

Стелла Цейтлин
Санкт-Петербург, Россия

ОТКЛОНЕНИЯ ОТ НОРМЫ ПРИ ОСВОЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ПЕРВОГО И КАК ВТОРОГО¹

Речевые ошибки и прочие отступления от нормы представляют собой важнейший лингвистический материал, который еще не рассматривался с учетом разнообразных параметров: наличия или отсутствия интенции говорящего, позволяющей разграничить речевые нарушения и речевые приемы, учета владения или невладения языковой нормой, позволяющего разграничить речевые ошибки и речевые сбои и т.д. На необходимость изучения этого материала указывал еще академик Л.В. Щерба, но не был услышан современниками. В последнее время приобретает особую важность сопоставление отклонений от нормы, которые фиксируются у носителей языка и у тех, для кого данный язык является вторым. В лингвистическом отношении такое сопоставление особенно важно, если второй язык осваивается в естественной среде, в процессе коммуникации с его носителями, то есть фактически в такой ситуации, в которой осваивается родной язык в детстве. В таком случае появляется возможность исключить из рассмотрения такие факторы, как методика обучения, влияние структуры учебника и т.п., и сделать сопоставление более валидным.

Отклонения от нормы при продуцировании текста практически неизбежны и встречаются в речи даже опытных носителей языка. Тем естественнее они у инофонов, для которых данный язык является новым, а также у детей, лишь приступающих к освоению своего родного языка.

Эти отклонения можно условно разделить на два вида: (1) являющиеся следствием недостаточного владения языковой нормой, о чем мы подробнее будем говорить дальше, и (2) представляющие собой некие сбои при порождении речи, которые могут возникать в силу раз-

¹ Анализ проводился в рамках программы фундаментальных исследований Секции языка и литературы ОИФН РАН «Язык и литература в контексте культурной динамики», проект «Инофон в современном русскоязычном обществе: становление грамматической системы» (руководитель д.ф.н. проф. С.Н. Цейтлин).

ных причин, в том числе и у тех, кто языковыми нормами уже владеет. Подобные сбои применительно к устной речи принято называть оговорками. Они могут быть вызваны состоянием усталости, мешающим найти в памяти (ментальном лексиконе) нужное слово или нужную словоформу, давлением предшествующей в порождаемом тексте словоформы или воздействием той, которая должна следовать дальше, и т.п. Словесные замены часто порождаются разного рода ассоциациями – звукового или семантического характера, у каждого человека они глубоко индивидуальны и связаны с какими-то определенными ситуациями, которые могут не сохраниться в его памяти, но тем не менее всплывают в некоторых случаях. В нашей небольшой статье мы не будем останавливаться на речевых сбоях (*mistakes*), в центре внимания – то, что можно считать речевыми ошибками (*errors*) и рассматривать как свидетельство незрелости индивидуальной языковой системы, отсутствия в ней определенных единиц и ряда языковых правил, которыми владеет опытный носитель русского языка. При этом под правилом мы понимаем алгоритм какого-либо речевого действия, основанный на знании закономерностей данного языка. Подобные правила принято называть процедурными (процедуральными). Они осваиваются на чрезвычайно низком уровне осознанности, практически – бессознательно. Их нейробиологическим базисом является связь между нейронами, возникающая и постепенно автоматизирующаяся в ходе освоения языка, представляющая собой результат самостоятельно совершаемых каждым человеком обобщений. Таким образом формируется то, что часто называют чувством языка, языковой интуицией. Лишь незначительная часть процедурных правил, преимущественно те, которые по каким-либо причинам оказываются трудны для самостоятельных обобщений, формулируется учеными и попадает на страницы школьных или иных учебников. Давно замечено, что эти обобщения гораздо легче делаются в детском возрасте и особенно в тех случаях, если язык является первым. Взрослые инофоны сталкиваются с большими проблемами при освоении языка, чем инофоны-дети.

Применительно к тому сюжету, который мы собираемся рассматривать дальше, это касается правил выбора падежа или конструирования словоформ существительного, а также субстантивной синтаксемы или конструирования предложно-падежной формы. Формулировки этих правил звучали бы примерно так: «Инструмент, с помощью которого совершается действие, обозначай формой творительного падежа

без предлога, например *пишу карандашом*», «пространство, внутри которого что-то находится, обозначай формой предложного падежа с предлогом В, например *лежит в ящике*», «пространство, внутрь которого нечто помещается, обозначай формой винительного падежа с предлогом В, например, *положи в ящик*» и т.д.

Эти и подобные им правила формулируются только в тех случаях, когда это необходимо, дети-носители языка обычно осваивают их без труда. В формулировках могут нуждаться инофоны, особенно те, которые лишены возможности осваивать язык в естественных условиях, т.е. при погружении в русскоязычную речевую среду, и изучают русский язык на учебных занятиях. При этом стоит учесть, что речевая практика, определяемая потребностями коммуникации, связанной с совместной деятельностью людей, столь обширна и многообразна, что все языковые явления не могут быть учтены на занятиях. Функции педагога, помогающего инофону в освоении русского языка, имеющему при этом возможность погружения в русскоязычную речевую среду, заключаются, по нашему мнению, в том, чтобы облегчать формирование необходимых обобщений, структурируя материал таким образом, чтобы облегчить процесс языковой категоризации. Формулирование правил, т.е. перевод их в область так называемого декларативного знания, становится в таком случае заключительным этапом освоения правил (см. подробнее Цейтлин 2013).

Необходимо также отметить, что конструирование словоформ и предложно-падежных форм осуществляется при порождении речи отнюдь не всегда. По мере расширения речевой практики происходит не только извлечение грамматических правил и определение особенностей сферы их лексической компетенции, но и постоянное укрупнение оперативных языковых единиц, образующих ментальный лексикон индивида. Как показывают наблюдения и исследования отечественных и западных ученых, ментальный лексикон, который есть не что иное, как вербальная память, может включать не только лексемы, но и их грамматические модификации, т.е. словоформы, а также целостные предложно-падежные комбинации, представляющие лексическую реализацию синтаксем. Формированию таких целостных блоков языковых единиц способствует их частотность в инпуте и речи, порождаемой индивидом. В таких случаях правила комбинации морфем при объединении их в словоформу и правила создания предложно-падежных форм

оказываются уже не нужными, поскольку существует возможность их гештальтного использования.

Возвращаясь к типологии отклонений от нормы, о которой речь шла в начале нашей статьи, следует заметить, что разграничение речевых сбоев и речевых ошибок применительно к тем, кто постигает язык и находится на различных стадиях его освоения, в ряде случаев оказывается затруднительным – в силу того, что формирующаяся языковая система является весьма нестабильной, нормативное употребление во многих случаях не устоялось до конца. Поэтому с полной уверенностью отнести то или иное отклонение от нормы в речи инофона или ребенка, осваивающего свой родной язык, к разряду ошибок или речевых сбоев можно при наличии достаточно обширного речевого материала, который позволял бы судить о том, в какой степени освоено то или иное языковое правило, т.е. используется ли оно в прочих аналогичных случаях. Следует также учесть возможность гештальтного хранения в ментальном лексиконе языковых единиц и даже их блоков, о котором мы говорили выше.

В центре нашего внимания – становление падежных форм и предложно-падежных конструкций в языковой системе человека. Наша цель – сопоставить их функционирование в промежуточной языковой системе ребенка, для которого русский язык является родным, и ребенка-инофона, а также инофона-взрослого.

Как известно, анализ ошибок в речи человека, осваивающего язык, рассматривается в современных исследованиях как один из способов обнаружения стратегии овладения теми или иными фрагментами языковой системы. Это один из широко распространенных методов, используемых специалистами в области речевого онтогенеза в широком его понимании, т.е. применительно к освоению не только первого, но и второго языка. Мы исходим из широкой трактовки термина «речевой онтогенез», распространяя его на освоение не только первого (родного), но и второго (неродного, иностранного) языка. Впервые такую трактовку данного термина предложила И.М. Румянцева (Румянцева 2004).

В ходе освоения языка и как первого, и как второго параллельно осуществляются два основных процесса – создание инвентаря единиц, в котором ведущее место отводится формированию лексикона, и овладение грамматикой, т.е. правилами выбора, а в случае необходимости – и конструирования языковых единиц (в рассматриваемом нами случае – словоформ и предложно-падежных форм). Поскольку оперирование

блоками единиц является более экономным способом речевой деятельности, к конструированию говорящий прибегает отнюдь не всегда, а только в тех случаях, когда готового блока не обнаруживается в его ментальном лексиконе (в широком смысле этого слова) или доступ к нему по каким-то причинам затруднен. В нашем случае речь идет о выборе и конструировании простых (не включающих предлогов) и комплексных (представляющих сочетание предлога и падежной словоформы) субстантивных форм. Как те, так и другие мы рассматриваем в качестве плана выражения минимальной синтаксической единицы-синтаксемы (по терминологии Г.А. Золотовой).

Цель исследования заключалась в том, чтобы выяснить, каким образом осваиваются и функционируют в реальной речевой деятельности русскоязычного ребенка-монолингва и иноязычного ребенка дошкольного возраста русские субстантивные синтаксемы, представленные падежными словоформами и предложно-падежными формами. Считаем необходимым терминологически разграничивать синтаксему как минимальную синтаксическую единицу, синтаксическую форму слова (по Г.А. Золотовой), предложно-падежную конструкцию (ППК) как формальный скелет синтаксемы, в данном случае – являющийся сочетанием предлога с падежной формой, и реализацию синтаксемы в тексте, при которой существительное получает конкретное лексическое выражения в виде словоформы. Для последнего случая используем в весьма условном смысле термин ППФ (предложно-падежная форма). Одна и та же ППК может соответствовать разным синтаксемам и соответствовать большому количеству разнообразных ППФ, границы которого определяются возможностью семантической и лексической сочетаемости.

Главным методом, который использовался нами при выяснении общего и различного в освоении русскоязычными и иноязычными детьми русских субстантивных синтаксем, служил анализ речевых ошибок, зафиксированных в спонтанной речи детей. Наличие ошибок является неизбежным следствием процесса конструирования индивидом собственной языковой системы, которое происходит не только при освоении языка как первого (родного), но и как второго (иностранныго). Анализ их причин помогает выявить наличие в индивидуальной языковой системе человека правил, управляющих его речевой деятельностью на том или ином этапе постижения языка.

Материалом для нашего исследования послужили наблюдения над речью русскоязычных детей-монолингвов, хранящиеся в Фонде дан-

ных детской речи при лаборатории детской речи РГПУ им. А.И. Герцена, записи речи азербайджанских детей, оказавшихся в русской речевой среде в возрасте трех-четырёх лет или несколько позднее, а также взрослых азербайджанцев – мигрантов, постигающих русский язык в процессе своей трудовой деятельности. Двуязычие инофонов является естественным, а не учебным.

Как показывают наблюдения, кардинальные различия речевых ошибок ребенка и инофона имеют место прежде всего на ранних этапах освоения инофонами нового для них языка. Если ребенок овладевает парадигматикой основных частей речи и практически без ошибок осваивает предложно-падежные конструкции примерно через год после того, как произнес свое первое слово, то у ребенка-инофона этот период может растягиваться на несколько лет, а у взрослого инофона – на долгие годы. Только у инофона можно встретить случаи «запрещенных» соединений предлога с падежом, такие как *на картина, из городе* и пр. Русскоязычные дети не совершают подобных ошибок. Очевидно, что в актах речи они не сочленяют каждый раз заново предлог с падежной словоформой, а опираются на знание формальной структуры синтаксемы, которая лишь получает конкретное лексическое наполнение в зависимости от обозначаемого референта. Следует также подчеркнуть, что ребенок крайне редко ошибается в выборе синтаксемы как таковой и практически не ошибается в выборе падежной формы существительного, что объясняется знанием (на уровне практическом, уровне языкового чувства) семантических и структурных функций синтаксем и морфологических форм. Как то, так и другое оказывается трудным для инофона. Данное обстоятельство мы объясняем двумя основными причинами. Первая из них заключается в том, что свой родной язык ребенок осваивает в максимально комфортных условиях: в общении с членами семьи, которые словесно комментируют возникающие в ходе совместной деятельности ситуации, помогая ребенку тем самым постигать не только языковую форму, но и связанный с нею смысл. Благодаря этому ребенок с самого начала осваивает языковые единицы как билатеральные сущности, что позволяет ему в дальнейшем успешно использовать их по назначению, опираясь на знание их функций. Для инофона ситуация складывается не столь удачно, к тому же отнюдь не все носители языка хотят и могут подстраиваться в общении на возможности инофона. Вторая причина различия кроется в возрасте и связанном с этим иным характером деятельности, требую-

щим от инофона вербализации более сложных и чрезвычайно разнообразных ситуаций. Неизмеримо сложнее сам состав синтаксем, представляющих самые разнообразные логические отношения между явлениями, острее ощущается лексический дефицит, что приводит к так называемой симплификации: использованию базовой формы именительного падежа в сочетании с предлогом (что никогда не встречается в речи русскоязычных детей), выбора неподходящего косвенного падежа существительного и т.п.

Если по степени аграмматичности ранжировать речь русского ребенка дошкольного возраста, русскую речь его иноязычного сверстника и русскую речь взрослого инофона, то речь последнего окажется самой аграмматичной. Заметим при этом, что аграмматичность речи взрослого инофона сравнительно редко приводит к коммуникативным неудачам – очевидно, благодаря поддержке ситуации, позволяющей собеседнику верно интерпретировать высказывание инофона.

В настоящее время, благодаря появлению в России большого числа трудовых мигрантов, появился и активно используется русский вариант лингва франка, и можно полностью согласиться с мнением А. Мустайоки в том, что в его исследовании «мы делаем только первые шаги» (Мустайоки 2011: 26).

Литература

- Мустайоки, А. (2011) Почему общение на *лингва франка* удается так хорошо? В: Вахтин, Н. (ред.) *Языки соседей: мосты или барьеры? Проблемы двуязычной коммуникации*. Санкт-Петербург: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 10–31.
- Румянцева, И.М. (2004) *Психология речи и лингвопедагогическая психология*. Москва: ПЕР СЭ.
- Цейтлин, С.Н. (2013) Правила и детские ошибки. Размышления по поводу статьи А.А. Мурашова. *Русский язык в школе*, 2, 25–30.