никой не отрича, че между двата типа овладяване съществуват общи характеристики, а не само различия, затова е важно те да бъдат изучавани, като се търсят причините за техните проявления. И макар че хипотезата за идентичността не издържа изпитанието на времето, продължават да се правят опити за обединяване на овладяването на първи и втори език в рамките на единна теория (като например теорията на Pienemann 2006).

56 Понятието за трансфер, което е възлово в контрастивната теория, се разглеждаподробно в следващата глава.

57 По въпроса за овладяването на персонална и пространствения дейксис вж. Стоянова (2006; 2009), за темпоралния дейксис – Стоянова (2006).

Механизъм за овладяване на езика (LAD)

Както бе споменато в глава трета (частта *Теоретични подходи към овладяването на първия език*), след края на 50-те години изключителна популярност добива нативизмът. Според хипотезата на нативизма децата не биха могли да научат езика на обкръжението си, ако не притежават вродени знания, вградени в т.нар. Language Acquisition Device (LAD). Този термин можем да преведем като „инвернтар”, „средство” или „механизъм” за овладяване на езика⁵⁸ (Chomsky 1959; 1965; 1975; 1986). Авторът твърди, че единствено вродените знания на универсалната граматика, включени в „механизма за овладяване на езика” (LAD), могат да обясняват защо всяко нормално дете – за удивително кратък период от време и въз основа на недостатъчни или „негодни” входни данни – успява да си изгради „перфектна” граматика на родния език. Според нативистите „механизмът за овладяване на езика” (LAD) може да бъде характеризирани по следния начин:

- 1) Той е специфичен за човека като биологичен вид (и това го отличава от всички останали живи организми).
- 2) Специфичен е само за ученето на езика. По тази причина езиковото развитие не може да бъде обяснено чрез познавателните процеси и механизми, отговорни за общото когнитивно развитие на детето. Във връзка с това Чомски и последователите му приемат, че езикът е **модуларен**, т.е. представя затворена в себе си, отделена от останалите познавателни дейности и относително независима система, несвързана даже с общата интелигентност⁵⁹.
- 3) Трето, в него са вградени основните структурни характеристики на естествените езици, които съставят т.нар. *универсална граматика*.

Според Чомски и последователите му, всеки език съдържа ограничен брой универсални принципи на изграждане, съставляващи неговото “ядро”. Като част от вродената способност за овладяване на езика, тези принципи не трябва да се учат в процеса на езиковото развитие. Освен това езиците притежават множество специфични характеристики, наречени не особено сполучливо “периферия”⁶⁰ (Чомски, 1986), които трябва да бъдат научени една по една: лексикалните единици и морфологичните парадигми заедно с техните многобройни изключения, по-голямата част от фонологичните характеристики, както и езиково специфичните синтактични правила, описани в традиционните граматики.

Универсалните принципи показват *параметри на вариация*, при които една и съща универсалия приема различни стойности от език в език (варирането обикновено става между две алтернативи). Един от най-често използваните примери, илюстриращи параметрите на вариация за дадена универсалия, представя експлицирането на подлога в повърхностната

58 В предишни публикации съм предавала термина Language Acquisition Device само като „механизъм за овладяване на език”, тъй като използването на *инвертара* от правила, налични в универсалната граматика, има динамичен характер.

59 Като доказателство за модуларността на езика Чомски привежда факта, че езиковото развитие на децата с (лека) форма на интелектуална недостатъчност не се отличава принципно от това на високо интелегентните деца (вж. напр. Чомски 1959). Този възглед на нативизма оказва влияние и върху разбирането на изследователите за овладяването на втори език: доскоро интелигентността не се споменаваше като фактор, влияещ върху успеха на овладяването.

60 Всъщност тъкмо в периферията са включени по-голямата част от знанията, необходими за владенето на който и да е естествен език – факт, който не обезсърчава привържениците на нативизма.

структура на изречението: задължително (в английски, немски, руски и т.н.) срещу факултативно (в български, полски, хърватски, италиански, испански, гръцки и др.).

Българският език спада към езиците, в които подлогът не се изразява задължително в повърхностната структура на изречението. За езици като българския, западно- и южнославянските, по-голямата част от романските езици, гръцки и т.н., е прието да се използва терминът ProDrop⁶¹. Този термин е съкращение на англоезичната фраза Pronominal Drop („изпускане на местоименията), тъй като подлозите в първо и второ лице по правило се изразяват посредством лични местоимения.

За разлика от изброените езици, в английски, немски, руски и т.н. подлогът задължително трябва да присъства в изречението⁶².

Нека сравним репликите в следния всекидневен диалог, където подлозите „ти” и „аз” са изпуснати:

- Какво ще правиш довечера?
- Ще вечерям и после ще гледам телевизия⁶³.

Българският пример в превод на английски би изглеждал така:

- „What are **you** going to do tonight?”
- „I'm going to have a dinner and then watch TV.”

В английския вариант на диалога местоименията подлози **you** и **I** не може да се изпуснат, без да бъде нарушена граматическата правилност на изреченията⁶⁴.

Когато децата започват да овладяват езика на обкръжението си, „механизмът за овладяване на език” (LAD) се активира. Принципите (правилата) на универсалната граматика обаче, които са част от нейния „инвентар”, в началото са с неопределени параметри на вариация. Детето трябва да има достъп до входните данни на (поне един) език, за да започне да съпоставя определен универсален принцип с постъпващата езикова информация. При тази съпоставка детето трябва да открие кой от параметрите на вариация съответства на езика на обкръжението и да отхвърли „излишния” параметър. Ако овладява език от групата на ProDrop езиците (например български), детето трябва да избере онзи параметър на вариация, който позволява изпускане на подлога, но ако овладява английски език, трябва да избере параметъра на вариация, според който подлогът е задължителен. Изборът на една от стойностите (в нашия пример „факултативна употреба на подлога” срещу „задължителен подлог”) е процес, познат като „фиксиране”⁶⁵ на параметрите на вариация. При всеки нормален индивид този процес започва в ранното детство и приключва в общи линии през пубертета. Смята се, че щом лицето е достигнало максимална степен на лингвистична

61 Терминът назовава факта на „изпускането на местоименията” (pronominal drop).

62 Разбира се, съществуват и граматикализирани случаи на изпускане, напр. в подбудителните изречения и в някои видове сложни изречения (напр. сложни съчинени съчинени, в които второто изречение е едносубектно с първото – от типа на „Иван влезе в стаята и [Иван] затвори вратата след себе си”).

63 Подлозите обаче може и да се експлицират:

- **Ти** какво ще правиш тази вечер?
- **Аз** ще вечерям и после ще гледам телевизия.

Употребата на „ти” и „аз” в горните изречения предполага, че лицата, представени чрез субектите, се съпоставят с други лица или им се противопоставят. Следователно смисълът на изреченията може да се изтълкуват така: „Искам да разбера какво ще правиш тази вечер точно **ти**, за разлика от всички останали.” „**Аз** ще вечерям и ще гледам телевизия, а **синът** ми ще излиза с приятели”.

64 В разговорната реч е възможно голяма част от второто изречение да бъде „спестена”, т.е. елидирана, но не и само личното местоимение в позицията на подлог: Have a dinner and then watch TV.

65 Този термин е българско съответствие на англоезичния parameter setting.

компетенция на първия си език, параметрите на вариация вече са с напълно фиксирани стойности.

Във връзка с това се поставя въпросът: Дали след като е приключило усвояването на първия език, т. е. след пубертета, човек все още има достъп до правилата на универсалната граматика?

Единият от възможните отговори е, че универсалната граматика престава да бъде активна, когато индивидът навлезе в зрялата си възраст (вж. напр. Bley-Vroman 1989). Вероятната причина за това се крие в биологичните изменения, които настъпват след детството.

Алтернативното решение гласи, че универсалната граматика, представена чрез „механизма за овладяване на език“, е активна и след пубертета. В този случай съществуват две възможности.

а) Според първата възрастният има пряк, или пълен достъп до правилата на универсалната граматика. Както бе описано по-горе, принципите на универсалната граматика имат параметри на вариация. Когато детето влезе в досег с входните данни на езика на обкръжението си, определен универсален принцип се активира с алтернативните стойности на параметърите на вариация. Когато процесът на овладяване на първия език завърши, параметрите на вариация са с фиксирани стойности според особеностите на първия език. Неизползваните (отхвърлените) стойности на параметрите обаче не се изгубват, смятат привържениците на този възглед. Фактът, че параметрите вече са фиксирани, не повлиява на хипотезите, с които човек започва да анализира езиковите данни на втория език.

б) Втората възможност гласи, че макар универсалната граматика да е активна в зрялата възраст на човека, учещите се нямат пряк достъп до нейните правила. Начална хипотеза при усвояването на втори език съставят правилата на граматиката на първия език. Така например, ако е овладял български език като роден (в който експлицирането на подлога не е задължително) и започва да учи английски език, човек смята, че и в този език е възможно подлогът да бъде изпускан, без това да нарушава граматичността на изреченията.

Подобно теоретично допускане, застъпено например в изследванията на Л. Уайт (White 1996), ни дава допирни точки между нативизма и онова направление в теорията на овладяването на втория език, известно като **контрастивна хипотеза**. То ще бъде подробно разгледано в глава 6 на тази книга.

Такова щастливо съвпадение на интереси между две взаимно изключващи се теоретични парадигми е доста окуражаващо за изследователя, тъй като насочва вниманието му от хипотезите към фактите. А те показват следното: от една страна, съществува безспорно взаимодействие между първия и втория език, което в продължение на няколко десетилетия е проучвано в рамките на контрастивната лингвистика и от гледна точка на теорията на грешките; от друга страна, учещи с различни изходни езици често показват сходна картина на овладяване на даден чужд език, което пък дава насока на диренията в парадигмата на универсализма, като се отчитат естествените процеси на езиковото развитие, проявяващи се в паралели между овладяването на първия и на втория език. Така двата алтернативни теоретични подхода се релативират взаимно.

В критичните си коментари върху „механизма за овладяване на език“ като научен концепт, В. Клайн заявява: „Без съмнение човек притежава LAD, тъй като това означава единствено, че е в състояние да овладява език“ (Klein 1984: 19). Що се отнася до характеристиките, изредени по-горе от 1) до 3), авторът ги намира за дискуссионни. Особено неприемливо според Клайн е твърдението, че вродените знания на правилата на граматиката се активират при контакта на

детето с входните езикови данни така, както други системи, специфични за човека като биологичен вид, се развиват, ако са изпълнени необходимите за това условия. За да илюстрира това свое гледище, Чомски често си служи с доста драстични сравнения⁶⁶. Едно от тях цитира В. Клайн, оставяйки съдържащия се в него парадокс да говори сам за себе си: Както не можем да си представим, твърди Чомски, че зрението се развива посредством индуктивно учене на базата на това, което по случайност попада пред погледа на детето, така и не трябва да приемаме, че езикът се развива въз основа на онова, което детето възприема от езиковото поведение на обкръжаващите го лица. Следователно, според Чомски, изследването на вербалните взаимодействия между възрастния и детето е точно толкова меродавно, колкото и изследването на люлката, детската стая или външността на бабата за развитието на зрителното възприятие. В. Клайн обръща внимание върху факта, че даже и детето да се ражда със знания на правилата на Универсалната граматика, общи за всички езици, остават твърде много езиково специфични характеристики, които трябва да се овладеят по индуктивен път, т.е. да се извлекат от входни езикови данни, достъпни на детето в процеса на комуникация с лицата от обкръжението му: целият речник, цялата морфология, целият синтаксис – какъвто е описан в дескриптивните граматикати, по-голямата част от фонологията, следователно, според коментара на Клайн, „почти всичко” (Klein 1984: 19-20).

Сега нека се върнем отново към сравненията между овладяването на първия език от децата и на втори език в по-късна възраст. Интересно е, че хипотезата на нативизма дава повод за търсене както на сходства при двата типа овладяване, така и на различия. Идеята, че съществува вроден „механизъм за овладяване на езика” заляга в основата на следното широко разпространено убеждение:

Овладяването на езика от децата е относително лесно, бързо и независимо от входните езикови данни, докато овладяването на втори език при възрастните е съпроводено с много трудности и несъвършено.

Наред с твърдението, че овладяването на езика в детска възраст протича лесно и бързо, нативистите приемат, че развитието на лингвистичната компетенция на родния език не приключва преди пубертета. Това очевидно противоречие се обяснява с допускане, според което принципите на универсалната граматика не се активират едновременно. Някои универсални принципи започват да действат едва след достигане на определена степен на езиково развитие или след определен етап на съзряване на детето.

Като пример за късно овладяване на англоезични граматически конструкции се привеждат изречения от типа на *John is eager to please* срещу *John is easy to please*. В първото изречение *John* е и повърхностен, и дълбинен субект на изречението, а във второто – само повърхностен, но не и дълбинен субект. Това е очевидно в българските преводи на тези изречения, които имат съвсем различни повърхностни структури: *Джон иска да достави удоволствие* срещу *На Джон е лесно да се достави удоволствие*. Експериментално се установява, че децата, овладяващи английски език, са склонни да интерпретират *John is easy to please* по образа на *John is eager to please* и преодоляват тази грешка едва около 8-9-годишна възраст.

Трудно е да се каже кои синтактични конструкции се овладяват късно (т.е. след предучилищна възраст) от българските деца, тъй като не са провеждани подобни изследвания. Можем само да гадаем дали, подобно на англоезичните деца, и българските биха срещали трудности с изречения от типа на: *Иван каза на Петър да затвори прозореца* и

66 „Както не е нужно да учим ръцете да растат, така не трябва да учим детето на език”.

*Иван обеща на Петър да затвори прозореца*⁶⁷. Този тип изречения се смятат за особено трудни, тъй като синтактичната им близост е заблуждаваща: те имат различна дълбока структура и съответно различна интерпретация. В *Иван каза на Петър да затвори прозореца* субектите на главното и на подчиненото изречение са различни: *Иван каза на Петър [Петър] да затвори вратата*, докато двете прости изречения в *Иван обеща на Петър да затвори прозореца* имат един и същ субект: *Иван обеща на Петър [Иван] да затвори прозореца*.

В крайна сметка се оказва, че ако разглеждаме процеса на овладяване на първия език непредубедено и с отчитане на емпиричните данни, стигаме до извода, че то съвсем не е така лесно и бързо. Ако се приеме, че детето общува с лицата от обкръжението си средно по 5 часа на ден, изчисленията показват, че за първите 5 години след раждането си то посвещава на овладяването на езика не по-малко от 9100 часа (вж. Klein 1984: 21). Според други изчисления по време на типичните за двегодишно дете дванайсет часа бодърстване в денонощието то произнася около 10 до 20 хиляди думи и получава като входни езикови данни два пъти повече – 20 до 40 хиляди думи. Умножени по 1000 дни, които съставят типичния период на (основно) овладяване на езика, те дават 10 до 20 милиона думи, които детето продуцира до края на четиригодишната си възраст, като междувреме е успяло да чуе 20 до 40 милиона думи (вж. Wagner 1985; Charman et al. 1992). При съпоставката между условията на овладяване на първи и втори език подобни изчисления рядко се вземат под внимание.

Ролята на възрастта при овладяването на втори език

„Критичен период” в овладяването на езика

Както бе споменато нееднократно, хипотезата за съществуването на вродени знания на универсалната граматика до голяма степен почива на убеждението, че овладяването на първия език от децата протича относително лесно и бързо. Това убеждение е в основата на търсенето на невробиологически причини, които да го обяснят.

В края на 50-те години на миналия век възниква много популярното, макар и твърде дискуссионно понятие за т.нар. „критичен период” (critical period) в овладяването на езика, който трае от 2-годишна възраст до пубертета (вж. Penfield & Roberts 1959; Lenneberg 1967). Според Ерик Ленеберг, който въвежда това понятие, естественото овладяване на езика, за което е достатъчен само контакт с носителите му, като че ли изчезва след пубертета, така че от този момент нататък ученето на чужд език изисква съзнателни и трудоемки усилия (Lenneberg 1967: 176). Нещо повече, ако човек започне да овладява даден език след „критичния период”, е (почти) невъзможно да достигане пълна езикова компетенция, съпоставима с тази на родния език.

Предимството на детската възраст при ученето на език се дължи на изключителната пластичност на детския мозък, благодарение на която се осъществява особена форма на овладяване на първия език (както и на втория, ако се включи до 11-12-годишна възраст). След настъпване на пубертета мозъчната кора изгубва своята пластичност, тъй като се

67 В този случай българските и английските конструкции са аналогични, срв. *John told Peter to shut the door* и *John promised Peter to shut the door*.

специализира: речевите функции се поемат изцяло от лявата хемисфера със специфичните речеви зони – на Брока и на Вернике. Следователно процесите на овладяване на езика преди и след „критическия период” трябва да се разглеждат като различни (вж. коментарите у Larsen-Freeman & Long 1997: 156; Gass et al. 2008: 435; Ellis 2008: 23 и т.н.).

В литературата доста широко се използва и понятието за „сензитивен период” – възрастта, през която овладяването на езика е най-ефективно. Границите на „сензитивния период” не са така категорично очертани, както тези на „критичния период”, така че след настъпването „сензитивния период” способността за овладяване на езика намалява постепенно, а не рязко и драстично, както при „критичния период” (Gass et al. 2008: 435).

„Деца срещу възрастни” в овладяването на втори език

Във всекидневната практика, както и в литературата по овладяване на втори език, се среща с широко разпространеното убеждение, че увеличаването на възрастта се отразява негативно върху овладяването на втори или чужд език.

Особено показателни са примерите със семейства, които се преселват в чужда страна заедно с децата си. Вивиан Кук (една от най-видните изследователки в областта на чуждоезиковото обучение в САЩ), споделя, че всяка година нейните специализанти предлагат доказателства за възрастови разлики в овладяването на езика: специализантите „започват учебната година с оплаквания, че децата им никога няма да се справят с английския, и завършват с оплаквания, че децата им говорят много по-добре от тях самите” (Cook 2008: 147).

Изследванията, които имат за цел да проверят доколко и по какъв начин възрастта влияе върху овладяването на втори език, съдържат доста противоречиви резултати.

Някои изследователи стигат до заключението, че възрастта няма значение за успеха на ученето, че както при спонтанно овладяване, така и при целенасочено обучение децата и възрастните показват еднакви постижения. Други смятат, че възрастните имат известно превъзходство в началните стадии на учене, тъй като напредват по-бързо. Емпирични доказателства за това твърдение намираме в изследвания, които проверяват морфологичното и синтактичното развитие в течение на сравнително кратък период от време – от няколко седмици до няколко месеца (вж. Eckstrand 1976; 1979 и Fathman 1975 за шведски език; Asher & Price 1967 за руски език като чужд; Snow & Hoefnagel-Hohle 1978 за холандски; Harley 1986 и Collier 1987 за английски език и т.н.). Оказва се, че при сходни условия на учене на втори или чужд език възрастните са по-добри от юношите; юношите от своя страна имат по-добри резултати⁶⁸ от децата между 8-11 г., а те пък са с предимство спрямо малките деца (на възраст от 5-7 години).

Особено интересни са изследванията на влиянието на възрастта върху фонетичното развитие при овладяването на втори език. Тук резултатите са особено противоречиви. По принцип се смята, че способността за имитиране на звуковата страна на неродни езици се влошава с увеличаване на възрастта. Това се доказва експериментално в редица изследвания, според които възрастовата границата за безакцентно овладяване е около 6-7 години (вж. напр. Tahta, Wood & Loewenthal 1981; Yamada, Takatsuka, Kotabe & Kurusu 1980 и др.; Moyer 1999; Flege

68 Според Къминс (Cummins 1986) това е така, защото изучаването на чужд език при по-големите ученици може да се опира на „училищните умения”, придобити въз основа на първия език, което ги улеснява в сравнение с по-малките деца.

et al. 1999 и др.). Опит за оборване на това твърдение намираме у Нюфелд (Neufeld 1978). В експериментите на Нюфелд англоезични възрастни лица, след 18 часа интензивно обучение в японско или китайско произношение, правят аудиозаписи на отделни изречения или кратки текстове. Тези записи се представят на носители на съответните езици като родни. Резултатите показват, че при почти половината от изследвани лица експертите не са открили чуждоезичен акцент⁶⁹ (9 от 20 са били оценени като носители на японски, 8 от 20 – за носители на китайски). Тези резултати обаче са подложени на сериозна критика поради слабости в използваната методология на изследване и при подбора на експерименталните лица (Scovel 1981; вж. също дискусията у Larsen-Freeman & Long 1991: 159; Gass et al. 2008-2013: 436 и т.н.).

В обобщение на тези изследвания може да се приеме, че в краткосрочен план и при контролирани условия на учене и оценяване възрастните се представят по-добре от децата.

В дългосрочен план обаче резултатите показват, че колкото е по-ранна е възрастта, на която започва овладяването, толкова по-голяма е вероятността то да завърши с езикова компетенция на втория или чуждия език, равна на родноезиковата или доближаваща се до нея (Oyama 1978; Patkowski 1980; Matsunobu 1981; Devenney 1980; Scarcella 1983; Johnson & Newport 1989; DeKeyser & Larson-Hall 2005 и др.). Тези резултати засягат на първо място фонологичното равнище на езика, но също така и граматиката (Johnson & Newport 1991; Bialystok & Hakuta 1994; Slavoff & Johnson 1995 и др.), лексиката и прагматиката, както и способността да се дават оценки за граматичността на предявени изказвания (Birdsong 1992).

Предимствата на детската възраст са особено очевидни при естествени условия на овладяване. Колкото по-рано са пристигнали в страната, където се говори овладяваният език, толкова високи резултати показват деца на възраст между 3 и 15 г. в тестове за усвояване на граматически структури (Johnson & Newport 1989; Slavoff & Johnson 1995). За успеха на овладяването на граматиката значение имат също така продължителността на пребиваване в обкръжението на втория език, както и полът – момчетата показват по-високи постижения от момчетата (Slavoff & Johnson 1995).

Някои изследвания след 2000 г. свързват влиянието на възрастта върху овладяването на втори език със стила на учене. DeKeyser (2000) тестира англоезичната граматическа компетенция на унгарци, пристигнали в САЩ на различна възраст. Авторът класифицира граматическите структури на английския език, използвани в теста, като лесни (напр. род на личните местоимения и словоред в простото изречение) или трудни (напр. членуване и правила за субкатегоризация)⁷⁰. Резултатите показват, че от възрастта зависи само овладяването на трудните структури, но не и на лесните. Авторът обяснява тези резултати с различните типове учене: *имплицитно* и *експлицитно*. Докато децата и юношите са в състояние за използват и двата типа, възрастните са изгубили способността си да учат имплицитно (вж. също следващи публикации на автора: DeKeyser & Larson-Hall 2005; DeKeyser et al. 2010). Разликите между имплицитното и експлицитното учене се разглеждат по-нататък в тази глава (вж. коментарите на Gass & al. 2013: 440).

69 Подобен експеримент с още по-убедителни резултати Нюфелд провежда и с англоезични лица, учещи френски език, които са имали дълга „предистория“ с използване на този език в естествена среда (вж. Neufeld 1979).

70 За основа на тази класификация авторът приема перцептивна яркост на езиковите единици и структури. Понятието за перцептивна яркост в психолингвистиката се отнася за лингвистични единици или техни характеристики, които лесно привличат вниманието и биват открити на фона на останалите: например ударената сричка притежава по-голяма перцептивна яркост по отношение на неударените срички.

Въпреки противоречивите данни, получени в изследванията, се очертава ясна тенденция: При овладяването на втори език възрастните показват по-бърз и по-добър старт от децата, но в дългосрочен план те постепенно започват да изостават спрямо тях и само по изключение достигат до ниво на владееене, което ги доближава до носителите на дадения език като роден. Децата, попаднали в обкръжението на втория език, при достатъчно дълъг контакт с носителите му, достигат до максимално ниво на езикова компетенция, близка или равна на родноезиковата.

Обобщавайки съществуващите до 90-те години данни за влиянието на възрастта върху овладяването на езика, М. Лонг стига до заключението, че съществуват „сензитивни периоди”, отговорни за крайния резултат в овладяването на първия и втория език; те засягат не само фонологията, но и други области на езика. При това „сензитивните периоди” са свързани не с рязка „катастрофална” загуба на способността за учене”, а с постепенното намаляване, започвайки от 6-годишна възраст (Long 1990: 225). За морфологията и синтаксиса според автора сензитивният период настъпва към 15-та година.

Макар и немногобройни, съществуват изследвания, които се опитват да докажат, че максимално висока лингвистична компетенция на втория език е възможно да се постигне и при късен старт на овладяването – след пубертета⁷¹. Хилтенстам и Абрахамсон например провеждат скринингов тест със 195 испано-шведски билингви, започнали овладяването на шведски език на различна възраст, и установяват при почти една пета от тях (41 души) степен на владееене на втория език, съпоставима с родноезиковата. По-грижливо изследване на тези лица посредством 10 тестови батерии обаче показва, че никой не успява да покрие изискванията за максимална езикова компетенция (Hyltenstam & Abrahamsson 2009). Авторите са убедени, че подобна компетенция може да се постигне само ако човек пристигне в страната на втория език преди пубертета, а по-добре още по-рано – към 6-годишна възраст. Но даже и тогава, смятат Хилтенстам и Абрахамсон, при по-детайлно изследване се откриват „неродни” характеристики в компетенцията на втория език. Затова те стигат до заключението, че максимална степен на владееене на втория език не е възможна. Възможно е само тези „неродни” характеристики да се окажат под прага на възприятие на оценяващите, създавайки впечатление, че вторият език е усвоен на равнището на първия (Hyltenstam & Abrahamsson 2003).

Възгледът, че възрастта има решаващо значение за достигане до максимална степен на лингвистична компетенция при втория език, е свързан с приемането на хипотезата за съществуването на специфична езикова способност или механизъм за овладяване на езика. За да може да изпълнява адекватно функцията си и да се развива, този механизъм трябва да бъде задействан чрез контакта с околните непосредствено след раждането на детето; ако не се стимулира непрекъснато, той бързо деградира (Hyltenstam & Abrahamsson 2003: 575). Това становище е изразено по още по-краен начин от Стивън Пинкър. Според автора езиковата способност, подобно на останалите вродени способности, става ненужна, след като е била използвана. Тъй като по-нататъшното съхранение е свързано със значителни „разходи” (под формата на нужните за функционирането на мозъка калории и кислород), организмът предпочита да се освободи от нея на принципа: Use it, then lose it – в буквален превод „използвай го, след това го изгуби”: „Ако човек не използва вродената си способност, тя ще атрофира с времето”. Въпреки че тази загуба е постепенна, дистанцията между ученето на

71 В изследвания с антропологичен характер на общества (напр. обитаващите Северозападна Амазонка), различни от тези, създадени по образец на европейската цивилизация, се твърди, че възрастните успяват да постигнат владееене на втори език до максимална степен (вж. по този въпрос коментарите на Larsen-Freeman & Long 1997: 166).

език на зряла възраст и първоначалното овладяване на език се оказва доста значима и трудно преодолима (Pinker 1994: 294-295).

Обяснения на възрастовите разлики в овладяването на втори език

Най-популярната хипотеза за обяснение за влиянието на възрастта върху овладяването на втория език има **невробиологичен характер**. Както бе споменато по-горе, изследвания през 60-те години на ХХ век установяват, че с настъпването на пубертета приключва латерализацията на човешкия мозък: двете мозъчни хемисфери се специализират за изпълнение на различни функции и не е възможно прехвърляне на дадена функция от едната в другата хемисфера (Penfield & Roberts 1959 и Lenneberg 1967). Преди да приключи този процес, по време на „критичния период“, мозъкът е по-пластичен, което позволява при мозъчни увреди на едната хемисфера функциите ѝ да бъдат поети от другата. Загубата на пластичност на мозъчната кора означава по-ограничена пластичност и при функционирането на механизмите за невромускулна координация, която е отговорна например за артикулационните програми, включени в продукцията на реч. Така се обяснява невъзможността човек да преодолее акцента в произношението на втория език, когато започва овладяването му след „критичния период“. Предполага се, че с възрастта настъпват и други невробиологични промени, които наред с латерализацията на мозъчните хемисфери може да са отговорни за възрастовите особености след „критичния период“, като например: увеличена продукция на вещества, служещи като невротрансмитери, нарастване на скоростта на синаптична трансмисия, миелинизация на невроните, умножаване на нервните пътища, различна скорост на съзряване на типовете неврони и др. (вж. коментарите у Larsen-Freeman & Long 1997: 164). Данни от изследвания след 60-те години обаче показват, че латерализацията на мозъчните полукълба започва още преди раждането и приключва около 5-годишна възраст, т.е. доста преди пубертета. Не се откриват също така корелации между останалите невропсихологически промени в мозъка и специфични промени в способността за учене (Larsen-Freeman & Long 1997: 166).

По-нови изследвания на някои възрастови промени – в обема на основните речеви зони на главния мозък, както и в допаминовите системи, отговорни за редица важни психични процеси – също не подкрепят хипотезата за „критичен период“; според тези изследвания промените имат постепенен линеарен характер и започват не около пубертета, а значително по-късно – след 20-те години или даже около следната възраст (Birdsong 2006; вж. също дискусията у Ellis 2008: 761-764).

Някои изследователи търсят **причини от социалнопсихологическо естество**, чрез които да обяснят влиянието на възрастта върху овладяването на втория език. Първо, приема се, че децата са по-отворени към контакти с околните и имат по-малко задръжки в общуването (Brown 1987). Второ, смята се, че самоопределянето на индивида като член на етнолингвистична и социоллингвистична група също зависи от възрастови фактори: социалната самоидентификация се развива заедно с овладяването на родния език и приключва към пубертета. Някои изследователи предполагат, че възрастните, за разлика от децата, оказват съпротива (съзнавана или несъзнавана) спрямо интегрирането си в социалната среда на втория език⁷² – до такава степен, че например предпочитат да говорят втория език с акцент като белег на своята „другост“ (вж. напр. дискусията, представена от

72 Важно е да се има предвид, че стремежът на индивида към разграничение от социалната група на втория език не се дължи непременно на негативна нагласа към носителите на този език, въпреки че това тълкуване често се прокрадва в литературата.

Селинкър 1992, глава 9). В критиките към социалнопсихологическите обяснения се изтъква, че за да бъдат подкрепени с достатъчно убедителни факти, те трябва да използват по-ясно дефинирани социалнопсихологическите параметри (Larsen-Freeman & Long 1997: 163).

Друг фактор, отговорен за разликите в овладяването на езика в детска възраст и след пубертета, е свързан с характера **на входните езикови данни** (Hatch 1976; Snow 1983). Предполага се, че децата получават входни езикови данни, които улесняват овладяването: при общуване с деца възрастните по-често говорят за онова, което се случва „тук и сега“, а освен това използват изказвания, които са по-кратки и по-прости в структурно отношение⁷³. Децата, които са пристигнали на ранна възраст в страната на втория език и пребивават в нея достатъчно дълго, се намират в особено благоприятни условия за получаване на изобилие от входни езикови данни. Те даже имат възможност да упражняват произношението си в езикови игри с връстниците си, носители на втория език като роден.

Съществуват обаче изследвания, според които възрастните също получават изобилие от входни данни. При това се смята, че тези данни са „по-добри“ – по-разбираеми⁷⁴ и достъпни за анализ като резултат от нарасналите комуникативни умения на възрастните (вж. дискусията у Larsen-Freeman & Long 1997: 165). Въпреки това по принцип възрастните не успяват да достигнат толкова висока степен на владеене на втория език, колкото децата.

Немалко изследователи са на мнение, че по-високо развитите **когнитивни способности** се отразяват отрицателно на овладяването на езика (Rosansky 1975, Felix 1981, Krashen 1982 и др.). Те смятат, че при овладяването на езика в детството и след пубертета са включени различни процеси: децата разчитат на вродения „механизъм за овладяване на езика“ (LAD), който е общ за ученето на първи и на втори език, докато възрастните се опират на общокогнитивните си умения за решаване на проблеми, придобити при усвояване на абстрактното мислене; причината е, че достъпът до универсалната граматика е затруднен или невъзможен, след като индивидът навлезе в зрялата си възраст (вж. обсъждането на този въпрос в предходния параграф със заглавие „Механизъм за овладяване на езика“).

Представителите на конструктивизма в психолингвистиката обаче твърдят, че овладяването на първия език от децата също протича при използването на общокогнитивни механизми и процеси (теоретичните принципи на конструктивизма са представени накратко в глава X на тази книга) и в този смисъл не съществува принципна разлика между ученето на първи и на втори език⁷⁵.

Поддръжници намира и мнението, че нито една от посочените по-горе причини не може сама по себе си да обясни съществуването на „сензитивен период“, за който свидетелстват наличните данни, затова трябва да се търси тяхното комбинирано влияние. Независимо от причините обаче, които водят до постепенно ограничаване на възможностите за овладяване, контакти с повече от един език преди настъпването на „сензитивния период“ дават

73 В една от следващите глави на тази книга е включена част, посветена на специалните начини на общуване с лица, които имат по-ограничена езикова компетентност; описват се основните характеристики на речта на възрастните към децата и на речта, която носителите на даден език като роден използват с чужденците. При това отново се обсъжда възможната връзка между начините на общуване в различните възрастови групи и ефекта им върху овладяването на втория език.

74 Вж. обясненията на понятието за „разбираеми“ входни данни (comprehensible input) у Krashen 1982.

75 Интересно е, че два напълно изключващи се възгледа за овладяването на езика – този, според който когнитивното развитие е предпоставка за езиковото, включително и в детската възраст (това е мнението на конструктивистите начело със Слобин 1973; 1985), и този, според който когнитивното развитие влияе отрицателно върху способността за овладяване на езика, се позовават на теорията на Пиаже за стадията в когнитивното развитие (вж. коментарите у Larsen-Freeman & Long 1997: 163 и 165).

предимство на учещия, което продължава и през зрялата му възраст. М. Лонг приема, че такива интензивни ранни контакти водят до образуването на невронни мрежи с многобройни и по-сложни синаптични връзки, преди техните обвивки да се втвърдят като част от процеса на миелинизация; след това за лицата, които започват овладяване на по-късна възраст, образуването на нови невронни връзки за новите езици става по-трудно (Long 1990; 2007: 74).

Комбинирайки невробиологични с когнитивни фактори, Парадис смята, че „критичният период” може да се свърже с т.нар. *процедурна* памет за езика, която е отговорна за изграждането на *имплицитна компетенция* и която намалява заедно с постепенната загуба на пластичността на мозъчната кора. Началото на този процес е около 5-годишна възраст, а към 7 години индивидът все повече разчита на *декларативната* си памет. Следователно „критичен период” съществува само за онези аспекти на езика, чието овладяване зависи от процедурната памет: фонетико-фонологичният, морфологичният и синтактичният, а лексикалното равнище остава незасегнато (Paradis 2004).

Накрая, съществуват и по-предпазливи гласове, които предупреждават да не се правят твърде категорични изводи относно възрастовите разлики. Тези разлики биха могли да отразяват не постепенна загуба на способността за овладяване, а по-скоро различия в ситуацията на учене.

Маринова-Тод и кол. например подлагат на критика твърдението, че възрастните не са способни да овладеят напълно чужд език. Авторите смятат, че това твърдение е „колкото разпространено, толкова и погрешно” (Marinova-Todd et al. 2000). То почива върху три типа неправилни виждания: първо, че децата овладяват езика бързо и ефикасно; второ, че успехът в овладяването на езика е свързан с функционирането на главния мозък; трето, че честите неуспехи от страна на възрастните да постигнат максимална лингвистична компетенция на втория език означават невъзможност да се постигне такава компетенция. На тези погрешни виждания Маринова и кол. противопоставят следните аргументи: първо, децата всъщност овладяват езика бавно и с усилия (вж. в подкрепа на това виждане дискусиата по-горе в тази глава – частта, озаглавена *Механизъм за овладяване на езика*); второ, без да отричат, че съществува връзка между овладяването и функционирането на мозъка, авторите имат нужда от по-конкретни и детайлни доказателства за тази връзка; трето, Маринова и кол. обръщат внимание на факта, че мнозина от възрастните достигат до ниво на владееене на втория език, близко до това на носителите на езика като роден, но често не им достига мотивация, време и енергия, както и подкрепа от страна на обкръжението, за да направят последната крачка в посока на максималната лингвистична компетенция (Marinova-Todd et al. 2000). Авторите са убедени, че изследователите трябва да обърнат по-голямо внимание на случаите, в които възрастни лица влагат достатъчно мотивация, време и енергия в ученето на втори език и получават достатъчно подкрепа от носителите на този език като роден, тъй като точно такива казуси биха помогнали да изясняване на проблемите, свързани с „критичния период” и пълното овладяване.

Глава 6. Влияние на първия език върху овладяването на втория

Тази глава е посветена на две от най-дискутираните теоритечни направления в научната парадигма „овладяване на втори език”: *хипотеза на контрастивния анализ* и *анализ на грешките*. Тяхното интензивно развитие между 50-те и 70-те години на миналия век и последвалото разочарование от тях всъщност води не до отхвърлянето им, а до преосмислянето и обогатяването им с нови идеи. Израз на този процес е разширеният модел на съпоставителен анализ, разработен от българския езиковед Андрей Данчев.

Контрастивна хипотеза

Хипотезата за контрастивния анализ възниква през 50-те години, но идеята за използване на съпоставката между родния и чуждия език в процеса на чуждоезиково обучение се появява десетилетие по-рано и е свързана с името на Ч. Фрийз. Според Фрийз най-ефективните лингводидактични материали са онези, които имат за основа „научното описание на изучавания език, грижливо съпоставено с паралелно описание на родния език на учещия” (Fries 1945: 9).

През 40-те и 50-те години на ХХ-и век в психологията господства бихейвиоризмът, който представя обучението като създаване на „желани” навици, помагащи на човек да се адаптира в околната среда. Това разбиране се приема и в лингводидактиката: крайната цел при ученето на чужд или втори език е звуковата и структурната система на този език в да се превърне в „автоматизирани” и „незъснани навици” за обучаемия (Fries 1945: Предговор).

Като се опира на идеята на Fries, която нарича „фундаментално допускане”, през 1957 Р. Ладо полага основите на научното направление, известно като контрастивен анализ. В съгласие с бихейвиористичната теория за ученето Ладо приема, че „употребата на граматическа структура от говорещия е силно зависима от навика” и определя процеса на усвояване на чужд език като развитие на нови „навици”, различни от тези на родния език (Lado 1957: 58). Проблемите при ученето произтичат не от трудности, вътрешно присъщи на структурата и функцията на чуждия език, а са резултат от изработената система от „навици” за родния език, която трябва да бъде заместена от нова система от „навици”. Следователно основната причина за грешки и трудности се корени в разликите между родния и чуждия език. В своя основополагащ труд от 1957 г. Ладо създава „работещи техники”, чрез които да бъдат съпоставени „произношението, граматическата структура, речникът, писмените системи и културното поведение” на родния език и на езика-цел. В главите, посветени на фонологията, авторът предлага три стадия на работа: първо, лингвистичен анализ на фонологичната система на родния език и на езика-цел; второ, съпоставка между тези две фонологични системи и, трето, описание на „проблематичните разлики” между системите (Lado 1957: 12).

Ако познаваме приликите и разликите между двата езика, смята Ладо, можем да предскажем трудностите и грешките в усвояването им. Грешките се появяват в

резултат от влиянието на родния език върху езика-цел, което е познато като „трансфер”. Този термин означава „пренасяне” – на структури и значения от първия език върху втория.

Задачата на лингвистиката (фундаментална или приложна) е да осигури контрастивен анализ между съответните езици (родния и втория или чуждия), като установи приликите и разликите между тях.

Когато учещият пренася усвоените „навици” от родния език върху езика-цел, са възможни два варианта:

- 4) Първо, дадена структура и/или функция в двата езика се изразява по сходен начин. Затова, когато учещият прехвърля знанията си за нея от родния език върху езика-цел, резултатът е продуциране или възприемане на правилна структура: осъществил се е *положителен трансфер*. Научаването на сходни структури се осъществява без особени усилия и без грешки. Процесът се нарича „улесняване” (превод на англоезичния термин *facilitation*).
- 5) Второ, дадена структура или функция се изразява по повече или по-малко различен начин в първия и във втория или чуждия език. В такъв случай трансферът, пренасянето на знания от единия върху другия език има отрицателен ефект, води до грешки: настъпил е т.нар. *отрицателен трансфер*, или „интерференция”.

И така, задачата при ученето на чужд или втори език се свежда до научаването на *разликите* между него и родния език.

Откриването на разликите между двата езика изисква грижливо и задълбочено проучване. При съпоставка на звуковите системи например, Ладо предлага три типа „проби”: първо, дали в родния език на обучаемите съществува фонема, сходна с някоя фонема от езика-цел; второ, дали вариантите (алофоните) на сходните фонемни са също сходни в двата езика; трето, дали фонемите и техните варианти имат сходна дистрибуция (т.е. дали се срещат в аналогични фонологични контексти). Авторът дава пример с /d/ в английски и испански. Испанската фонема се реализира в два варианта, които зависят от дистрибуцията ѝ: единият е преграден (експлозивен) (подобен на българското /д/), а другият – проходен (фрикативен) , подобен на английското /ð/. В резултат от съпоставката между двете фонемни системи може да се направи прогнозата, че испаноезични лица в своята вербална продукция на английски език биха употребявали /ð/, както го употребяват в испански: между две гласни и след /г/, а в останалите контексти биха продуцирали /d/. Тъй като в английски език /ð/ не е вариант, а отделна фонема, резултатът от трансфера би бил положителен в някои контексти и отрицателен – в други. Точно такова поведение е констатирал Ладо в наблюденията си върху английския език на испанофони.

Според контрастивната теория, колкото повече и колкото по-съществени са разликите между родния език и езика-цел, толкова по-големи трудности и грешки се очакват при усвояването. Това означава, че сродните езици (тези, които имат общи корени и принадлежат към едно и също езиково семейство или една и съща езикова група⁷⁶), както и типологично близките езици (т.е. тези, които имат сходна структура, независимо дали са сродни, или не⁷⁷), са с

76 Например славянските езици (български, сръбски, полски, чешки, руски и т.н.), романските езици (френски, испански, италиански, румънски и пр.), германските езици (немски, английски, датски, шведски и т.н.) са отделни групи в общото за всички тях индоевропейско езиково семейство, към което принадлежат още гръцки, албански и др.

77 Например български, английски, испански, италиански и т.н. са типологично близки помежду си, въпреки че принадлежат към различни езикови групи, тъй като всички те са аналитични езици – такива, които не

„предимство” пред езиците, които нямат общи корени и/или са структурно много различни от родния език. Например носител на българския език като роден би усвоявал с най-малко трудности някой от славянските езици (с които нашият език е сроден, т.е. генеалогично близък), сравнително лесно би се справял с английски и испански (поради типологичното сходство между аналитичните индоевропейски езици) и би срещал повече трудности например с унгарски, защото този език принадлежи по своя произход към угро-финското езиково семейство, което е много различно от индоевропейското, а освен това и в типологично отношение двата езика са много различни: българският е аналитичен флективен, докато унгарският е синтетичен аглутиниращ.

Конкретен пример за положителен трансфер ни дава сходството в рода на съществителните имена при генеалогично близки езици като славянските. Във всички славянски езици съществителните притежават родова система, подобна на българската: те се класифицират като съществителни от мъжки, от женски или от среден род. При това съществува тенденция съществителните от мъжки род да завършват най-често на съгласна, съществителните от женски род – на -а, а съществителните от среден род – на -о/е. Изключенията също показват сходство: някои съществителни завършват на съгласна, но въпреки това са от женски род; известен брой съществителни от мъжки род, които назовават лица от мъжки пол, завършват на гласна -а или -о. Когато носител на един славянски език като роден (например български) започва да учи друг славянски език (например руски или полски), той притежава база от знания за идентифициране на рода на съществителните, която му позволява в много случаи да взема правилни решения. Така трансферът се явява голямо улеснение, като спестява усилия.

Знанията на родния език обаче не са от голяма полза, когато носител на някой от славянските езици започва да учи немски език. Немските съществителни също се класифицират като такива от мъжки, женски и среден род, но нито един от формалните маркери на славянските езици не би могъл да послужи като улеснение. Затова случаите на „пренасяне” на рода по принцип биха дали отрицателен резултат. Например съществителни, завършващи на съгласна, може да са от женски (Tafel, Stadt) или среден род (Jahr, Buch, Institut): съществителни, завършващи на -а, може да са от среден (Thema), а тези, които окончават на -е, може да са от мъжки род (Gedanke), и т.н.

Интересен резултат от изследванията, проведени в научното направление на контрастивния анализ, е въвеждането на **степени на трудност** при разлики в системите на двата езика. Тази проблематика е разработена подробно от Стокуел и кол. (Stockwell, Bowen & Martin 1965) въз основа на съпоставяне между английски и испански език. Таблица 1 представя различните категории на трудност, илюстрирани с примери от тези автори, а в най-дясната колонка са добавени български примери. Най-трудната категория е на първо място в таблицата, а най-лесната – на последно.

Таблица 1: Степени на трудност при усвояване на втория език (E2) според разликите между него и първия език (E1)

Категория	Примери (по Stockwell et al. 1965)	Примери с български език
-----------	------------------------------------	--------------------------

притежават падежна система за изразяване на граматически отношения, а използват вместо това предлози и частици. Така по отношение на своите типологични характеристики българският език се оказва по-сходен с езици от германската и романската езикова група, отколкото със славянските езици, които са синтетични, т.е. са запазили напълно или частично праславянската падежна система.

Диференциран е	Английски като E1, испански като E2: <i>be</i> ----- <i>ser</i> и <i>estar</i>	Български като E1, английски като E2: <i>висок</i> ----- <i>tall</i> и <i>high</i>
Нова категория	Испански като E1, английски като E2: \emptyset ----- <i>do</i> ⁷⁸	Руски като E1, български като E2: \emptyset ----- членуване
Липсваща категория	Английски като E1, испански като E2: <i>do</i> ----- \emptyset	Български като E1, руски като E2: членуване ----- \emptyset
Сливане	Испански като E1, английски като E2: <i>ser</i> и <i>estar</i> ----- <i>be</i>	Английски като E1, български като E2: <i>tall/ и high</i> ----- <i>висок</i>
Съответствие	Английски като E1, испански като E2: категорията „число” при съществителните	Български като E1, руски като E2: категорията „число” при съществителните

Най-сериозните проблеми при овладяването са свързани със случаите, в които срещу една форма в родния език се явяват две форми в езика-цел (в таблицата са отбелязани под категорията „Диференциране”): напр. глаголет *be* (като спомагателен глагол и копула в английски) съответства на глаголите *ser* и *estar* в испански⁷⁹. Когато англофони овладяват испански език, те трябва да „разделят” значението и функцията на *be* на две: *ser* и *estar*. Българският пример в същата категория се отнася до лексиката: прилагателното *висок* има два основни преводни еквивалента в английски: *tall* и *high*. Носителите на български като роден трябва да диференцират *висок* като *tall* и *high*.

Ако се смени „посоката” на овладяване обаче, степента на трудност се променя: испанофони, които учат английски език, трябва да обединят *ser* и *estar* в една форма: *be*. Англофони, овладяващи български, трябва да научат, че в езика-цел срещу *tall* и *high* има само една дума – *висок*. Обединяването е отразено в предпоследната графа на таблицата като „сливане”, което е доста по-ниско в йерархията по трудност.

Дадена езикова единица или граматическа категория може да присъства в единия език и да липсва в другия. В таблицата тези случаи са отбелязани съответно като „Нова категория” и „Липсваща категория” – в зависимост от „посоката” на овладяване. Например от перспективата на испанофони английският спомагателен глагол *do* (без аналог в испански) като маркер за време при образуване на отрицателни и въпросителни конструкции е „нова категория”, а от перспективата на англофоните, учещи испански език, е „липсваща категория”. Носителите на руски език като E1 трябва да усвоят българската система на членуване за изразяване на категорията определеност, която не съществува в родния им език. За тях това е „нова категория”. За българите, учещи руски, членуването е „липсваща категория”.

78 Глаголет *do* като „празен” темпорален маркер, най-често при образуване на отрицателни и въпросителни конструкции (*Do you walk along the street? – No, I don't; Did you walk along the street? – No, I didn't*).

79 Впрочем тази разлика съществува и между български и испански, така че българите, учещи испански, също трябва да диференцират българската копула „съм” в испанските форми: *ser* и *estar*.

Последни в таблицата са случаите, когато между двата езика съществува съответствие: дадена езикова единица или граматическа категория е присъща и на E1, и на E2. За пример служи маркирането на числото при съществителните в английски и испански, в български и руски. Разбира се, става дума за принципни сходства⁸⁰, тъй като при по-конкретно разглеждане се откриват множество разлики, които трябва да бъдат научени поотделно.

Категориите, определящи степените на трудност, не работят в еднаква степен за всички езикови равнища. В областта на фонологията например, където родноезиковият пренос е безспорен и при продукцията се проявява като акцент, най-общо се потвърждава принципът, според който по-голямата разлика между езиците води до по-силен ефект на преноса. Оказва се обаче, че за конкретните фонемни контрасти йерархията не следва стриктно принципа *разлика = трудност*. Автори като Дж. Флийдж (Flege 1995, 1999, 2002, 2003), Екман и кол. (Eckman, Elreyes, Iverson 2003), Димитрова (2013) и др. установяват, че колкото по-голяма е разлика между фонемите в първия и във втория език, толкова по-голяма е вероятността фонетичните контрасти между тях да бъдат възприети и те да бъдат поставени в различни категории, а това е предпоставка за по-лесно и по-бързо овладяване. Най-много грешки се появяват в случаите, когато фонемите от втория език, които не съществуват в първия, се възприемат и продуцират като позиционни варианти на близки във фонетично отношение категории на първия език.

Теоретичните принципи на контрастивната хипотеза дават основа на две версии: „силна” и „слаба”.

„Силната” версия приема, че съпоставката между родния и чуждия език позволява грешките и трудностите да бъдат **прогноzirани**, а въз основа на направените прогнози да бъдат изготвени учебни материали, улесняващи научаването.

„Слабата” версия тръгва по обратния път: най-напред регистрира систематичните **грешки** на учещите, а след това се стреми да ги **обясни** посредством разликите между двете системи – системата на родния и тази на втория или чуждия език. Така контрастивният анализ се свързва с научната парадигма, позната като „анализ на грешките”, за която ще стане дума в следващата част на тази глава.

Критиките срещу „силната” версия на контрастивния анализ са много и основателни. Тъй като бихейвиористичните възгледи за ученето в психологията, лингвистиката и психолингвистиката са преодолени още в края на 50-те години, един от най-критикуваните аспекти на контрастивната хипотеза е тъкмо разглеждането на ученето като процес на създаване на „навици” чрез имитация и свързването на понятието за „трансфер” с това за „навик”. През 60-те години на 20-и век се появяват нови виждания за познавателната дейност на човека. Приема се, че в основата на познавателните процеси, съответно и на ученето, стои преработката на информация, а не създаването на „навици”. Ученето на чужд език, подобно на овладяването на родния език, изисква от човека активно извличане на правила от постъпилите езикови данни.

80 Във всеки един от четирите езика системата за изразяване на число е двучленна (за разлика например от старобългарската тричленна система, която освен единствено и множествено число е съдържала и двойствено число); единственото число е немаркиран, а множественото число – маркиран член на опозицията. В английски и испански като основен аломорф за множествено число при съществителните се явява -s (с морфонологични варианти в английски /s/, /z/ и /iz/, в испански – /s/ и /es/. Българските и руските окончания за множествено число включват –и, –а, –я, но дистрибуцията им в редица случаи е доста различна.

Въпреки тази генерална промяна в теоретичните подходи към ученето контрастивната хипотеза преживява апогей през 60-те години и едва през следващото десетилетие постепенно „изпада в немилост”.

Причина за това развитие трябва да се търси както в отхвърлянето на бихейвиористичното разбиране за ученето, така и в натрупаните резултати от емпирични изследвания. Оказва се, че в редица случаи прогнозите, направени въз основа на съпоставката между родния и чуждия език, не се оправдават. Учениците, от една страна, невинаги успяват да осъществят положителен трансфер на сходни структури, т.е. показват затруднения и грешки там, където не би трябвало да се очакват, а, от друга страна, при разлики между структурите на двата езика в речевата продукция на учещите невинаги се явяват грешките, предвидени въз основа на предполагаема негативна интерференция. Според изследването на Дюлей и Бърт (Dulay & Burt 1974a), които анализират овладяването на английски език от испанофони, грешките поради интерференция са по-малко от 5%. До подобни изводи стигат и други изследователи, например С. Феликс в (Felix 1980) в изследване на англоезични деца, овладяващи немски език като втори, Ръдърфорд (Rutherford 1983) – на японци, учещи английски, Клазен и Мьойскен (Clahsen & Muysken 1986) – на носители на турски език, овладяващи немски, и т.н. Анализите на данните показват, че редица прогнози за грешки поради отрицателен трансфер не се реализират, но даже когато предвижданите грешки са наистина регистрирани в речевата продукция на изследваните лица, те могат да получат алтернативни обяснения, които нямат нищо общо с негативната интерференция между езиците. Въпреки това класическата версия на контрастивния анализ не отхвърля прогнозата на грешките, а се опитва да включи повече фактори, свързани с овладяването на втори език, на които да се опре, за да направи предвижданията по-точни.

След като се оказва, че редица емпирични изследвания от 60-те и 70-те години не дават убедителна подкрепа за хипотезата на контрастивния анализ, изследователите атакуват нейното основно теоретично допускане, че трансферът е *стратегия на ученето*, т.е. средство за изграждане и развитие на междинния език в процеса на овладяване. Според Дюлей и Бърт (1972), Ървин-Трип (1974), Крашен (1983) и др. междуезиковата интерференция е само „комуникативна стратегия”, част „общите стратегии за преработка на информация”, които са универсални и действат както при овладяване на първия, така и на втория език. Затова случаите на трансфер според авторите може да бъдат обяснени с различни обстоятелства на речевата продукция: учещите прибягват до тази стратегия като средство за преодоляване на комуникативен проблем, когато са принудени да продуцират изказвания на втория език, да осъществяват превод от първия език на езика-цел и т.н. (за повече подробности вж. Ellis 2008: 363). Според сполучливата формулировка на Лонг и Сато (Long & Sato 1984): може би най-сериозният недостатък на контрастивната хипотеза е „съмнителното допускане”, че може да се разчита само на анализа на *лингвистичния продукт*, когато искаме да разберем *лингвистичния процес*, т.е. овладяването на втория език.

Наред с емпиричните изследвания, представящи междуезиковия трансфер като маргинално явление в продукцията на учещите, съществуват и такива, които говорят достатъчно убедително в полза на това явление. Всъщност, въпреки критиките, да се отхвърли влиянието на първия език върху втория означава да се отрече очевидното.

Затова усилията на изследователите се насочват към по-детайлно проучване на причините, които карат учещите да осъществяват пренос, както и на конкретните лингвистични условия за пренасяне. Въвежда се например понятието *ограничения върху трансфера* (Odlin 2003). Ограниченията са свързани не толкова с обективни фактори на междуезиковите съпоставки, колкото с решения (съзнавани или не), които взема индивидът в процеса на овладяването на

втория език. Според автора, *ограничение* може да бъде всичко, което възпрепятства учещия, първо, да забележи съществуващото сходство между родния език и езика-цел и, второ, да реши, че сходството може наистина да подпомогне ученето (Odlin 2003: 454). Решенията, ограничаващи трансфера, се вземат на общокогнитивно равнище (като перцепция и памет) и на специфично езиково ниво. Ето някои от най-важните ограничения: социални фактори (влиянието на адресата и на различни контексти на ученето); маркираност в широкия смисъл на понятието; прототипност (някои значения на думата се смятат за основни по отношение на други); дистанция между езиците (как говорещите възприемат близостта и разликите между езиците); фактори на развитието (ограничения, свързани с естествените процеси на развитие на междинния език); индивидуални разлики между учещите и характер на езиковите и комуникативните задачи, които изпълняват (за повече подробности вж. Ellis 2008: 379–397).

Освен това изследователите подчертават, че е неправомерно контрастивните изследвания да се насочват преди всичко към прогнозирането или обяснението на грешките при *продукцията* на реч, тъй като по този начин се пропускат по-сложни и деликатни прояви на трансфер и се подценява мащабът на междуезиковите влияния. Не трябва да се забравя, че ефектът от негативния трансфер се проявява освен при продукцията (на тези прояви са посветени повечето изследвания), също така и при перцепцията на реч (Ellis 2008: 375–377). Резултатите от междуезиковите влияния трябва да се търсят в четири направления:

- грешки, предизвикани от негативния трансфер (или отрицателна интерференция);
- улеснения като следствие от положителния трансфер (или положителна интерференция);
- избягване на употребата на определени лингвистични структури;
- свръхупотреба на някои форми (Ellis 2008: 354).

Изводът от полувековните проучвания на трансфера е категоричен: проблемите, които възникват във връзка с междуезиковото влияние, са толкова разнообразни и сложни, че до началото на XXI век не съществува детайлна теория на езиков трансфер (Odlin 2003). Подобна теория, която трябва да има когнитивен характер, според Р. Елис (2008: 397–400) е нужно да обяснява следните основни проблеми:

- трансфера при комуникация на втория език, от една страна, и в процеса на ученето му, от друга, наред с взаимоотношенията между тези два типа трансфер;
- трансфера като резултат както от разлики, така и от сходства между първия език и езика-цел;
- взаимодействието между трансфера и други фактори;
- трансфера като съзнаван и несъзнаван процес;
- трансфера на концептуално и на лингвистично ниво;
- трансфера като субективно явление.

Множеството критики към контрастивната хипотеза водят още в края на 60-те години до преразглеждане не само на силната, но и на слабата версия. Тъй като в слабата си версия контрастивната хипотеза изисква регистриране на грешките на учещите, провеждат се редица детайлни експериментални проучвания на речевата продукция. Проучванията показват, че влиянието на първия език върху втория не е единствената причина за грешките. Така възниква ново научно направление, познато като *анализ на грешките*.

Анализ на грешките

Регистрирането на грешките, допускани при ученето на втори или чужд език, има доста подълга история от научната парадигма, наречена *анализ на грешките*. Изследвания, посветени на типични грешки при усвояването на често изучавани езици като английски (вж. напр. цитираните от Ellis 2008 на стр. 45 заглавия), са познати от началото на ХХ в. и имат чисто приложен характер, подпомагащ лингводидактиката.

Направлението *анализ на грешките* възниква през 60-те години на миналия век като разширение и допълнение на контрастивния анализ. То има за цел не просто да опише и класифицира грешките, а да изследва *процесите и механизмите на овладяването на втори или чужд език*. Това направление се свързва със слабата версия на контрастивния анализ, доколкото и контрастивният анализ, и анализът на грешките изхождат от вербалната продукция на обучаемите. Въпреки това отношенията между двете научни парадигми са доста сложни и са обект на оживени дискусии до днес (вж. напр. Данчев 2001: 93–94; Gass & Selinker 2008: 102).

Основополагаща за създаването на научната парадигма *анализ на грешките* е публикацията на Пит Кордър, озаглавена „Значимостта на грешките на обучаемите” (Corder 1967).

За разлика от лингводидактичния подход по онова време (пък и досега), според който на грешките трябва да се гледа като на нещо нежелано, следователно и недостатъчно заслужаващо внимание, Кордър се обръща към тях като към източник на много съществена информация за процеса на учене. Този подход очевидно е повлиян от изследванията на детското езиково развитие, които установяват, че грешките и пропуските при децата не са резултат от неуспешна имитация, а са индикатори за правилата, залегнали във временна езикова система.

Прецизирайки самото понятие за грешка, Кордър въвежда терминологична разлика между англоезичните понятия за *error* и *mistake*, която трудно може да се предаде на български език. Грешките, определени като *mistake*, са *инцидентни*, подобни на онези, които наричаме във всекидневното общуване „грешка на езика”. Те могат да бъдат осъзнати от говорещия (пишещия) и да бъдат съответно коригирани. Под *error* Кордър разбира *систематични грешки* – те се повтарят и трудно или изобщо не се осъзнават като грешки, защото са резултат от правило, което учещият е създал в своята временна система. Всъщност те са грешки само от гледна точка на системата на езика-цел, но не и на временната система на обучаемия, която се определя като *междинен език*⁸¹. (Това понятие е обяснено по-подробно в *Глава втора* на тази книга).

Както контрастивният анализ, така и анализът на грешките е насочен към разбирането и съответното коригиране на грешките, допускани от учещите, затова изследванията най-често се осъществяват в процеса на обучение. Последователността при провеждането на емпирично изследване на грешките следва няколко задължителни етапа:

- събиране на данни – от писмена или устна продукция на обучаемите;

81 Всъщност особената езикова система на учещите, която не е идентична нито с първия, нито с втория език, но притежава характеристики и на двата, в труда на Кордър е назована с термина „идиосинкратичен диалект”. Популярност обаче добива терминът *междинен език*, въведен за същото понятие от Л. Селинкър (Selinker 1972). (Вж. по-подробното описание на взаимоотношението между тези термини у Данчев 2001: 94–97).

- идентифициране на систематичните грешки;
- класифицирането им според определени граматически категории и значения;
- провеждане на качествен и количествен анализ на грешките;
- търсене на лингводидактични средства за корекция на грешките (вж. Gass & Selinker: 2008: 103).

Най-популярната класификация на грешките е свързана с изследванията на Лари Селинкър (Selinker 1972). Тя включва следните видове грешки:

- а) родноезиков пренос (междуетикова интерференция);
- б) пренос поради неправилно обучение;
- в) тактики при изучаване на чуждия език;
- г) тактики при комуникация на чуждия език;
- д) свръхгенерализация в рамките на езика-цел (вътрешноезикова интерференция).

Основа на тази класификация съставят първият и последният вид грешки: поради *междуетикова* и поради *вътрешноезикова* интерференция, затова на тях се обръща най-голямо внимание. Грешките поради *междуетикова* интерференция отразяват влиянието на родния език върху междинния език на учещите. Примери за такива грешки бяха представени в предишната част на тази глава.

Вътрешноезиковите грешки, които се обясняват със свръхгенерализации в рамките на структурата на езика-цел, са независими от родния език на обучаемите и могат да се срещнат в продукцията на лица, носители на съвсем различни езици. Те често се разглеждат като грешки, свързани с езиковото развитие, затова при тях се търси сходство с усвояването на първия език. От друга страна, тези грешки зависят от структурата на овладявания език, така че могат да се използват като база за типологически паралели.

Нека разгледаме *вътрешноезиковите* грешки, допускани при овладяването на рода на съществителните в българския език от носители на езици, които са и генеалогично, и типологично различни. Изследвайки писмената реч (переразкази, съчинения и спонтанна реч) на англофони и унгарци⁸², С. Банова (2007) приема, че в техния междинен български език съществува следното правило: *Всички думи, които в писмената си форма завършват на -а, са от женски род*. Според това правило кратката членна форма, както и бройната форма на съществителните от мъжки род, се *свръхгенерализират* като окончания на съществителни от женски род, затова учещите продуцират изречения от типа на:

Холата (вм. *холът*) е доста голяма и в нея са разположени хубави мебели (англофон).

Всяка месеца (вм. *месеци*) отивам на кино (носител на унгарски език).

Престолата (вм. *престолът*) остава за сина му Симеон (носител на унгарски език).

От друга страна, изследваните англофоните допускат и такива грешки, които може да се припишат на родноезиков пренос, например:

Испанците много често казват този *фраз* (вм. *фраза*) – англ. *phrase*.

Той има един *груп* (вм. *група*) – англ. *group*.

82 Унгарският език е аглутиниращ и принадлежи към групата на угрофинските езици, докато английският е фузионен индоевропейски език.

Интернационализмите *фраза* и *група* се срещат и в английски, но в различни облици (съответно *phrase* и *group*), които повлияват междинния език на англофоните. Интересно е обаче, че носителите на унгарски език допускат аналогични грешки, въпреки че в унгарски не съществуват интернационализми, съответстващи на *минута* и *секунда*⁸³:

След един *минут* (вм. *минута*) ще дойда.

Почакайте един *секунд* (вм. *секунда*), моля.

Обясненията на тези грешки може да се търсят в две насоки. Първо, във влиянието на трети език (напр. английски, френски и т.н.), в който тези думи са интернационализми и чийто фонетичен облик е близък до използвания от изследваните лица на български⁸⁴ (Банова 2001: 97). Второ, поради погрешно интерпретиране на окончанието за женски род *-а* като кратка форма на определителния член при съществителните от мъжки род: *минут-а*, по аналогия със *стол-а* (Банова 2001: 98). Това обяснение е доста вероятно; то се подкрепя от примери като *трох* вм. *троха* (съществително извън кръга на интернационалната лексика), както и от обратния процес – когато членувани съществителни от мъжки род се интерпретират от учещите като съществителни от женски род (вж. цитираните по-горе изречения, в които се срещат *холата* вм. *холът* и *престолата* вм. *престолът*).

Грешките поради свръхгенерализация са типични най-вече за формообразуването. Словообразуването обаче също често е повлияно от процеси на вътрешноезикова интерференция. Ето няколко примера с окаzionali слогообразования, регистрирани в междинния български език на носител на езика лао – тонален език, който се говори в Лаос, Тайланд и Камбоджа (по Стоянова 2006: 107):

събрание = събрание

промишленен = промишлен

старен = стар

оръжение = оръжие

смелен = смел

писателен = писател.

Продуцираните съществителни и прилагателни показват, че учещият е свръхобобщил наставката *-ен*, при което я добавя или като част от словообразуващата основа (в „събрание” и „оръжение”), или като самостоятелен словообразователен формант (в останалите примери).

Интересни грешки поради вътрешноезикова интерференция в междинния език на българи, учещи английски, са цитирани от Данчев (2001: 119–120).

Някои видове грешки, представени в класификацията на Селинкър, се дължат на *пренос поради неправилно обучение*.

Интересен пример за такъв тип грешки намираме при усвояването на българския определителен член от носители на испански език като роден (примерите, анализите и интерпретациите, приведени по-долу, са по Стоянова 2001). Цитираните от а) до в) изречения или части от изречения доказват, че погрешното членуване на български език е породено от родноезиков трансфер.

а) Обличам си синьо сакото.

83 Те гласят *perc* (минута) и *második* (секунда).

84 Това не може да е напр. немски език, в който минута (Minute) и секунда (Sekunde) окончават на *-e* и са от женски род.

Me pongo el jaquete azul.

б) Всички студентите от нашата група отидохме...

Todos los estudiantes de nuestro grupo fueron...

в) отидоха да видят един спектакул от операта народ.

...fueron a ver un espectáculo de la Opera Nacional

Как тези грешки може да бъдат свързани с неправилно представяне на употребата на членната морфема в процеса на обучение?

Членуването в българските граматика и съответно в учебните пособия по български език като чужд се описва на морфологично равнище, тъй като българският определителен член е свързана, а не свободна морфема⁸⁵.

Затова и обясненията, които учещите български език получават, се отнасят само до морфологичното равнище, а не и до равнището на именната група. Това, което обучаемите научават за употребата на българския определителен член, може да се сумира с правилото: „Постави членната морфема *след* окончанията на съществителните!” Учещите би трябвало сами да се ориентират, че в рамките на именната група членната морфема стои не в абсолютния край, а на **второ място**, т.е. се добавя към първия елемент – към съществителното, ако то е употребено самостоятелно, и определението/определенията му, ако са предпоставени.

След като възприемат местоположението на българския член като **постпозиция**, учещите осмислят това правило като противоположно на правилото за **препозиция** на определителния член в техния роден език – испанския. Примерите от а) до в) ясно показват, че испанфоните интерпретират междуезиковата разлика препозиция/постпозиция на члена само спрямо съществителното име, а не спрямо именната фраза.

Пример в) може да бъде породен от едно единствено правило: *Постави членната морфема в края на съществителното вместо в началото*. Словоредът на модификатора и определяемото остава като в испански:

исп. (Art + N) + M	бълг. (N + Art) + M
la Opera Nacional	опера-та народна

Пример а) ни дава основание да предположим прилагането на две правила: *Постави членната морфема в края на съществителното вместо в началото* и *Постави модификатора преди определяемото*.

исп. (N + Art) + M ⁸⁶	бълг. M + (N + Art)
el jaquete azul	синьо сако-то

Най-интересен от гледна точка на специфичната си структура в двата езика е пример б). В него испанският определителен член по изключение заема второто място в рамките на именната фраза: *Todos los estudiantes*. Следователно тук би трябвало да очакваме положителен трансфер и правилна конструкция:

85 В качеството си на свързана морфема определителният член е част от морфологичната структура на имената. Съществителните, прилагателните, числителните, притежателните местоимения и т. н. се свързват с различни аломорфи на определителния член (7 графични и 10 произносителни, вж. Стоянова 2000), който в българските граматика се разглежда като особен вид морфема, тъй като заемат финално място в съответната словоформа – след окончанието.

86 Символите да се тълкуват по следния начин: N (Noun) – съществително име, Art (Article) – член, M (Modifier) – модификатор (име или местоимение, което определя съществителното).

исп. M + Art + N

Todos los estudiantes

бълг. (M + Art) + N

Всички-те⁸⁷ студенти

Вместо това учещите продуцират неправилната конструкция *всички студентите*, ръководейки се от правилото за постпозиция на определителния член спрямо съществителното име:

исп. M + Art + N

Todos los estudiantes

бълг. M + (N + Art)

Всички студенти-те

Аналогични грешки в членуването се срещат и в речта на англофони, учещи български език – по същата причина: както в испански, така и в английски език именните групи, съдържащи като модификатор обобщителното местоимение *all*, за разлика от всички останали случаи на членуване, изискват поставяне на определителния член на второ място: *all the students*⁸⁸. Можем да предположим, че възможностите за положителен трансфер и при англофоните се блокират поради неправилното обучение, което представя определителния член като част от съществителното име, а не от именната група.

Още по-симптоматично е, че подобни грешки се срещат и в речта на учещи, чийто първи език не притежава система за членуване. Следният пример е от носител на полски език като роден: „Най-напред той извика **всички жените**, децата и бабички”. Такива учещи не разполагат с възможност за положителен пренос, затова единствената информация, на която трябва да се опрат при овладяването на членуването в българския език (освен образците на членуване, които възприемат във входните езикови данни), е начинът на представяне на членуването в учебните пособия.

Ако приемем, че цел на обучението е да насочи вниманието⁸⁹ на обучаемите към такова описание на езика-цел, което може да улесни положителния трансфер и да подпомогне преодоляването на отрицателния трансфер, то с подходящо обучение обсъдените грешки вероятно биха могли да бъдат избегнати⁹⁰. Разбира се, за доказването на това твърдение е нужно да се планира експеримент, в който да се сравнят резултатите от две групи лица: такива, на които членуването се преподава по традиционния начин (на морфологично равнище), и такива, които получават информация за членуването в рамките на именната група.

Въз основа на тези и много други изследвания върху овладяването най-вече на английски език (вж. коментарите у Данчев 2001: 121) имаме основание да приемем, че неправилното обучение може да бъде една от причините за фосилизирането на определен тип грешки, а подходящото поднасяне на учебния материал крие „значителни резерви за подобряване качеството на чуждоезиковото обучение” (Данчев 2001: 122).

87 В съчетание с обобщителното местоимение *всички* българският език позволява два варианта: първо, членуване на местоимението модификатор: *всичките студенти*, второ, нулев член: *всички студенти*. Тук се обсъжда само членуваният вариант.

88 Както и в български, тази именна група може да се употреби със или без определителен член: *all the students* и *all students*.

89 Точно такава функция се приписва на обучението от направлението, познато като „повишаване на вниманието” *attention raising*. Повече подробности по този въпрос са включени в частта, посветена на ролята на обучението в овладяването на втори език.

90 Редица проблеми в междинния английски език, свързани с неправилно обучение, са обобщени от Данчев (2001: 120–121).

Друг тип грешки, които Селинкър отделя в посочената по-горе класификация, се дължат на т.нар. *стратегии*⁹¹ при изучаване на чуждия език. Те са свързани на първо място с опростяване на структурите на междинния език, което се раеализира посредством свръхгенерализации, редуциране на езиковите средства и установяването на еднозначни съответствия между първия и втория език (вж. напр. Данчев 2001: 122).

Към опростяването в междинния английски език на българите например спадат: изпускането на служебни думи, по-ограниченият брой предлози в междинния език в сравнение с езика-цел, отъждествяването на българския аорист с английското просто минало време и т.н. (Данчев 2001: 22). Този въпрос не е достатъчно проучен по отношение на междинния български език.

Съществуват и грешки, които според Селинкър се дължат на *стратегии при комуникация на чуждия език*. Към тях спада отбягването на трудни елементи и структури. Например даже лица, владеещи български език като чужд в много висока степен, обикновено не използват в спонтанната си продукция преизказни времена⁹². Съществуват доста данни относно отбягването на определени форми и структури в междинния английски език на българи, но няма достатъчно изследваия на аналогичните процеси в междинния български език; това е област, която предстои да бъде проучена.

Проблемът за стратегиите при комуникация се разработва не само във връзка с отчитане и коригиране на грешки, а в по-глобален когнитивен план. Класификациите на стратегиите варират в широк диапазон (вж. Bialystok 1990; Dörnyei & Scott 1997; Ellis 2008: 506-508). Ето някои от най-често обсъжданите (по Tarone 1977):

- избягване: учещият избягва да назовава обекти, за които не разполага с дума на втория език;
- парафраза: учещият използва дума, която назовава обекта неточно, но има общи признаци с точната дума (напр. в междинния английски език *wife* често се заменя с *woman*, т.е. дума с по-обща семантика се използва вместо по-конкретната дума⁹³); или описва характеристики на обекта вместо да го назове (**нещо, което*

91 В българската научна литература вместо термина *стратегии* се среща терминът *тактики*. *Тактика* е предпочетен от А. Данчев като смислово съответствие на англоезичния термин *strategy*, въпреки че българският му превод е *стратегия*. Аргументацията на Данчев е свързана с разликата между стратегия – общ план на някаква дейност, и тактика – конкретните начини на реализиране на стратегията. Според автора, при въвеждането на понятията за *learning strategies* и *communication strategies* Селинкър не имал предвид общо планиране на ученето или на комуникацията, а конкретни действия, предприемани от учещите, които водят до грешки. По-нагаташното развитие на тези две понятия в научната парадигма овластяване на втори език показва обаче, че те се възприемат наистина като стратегии (вж. напр. Bialystok 1990; Kasper & Kellerman 1997 и др.). Това ни дава основание да използваме тук само термина стратегия, отчитайки основанията на А. Данчев да предпочете термина тактика, когато се позовава на анализа на грешки.

92 Носителите на други славянски езици понякога създават впечатление, че владеят употребата на преизказните времена в българския език. Когато употребяват елови причастия с нулев спомагателен глагол в трето лице, те всъщност осъществяват родноезиков трансфер, тъй като в езици като руски, полски и т.н. миналото време се изразява по аналогичен начин. Употребата на форми, които в българския език означават преизказване на аорист, всъщност замества непреизказните български минали времена. Такива форми се срещат в речта на носители на славянски езици в началните фази на овластяване на българския език, когато родноезиковата интерференция е е по-силна.

93 Този пример, изваден от контекста на употреба от конкретни учещи, не е много убедителен, тъй като в редица езици, вкл. и в български, съществителното *жена* означава и *съпруга*; следователно ако българин направи описаната замяна, това може да се тълкува като междуезиков трансфер, а не като стратегия за използване на дума с по-обща семантика вместо по-конкретна.

използваш, когато искаш да почистиш неща вм. *прахосмукачка*⁹⁴); или използва оказинално образуване (**дупирам* вм. *дълбая* – оказинализъмът е образуван от основата на съществителното *дупка*, тъй като действието *дълбая* се свързва с правенето на дупки);

- съзнателно прибягване до езикови средства от първия език: учещият превежда буквално (калкира) дума или фраза от родния език на езика-цел (немскоезично лице използва **автомат за пари* вм. *банкомат*, от нем. *Geldautomat*); или включва дума от първия си език в съобщението на втория с надеждата, че ще бъде разбран (смяна на кода; „заемане”), напр. *Quand tu as quelque chose qui est „stuck”* – английското причастие „*stuck*” се явява в изречение на френски език⁹⁵.
- търсене на помощ: учещият моли събеседника да му подсказе нужната езикова единица; или търси съответната единица в речник, учебно пособие и т.н.)
- използване на невербални средства – учещият прибягва до жест и мимика, които да допълнят съобщението или да заменят елементи от него; например съществителното *молтва* или глаголът *моля се* може да бъдат „изобразени” с долепени една до друга и насочени нагоре длани, поставени пред лицето⁹⁶.

Представените стратегии показват начините, по които учещите се справят с проблеми, възникващи при комуникация на втория език, за да постигнат взаимно разбиране. Разглеждат се и друг тип комуникативни стратегии – такива, които предотвратяват нарушаването на комуникацията. Между тях са средствата за „договаряне на смисъла”: например „проверка на разбирането” и „искане за потвърждение” (Dörnyei & Scott 1997).

След като понятието за стратегии при комуникация на втория език се разширява по описания начин, резултатите от прилагането им вече не се възприемат просто като грешки, които трябва да бъдат преодоляни. Поставя се въпросът каква роля играят различните стратегии на комуникация в овладяването на втория език. За тази цел се провеждат емпирични изследвания на стратегиите, използвани спонтанно от учещите. Повечето от тези изследвания проучват как учещите се справят с недостига на лексикални средства, който възниква по време на речевата продукция на втория език⁹⁷ (вж. преглед на подобни изследвания у Ellis 2008: 508–511). При това използването на определени стратегии за комуникация, които от перспективата на анализа на грешките водят до отклонения от езика-цел (например описанието на обекта вместо точното му название), се приемат като компенсаторни средства за увеличаване на флуентността на втория език, макар и за сметка на правилността. Тъкмо по тази причина някои изследователи (Dörnyei 1995; Nakatani 2005) предлагат на учещите **тренинг в използването на комуникативни стратегии**: избягване или замяна на тема; описателно назоваване на обекти; използване на „паразитни думи” за поддържане на комуникацията; стратегии за печелене на време, за търсене на помощ от събеседника и проверка на разбирането. Алтернативното становище е, че подобен тренинг е неоправдан (Skehan 1998), тъй като отклонява учещите от същинската задача – овладяване на езиковите средства на E2.

94 Примерът е превод от френски, регистриран в изследване на 9-годишни англоезични деца, участващи във френскоезична програма (Bialystok 1990: 65): *Quelque chose que tu utilises quand tu veux nettoyer les choses.*

95 Примерът от изследването на 9-годишни англоезични деца, участващи във френскоезична програма (Bialystok 1990: 67).

96 Този жест има посочения смисъл в рамките на християнската култура. Нека не забравяме, че невербалните изразни средства също са етнокултурно, а не рядко и езиково специфични.

97 Недостигът може да се дължи както на „празноти” в речника на E2, така и на невъзможност в нужния момент да се извлече наличната в паметта лексикална единица.

Различните мнения по въпроса за ролята на комуникативните стратегии обаче не трябва да се разглеждат като взаимно изключващи се: използването на стратегии за комуникация може да бъде както подпомагащо, така и ограничаващо овладяването на втория език, в зависимост от редица фактори, например индивидуалния стил на учещия, характера на самите стратегии и т.н. (Ellis 2008: 512).

Нека обобщим тази част от нашето изложение: анализът на грешки като научно направление изиграва важна роля за насочване вниманието на изследователите към реалните характеристики на междинния език, който учещите изграждат активно при контакта си с езика-цел. Това научно направление обаче показва редица слабости и ограничения. Най-съществената му слабост се състои в това, че като се базира върху грешките, анализът изпуска от погледа си цялостната картина овладяването. Не можем да очакваме, че изследователят ще успее да оцени сложната ситуация на учене, ако я свежда само до една нейна ограничена част – погрешната продукция (Gass & Selinker 2008: 110). Трябва да помним, че прогресът в овладяването на втория език не може да се сведе само до избягване или преодоляване на грешки в продукцията на реч.

Равносметката от многобройните емпирични изследвания на междинния език на учещите показва, че междуезиковото влияние не може да бъде отхвърляно или омаловажавано, затова през 70-те и особено през 80-те години усилията се насочват към интегриране на различни теории и подходи в едно направление, което у нас получава широка популярност като „разширен модел” на съпоставителен анализ.

Разширен модел за съпоставителен анализ

Този модел е разработен от видния български англицист Андрей Данчев (1978; 1983; 1984) в края на 70-те и първата половина на 80-те години с участието на специалисти по чужди езици в Института за чуждестранни студенти. Той включва, от една страна, материал от преводни корпуси, и, от друга страна, „разширяване на емпиричната база на изследванията чрез привличане на данни за речевата продукция, включително грешките на обучаваните лица”; целта е да „премести центъра на тежестта върху конкретната обстановка на обучение и върху процесите на езикоусвояване, извършващи се в езиковото съзнание на учащите се независимо от желанията и намеренията на преподавателя” (Данчев 2001: 100). По този начин моделът търси „максимално обвързване на теоретичните съпоставителни изследвания с практическите резултати, значими и интересни за учебния процес” (Данчев 2001: 100).

Разширеният модел на съпоставителен анализ съдържа следните компоненти: първо, **съпоставителен анализ на системно равнище**; второ, **анализ на преводен корпус**; трето, **описание и анализ на съответния междинен език** (Данчев 2001: 100).

Съпоставителен анализ на системно равнище

Този анализ изисква избор на лингвистична теория, тъй като контрастивни изследвания се осъществяват въз основа на различни теории и направления (напр. структурализъм, функционална лингвистика, трансформационно-генеративни граматика и т.н.). Като се опира

на българската практика, авторът констатира сближаване на алтернативни теоретични направления. Той смята, че е „назрял моментът за по-експлицитно формулиране и мотивиране на един синтетичен модел, съчетаващ по оптимален начин доказалите своята методологическа продуктивност аналитични процедури както на структуралните, така и на пораждащите граматика” (Данчев 2001: 30). Разширеният модел за съпоставителен анализ се базира върху такава синтетична лингвистична теория. Особено важна е връзката между съпоставителните изследвания и лингвистичната типология, която дава теоретична основа за съпоставки между родствени и неродствени езици, между близки или различни в типологичен план езици. По думите на автора, теоретичните приноси на съпоставителните изследвания „обикновено са по посока на *характерологичната типология*, която на свой ред може да бъде *универсална, групова* (на няколко езика, свързани по родствен, ареален или друг признак) или *двустранна*. Това ще рече, че който и да е език може да се опише от гледна точка на човешкия език въобще, на групата езици, в които се включва по родствени и/или ареални критерии, и на един-единствен език (описание на английския език от гледна точка на българския)” (Данчев 2001: 47).

Анализ на преводен корпус

Анализът на преводен корпус се опира върху установена практика на мнозина изследователи у нас и в чужбина.

Важно методологическо условие за използването на такъв корпус е неговата представителност. Най-добре е минимално необходимият размер на корпуса да бъде определен с математико-статистическа процедура; след това корпусът може да бъде разширяван според изискванията на конкретното изследване (Данчев 2001: 101). Обикновено се използват преводни корпуси на оригинални текстове от три основни жанра: художествен, научно-технически и обществено-политически. Работи се с основен корпус, който се проверява с обръщане на посоката на превода (напр. от български към английски и след това – от английски към български) посредством втори контролен корпус. Когато се използват публикувани преводи, предполага се, че те са осъществени от компетентни преводачи. В случай, че това не е възможно, допуска се провеждане на тестове с информатори, които имат достатъчно висока степен на двуезична компетентност. Авторът предупреждава, че при преводни текстове би трябвало да се държи сметка за влиянието на оригинала, което може да се изразява в т.нар. *скрита интерференция*, и разглежда редица такива случаи при превод от английски на български език (Данчев 2001: 103–106).

При съпоставката между оригинала и преводния корпус се търсят *функционални еквиваленти* между двата езика. Тъй като на един елемент или структура от изходния език съответства повече от един еквивалент, получава се т.нар. *ветрило на функционалните еквиваленти*. Ето как изглежда то за английския предлог *for* и неговите преводни български съответствия (по данни на П. Бенатова 1983; 1987, представени от Данчев 2001: 166):

		за	36,6%
		Ø	24,6%
		подч. изр.	18,6%
for	към		3,9%
		от	3,5%
		заради	3,1%
		други елементи и структури	

Фиг. 1.

Първото и най-често съответствие е наречено *доминантен функционален еквивалент*. Обикновено доминантният еквивалент стои на първо място в речниковата статия на съответния двуезичен речник. Ветрилото освен това показва, че след първите три съответствия честотата рязко спада. Затова вторият и третият еквивалент може да се разглеждат като допълнителни *основни* еквиваленти, а останалите, с твърде ниската честота – като *периферни* еквиваленти (Данчев 2001: 166).

Този етап, според автора, трябва да се смята за въвеждащ. Тъй като целта на съпоставителния анализ е „да се възпроизведе, доколкото е възможно, естествената тактика на речепораждане от страна на учащите се”, нужно е посоката на анализ да се обърне от родния език (българския) към чуждия (английския). Така се получава еталон, спрямо който може да се сравняват данните от междинния език на българите (Данчев 2001: 167).

		for	34,5%
		∅	14,6%
		подч. изр.	13,0%
за	about		12,4%
		of	8,0%
		to	7,8%
		in	2,8%
		други елементи и структури	

Фиг. 2.

Сравняването на ветрилата на функционалните еквиваленти показва, че доминантен функционален еквивалент на английския предлог *for* безспорно е българският *за*.

Определянето на доминантния функционален еквивалент е от първостепенна важност за описанието на грешките в междинния език, защото учещите обикновено го свръхгенерализират на принципа на съответствието „едно към едно” (т.е. *for = за*). В редица случаи вместо един доминантен еквивалент може да има два – например при превода на английското просто минало време (*past simple tense*) това са българските аорист и имперфект⁹⁸ (Данчев и Алексиева 1974).

Описание и анализ на съответния междинен език

Описанието и анализът на междинния език включват процеси на прогноза и диагноза на грешките.

Въпреки че тъкмо неуспехът на контрастивната хипотеза от 50-те и 60-те години да прогнозира успешно грешките на учещите става причина за последвалото недоверие към „силния” вариант и даже за отхвърлянето му, прогнозата на грешките не е изключена от разширения модел на съпоставителния анализ.

Като отчита познатите слабости на прогнозите, предлагани в „класическите” съпоставителни изследвания, Данчев прави уговорката, че прогнозирането има различни степени на вероятност в зависимост от езиковите равнища и подравнища, към които се отнася. Да се

98 Въз основа на изследване, проведено от Данчев и Алексиева (1974).

прогнозиращ грешки на фонетико-фонологично равнище, според автора, е сравнително лесно. Ако в родния език на учещите например не съществува фонологично противопоставяне на гласните по дължина, те трудно ще усвоят това противопоставяне в езика-цел (както е например с българи, учещи немски или английски език).

При съпоставката между езиците е нужно да се отчита още един фактор: лингвистичната „маркираност“ – понятие, нашироко използвано в структурната лингвистика, но в съпоставителния анализ разбирано в по-широк, типологичен смисъл. Един от най-често цитираните в литературата примери, на който се позовава и Данчев, е от изследванията на Екман. През 70-те години Екман формулира „хипотеза за разлика в маркираността“, която първоначално се прилага към фонологията (Eckman 1977). Установява се, че признакът *звучност* на съгласните в езиците на света не е разпределен равномерно в рамките на думата, а съществува „йерархия според контраста по звучност“: най-често (в най-много езици) контрастът между звучни и беззвучни съгласни се среща в началото на думите, следователно е най-немаркиран, а най-рядко се среща в края на думите, т.е. е най-маркиран. Когато даден език притежава този контраст в най-маркираната позиция (т.е. в края на думата), той го притежава и в по-малко маркираните позиции (т.е. в средата и в началото на думата). Йерархията в маркираността служи като основа за предсказване на трудности при овладяването на съответния контраст, когато родният език и езикът-цел са с сразлична степен на маркираност. Такава разлика съществува между български и английски: в английски, но не и в български, контрастът съществува в най-маркираната позиция – в края на думите. „По такъв начин чрез съпоставителен анализ може да се предстаже, че българите, изучаващи английски език, трудно ще усвоят краесловното озвучаване на съгласните и всеки преподавател знае, че това наистина е така“, коментира Данчев (2001: 109).

Все пак авторът запазва сериозен скептицизъм по отношение на възможностите за прогноза на грешките. Той подчертава, че „в редица случаи прогнозиращият апарат на традиционното съпоставително езиковзнание или не обезпечава достатъчно надеждни резултати, или пък често пъти чрез сложен анализ се постигат верни, но банални прогнози, известни на всеки преподавател практик“ (2001: 109). Съчетана с диагноза, прогнозата обаче може да служи за проверка на ефективността на даден изследователски модел.

Опитите за прогнози биха били оправдани, когато става дума за преподаване на език или езици за първи път, тъй като в този случай няма натрупан методически опит с усвояването им, но това, смята авторът, се случва достатъчно рядко (Данчев 2001: 109).

Крайното заключение на Данчев е, че от гледна точка на конкретните практически нужди прогнозирането на грешките се оказва до голяма степен необосновано, затова авторът посвещава повече внимание на диагнозата им.

Според разширения модел на съпоставителен анализ, диагнозата на грешките включва тяхната идентификация и тяхната етиология, т.е. изясняване на причините за възникването им. При идентификацията на грешките А. Данчев се опира на класификацията, въведена от Ю. Найда, Л. С. Бархударов и други автори. Според тази класификация грешките се свеждат до четири основни трансформации: *заместване*, *разместване*, *изпускане* и *добавяне*. Тази класификация, според автора, насочва към връзката между процесите на пренос и превод при анализа на междинния език и грешките. На теоретичното и практическото сближение и разграничаване между тези два процеса е посветена обстойна дискусия (Данчев 2001: 110-115). Все пак за целите на анализа по-съществено е установяването на етиологията на грешките. Според произхода си те попадат в следните групи: грешки поради родноезиков пренос, грешки поради свръхгенерализация, която е резултат от вътрешноезикова

интерференция; грешки, свързани с начина на обучение; грешки поради следването на специфични тактики за изучаване на чужд език, както и поради специфични комуникативни тактики. Тази класификация, въведена от Селинкър (1972), бе разгледана вече в първата част на тази глава.

За да илюстрираме как на практика се прилага анализът на грешки като етап от разширения модел на съпоставителен анализ, нека се върнем към примера с българския предлог за и неговите съответствия в междинния език на българи. Тези съответствия също се представят като ветрило:

		for	45,0%
		Ø	30,0%
from	за	to	14,0%
	3,0%	of	2,8%
		други елементи и структури	

Фиг. 3.

Ветрилото на съответствия в междинния език на българите, учещи английски език, се съпоставя с ветрилото на функционални съответствия във Фиг. 2, установено при контрастивното изследване на двата езика. Резултатите показват, че доминантните еквиваленти в двете ветрила съвпадат, но с различни количествени характеристики: следвайки тенденцията да се търси съответствие едно към едно, учещите в почти половината от случаите (45%) приемат, че на българския предлог за отговаря английският *for*, т.е. учещите правилно идентифицират доминантния функционален еквивалент, но свъхразширяват употребата му. Същото е в сила и за второто доминантно съответствие, при което българският предлог за е заместен с нулев елемент в междинния български език. Тази възможност е използвана от учещите два пъти по-често, отколкото се среща в преводния корпус (срвн. 30% във Фиг. 3 срещу 14% във Фиг. 2). В междинния английски език на българите отсъстват два количествено доста ясно изразени функционални еквивалента, отразени във Фиг.3: предаване на българския предлог за посредством *подчинено изречение* и посредством предлога *about* (съответно на трето и на четвърто място по честота – с 13,0% и 12,4%).

Последният и най-важен етап от провеждането на разширения контрастивен анализ се състои в обяснението на грешките. За тази цел Данчев предполага две основни хипотези: първо, „свърхгенерализация като отражение на общата за междинните езици тактика на опростяване” и, второ, влияние на родния език, изразено като отрицателен пренос (Данчев 2001: 168). Според автора, най-малко половината от грешките „могат да се разглеждат като неправилни междуезикови трансформации (главно неосъзнато калкиране) под влияние на родния език”⁹⁹ (2001: 169). Цитираните от Данчев примери (по данни от изследването на Бенатова 1983; 1987), илюстриращи твърдението му, отразяват три от четирите основни трансформации за класификация на грешките:

Заместване: *He spoke for a film¹⁰⁰. (вместо He spoke *about* a film)
 (Ние) говорихме за един филм.

⁹⁹ В цитираното по-горе изследване на овлабяването на българския определителен член от испанофони, процентът на грешките поради родноезиков пренос също е доста висок – 43.1% (Стоянова 2001).

¹⁰⁰ В лингвистиката е прието неправилните изречения или езикови единици да се маркират със знака *.

Прибавяне: * He promised to marry **for** me. (вместо He promised to marry \emptyset me)
(Той) обеща да се ожени **за** мен.

Изпускане: *I waited \emptyset bus. (вместо I waited *for* the bus)
(Аз) чаках \emptyset автобуса.

Тези и много други примери според Данчев потвърждават структурните съответствия между междинния език на българите и българските форми. Подобни резултати са изнесени и в много други изследвания – за английски (Тончева 1986), немски (Грозева 1982), френски (Атанасова 1988) и т.н.

В продължаващата няколко десетилетия дискусия относно произхода на грешките А. Данчев категорично застава на страната на изследователите, които подчертават значимостта на междуезиковия трансфер. Авторът коментира един от примерите, приведени от Ричардс (1974): I played *on* the piano. Ако грешките в този и подобни примери

...се дължаха по-скоро на свръхгенерализация, отколкото на родноезиков превод/пренос, изоморфизмът на родния и междинния език би трябвало да се разглежда като случайно явление. Но лесно може да се установи общият момент във всички такива случаи – неправилно заместените или прибавени елементи се оказват доминантните еквиваленти на съответните родноезикови форми. Обстоятелството, че при почти всички такива случаи на изоморфизъм между родния и междинния език неправилният избор на учащите се съвпада с доминантния функционален еквивалент подсказва систематичност на тези съответствия. Такова положение не би се създадо, ако тези грешки се дължаха само на свръхгенерализация на чуждоезиков материал...

(Данчев 2001: 167-168)

Този относително дълъг цитат не само разкрива убежденията на автора, но и насочва към трудностите, които възникват при определяне на причините за допускане на даден тип грешки. Изпускането (елизията) на елементи може да отразява както изоморфизъм между родния език на учащите и езика-цел (както в примера *I waited \emptyset bus вм. I waited *for* the bus на предходната страница), така и универсалната тенденция към опростяване на формата в междинните езици.

По същия начин може да се тълкува изпускането на българския определителен член в речевата продукция на лица, носители на полски, чешки и руски: като родноезиков трансфер от езици, които не познават членуването, и като тенденция към опростяване, което засяга морфемите и думите с граматическо значение (примерите са от Стоянова 2001):

На автогара имаше голяма навалица. (чеш.)

Автогара беше напълнена с хората. (рус)

Надявам се да получа друга седмица стар компютър от *работа* на бащата на Рафал. (пол.)

Една от бабичките...бързо си направи път сред *навалица* хора... (рус.)

По-трудно е да се обясни произходът на грешките в речта на същите лица, когато добавят членни форми в контексти, където българският език не изисква членуване:

Апартаментата става все по-хубав – *има* вече *комфортно леглото за гостите*. (пол)

Аз с голямо удоволствие карам *курса по карането на колата*. (пол)

...би трябвало да вземе със себе си още *по-големия денк* (рус)

...че не го е оставила на *багажа*. (рус)

Подобни грешки са получени в изследване на овлабяването на английски език от носители на чешки като роден, проведено от Душкова (Dušková 1983). Заключението на авторката е, че в редица случаи грешките произхождат от различните функции в езика-цел, които трябва да се научат. Това заключение обаче не дава ясна представа за причините, породили подобни грешки. По-вероятно е грешките да са свързани със специфична *тактика* при комуникация на чуждия език (по Селинкър 1972): учещите са осъзнали, че неправомерно изпускат определителния член, и в стремежа си да преодолеят тази тенденция, те прибягват до свръхупотреба на членната морфема.

В заключение е важно да подчертаем, че контрастивният анализ и анализът на грешките в междинните езици дават ценен принос към разработване на теория на обучението в чужд език. По-нататъшното развитие на тази теория води към вглеждане не само във взаимоотношенията на междинния език с родния език на учещите и с езика-цел, но и в психичните механизми и процеси, които позволяват на учещите да усвояват втори език.

Множеството “понятия и максими”, изредени от Селинкър в монографията му “Преоткриване на междинния език” (1992, 167-8), представят “преоткриването” като опит за интегриране на алтернативните идеи на когнитивизма: учещият е програмиран да преработва входните данни по определен начин; междинният език включва базисно ядро, може би универсално, чиито характеристики се обуславят от човешките познавателни способности.

Следващата глава е посветена на водещите когнитивни подходи към овлабяването на втория език.

Библиография

- Allwright, Dick & Judith Hanks. 2009. *The Developing Language Learning: An Introduction to Exploratory Practice*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Anderson, J. R. 1992. Automaticity and the ACT* theory. *American Journal of Psychology* 105(2). 165–180.
- Asher, J. & B. Price. 1967. The learning strategy of total physical response: some age differences. *Child Development* 38. 1219–1227.
- Bailey, N., C. Madden & S. D. Krashen. 1974. Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning* 24. 235.
- Bates, Elizabeth. 1979. The Emergence of Symbols : Intentions, Conventions, and symbols. In Elisabeth Bates (ed.), *Cognition and Communication in Infancy*, 33 – 68. (Languages, Thought, and Culture). New York: Academic press.
- Bates, Elizabeth, I. Bretherton & L. Snyder. 1988. *From First Words to Grammar: Individual Differences and Dissociable Mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, Elizabeth, Philip S. Dale & Donna Thal. 1995. Individual Differences and their Implications for Theories of Language Development. In Paul Fletcher & Brian MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, 96–151. Oxford: Blackwell.
- Bates, Elizabeth & Brian MacWhinney. 1981. Second-Language Acquisition from a Functionalist Perspective: Pragmatic, Semantic, and Perceptual Strategies. *Annals of the New York Academy of Sciences* 379. 190.
- Bates, Elizabeth & MacWhinney, Brian. 1982. Functionalist Approach to Grammar. In Wanner, E. & Gleitman, L. R. (eds.), *Language Acquisition: The State of the Art*, 173–218. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. 1987. Words as things: Development of word concept by bilingual children. *Studies in Second Language Acquisition* 9. 133–140.
- Bialystok, E. 1990. *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Cambridge, Mass.: Basil Blackwell.
- Bialystok, E. and K. Hakuta. 1994. *In other words: The science and psychology of second-language acquisition*. New York: Basic Books.
- Birdsong, D. 1992. Ultimate attainment in second language acquisition. *Language* 68. 706–755.
- Bley-Vroman, R. 1989. What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass & J. Schachter, (eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, 41–68. Cambridge: Cambridge University Press.
- Block, David. 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. (Edinburg Textbooks in Applied Linguistics). Edinburg University Press.
- Bloom, L. 1991. *Language development from two to three*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowerman, Melissa 1985. What Shapes Children's Grammar? In D.I. Slobin (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* 2. 1257–1320.
- Bowerman, Melissa & Soonja Choi. 2001. Shaping meanings for language: universal and language-specific in the acquisition of spatial semantic categories. In M. Bowerman & S. C. Levinson (eds.), *Language acquisition and conceptual development*, 475–511. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, Roger. 1973. *A First Language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, H. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bruner 1975: Bruner, J. S. The Ontogenesis of Speech Acts. *Journal of Child Language*, 1975, No 2, 1–19.
- Burt, Marina & Heidi Dulay. 1980. On acquisition orders. In Felix, S. (ed.), *Second Language Development*, 265-327. Tübingen: Gunter Narr.
- Canale, M. & M. Swain. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1). 1–47.
- Chapman, R, Streim, N. W., Crais, E. R., Salmon, D., Strand, E. A. & Negri, N. A. 1992. Child Talk: Assumptions of a Developmental Process Model for Early Language Learning. In Chapman, R. S. (ed.), *Processes in Language Acquisition and Disorders*, 3–19. St.

Louis: Mosby Year Book.

- Chomsky, Noam. 1959. Review of Skinner (1957). *Language* 35. 26–58.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press
- Chomsky, Noam. 1968. *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Chomsky, Noam. 1992. *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- Clahsen et al. 1983: Clahsen, Harald, Jürgen M. Meisel, Manfred Pienemann. *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr, 1983.
- Clahsen, Muysken 1986: Clahsen, H. , Muysken, P. The availability of universal grammar to adult and child learners – the study of the acquisition of German word order. *Second Language Research* 2, 1986, 93–119.
- Clark, E. V. 2005: *First Language Acquisition*. (4th printing). Cambridge Univ. Press, 2005.
- Clark, H.H., Clark, E.V. 1977: *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
- Collier, V. 1987: Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly* 21, 1987, 617–641.
- Cook, Vivian. 1986: Experimental approaches applied to two areas of second language learning research: age and listening-based teaching methods. – In: Cook, V. J. (ed.). *Experimental Approaches to Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1986, 23–37.
- Cook, Vivian. 2008: *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold, 2008.
- Corder, S. P. 1967: The significance of learners' errors. – *International Review of Applied Linguistics* 5, 1967, 161–169.
- Corder, Pit S. 1981: *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- Cross, T. G. 1977: Mothers' speech adjustments: the contribution of selected child listener variables. – In: Snow, C., Ferguson, Ch. A. (Eds.). *Talking to children: Language Input and Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1977, 151–188.
- Cummins, J. 1986: Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18–36.
- Dale, Ph. S., Goodman, J. C. 2005: Commonality and Individual Differences in Vocabulary Growth. – In: Tomasello, M., Slobin, D. I. (Eds.). *Beyond Nature-Nurture: Essays in Honor of Elizabeth Bates*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, 41–78.
- Danchev, A. 1985: *English for Bulgarians. Book 1. Beginners*. Sofia, Nauka i izkustvo, 1985.
- DeKeyser, Robert. 1998: Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar". In Doughty, Catherine; Williams, Jessica. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press. pp. 42–63.
- DeKeyser, R., Larson-Hall, J. 2005: What does the critical period really mean? – In: Kroll, J., De Groot, A. (eds.). *Handbook of Bilingualism*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2005, 88–108.
- DeKeyser, R., Alfi-Shabtay, I. , Ravid, D. 2010: Cross-linguistic evidence for the nature of age effects in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics* 31, 2010. 413–438.
- Del Rio, M. J., Galván, M. J., Gracia, M. 2001: Contrasting interaction that specifically promotes communication and language development with early social and affective interaction. In: M. Almgren, A. Barreña, M.-J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal, B. MacWhinney (eds.). *Research on Child Language Acquisition. Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language*. Somerville, MA, 2001, 375–386.
- Demuth 1996: Demuth, K. The prosodic structure of early words. In: Morgan, J., Demuth, K. (eds.). *Signal to Syntax: Bootstrapping from Speech to Grammar in Early Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996, 171–184.
- Demuth 2001: Demuth, K. Prosodic constraints on morphological development. In: Weissenborn, J., Höhle (eds.). *Approaches to Bootstrapping: Phonological, Syntactic and Neurophysiological Aspects of Early Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, vol. 24, 3–21.
- Demuth 2007: Demuth, K. Acquisition at the Prosody-Morphology Interface. In: *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA)*, ed. Alyona Belikova, Luisa Meroni, and Mari Umeda, Somerville, MA: Cascadia Proceedings

- Project, 2007, 84–91.
- Devenney, R. 1980: Intertextuality and the crucial age hypothesis in second language acquisition. Term paper, ESL 650, University of Hawaii at Manoa, Honolulu, 1986.
- De Villiers, J. G., de Villiers, P. A. 1985: The Acquisition of English. In: D. I. Slobin (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Volume 1: The Data*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985, 27 – 140.
- Dik, S. C. 1989: *The Theory of Functional Grammar. Part I: The Structure of the Clause*. Dordrecht 1989.
- Dik, S. C. 1997: *The Theory of Functional Grammar. Part II: Complex and Derived Constructions*, ed. by Kees Hengeveld. Berlin 1997.
- Doughty, Catherine; Williams, Jessica (eds.). 1998: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Dörnyei, Z.; Scott, M. C. 1997: Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. – *Language Learning* 47, 1997, 173–210.
- Drozd, K.F. 1995: Child English pre-sentential negation as metalinguistic exclamatory sentence negation. *Journal of Child Language*, 22, 1995, 583–610.
- Dulay, Heidi, Burt, Marina. 1972: Goofing, an indicator of children's second language strategies. – *Language Learning* 22, 1972, 234-252.
- Dulay, Heidi, Burt, Marina. 1973: Should we teach children syntax? *Language Learning* 23: 245.
- Dulay, Heidi, Burt, Marina 1974a: Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly* 8, 129-136.
- Dulay, Heidi, Burt, Marina. 1974b: Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 1974, 37–53.
- Dulay, Heidi; Burt, Marina. 1974c You can't learn without goofing. In Richards, Jack. *Error Analysis*. New York: Longman, 1974, 95–123.
- Dulay, Heidi, Burt, Marina. 1975: Creative construction in second language learning and teaching". In Dulay, Heidi; Burt, Marina. *On TESOL '75: New Directions in Second Language Learning, Teaching, and Bilingual Education: Selected Papers from the Ninth Annual TESOL Convention, Los Angeles, California, March 4–9, 1975*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1975, 21–32.
- Dušková, L. 1983: On sources of errors in foreign language learning. – In: Robinett, B., Schachter, J. (eds.). *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1983, 215-233.
- Edwards, J. 2006: Foundations of bilingualism. In: T. Bhatia, W. Ritchie (Eds.). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford, UK: Blackwell, 2006, 5-29.
- Eckman, E., Elreyes, A., Iverson, G. 2003: Some principles of second language phonology. – *Second Language Research* 19, 2003, 169–208.
- Ekstrand, L. H. 1976: Age and length of residence as variables related to the adjustment of migrant children, with special reference to second language learning. – In: Nickel, G. (ed.). *Proceedings of the fourth International Congress of Applied Linguistics*, 3. Stuttgart: Hochschulverl., 1976: 179–197.
- Ekstrand, L. H. 1979: Replacing the critical period and optimum age theories of second language with a theory of ontogenetic development beyond puberty. *Educational and Psychological Interactions* No 69. Department of Educational and Psychological Research, Malmö School of education, Lund Univ.
- Elley, Warwick B. 1991: "Acquiring Literacy in a Second Language: the Effect of Book-Based Programs". *Language Learning* 41, 1991, 375.
- Ellis, Nick C. 1998: Emergentism, Connectionism and Language Learning. *Language Learning* 48, 1998, 631.
- Ellis, Rod. 1991. *The Interaction Hypothesis: A critical evaluation*. pp. 37.
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED338037> – on Michael H. Long's *Interaction Hypothesis*
- Ellis, Rod. 1993: Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL Quarterly* 27 (1), 1993, 91–113.

- Ellis, Rod. 1994: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford Oxfordshire: Oxford University Press, 1994.
- Ellis, Rod. 2004: *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2004 (First published 1997).
- Ellis, Rod. 2002: Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies in Second Language Acquisition* 24 (2), 2002, 223–236.
- Ellis, Rod. 2005: *Principles of Instructed Language Learning*. Volume 7. Asian EFL Journal, 2005.
- Ellis, Rod; Barkhuizen, Patrick. 2005: *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- Ellis, Rod. 2007: *Educational Settings and Second Language Learning*. Volume 9 Asian EFL Journal, 2007.
- Ellis, Rod. 2008: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ervin-Tripp, S. M. 1974: Is second language learning like the first?. *TESOL Quarterly*, 8, 111–125.
- Fathman, A. 1975: The relationship between and second language productive ability. *Language Learning* 25, 1975, 245–266.
- Felix, S. 1980: Interference, interlanguage and related issues. – In: Felix, S. (ed.). *Second Language Development: Trends and Issues*. Tübingen, Gunter Narr, 1980.
- Felix, S. 1981: On the (in)capability of Piagetian thought to language learning. *Studie in second language acquisition* 3 (2), 1981, 201–220.
- lege, James E. 1987: FThe production of „new” and „similar” phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics* 15: 47–65.
- Flege, J. E. 1995: *Second Language Speech Learning. Theory, Findings, and Problems*. In: Strange, W. (Ed.). *Speech perception and Linguistik Experience: Issues in Cross-Language Research*. Timonium, MD: York Press, 1995.
- Flege, J. E. 1999: Age of Learning and Second-language Speech. In: Birdsong (Ed.). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Hillsdale, NJ: Lawrence erlbaum, 1999, 101–132
- Flege, J. E. 2002: Interactions between the native and second-language phonetic systems. In: Burmeister, P., Piske, T. & Rohde, A. (Eds.). *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2002, 217–244.
- Flege, J. E. 2003: A method for assessing the perception of vowels in a second language. In: Fava, E. & Moni, A. (Eds.). *Issues in Clinical Linguistics*. Padova: Unipress, 2003.
- Fries, C. 1945: *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. An Arbor: University of Michigan Press, 1945.
- Gardner, R., Lambert, W. 1972: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass. Newbury House, 1972.
- Gardner, R. 2001: Integrative motivation and second language acquisition. – In: Dörnyei, Z., Schmidt, R. (eds.). *Motivation and Second Language Learning*. Honolulu University of Hawai'i Press, 2001.
- Gardner, R., MacIntyre, P. 1991: An instrumental motivation in language study: who says it isn't effective? – *Studies in Second Language Acquisition* 13, 57–72.
- Gass, Susan, Selinker, Larry. 2008: *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York, NY: Routledge, 2008.
- Gass, Susan, Behney, Jennifer, Plonsky, Luke. 2013: *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. 4th ed. New York, NY: Routledge, 2013.
- Halliday, M.A.K. 1975: *Learning how to mean. Explorations in the Development of Language*. London: Eduard Arnold, 1975.
- Harley, B. 1989: Functional Grammar in French Immersion: A Classroom Experiment. *Applied Linguistics* 10: 331.
- Harley, B. 1986: *Age in second language acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1986.
- Hatch, E. 1976: Optimal Age or Oprimal Learners? – *Workpapers in TESL* 11, 1976, 45– 56.
- Hinnenkamp, Volker. 1987. Foreigner Talk, code switching and the concept of trouble. – In: Karlfried Knapp, A. Knapp-Potthof, W. Enninger (Eds.) *Analyzing Intercultural Communication*. Berlin, Walter de Gruyter, 1987, 137–180.
- Hoff-Ginsberg, E., Shatz, M. Hoff-Ginsberg, E., Shatz, M. 1982: *Linguistic Input and the Child's*

- Acquisition of Language. *Psychological Bulletin*, 92, 1983, 3–26.
- Hyltenstam, K., Abrahamsson, N. 2003: Maturational constraints in SLA. – In: Doughty, C., Long, M. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden; Mass.: Blackwell, 2003.
- Jakobson, Roman. 1971: Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. In: *Selected Writings. I. Phonological Studies*. 2nd expanded edition. The Hague-Paris: Mouton, 1971, 328–401.
- James, C., P. Garret (Eds.). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman, 1992.
- Johnson, J.S., Newport, E.L. 1989: Critical period effects in second language acquisition: the influence of maturational stage on the acquisition of ESL. – *Cognitive Psychology* 21, 60–99.
- Jusczyk, Peter W. 1992: Developing Phonological Categories from the Speech Signal. In: C. A. Ferguson, L. Menn, C. Stoel Gammon (Eds.). *Phonological development: Models, Research, Implications*. Timonium, MD: York Press, 17–64.
- Jusczyk, Peter W. 1995: Language Acquisition: Speech Sounds and the Beginning of Phonology. In: Joanne L. Miller, Peter D. Eimas (eds.). *Speech, Language, and Communication. Handbook of Perception and Cognition*, 2nd ed. London: Academic Press, 1995, 263–301.
- Katchan O. 1986: Early Bilingualism: Friend or Foe? – In: I. Kurcz, G. W. Shugar, J. H. Danks (eds.). *Knowledge and Language*. North-Holland, Elsevier Science Publishers, 1986, 667–690.
- Kasper, Gabriele, Kellerman, E. (eds.). 1997: *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman, 1997.
- Klein, Wolfgang. 1984: *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Königstein: Atheneum, 1984.
- Klein, Wolfgang. S 1990: *Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 1990.
- Krashen, Stephen 1977: Some issues relating to the monitor model. In Brown, H; Yorio, Carlos; Crymes, Ruth. *Teaching and learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice: On TESOL '77: Selected Papers from the Eleventh Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Miami, Florida, April 26 – May 1, 1977*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages. pp. 144–158.
- Krashen, Stephen. 1981a: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press, 1981. First internet edition December 2002.
- Krashen, Stephen. 1981b: The „fundamental pedagogical principle in second language teaching”. *Studia Linguistica* 35, 1981, 50–70
- Krashen, Stephen. 1982a: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, 1982.
- Krashen, Stephen. 1982b: Accountibg for child-adult diffelences in second language rate and attainment. In: Krashen, S., Scarsella, R., Long, M. (eds.). *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Mass., Newbury Hous, 1982, 202–226.
- Krashen, Stephen. 1985: *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, 1985.
- Krashen, Stephen. 1994: The input hypothesis and its rivals. – In: Ellis, Nick (ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press. 1994, 45–77.
- Krashen, Stephen. 2004: *The Power of Reading, Second Edition*. Littleton: Libraries Unlimited.
- Kuhl, P. K., K. A. Williams, F. Lacerda, K. N. Stevens, B. Lindblom. 1992: Linguistic experiences alter phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science* 255, 606–608.
- Lado, R. *Linguistics : Across Cultures*. Ann Arbor: Univ. Of Michigan Press, 1957.
- Larsen-Freeman, D., M. Long. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition*. London: Longman. 9th impression 1997.
- Lenneberg, Eric. 1967: *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Levinson, S. 1983: *Pragmatics*. Cambridge: CUP, 1983.
- Lightbown, Patsy. 1990. Process-product research on second language learning in classrooms. In Harley, Birgit. *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 82–92.
- Lightbown, Patsy M., Spada, Nina. 1990: Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition* 12 (4): 429–48.
- Lightbown, Patsy M., Spada, Nina. 2006: *How Languages Are Learned*. 3rd ed.. Oxford, New York: Oxford University Press, 2006.

- Lin, G. H. C. 2008: Pedagogies proving Krashen's theory of affective filter, *Hwa Kang Journal of English Language & Literature*, Vol, 14, 113–131.
- Lleo, C., Demuth, K. 1999: Prosodic Constraints on the Emergence of Grammatical Morphemes: Crosslinguistic Evidence from German and Romance Languages. In: A. Greenhill, H. Littlefield, C. Tano (Eds.). *Proceedings of the 23rd Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA& Cascadilla Press, 1999, 407–418.
- Lock, John L. 1983: Phonological acquisition and change. New York: Academic Press, 1983.
- Lock, John L. 1986: Speech perception and the emergent lexicon: an ethological approach. In: Fletcher, Paul, Garman, Michael (Eds.). *Language Acquisition*. 2nd edition. Cambridge: IUP, 1986, 240–250.
- Long, Michael. 1990. Maturational constraints on language development. – In: *Studies in Second Language Acquisition* 12, 1990.
- Long, Michael. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. – In: Ritchie, William, Bhatia, Tej. *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996, 413–468.
- Long, Michael. 2007: *Problems in SLA*. Mahmah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007.
- Long, M. H., Sato, C. J. 1984: Methodological issues in interlanguage studies: an interactionist perspective. – In: Davies, A., Criper, C., Howatt, A. P. R. (eds.), *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984, 253–80.
- Lyster, R., Ranta, L. 1997: Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19: 37–66.
- Lyster, R., Mori, H. 2006: Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 2006, 269–300.
- MacWhinney, Brian. 1987: Applying the Competition Model to bilingualism. *Applied Psycholinguistics* 8 (4), 1987, 315–327.
- MacWhinney, Brian. 2005: Extending the Competition Model. *International Journal of Bilingualism* 9: 69–82.
- Marinova-Todd, S., Marshall, D. B., Snow, C. E. 2000: Three misconceptions about age and second language learning. – *TESOL Quarterly* 34, 2000, 9–34.
- McKay, Sharon; Schaezel, Kirsten, *Facilitating Adult Learner Interactions to Build Listening and Speaking Skills*, CAELA Network Briefs, CAELA and Center for Applied Linguistics.
- Merchant 1992: Merchant, Guy. Linguistic diversity and Language Awareness: the view of primary school teachers. In: James, C., P. Garret (Eds.). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman, 1992, 51–61.
- Mitchel & Hooper 1992: Mitchel, R., J. Hooper. Teachers' views of language knowledge. In: James, C., P. Garret (Eds.). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman, 1992, 40–50.
- Mitchell & Myles 2004: Mitchell, R., Myles, F. *Second Language Learning Theories* (2nd ed). London: Hodder Arnold, 2004.
- Moyer 1999: Moyer, A. Ultimate attainment in L2 phonology: the critical factors of age, motivation, and instruction. – *Studies in Second Language Acquisition* 21, 1999, 81–108.
- Neufeld 1978: Neufeld, G. On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning. – *Canadian Modern Language Review* 34 (2), 1978, 163–174.
- Neufeld 1979: Neufeld, G. Towards a theory of language learning ability. *Language Learning* 29 (2), 1979, 227–241.
- Nicholas, H. Language Awareness and second language development. In: James, C., P. Garret (Eds.). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman, 1992, 78–95.
- Norris, & Ortega 2006: Norris, J. M., Ortega, L. (Eds.). *Synthesizing research on language learning and teaching*. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia.
- Odlin 2003: Odlin, T. Cross-linguistic influence. – In: Doughty, C., Long, M. (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, Mass: Blackwell, 2003.
- Odlin 2005: Odlin, T. Cross-linguistic influence and conceptual transfer: what are the concepts. – *Annual Review in Applied Linguistics*, 25, 2005, 3–25.
- Ortega 2009: Ortega, L. *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Arnold.

- Ortega 2010: Ortega, L. *Second language acquisition. Critical concepts in linguistics*. London: Routledge, 2010.
- Oxford, R., & Lee 2008: Oxford, R., Lee, K. *Understanding EFL Learners' Strategy Use and Strategy Awareness*.
- Oyama 1978: Oyama, S. The sensitive period and comprehension of speech. *Working Papers on Bilingualism* 16, 1878, 1–17.
- Patkowski 1980: Patkowski, M. The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning* 30, 1980, 449–472.
- Paradis 1994: Paradis, M. Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA. In Ellis, Nick. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 393–420.
- Paradis 2004: Paradis, M. *Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins, 2004.
- Penfield & Roberts 1959: Penfield, Wilder, Roberts, Lamar. *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- Peters 1977: Peters, A. M. Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts? *Language*, 53 (1977), 560–131.
- Peters 1983: Peters, A. M. *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 1983.
- Peters 1985: Peters, A. M. Language Segmentation: Operating Principles for the Perception and Analysis of Language. In: Slobin D. I. (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Volume 2: Theoretical Issues*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985, 1029–1067.
- Peters 1995: Peters, Ann M. Strategies in the Acquisition of Syntax. In: Fletcher, Paul, MacWhinney, Brian (Eds.). *The Handbook of Child Language*. Oxford, Blackwell, 1995, pp. 462–482.
- Peters 1997: Peters, A. M. Language Typology, Prosody, and the Acquisition of Grammatical Morphemes. In: Slobin D. I. (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Volume 5: Expanding the Contexts*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1997, 135–197
- Piaget 1954: Piaget, J. *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books, 1954.
- Pienemann 1998. Pienemann, Manfred. *Language Processing and Second Language Development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann 2006: Pienemann, Manfred. Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory (Announced at <http://linguistlist.org/issues/17/17-392.html>). Amsterdam: John Benjamins, 2006.
- Pinker 1994: Pinker, S. *The language instinct: How the mind creates language*. New York: Morrow, 1994.
- Prabhu 1987: Prabhu, N. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- Richards 1974: Richards, J.C. *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 1974.
- Rosansky 1975: Rosansky, E. The critical period for the acquisition of language: some cognitive developmental considerations. – *Working papers in bilingualism* 6, 1975, 10–23.
- Rounds & Kanagy 1998: Rounds, P. L., Kanagy, R.. "Acquiring linguistic cues to identify AGENT: Evidence from children learning Japanese as a second language". *Studies in Second Language Acquisition* 20 (4): 509–542.
- Rutherford 1983: Rutherford, W. Language Typology and language transfer. – In: Gass, S., Selinker, L. (eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass., Newbury House, 1983.
- Scarcella 1983: Scarcella, R. Discourse accent in second language performance. – In: Gass, S., Selinker, L. (eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983, 306–326.
- Schmidt 2001: Schmidt, R. "Attention". In Robinson, Peter. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 1–32.
- Scovel 1981: Scovel, T. The recognition of foreign accent in English and its implications for psycholinguistic theories of language acquisition. – In: Savard, J.-G. Laforge, L. (eds.). *Proceedings of the 5th Congress of AILA*. Laval: University of Laval Press, 1981, 389–401.
- Selinker 1972: Selinker, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209–241.
- Selinker 1996: Selinker, L. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman, 1996.
- Siegel 2003: Siegel, Jeff. "Social Context". In Doughty, Catherine; Long, Michael. *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell.

- Shatz & Gelman 1977; Shatz, M., Gelman, R. Beyond Syntax.: The influence of conversational constraints on speech modification. In: C. Snow, Ch. A. Ferguson (Eds). *Talking to children: Language Input and Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1977, 189–198.
- Skinner 1957: Skinner, B. F. *Verbal Behavior*. New York, Appleton, 1957.
- Skehan 1998: Skehan, Peter. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Slavoff & Johnson 1995: Slavoff, G., Johnson, J. The effects of age on the rate of learning a second language. – *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 1995, 1–16.
- Slobin 1973: Slobin, D. I. Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: C. A. Ferguson, D. I. Slobin (eds.). *Studies of Child Language Development*. New York, 1973, 175–208.
- Slobin 1985: Slobin, D. I. Crosslinguistic Evidence for the Language Making Capacity. In: Slobin D. I. (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Volume 2: Theoretical Issues*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985, 1157–1256.
- Slobin 1997: Slobin, D. I. The Universal. The Typological. And the Particular in Acquisition. In: Slobin D. I. (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Volume 5: Expanding the Contexts*. Mahwah, N. J., 1997, 1–39.
- Slobin 2001: Slobin, D. I. Form-function relations: how do children find out what they are? In: M. Bowerman, S. C. Levinson (Eds.) *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001, 406–449.
- Smoczynska 1985: Smoczynska, M. The Acquisition of Polish. In D. I. Slobin (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Vol. 1: The Data*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985, 595–686.
- Snow 1977: Snow, C. E. Mother's speech research: From input to interaction. In: C. Snow, Ch. A. Ferguson (Eds). *Talking to children: Language Input and Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1977, 31–50.
- Snow 1979: Snow, C. E. The role of social interaction in language acquisition. In: A. Collins (ed.). *Children's language and communication: 12th Minnesota Symposium on Child psychology*. Hillsdale; NJ: Erlbaum, 1979.
- Snow 1983: Snow, C. Age differences in second language acquisition: research findings and folk psychology. – In: Bailey, K. M., Long, M., Peck, S. (eds.). *Second Language Acquisition Studies*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983, 141–150.
- Snow & Ferguson 1977: Snow, C. E. Ferguson, Ch. A. Preface. In: C. Snow, Ch. A. Ferguson (Eds). *Talking to children: Language Input and Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1977, vii–x.
- Snow & Hoefnagel-Höhle 1978: Snow, C., Hoefnagel-Höhle, M. The critical age for language acquisition: evidence from second language learning. – *Child Development* 49, 1978, 114–1128.
- Sokolov & Snow 1994: Sokolov, J., Snow, C. The changing role of negative evidence in theories of language development. J.L. Sokolov & C.E. Snow, (Eds). *Handbook of research in language development using CHILDES*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.
- Stockwell, Bowen, Martin 1965: Stockwell, R., Bowen, J., Martin, J. *The grammatical structure of English and Spanish*. University of Chicago, 1965.
- Stoel-Gammon 1989: Stoel-Gammon, I. M. Prespeech and early speech in two late talkers. *First language*, 9, 207–224.
- Stoyanova 2005: Stoyanova, J. Diminutives in the early adult-child communication: do they promote language development? In: Bokus, Barbara (ed.). *Studies in the psychology of child language. In Honor of Grace Wales Shugar*. Warszawa, Matrix, 2005, 85–101.
- Stoyanova 2011: Stoyanova, J. Precursors of Coordinate Constructions: Polish-Bulgarian Parallels. – *Psychology of Language and Communication*, Vol. 15 (2011), № 2, 151–174.
- Swain, Merrill (1991). "French immersion and its offshoots: Getting two for one". In Freed, Barbara. *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, MA: Heath. pp. 91–103.
- Swain, Merrill (1995). "Three functions of output in second language learning". In Cook, Guy. *Principle & Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press. pp. 125–144.
- Tahta, Wood & Loewenthal 1981: Tahta, S., Wood, M., Loewenthal, K. Foreign accents: factors relating to transfer of accent from the first language to a second language. – *Language and Speech* 24,

1981, 265–272.

- Tarone, Bigelow, Hansen 2009: Tarone, Elaine, Bigelow, Martha, Hansen, Kit. *Literacy and Second Language Oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Tarone, Elaine; Swierzbin, Bonnie (2009). *Exploring Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Томазело 2005: Tomasello, M. *Constructing a language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2005.
- Томазело и Слобин 2005: Tomasello, M., D. I. Slobin (Eds.). *Beyond nature-nurture: essays in honor of Elizabeth Bates*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.
- Toncheva, E. Switching off: learners' perception of the appropriact of input. In: James, C., P. Garret (Eds.). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman, 1992, 140–147.
- Ushioda 2003: Ushioda, E. Motivation as a socially mediated process. – In: Little, D., Ridley, J., Ushioda, E. (eds.). *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum, Assessment*. Dublin: Authentic, 2003.
- Valdés 2001: Valdés, G. Heritage language students: Profiles and possibilities. In: J. Peyton, D. Ranats, S. McGinnis (Eds.). *Heritage languages in Amerika: Preserving a national resource*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2001.
- VanPatten & Benati 2010: VanPatten, Bill; Benati, Alessandro G. *Key Terms in Second Language Acquisition*. London: Continuum, 2010.
- Vilotsky, L. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1962. (Руско изд. Мышление и речь, М., 1934; вж. също Л. С. Выготскийл Собрание сочинений, т. 2, М., „Педагогика”, 1982).
- Vihman 1992: Vihman, M. M. Early syllables and the construction of phonology. In: C. A. Ferguson, L. Menn, C. Stoel Gammon (Eds.). *Phonological development: Models, Research, Implications*. Timonium, MD: York Press, 393–422.
- Volterra et al. 2005: Volterra, V., M.C. Caselli, O. Capirci, E. Pizzuto. *Gesture and the Emergence and Development of Language*. – In: Tomasello, M., D. I. Slobin (Eds.). *Beyond nature-nurture: essays in honor of Elizabeth Bates* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005, 3–40.
- Wagner 1985: Wagner, K. How much do children say in a day? – *Journal of Child Language*, 1985, 12, 475–487.
- Watson-Gegeo, Karen Ann; Nielsen, Sarah (2003). "Language Socialization in SLA". In Doughty, Catherine; Long, Michael. *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, Linda. Second language acquisition and universal grammar. In: *Studies in Second Language Acquisition* 12, 1990.
- Wode 1981: Wode, Henning. Language-acquisitional universals: A unified view of language acquisition. – In: Winitz, H. (ed.). *Native Language and Foreign Language Acquisition.. Annals of the New York Academy of Sciences*, 1981, 218–234.
- Yamada, Takatsuka, Kotabe & Kurusu 1980: Yamada, J., Takatsuka, S., Kotabe, N., Kurusu, J. On the optimum age for teaching foreign vocabulary to children. – *International Review of Applied Linguistics* 28 (3), 1980, 245–247.
- Yuan, F.; Ellis, R. (2003). "The Effects of Pre-Task Planning and On-Line Planning on Fluency, Complexity and Accuracy in L2 Monologic Oral Production". *Applied Linguistics* 24: 1.
- Ангелов, Б. и др. Проблеми на ранното чуждоезиково обучение. Първа част. В. Търново: Фабер, 2002.
- Ангелов, Б., Л. Маринова. Билингвизъм в предучилищна възраст. В: Университетски курс по ранно чуждоезиково обучение. Съст. Т. Шопов, Л. Малинова, В. Вълканова. София, Унив. изд. „Св. Климент Охридски”, 2008, 71–76.
- Атанасова 1988: Атанасова, Ирина. Членни, притежателни и показателни детерминатори във френския език: авализ на грешки и серия от упражнения за тяхното преодоляване. Дисертационен труд, Софийски уинверситет „Климент Охридски”, 1988.
- Банова 2007: Банова, Савелина. Граматическата категория род: параметри и реализации. София, Веда Словена ЖГ, 2007.
- Бенатова 1983: Бенатова, П. Анализ на грешките при предлозите в английския език. – Руски и

- западни езици, 4, 1983, 20-29.
- Бенатова 1987: Бенатова, П. Съпоставително изследване на предлога for в английския език, презлога за в българския език и група предлози, свързани с тях. Кандидатска дисертация, Софийски университет „Климент Охридски“, 1987.
- Бояджиев, Тодор. За фонетичните особености на разговорната реч. В: *Проблеми на българската разговорна реч*. Книга 3. Трета национална конференция (19 – 20 май 1994). ВеликоТърново, 1995, стр. 17 –23.
- Грозева 1982: Грозева, М. Някои средства за изразяване на категорията детерминация в немски и български език. Кандидатска дисертация, Софийски университет „Климент Охридски“, 1982.
- ГСБКЕ 1983: Граматика на съвременния български книжовен език. Том 1, Фонетика. Том 2. Морфология. и 3. (под ред. на Д. Тилков, Ст. Стоянов, К. Попов). София, 1983.
- ГСБКЕ 1983: Граматика на съвременния български книжовен език. Том 1, Фонетика. Том 2. Морфология. и 3. (под ред. на Д. Тилков, Ст. Стоянов, К. Попов). София, 1983.
- ГСБКЕ 1983: Граматика на съвременния български книжовен език. Том 3. Синтаксис (под ред. на Д. Тилков, Ст. Стоянов, К. Попов). София, 1983.
- Данчев 2001: Данчев, Андрей. Съпоставително езикознание. Теория и методология. София, Университетско издателство “Св. Климент Охридски”, 2001.
- Данчев 1978: Данчев, Андрей. Съпоставително езикознание, теория на превода и чуждоезиково обучение. Съпоставително езикознание и чуждоезиково обучение, I, 11–31.
- Данчев 1983: Данчев, Андрей. Към въпроса за разширения модел на контрастивен анализ. – В: *Български език за чужденци – актуални проблеми на обучението*. София, ИЧС и СУ, ФСФ, 1983, 264–271.
- Данчев 1984: Данчев, Андрей. За посоката на съпоставителния анализ. – *Съпоставително езикознание*, 1984, кн. 4, 48–52.
- Данчев и Алексиева 1974: Данчев, А., Алексиева, Б. Изборът между минало свършено и минало несвършено време при превода на PAT SIMPLE TENSE от английски на български език. – В: *Годишниш на СУ, ФЗФ, LXVII, 1, 1973, 247-329*.
- Димитрова 2013: Димитрова, Деница. *Das Zusammenwirken perzeptiver und produktiver Mechanismen bei der Perzeption im Prozess des kindlichen L2-Erwerbs. (Взаимодействие на перцептивни и продуктивни механизми при перцепцията в процеса на усвояването на чужд език в детската възраст). Eine Untersuchung der Vokalproduktion von Sprechern mit L1 Bulgarisch und L2 Deutsch im Alter von 7-9 Jahren*. София, 2013 (непубликувана докторска дисертация).
- Енгелс, Розалина. Пословиците и поговорките в образователното взаимодействие с български деца, живеещи в чужбина. София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2013.
- Колева-Златева (2000): Колева-Златева, Ж. Лексикалната диахрония на езика през призмата на детската реч. Велико Търново, "Faber", 2000.
- Кордър, Пит. Идиосинкратични диалекти и анализ на грешки. В: *Руски и западни езици*, 1983, 4.
- Мирчев, Кирил. Историческа граматика на българския език. София, „Наука и изкуство“, 1978.
- Мирчев, Кирил. Старобългарски език. Пловдив, „Фабер“, 2000.
- Младенов 1934: Младенов, Стефан. Няколко езикословни въпроси у проф. д-л Ив. А. Георгов в работите му за развоя на детския говор. – Год. на СУ, Историко-филологически факултет, кн. XXX. 15. София, 1934.
- Ницолова, Р. Българска граматика. Морфология. София, Университетско издателство “Св. Климент Охридски”, 2008.
- Пехливанова, П. Защо ранно чуждоезиково обучение? Предпоставките на детската възраст. В: *Университетски курс по ранно чуждоезиково обучение*. Съст. Т.
- Попов, Димитър. Фоностилистика на дискурса. Шумен, Унив. изд. „Епископ Константин Преславски“, 2004.
- Попова 2000: Попова, Велка. *Психолингвистика на развитието*. Шумен, Унив. изд. ”Еп. Константин Преславски“, 2000.
- Попова 2006: Попова, Велка. *Ранната граматика на детския език*. Велико Търново, Фабер, 2006.

- Попова 2009: Попова, Велка. Ономатопеите – предвестници на граматиката в онтогенезата. В: *Отговорността пред езика. Т. 3. Сборник, посветен на проф. д-р Кина Вачкова*. Шумен, 2009, 204–316.
- Радева, В. Български тълковен речник. София: Хермес, 2004.
- Селинкър, Лари. Междинен език. В: *Руски и западни езици*, 1983, 3.
- Стефанова, П. Методика на чуждоезиковото обучение. София/ Парадигма, 1999.
- Стоянова 1992: Стоянова, Ю. *Вашето дете говори. Речеви актове в ранната детска възраст*. С., Изд. на СУ „Св. Климент Охридски“, 1992.
- Стоянова 2001а: Стоянова, Ю. Между прагматиката и социолингвистиката: конверзационен анализ. В: *Българският език през XX век (под съст. На В. Радева)*. София, Акад. изд. „Проф. Марин Дринов“ и „Пенсофт“, 2001, 342–346.
- Стоянова, Юлияна 2001б. Универсална граматика, междинен език и овладяване на български детерминатори. В: *Обучение без граници. Език и култура. Материали върху електронен носител (CD) от Международната научна конференция, София, 15-17 ноември 2001*. 258– 277.
- Стоянова, Юлияна 2005. Функции на деминутивите в общуването между възрастни и деца. В: *Litera scripta manet. Юбилеен сборник по случай 65-годишнината на проф. Василка Радева*. Университетско издателство “Св. Климент Охридски”, 2005, 804–820.
- Стоянова, Юлияна 2006. *Психолингвистични изследвания*. София, “Веда Словена – ЖГ”, 2006.
- Стоянова 2009: Стоянова, Ю. *Индивидуални вариации във вербалното развитие*. С., Университетско изд. „Св. Климент Охридски“, 2009.
- Стоянова 2011а: Стоянова, Ю. *Ранно езиково развитие (От първите звукови комплекси до многословни изказвания)*. София: ЛЦ Ромел, 2011.
- Стоянова 2011б: Стоянова, Ю. Общуване с деца: митове и реалност. В: *Ранно детско развитие. Доклади от Националната конференция с международно участие, организирана от Терапевтичен и обучителен център „Пумпелина“ и център „Съвременни родители“* (под ред. На проф. д-р Т. Стойцова, доц. д-р Ю. Стоянова, доц. д-р С. Цветанска и доц. д-р Ю. Цветански). С., Спийднет БГ ООД, 2011, 3–17.
- Тилков, Димитър. 1983. *Изследвания върху българския език*. (Съст. Т. Бояджиев, М. Младенов). София: Наука и изкуство.
- Тончева 1986: Тончева, Е. Анализ на грешки при употребата на английските членни форми в междинния език на българи. *Съпоставително езиковедие и чуждоезиково обучение*, 5-6, 1986, 351–360.
- Шопов, Тодор. Л. Малинова, В. Вълканова. 2008. *Университетски курс по ранно чуждоезиково обучение*. Съст. София, Унив. изд. „Св. Климент Охридски“, 2008.
- Шопов, Тодор. 2005. *Вторият език*. София, Университетско изд. „Св. Климент Охридски“.
- Шопов, Л. Малинова, В. Вълканова. София, Унив. изд. „Св. Климент Охридски“, 2008, 77–90.