

Медведева Е.С.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ
ГРАММАТИЧЕСКОЙ ОШИБКИ В РЕЧИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ БИЛИНГВОВ[©]

МАОУ «Гимназия №1»,
Россия, Брянск, *medvkaterina@yandex.ru*

Аннотация. В статье исследуются механизмы возникновения грамматических ошибок в устной и письменной речи в условиях учебного билингвизма с позиций психолингвистики. Автор анализирует влияние стратегий преодоления коммуникативных затруднений на грамматическую корректность высказывания. Экспериментальная часть исследования включает анкетирование обучающихся 8–11 классов с использованием шкалы Лайкера для оценки частоты применения различных стратегий и анализ устных и письменных работ (200 текстов) в рамках тренировочного экзамена по английскому языку (ОГЭ). На основе эмпирических данных предлагается модель, иллюстрирующая процесс генерирования иноязычного текста в условиях учебного билингвизма. Результаты исследования могут способствовать разработке методов, направленных на более качественное овладение грамматикой английского языка.

Ключевые слова: учебный билингвизм; грамматическая ошибка; стратегии преодоления коммуникативных затруднений; стратегии достижения цели; модель продуцирования высказывания.

Поступила: 17.04.2025

Принята к печати: 08.09.2025

Medvedeva E.S.

**Psycholinguistic mechanisms of grammatical error
in bilingual students' speech[©]**

*Gymnasium No. 1,
Russia, Bryansk, medvkaterina@yandex.ru*

Abstract. The paper examines the mechanisms of occurrence of grammatical errors in oral and written speech in the context of educational bilingualism from the standpoint of psycholinguistics. The author analyzes the influence of the strategies for overcoming communicative difficulties on the grammatical correctness of the statement. The experimental part of the study involves the survey of 8-to-11-graders using the Likert scale to assess the frequency of various strategies and the analysis of oral speeches and written works (totaling 200 texts) as part of the exam to train for the English state exam (OGE). Based on the empirical data, a model is proposed illustrating the process of generating a foreign-language text in the context of educational bilingualism. The results of the study can contribute to the development of methods aimed at boosting grammar awareness in a foreign language.

Keywords: educational bilingualism; grammatical error; strategies for overcoming communicative difficulties; strategies for achieving a goal; model of speech production.

Received: 17.04.2025

Accepted: 08.09.2025

Введение

Согласно некоторым данным [Biogore, 2025], более 40% людей по всему миру одинаково свободно владеют двумя и более языками. Если же толковать понятие *билингвизм* как «существование в сознании индивидуума более чем одного языка, то есть родного и еще какого-то количества знаний, умений и навыков неродного, иностранного» [Рогозная, 2022, с. 33], необходимо признать, что в настоящее время подавляющее большинство населения планеты являются билингвами, так как иностранные языки изучаются в образовательных учреждениях многих стран мира, и знание по меньшей мере одного иностранного языка становится социальной нормой. Неудивительно, что изучение вопросов, связанных с искусственным или учебным билингвизмом, становится все более актуальным для исследователей (см. [Верещагин, 1969; Залевская, 1999; Мильруд, Максимова, 2017; Рогозная, 2022; Черничкина, 2007; Ellis, 2015; Weinreich, 1953]).

Учебный билингвизм представляет собой билингвизм субординативного типа с доминантным речевым механизмом, относящимся к родному языку [Верещагин, 1969; Weinreich, 1953]. Он определяется как «функционирование двух языковых и культурных кодов в языковом сознании для выполнения познавательных задач и общения с педагогом или сверстниками на занятиях, решения коммуникативных задач вне занятия, самостоятельной деятельности познавательного и занимательного характера» [Мильруд, Максимова, 2017, с. 185] и представляет собой «владение двумя лингвокультурными кодами, один из которых усвоен в условиях специального обучения» [Черничкина, 2007, с. 9].

Процессы овладения иностранными языками неизменно связаны с возникновением ошибок, в том числе грамматических, в речи обучающегося билингва. Под грамматическими ошибками понимаются морфологические (при формировании форм слов) или синтаксические (при образовании словосочетаний и составлении предложений) ошибки, связанные с нарушением закономерностей и правил грамматики, и вследствие этого нарушающие правильность и логичность речи [Жеребило, 2010, с. 247]. Грамматическая ошибка является ценным инструментом для исследования процесса овладения грамматикой языка [Чугунова, 2024]. Наличие ошибок в речи обучающегося билингва – нормальное явление, исследование которого позволяет углубить представления о сущности механизма речесмыслопорождения и функционирования языка в целом. Изучение психолингвистических механизмов возникновения грамматических ошибок с практической точки зрения может оказаться полезным как при разработке эффективных методов улучшения грамматической компетенции в контексте учебного билингвизма, так и при коррекции системы оценки овладения иностранным языком, тем более что сейчас существенно повышаются требования к правильности речи на иностранном языке, в том числе ужесточаются критерии оценки грамматической составляющей устных и письменных работ участников Единого государственного экзамена по иностранному языку.

Механизмы грамматической ошибки

В ходе нашего исследования была предпринята попытка изучения механизмов грамматической ошибки в устной монологической и письменной речи обучающегося билингва с фокусированием внимания на используемых им стратегиях преодоления коммуникативных затруднений. Термин «стратегия преодоления коммуникативных затруднений» введен А.А. Залевской [Залевская, 1999] для обозначения процессов, приводящих к ошибкам в промежуточном языке обучающихся в ситуациях, когда обучающиеся билингвы при отсутствии необходимого уровня компетентности, пытаются преодолеть коммуникативные затруднения с помощью языковых ресурсов, которыми располагают. При этом используются две основные коммуникативные стратегии – редуцирования и достижения цели [Залевская, 1999].

Стратегии редуцирования, как правило, используются говорящими в ситуации дефицита необходимых лексических средств в их ментальном лексиконе. Это приводит к необходимости вернуться на этап смыслового программирования высказывания, что может вызвать уменьшение объема передаваемой информации за счет редукции формальной стороны высказывания, уклонения от темы или отказа от продолжения высказывания. В случаях, когда возникают трудности с грамматическим структурированием высказывания, обучающийся обычно сохраняет изначальный замысел и обращается к стратегиям достижения цели для его реализации.

В свою очередь, обращаясь к стратегиям достижения цели, говорящий пытается извлечь необходимые лексические или грамматические ресурсы из памяти (стратегии извлечения из памяти) или применить средства для компенсации недостающих ресурсов (компенсаторные стратегии) [Залевская, 1999].

В рамках исследования стратегий достижения целей, применяемых билингвами при написании учебных писем и создании учебных монологов, мы анализируем только те стратегии, которые могут привести к формированию грамматически некорректных высказываний: стратегии воспроизведения заученного материала, асимиляции, симплификации, генерализации, буквального перевода, а также стратегию «отзеркаливания» вербальной опоры [Медведева, 2023, с. 183].

Экспериментальная гипотеза. Грамматическая корректность устной монологической и письменной речи в ситуации учебного двуязычия с использованием стратегий достижения цели обусловлена уровнем развития промежуточного языка и промежуточной

грамматики и особенностями функционирования ментального лексикона обучающегося билингва.

Методика исследования

На первом этапе нашего исследования было проведено анкетирование с применением опросных листов, составленных с использованием порядковой шкалы оценок (шкалы Лайкерта) [цит. по: Квон, Вакс, Поздеева, 2018] для измерения частоты использования обучающимися тех или иных стратегий достижения цели в процессе продуцирования устного и письменного высказываний. Опросный лист, содержащий вопросы для анкетирования, сформулированные в форме 12 суждений, был разработан нами специально для проведения данного исследования. В качестве участников опроса выступили обучающиеся 8–11 классов общеобразовательного учебного учреждения «Гимназия № 1» г. Брянска, изучающие английский язык на базовом и профильном уровнях. Все участники исследования прошли процедуру информированного согласия.

Респонденты должны были заполнить опросный лист, отметив каждое суждение знаком «+» или галочкой по шкале «никогда – редко – иногда – часто – всегда». Формулировка суждений в опросном листе отражала использование той или иной стратегии достижения цели. К каждой из стратегий относится два суждения – для устной и для письменной речи. После проведения анкетирования полученные данные были обобщены (табл. 1).

Таблица 1

Результаты опроса

№	Суждения	Стратегии достижения цели	Среднее арифметическое ответов респондентов
1	Когда я говорю по-английски, я сначала составляю предложение на русском языке, а затем мысленно перевожу его на английский	Буквальный перевод	3,63
2	Когда я пишу по-английски, я сначала составляю предложение на русском языке, а затем мысленно перевожу его на английский	Буквальный перевод	3,73
3	Когда я говорю по-английски, в моей памяти «всплывают» готовые фразы и предложения на английском языке, помогающие мне выразить мою мысль	Воспроизведение заученного материала	3,81

№	Суждения	Стратегии достижения цели	Среднее арифметическое ответов респондентов
4	Когда я пишу по-английски, в моей памяти «всплывают» готовые фразы и предложения на английском языке, помогающие мне выразить мою мысль	Воспроизведение заученного материала	3,63
5	Когда я говорю по-английски, в моей памяти «всплывают» два или несколько близких по смыслу предложения, позволяющих выразить одну и ту же мысль	Ассимилирование	2,92
6	Когда я пишу по-английски, в моей памяти «всплывают» два или несколько близких по смыслу предложения, позволяющих выразить одну и ту же мысль	Ассимилирование	2,93
7	Когда я говорю по-английски, я вспоминаю отдельные слова, необходимые мне для выражения моей мысли, и соединяю их при помощи известных мне грамматических правил	Генерализация	3,88
8	Когда я пишу по-английски, я вспоминаю отдельные слова, необходимые мне для выражения моей мысли, и соединяю их при помощи известных мне грамматических правил	Генерализация	3,79
9	Когда я говорю по-английски, я формулирую свою мысль, не задумываясь над тем, как я соединяю необходимые для выражения моей мысли слова в предложения	Симплификация	2,98
10	Когда я пишу по-английски, я формулирую свою мысль, не задумываясь над тем, как я соединяю необходимые для выражения моей мысли слова в предложения	Симплификация	2,71
11	Когда я говорю по-английски, я стараюсь использовать формулировку вопросов задания для построения ответов	Отзеркаливание вербальной опоры	3,8
12	Когда я пишу по-английски, я стараюсь использовать формулировку вопросов задания для построения ответов	Отзеркаливание вербальной опоры	3,9

Результаты опроса позволяют сделать вывод, что ни одна из вышеперечисленных стратегий, применяемых обучающимися при продуцировании устного и письменного высказываний, не является доминирующей ни в устной, ни в письменной речи.

Результаты исследования

Материалом исследования послужили письменные и устные развернутые ответы респондентов на задания тренировочного экзамена по иностранному (английскому) языку государственной итоговой аттестации в 9-х классах (было проанализировано 200 работ – 100 устных и 100 письменных). Данные для исследования были отобраны приемом сплошной выборки.

Материалы, полученные от участников тренировочного экзамена, обладают рядом общих характеристик, позволяющих использовать их для проведения исследования:

- продуктивный характер высказывания;
- достаточный объем высказывания;
- соответствие тематики высказывания возрастным особенностям участников;
- наличие вербальных опор и четкой, заданной извне структуры высказывания;
- понимание учащимися необходимости грамматически правильного оформления высказывания для получения более высокого балла.

У большинства участников нашего исследования количество ошибок в устной речи превышает количество ошибок в письменной. Далее был проведен корреляционный анализ данных с использованием коэффициента корреляции Пирсона (табл. 2).

Таблица 2

Корреляционная матрица

	Общий балл	Аудированиe	Чтение	Грамматика	Количество ошибок в письменной речи	Количество ошибок в устной речи
Общий балл	1,00	0,72	0,76	0,83	-0,6	-0,47
Аудированиe	0,72	1,00	0,52	0,54	-0,42	-0,32
Чтение	0,76	0,52	1,00	0,66	-0,47	-0,34
Грамматика	0,83	0,54	0,66	1,00	-0,59	-0,47
Количество ошибок в письменной речи	-0,6	-0,42	-0,47	-0,59	1,00	0,58
Количество ошибок в устной речи	-0,47	-0,32	-0,34	-0,48	0,58	1,00

В результате проведенного анализа выявлена выраженная положительная корреляция ($r = 0,58, p < 0,001$) между числом ошибок в устной монологической и письменной речи участников исследования, что свидетельствует о наличии общих механизмов порождения грамматических ошибок и системном характере языковых трудностей. Наблюдается существенная связь ($r = -0,59, p < 0,001$) между количеством ошибок в письменной речи и оценкой по грамматике, а также общим баллом за экзамен ($r = -0,60, p < 0,001$). При этом корреляция между количеством ошибок в устной речи и баллом по грамматике оказывается значительно менее выраженной ($r = -0,47, p < 0,01$). Значимая связь между количеством ошибок в продуктивных видах деятельности и оценками по разделам «Аудирование» и «Чтение» не обнаружена.

Отметим, что грамматические темы, в которых допущены ошибки, изучаются по программе 5–9 классов и входят в кодификатор ОГЭ. Количество ошибок в устной речи (512 случаев) существенно превышает показатели письменной речи (287 случаев) – разница составляет 78%. Исключением являются лишь ошибки в выборе временных форм глагола, где наблюдается обратная тенденция: в письменной речи их зафиксировано 39 (13,6% от общего числа), тогда как в устной – только 12 (2,3%). Наиболее проблемной категорией оказались артикли, которые лидируют по количеству ошибок в обоих видах речевой деятельности: 172 случая (33,6%) в устной речи и 89 (31%) – в письменной.

Учитывая, что объем речевой продукции участников в устной и письменной формах был сопоставим (в среднем 122 слова в устных ответах и 112 – в письменных), а также то, что устные и письменные высказывания были продуцированы в один и тот же день, то есть каждый участник во время их создания находился на одной и той же стадии развития своего промежуточного языка, можно предположить, что наблюдаемые расхождения обусловлены тем, что применение стратегий достижения цели высказывания дает разные результаты в устной и письменной речи в связи со спецификой каждого вида речевой деятельности (спонтанность устной речи и контролируемость письменной).

Модель продуцирования иноязычного высказывания

Теоретическое осмысление результатов проведенного анализа позволило предложить модель продуцирования иноязычного вы-

сказывания, в которой учтены особенности этого процесса для ситуации учебного двуязычия.

Она основана на теории речепорождения А.А. Леонтьева [Леонтьев, 1974, с. 183–187], учитывает психофизиологические механизмы продуцирования иноязычной речи [Лебединский, Гербик, 2011, с. 233–234] и использование обучающимися билингвами стратегий достижения цели. При разработке данной модели мы опирались на предположение о наличии в ментальном лексиконе обучающегося билингва не только отдельных слов Я1 и Я2, но и коммуникативных фрагментов, представляющих собой стационарные единицы языкового опыта и используемых при создании высказывания. В предлагаемой модели более подробно представлен этап семантико-грамматической реализации высказывания.

Согласно предлагаемой модели, этап семантико-синтаксической реализации высказывания может протекать следующими способами:

1. Извлечение коммуникативных фрагментов изучаемого языка (далее Я2) из ментального лексикона (механизм репродукции). Образование новых коммуникативных фрагментов по аналогии (механизм конструирования) с извлечением отдельных слов из ментального лексикона (механизм выбора слов). Соединение готовых коммуникативных фрагментов (механизм комбинирования).
2. Извлечение отдельных слов Я2 из ментального лексикона (механизм извлечения слов). Соединение слов в предложения по правилам промежуточной грамматики или по правилам грамматики родного языка (механизм конструирования).
3. Формулирование мысли на родном языке (механизм конструирования). Дословный перевод фразы на Я2 с извлечением слов (механизм выбора слов) и коммуникативных фрагментов (механизм репродукции) Я2 из ментального лексикона.

Механизм упреждающего синтеза [Жинкин, 1958], проявляющийся в способности предвосхищать семантико-синтаксическую структуру высказывания на этапе его формирования, позволяет говорящему оперативно адаптировать высказывание к развитию коммуникативной ситуации, минимизируя паузы хезитации за счет параллельного планирования последующих элементов высказывания. Дискурсивная природа коммуникативного процесса, в свою очередь, обеспечивает постоянную оценку актуальной речевой ситуации и принятие оперативных решений о выборе стратегии продуцирования речи (репродукция, конструирование или комбинирование языковых

единиц). Приведенные выше способы могут комбинироваться в процессе создания устного и письменного монологического высказывания на иностранном языке. Выбор способа не всегда является осознанным – в то же время, поскольку скорость продуцирования высказывания значительно ниже, чем при говорении на родном языке, учащиеся имеют возможность проанализировать стратегии, применяемые ими в том или ином случае.

Заключение

Теоретическая значимость предлагаемой модели заключается в том, что она впервые комплексно интегрирует три ключевых аспекта речепорождения у учебных билингвов: 1) стратегии преодоления коммуникативных затруднений (буквальный перевод, генерализация, отзеркаливание и др.); 2) психофизиологические механизмы речепорождения, объясняющие различия в ошибках между устной и письменной речью; 3) динамику формирования промежуточной грамматики. Модель расширяет существующие теории речепорождения [Жинкин, 1958; Леонтьев, 1974] за счет учета роли стратегий преодоления коммуникативных затруднений (стратегий достижения цели) и вносит вклад в понимание того, как декларируемые учащимися стратегии реализуются в конкретных грамматических ошибках. Это создает основу для новых исследований в области психолингвистики учебного билингвизма, в частности – изучения взаимосвязи между осознанными стратегиями и автоматизированными механизмами речи.

Практическая значимость исследования заключается в выявлении системных взаимосвязей между стратегиями достижения цели и характером грамматических ошибок у обучающихся билингвов. Полученные данные демонстрируют, что: 1) стратегия буквального перевода коррелирует с ошибками языковой интерференции; 2) воспроизведение заученных конструкций приводит к неточностям при их модификации; 3) генерализация грамматических правил вызывает ошибки в исключениях; 4) отзеркаливание вербальных опор способствует механическому переносу структур без учета контекста. Эти результаты создают основу для дальнейших исследований когнитивных механизмов овладения вторым языком, что особенно актуально в контексте изучения психолингвистических аспектов учебного билингвизма.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с углубленным изучением выявленных закономерностей в следующих

направлениях: (1) исследование динамики изменения стратегий достижения цели на разных этапах овладения языком с применением лонгитюдного метода; (2) изучение нейрокогнитивных механизмов, лежащих в основе выявленных стратегий; (3) сравнительный анализ особенностей речепорождения у билингвов с разными языковыми парами для выявления универсальных и специфических закономерностей. Особый интерес представляет изучение возможностей целенаправленного воздействия на стратегии преодоления коммуникативных затруднений через специально организованное обучение и оценка эффективности таких воздействий.

Список литературы

- Верещагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия. – Москва : Изд-во МГУ, 1969. – 322 с.
- Жеребцо Т.В.* Словарь лингвистических терминов. – 5-е изд. испр. и доп. – Назрань : Пилигрим, 2010. – 486 с.
- Жинкин Н.И.* Механизмы речи. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
- Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. – Москва : РГГУ, 1999. – 382 с.
- Квон Г.М., Вакс В.Б., Поздеева О.Г.* Использование шкалы Лайктерта при исследовании мотивационных факторов обучающихся // Концепт. – 2018. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-shkaly-laykerta-pri-issledovanii-motivatsionnyh-faktorov-obuchayuschihsya>
- Лебединский С.И., Гербик Л.Ф.* Методика преподавания русского языка как иностранного. – Минск : БГУ, 2011. – 309 с.
- Леонтьев А.А.* Основы теории речевой деятельности. – Москва : Наука, 1974. – 368 с.
- Медведева Е.С.* Стратегическая природа грамматической ошибки в устной и письменной речи в ситуации учебного двуязычия // Значение как феномен актуального языкового сознания носителя языка. Вып. 9. – Москва, 2023. – С. 181–186.
- Мильруд Р.П., Максимова И.Р.* Учебный билингвизм: вчера, сегодня и завтра // Язык и культура. – 2017. – № 37. – С. 185–204.
- Рогозная Н.Н.* Языковые контакты: билингвизм, интерязык, интерференция. – Москва : Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. – 200 с.
- Черничкина Е.К.* К вопросу искусственного билингвизма // Мир лингвистики и коммуникации : электронный научный журнал. – 2006. – № 5. – С. 60–67.
- Чугунова С.А.* Роль грамматической ошибки в процессе усвоения второго языка (из истории вопроса) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2024. – № 2 (81). – С. 84–97.
- Biogore E.B.* Bilingualism 2025: key stats from the US, UK and worldwide. – URL: <https://www.kylian.ai/blog/en/bilingualism-statistics>
- Ellis R.* Understanding second language acquisition. – Oxford : Oxford University Press, 2015. – 365 p.
- Weinreich U.* Languages in contact: findings and problems. – New York : Linguistic Circle of New York, 1953. – 257 p.

References

- Vereshchagin, E.M. (1969). *Psichologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika dvuyazychiya*. Moscow: Moscow University Press.
- Zherebilo, T.V. (2010). *Slovar' lingvisticheskikh terminov* (5th ed.). Nazran': Piligrim.
- Zhinkin, N.I. (1958). *Mekhanizmy rechi*. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of RSFSR.
- Zalevskaya, A.A. (1999). *Vvedenie v psikholingvistiku*. Moscow: RGGU.
- Kvon, G.M., Vaks, V.B., Pozdeeva, O.G. (2018). Ispolzovanie shkaly Lajkerta pri issledovanii motivatsionnykh faktorov obuchayushchikhsya. *Koncept*, 11. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-shkaly-laykerta-pri-issledovanii-motivatsionnyh-faktorov-obuchayushchikhsya>
- Lebedinskij, S.I., Gerbik, L.F. (2011). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Minsk: BGU.
- Leont'ev, A.A. (1974). *Osnovy teorii rechevoj deyatel'nosti*. Moscow: Nauka.
- Medvedeva, E.S. (2023). Strategicheskaya priroda grammaticeskoy oshibki v ustnoj i pis'mennoj rechi v situatsii uchebnogo dvuyazychiya. *Znachenie kak fenomen aktual'nogo yazykovogo soznaniya nositelya yazyka*, 9, 181–186.
- Mil'rud, R.P., Maksimova, I.R. (2017). Uchebnyj bilingvizm: vchera, segodnya i zavtra. *Yazyk i kul'tura*, 37, 185–204.
- Rogoznaya, N.N. (2022). *Yazykovye kontakty: bilingvizm, interyazyk, interferentsiya*. Moscow: Pushkin State Russian Language Institute.
- Chernichkina, E.K. (2006). K voprosu iskusstvennogo bilingvizma. *Mir lingvistiki i kommunikatsii: elektronnyj nauchnyj zhurnal*, 5, 60–67.
- Chugunova, S.A. (2024). Rol' grammaticeskoy oshibki v protsesse usvoeniya vtorogo yazyka. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya*, 2(81), 84–97.
- Biogore, E.B. (2025, May 12). *Bilingualism 2025: Key stats from the US, UK and worldwide*. Retrieved from <https://www.kylian.ai/blog/en/bilingualism-statistics>
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.

Сведения об авторе

Медведева Екатерина Станиславовна – учитель английского языка МАОУ «Гимназия № 1», Россия, Брянск, medvkaterina@yandex.ru

About the author

Medvedeva Ekaterina Stanislavovna – English Teacher at Gymnasium No. 1, Russia, Bryansk, medvkaterina@yandex.ru