

С.Н. Цейтлин, Г.Н. Чиршева,
Т.В. Кузьмина

ОСВОЕНИЕ ЯЗЫКА РЕБЕНКОМ В СИТУАЦИИ ДВУЯЗЫЧИЯ



**Стелла Наумовна Цейтлин
Г. Н. Чиршева
Т. В. Кузьмина**

**Освоение языка ребенком
в ситуации двуязычия**

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=8961640

*Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия : научная монография /
отв. ред. М.Б. Елисеева: Златоуст; Санкт-Петербург; 2015
ISBN 978-5-86547-822-5*

Аннотация

В книге рассматриваются различные аспекты одновременного и последовательного детского двуязычия. Исследуются стратегии освоения языка, большое внимание уделяется речевым ошибкам детей и их причинам.

Рекомендуется преподавателям, аспирантам и студентам факультетов филологического и психолого-педагогического направления, школьным учителям и воспитателям детских садов, работающим с иноязычными детьми.

Содержание

Предисловие	4
Раздел 1	7
Конец ознакомительного фрагмента.	28

С.Н. Цейтлин, Г.Н. Чиршева, Т.В. Кузьмина Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия

Предисловие

Авторы данной книги придерживаются широкого взгляда на речевой онтогенез, трактуя его как конструирование индивидом собственной языковой системы независимо от того, идет ли речь об овладении первым (родным) языком, вторым языком или двумя языками одновременно. Они стремятся выяснить как то общее, что объединяет три названные выше ситуации приобретения языка, так и то, что определяет специфику каждой из них. Разумеется, задача эта трудна и требует длительного, серьезного и многоаспектного изучения, в том числе с использованием разнообразных экспериментальных методик, которые еще предстоит разрабатывать. В данной книге представлены предварительные результаты преимущественно лонгитюдных исследований, осуществляемых авторами. Речевое поведение русско-английских билингвов фиксировалось родителями детей и исследовалось

Г.Н. Чиршевой. Петя, Сережа и Андрюша осваивали одновременно два языка: по-русски с ними разговаривали мамы, по-английски – отцы, свободно владеющие английским языком. Речь азербайджанских детей, которые оказались погруженными в русскоязычную языковую среду в возрасте четырех лет, фиксировалась С.Н. Цейтлин и Г.С. Рогожкиной¹. Речь узбекских детей Шохрузы, Ферузы и Идриса записывалась и анализировалась Т.В. Кузьминой, которая проводила с ними занятия в качестве волонтера.

В первом разделе (С.Н. Цейтлин) трактуются общие проблемы речевого онтогенеза, значительное внимание уделяется сопоставлению практик освоения русского языка как первого и как второго. Обосновывается возможность создания общей теории речевого онтогенеза, включающей различные ситуации освоения языка. Второй раздел (Г.Н. Чиршева) посвящен теоретическим аспектам билингвизма, описываются критерии, на которых основывается его типология. Третий раздел (Г.Н. Чиршева) представляет результаты исследования интерференции, проявляющейся в речи троих указанных выше русско-английских билингвов. Последовательно рассматриваются проявления фонетической, лексико-семантической и грамматической интерференции в их речи. Четвертый и пятый разделы (С.Н. Цейтлин) посвящены формированию русского словаря и конструированию русской

¹ Пользуемся случаем выразить благодарность Г.С. Рогожкиной за помощь в сборе материала.

грамматики азербайджанскими детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Шестой раздел (Т.В. Кузьмина) связан не столько с освоением русского языка иноязычными детьми, сколько с фиксацией их языковой рефлексии, проявляющейся в колебаниях при произнесении тех или иных слов и словоформ, в вопросах, замечаниях и разного рода суждениях по поводу языка.

Жанр этой книги трудно определить. Она представляет собой нечто среднее между коллективной монографией и учебным пособием для студентов. В настоящее время литературы по детскому двуязычию, которая могла бы быть использована в образовательном процессе, явно не хватает. Надеемся, что она вызовет интерес у преподавателей русского языка как иностранного и как неродного, а также школьных учителей, работающих в полиязычных классах. Думаем, что и родители, воспитывающие двуязычных детей, могли бы извлечь из нее полезную информацию.

Авторы будут признательны за высказанные замечания. Отзывы можно направлять по адресу: editor@zlat.spb.ru.

Авторы

Раздел 1

Некоторые общие закономерности речевого онтогенеза

При широком понимании речевого онтогенеза, т. е. при трактовке его как освоения не только первого, но и второго, третьего и любого другого языка, разумно учитывать при изучении двуязычия результаты исследований, связанных со становлением у человека его первого (родного) языка, ибо многие существенные механизмы и стратегии в данном случае совпадают или являются чрезвычайно сходными (см.: Румянцева 2004). Можно полностью согласиться с Н.В. Имедадзе, автором одной из первых работ на русском языке, посвященных билингвизму, что «психологическая теория второго языка должна строиться на сопоставлении с процессом овладения первым (родным) языком» (Имедадзе 1979: 5). Однако вместе с тем она говорит о том, что неправомерно полностью отождествлять процессы освоения первого и второго языка, поскольку «важны не только вторичность во времени (временное следование), а те изменения в психике, которые возникают в процессе развития речи на первом, родном языке, в результате которых индивид приступает к изучению второго языка как «говорящее существо» (там же: 5–6). В дальнейшем для краткости мы будем говорить о *ребен-*

ке (применительно к освоению языка как первого) и *инофоне* (применительно к освоению языка как второго), хотя инофон может быть не только взрослым, но и ребенком. В настоящее время нет единого подхода к тому, с какого именно возраста ребенка, встретившегося со вторым языком, можно назвать инофоном, т. е. говорить о последовательном, а не одновременном двуязычии. Мы будем придерживаться наиболее распространенной точки зрения: новый язык можно считать именно вторым, а не еще одним родным в том случае, если ребенку на момент появления в его жизни еще одного языка более трех лет. Разумеется, в это время он еще не вполне владеет своим родным языком (узок лексикон, нет привычки использовать сложные синтаксические структуры и т. п.), однако основы такого важнейшего и максимально этноспецифического компонента индивидуальной языковой системы, каким является морфология, уже сформированы, т. е. он практически безошибочно выбирает нужную граммему (морфологическую форму: падеж существительного, время и даже вид глагола и т. п.), умеет в случае необходимости построить нужную словоформу и т. д. Даже его словоизменительные инновации, отклоняясь от языкового стандарта, свидетельствуют о владении формообразовательными моделями, о чем мы подробнее расскажем ниже. Приблизительно в этом возрасте ребенок, воспитывающийся в монологичной семье и говорящий на языке своих родителей, в большинстве случаев сталкивается с новым для него языком, поскольку

начинает посещать детский сад или другое дошкольное учреждение. Для понимания основных закономерностей речевого онтогенеза в его указанном выше широком смысле важно выяснить прежде всего то общее, что объединяет процессы освоения языка как первого и как второго. Поскольку наука об освоении первого языка в нашей стране и в мире начала формироваться раньше, чем наука об освоении второго языка, и достигла в настоящее время уже известной степени зрелости, логично рассмотреть ее основные положения и выяснить, в какой степени они могут быть приложимы к исследованию освоения второго языка.

Говоря об освоении второго языка, мы имеем в виду в первую очередь овладение им в естественной, а не в учебной среде, т. е. имеем в виду *acquisition*, а не *learning*. В противном случае сопоставление этих двух видов речевого онтогенеза было бы некорректным, ибо неправомерно игнорировать при исследовании ситуации учебного двуязычия воздействие той или иной методики, учебников и пр. Мы исходим из того, что каждый ребенок, осваивая свой родной язык, строит самостоятельно собственную языковую систему, а не копирует механически языковую систему взрослых. Эта мысль отчетливо прослеживается в работах ведущих отечественных ученых, занимавшихся данной проблемой (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.В. Щерба, А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович, Н.И. Лепская и др.). В западной науке эти идеи восходят к концепции Ж. Пиаже и

разделяются большой группой ведущих исследователей, среди которых – М. Bowerman, R. Berman, E. Clark, D.I. Slobin, W.U. Dressler, M. Tomasello и многие другие. Данный подход в современных работах чаще всего именуется функционально-конструктивистским. Различие во взглядах на механизм освоения ребенком родного языка между сторонниками данного подхода и подходом генеративистов, возглавляемых Н. Хомским, состоит прежде всего в том, начинается ли конструирование языка «с чистого листа» или же каждый ребенок при рождении уже имеет некоторое вмонтированное в его мозг устройство, обычно называемое универсальной грамматикой, которое в дальнейшем лишь перестраивается, модифицируется, с течением времени все более приспособляясь к языку окружающих ребенка людей. Это приспособление, по мнению генеративистов, заключается в установлении определенных параметров, ориентиров языкового развития, которые ребенок извлекает из окружающей его речевой среды. По мнению ученых, принадлежащих к функционально-конструктивистскому направлению, речевая среда, в которую погружен ребенок, играет роль источника и фактора, определяющего в значительной степени ход самого развития ребенка; по мнению генеративистов, она представляет собой лишь некоторое условие, но при этом не слишком важное, скорее даже второстепенное.

Предположение о врожденности языка, в первую очередь – грамматики, появилось и получило широкое распростра-

нение как своего рода реакция на факт стремительности освоения родного языка ребенком при отсутствии сколько-нибудь заметного целенаправленного влияния взрослых на этот процесс. По мере накопления большего количества фактов, полученных в результате как наблюдений за отдельными детьми, так и проведения разного рода экспериментов, отношение к проблеме приобретения ребенком языка существенно изменилось. Стала ясной ведущая роль социальных факторов, определяющих направление и пути освоения языка ребенком, а также важнейшая роль речевой среды, в которую он погружен. Это обстоятельство расширило границы онтолингвистических исследований. В настоящее время в поле зрения ученых находится не только речь самого ребенка, но и обращенная к нему речь взрослого (Гаврилова 2002). Становится все более очевидным, насколько речевое поведение взрослого, пусть даже интуитивное, не вполне им осознаваемое, способствует продвижению ребенка в освоении языка. Речевое поведение родителей, особенно матери, в диалоге с маленьким ребенком специфично и разительно отличается от поведения взрослых в диалоге с другими взрослыми.

Заметим, что не менее специфична и речь, обращенная к инофону, независимо от его возраста (Федорова 2002). Как в том, так и в другом случае это так называемая ясная речь, простая по синтаксическому устройству, лишенная малочастотных слов, избыливающая повторами, имеющая яркую ин-

тонационную окраску. Необходимо только отметить, что если мать следует этой тактике интуитивно и почти идеально выполняет свою функцию практического обучения ребенка языку, то собеседник инофона – не всегда: отнюдь не каждый носитель языка способен строить свою речь оптимальным для инофона образом. В максимальной степени наделены этими качествами те, кто имеет опыт общения с иноязычными людьми: служащие в гостиницах, работники международных аэропортов и, разумеется, преподаватели русского языка как иностранного.

Основная сложность проблемы, стоящей перед исследователями детской речи, заключается прежде всего в том, что требуется выяснить, каким именно образом на основе самостоятельной переработки пестрого и крайне неоднородного речевого инпута ребенок оказывается в состоянии выстроить собственную индивидуальную языковую систему со всеми ее основными компонентами: фонологическим, лексическим, морфологическим, синтаксическим. Тем не менее практически каждый ребенок рано или поздно с этой задачей справляется, что с неопровержимостью свидетельствует о том, что дети умеют каким-то образом анализировать звучащую вокруг них речь, систематизировать языковые факты, извлекая нужные для речевой деятельности языковые единицы и правила, которые и составляют в совокупности их собственную, постоянно меняющуюся и совершенствующуюся индивидуальную языковую систему.

В сущности, та же самая задача стоит и перед исследователем, который занимается проблемой освоения человеком второго языка. При этом мы имеем в виду самую распространенную ситуацию освоения языка, когда язык постигается путем погружения в соответствующую речевую среду, в результате восприятия этой речи и самостоятельной переработки речевого опыта. То обстоятельство, что индивид уже владеет одним языком – своим родным, имеет свои плюсы и минусы. С одной стороны, мозг его уже в какой-то степени настроен на знаковые операции с участием языка, имеется опыт бессознательных операций с языковыми единицами, выстраивания аналогий, формирования необходимых обобщений как в языковой, так и во внеязыковой сфере; с другой стороны, явления окружающей действительности подверглись некоторой категоризации не без влияния уже освоенного родного языка. Известно, что категоризация некоторых явлений внешнего мира начинается до освоения языка и независимо от него. Так, например, уже трехмесячные младенцы реагируют на изменения цвета, размера, формы предметов (Сергиенко 2008: 354–355), но когда различия между этими явлениями закрепляются различием соответствующих языковых этикеток, процессы языковой и внеязыковой категоризации вступают во взаимодействие и продолжают развиваться в тесном контакте. Несомненно, что и сам язык, закрепивший в своих единицах и категориях способ членения и означивания мира, косвенным образом воздей-

ствует на восприятие этого мира. Под воздействием нового языка в ряде случаев приходится пересматривать языковую картину мира, хотя это воздействие не носит такого тотального характера, как считалось раньше (см.: От лингвистики к мифу 2013).

О том, что освоение языка предполагает непрерывную работу по анализу речевой продукции его носителей, писал Л.В. Щерба: «Если бы наш лингвистический опыт не был упорядочен у нас в виде какой-то системы, которую мы и называем грамматикой, то мы были бы просто понимающими попугаями, которые могут повторять и понимать только слышанное» (Щерба 1974: 48). Разумеется, таким образом создается не только грамматический компонент системы, но и вся языковая система в целом.

Английское слово *acquisition*, которое наиболее адекватно передает приобретение языка путем естественного погружения в соответствующую речевую среду, не имеет точного аналога в русском языке. Переводят его обычно с помощью слова «освоение», но освоить некоторую информацию (в данном случае – лингвистическую) можно и в результате целенаправленного обучения чему-то – в классе, под руководством педагога, например, или самостоятельно, по учебникам, основанным на использовании определенных методик. В западной научной традиции термин *acquisition* используется по отношению к приобретению языка как в качестве первого, так и второго (иностранного), однако преиму-

существенно в том случае, если он также осваивается путем погружения в новую для человека речевую среду, а не является результатом специального обучения. Соответственным образом разграничиваются два направления исследований: first language acquisition (FLA) и second language acquisition (SLA), имеющие много точек соприкосновения, одной из которых прежде всего является бессознательность самого процесса приобретения языка.

Язык не дается ребенку при рождении (и в этом наша позиция радикально отличается от позиции генеративистов), но зато ребенку дана уникальная способность самостоятельно выстраивать в собственном сознании все компоненты языковой системы (фонологический, морфологический, синтаксический, лексический и ряд иных), а также перестраивать и совершенствовать эту систему в течение всей жизни при взаимодействии с другими людьми. Совершенно очевидно, что подобным образом человек в состоянии строить не только одну, но и две, а в некоторых случаях – и значительно больше языковых систем, как одновременно, так и последовательно.

И все же до сих пор остается не до конца понятным, каким образом человек, ребенок или взрослый, добывает из инпута языковые единицы, в особенности абстрактные правила, которые позволяют этими единицами пользоваться при восприятии и порождении речи, а также при самостоятельном создании единиц и конструкций. Этот вопрос, существен-

ный для онтолингвистики, непосредственно связан с другими, активно обсуждаемыми и в настоящее время, но все же еще далекими от окончательного разрешения: в какой форме хранятся знания о языке в сознании человека? каким образом в каждом акте речевой коммуникации он получает доступ к этим знаниям?

Можно с уверенностью говорить, что в основе формирования индивидуальной языковой системы лежит взаимодействие индивидуального (ментального) лексикона и индивидуальной (ментальной) грамматики. Освоение языка и использование его в процессе речевой деятельности можно рассматривать прежде всего как своего рода диалог между указанными выше двумя важнейшими подсистемами, являющимися достоянием каждого индивида, компонентами его формирующейся языковой системы. По отношению к индивидуальной грамматике в качестве синонима часто используют предложенный в свое время Ю.Н. Карауловым термин «грамматикон». В настоящее время ведутся дискуссии о том, разграничены ли строго эти две области в сознании человека (см., например: Черниговская 2004; Овчинникова 2006), а также о том, как они функционируют в речевой деятельности и в процессе речевого онтогенеза.

При изучении речевого онтогенеза важность разграничения лексикона и грамматикона, а также изучения характера их взаимодействия становится особенно очевидной. Ни в какой другой области лингвистических исследований раз-

ведение этих двух подсистем, входящих в индивидуальную языковую систему человека, не является столь значимым и даже необходимым, поскольку каждая из них имеет свои механизмы формирования и особенности функционирования в процессе восприятия и порождения речи, и при этом на всех этапах языкового развития осуществляется самое тесное и разнонаправленное их взаимодействие, которое условно можно назвать грамматикализацией лексикона и лексикализацией грамматики.

Под грамматикализацией в данном случае понимаем приобретение каждой из единиц формирующегося лексикона индивида определенных грамматических характеристик, а под лексикализацией грамматики – уточнение сферы распространения действия грамматических правил на определенные группы лексических единиц, выделяемые на основании семантической, фонологической или какой-то иной общности. Это в равной степени относится как к правилам выбора единиц, так и к правилам их конструирования. Именно в данной области наблюдаются наиболее существенные различия между освоением языка ребенком и инофоном: ребенок гораздо успешнее инофона в сфере грамматикализации лексикона, что выражается в почти полном отсутствии у него «телеграфной» (аграмматичной) речи (см. подробнее раздел 5).

Каждая из словоформ, имеющаяся в инпуте, воспринимаемом человеком, представляет собой единство лексического

и грамматического начал и вносит определенный вклад одновременно в формирование и индивидуального лексикона, и индивидуальной грамматики. Перед человеком, осваивающим язык, стоит задача распределить получаемую информацию между двумя этими ведомствами. Построение индивидуальной языковой системы представляет собой не что иное, как непрекращающийся диалог между постоянно возрастающим в количественном отношении и меняющим свою внутреннюю организацию лексиконом и постоянно усложняющейся, приобретающей все большую детализацию грамматикой. Эта дихотомия фактически была намечена еще в работах Л.В. Щербы. Противопоставляя словарь и грамматику, он предлагал относить к словарю (лексике) «все индивидуальное, существующее в памяти как таковое и по форме никогда не творимое в момент речи», а к грамматике – «все правила образования слов, форм слов, групп слов и других языковых единств высшего порядка» (Щерба 1974: 51). В сущности, это чрезвычайно близко к современным представлениям о ментальном лексиконе и ментальной грамматике, противопоставляемым как некое хранилище готовых единиц и совокупность правил, позволяющих самостоятельно конструировать новые единицы. Л.В. Щерба всячески подчеркивал творческий и бессознательный характер процесса освоения языка: «...Дети, не умеющие даже читать, говорят по грамматике, которую они себе бессознательно создали» (там же: 48). В ссылке к этой фразе он пишет: «Бессо-

знательно в том смысле, что естественные процессы сравнения, анализа и синтеза (языкотворчество) не сохранились у нас в памяти». О том же пишет и М.И. Черемисина: «...Никто из нас не знает, не помнит, как это случилось, что мы освоили родной язык со всеми его бесконечными правилами и исключениями. Мы не знаем, как к нам пришло это знание. И более того, никто из носителей языка не может даже сказать, в чем это знание состоит. Да это и не знание вовсе, а умение – непосредственное владение языком. Эти процессы протекали без участия сознания или без осознания. Знание, полученное таким путем, не опосредованное сознанием (осознанием), не рефлектируемое, можно назвать непосредственным» (Черемисина 2002: 75). Примерно в таком же смысле в работах А.А. Залевской и ее коллег используется термин «живое знание» языка (Залевская, Медведева 2002).

Что касается инофона, то в ситуации приобретения языка путем погружения в новую речевую среду этот процесс также может быть полностью бессознательным. Даже в случае приобретения языка в условиях, которые принято называть искусственными, т.е. в классе под руководством педагога, с использованием учебников, с применением лингвистической терминологии, процесс во многом опирается на механизмы бессознательного, самостоятельность индивида гораздо больше, чем кажется на первый взгляд, и именно ею определяется в первую очередь успешность или неуспеш-

ность самого процесса.

Можно полностью согласиться с утверждением А.А. За-
левской и И.Л. Медведевой, которые, рассматривая ситуа-
цию учебного двуязычия, утверждают, что «живому знанию
языка» «нельзя научить, но можно научиться», что оно «со-
здается, строится каждым учеником самостоятельно» и что
преподаватель «не может «передать», а может только помочь
построить» (там же: 11). Только самостоятельно выстроен-
ное становится подлинным достоянием индивида.

Бессознательность процесса неразрывно связана с его
творческим характером, со способностью каждого челове-
ка самостоятельно создавать собственную языковую систе-
му. В составе этой индивидуальной языковой системы са-
мым «творимым» компонентом является именно морфоло-
гия, поскольку составляющие ее грамматические (морфоло-
гические) правила основаны на выявлении типовых соотно-
шений между морфологическими формами, представленны-
ми словоформами (применительно к словоизменительным
категориям, таким как число и падеж существительного) или
разными словами, связанными деривационными отноше-
ниями (применительно к несловоизменительным категориям,
таким как род существительного или вид глагола). Мы име-
ем в виду те правила (их принято называть процедурными
или процедуральными), которые человек приобретает само-
стоятельно на основе нерелефлексивного речевого опыта и
которыми пользуется в дальнейшем в процессе своей рече-

вой деятельности. Они формируют то, что в работах психологов и педагогов обычно относится к области чувства языка, языкового чутья.

Известно, что степень осознанности того или иного явления может меняться как в процессе освоения языка, так и в актах речевой деятельности. Если придерживаться концепции, восходящей к Н.А. Бернштейну, А.Н. Леонтьеву и А.А. Леонтьеву и разделяемой большинством отечественных психологов и лингвистов, то трактовать степени осознанности человеком того или иного языкового явления своей или чужой речи можно на основе своего рода шкалы, где условно показан переход от неосознанности к бессознательному контролю, затем к сознательному контролю и дальше – к актуальному сознанию (Леонтьев 1999: 159–165).

При широкой трактовке термина «языковое сознание» в него включаются все отмеченные выше уровни осознанности, в том числе и бессознательность. В ходе речевого онтогенеза, в процессе построения индивидуальной языковой системы, разные уровни взаимодействуют, тот или иной факт может передвигаться на более высокий уровень (включается языковая рефлексия), может и опускаться вниз, в сферу бессознательного. Эти передвижения с уровня на уровень совершаются и в конкретных актах порождения речи и могут быть причиной разного рода речевых сбоев, самоисправлений, реакций на чужую речь, вопросов метаязыкового характера и т. д. Суть их состоит в усилении или, наоборот, от-

ключении контроля за правильностью речи – собственной и чужой.

В целом нам представляется, что возможность освоения языка на низких уровнях осознанности до сих пор недооценивается многими исследователями применительно к освоению языка как первого и применительно к освоению языка как второго².

Совокупность практических навыков пользования языком, которая развивается у каждого ребенка и инофона по мере накопления речевого опыта, организована системно. Язык осваивается именно как система, т. е. как иерархически организованная совокупность элементов, характеризующаяся относительной замкнутостью, взаимосвязанностью своих компонентов.

Иерархический характер элементов в системе и отношений между этими элементами отчетливо выявляется в самой очередности освоения языковых правил (от общих правил к частным, а от последних – к единичным исключениям) и постепенном уточнении сферы их использования на разных этапах становления языковой системы. Эта тенденция отчетливо просматривается в последовательности осво-

² Исключение представляют работы И.М. Румянцевой. Она не только теоретически обосновала самую возможность этого пути постижения языка, но и разработала систему обучения языку с помощью психологического тренинга, призванного смоделировать ситуацию, когда взрослый человек, в какой-то степени уподобляясь ребенку, конструирует новую для него языковую систему (Румянцева 2004).

ения грамматических явлений как детьми, так и инофонами. Однако необходимо отметить, что ребенок гораздо последовательнее в своем языковом развитии, чем инофон, что связано прежде всего с гармонией когнитивного и языкового развития ребенка, проявляющейся в том, что категоризация языковых фактов и категоризация явлений внеязыковой действительности связаны между собой, поддерживают одна другую, о чем мы уже говорили выше. Так, например, различие между сладким, кислым, соленым и горьким, основанное на вкусовых ощущениях, закрепляется в сознании прочнее, если связывается с появлением соответствующих прилагательных, различие между точечным и процессным действиями становится очевидным при появлении видовых оппозиций: *строить – построить, рассказывать – рассказать, брать – взять*.

Если русский язык осваивается носителем языка, в котором категория грамматического вида отсутствует как таковая, постижение этих различий становится более проблематичным и вызывает большие трудности. Недаром выбор вида глагола при продуцировании высказывания не представляет никакой сложности для трехлетнего и даже двухлетнего русскоязычного ребенка, но очень труден для инофона, даже взрослого. Более того, для взрослого инофона он сложнее, чем для инофона-ребенка, что объясняется, по всей видимости, не только большей пластичностью детского мозга, но и тем, что речевые навыки в родном языке еще не впол-

не закрепились, во всяком случае не в такой степени, чтобы мешать становлению нового языка.

Постижение индивидом языка, как первого, так и второго, можно рассматривать как конструирование им ряда временных систем, в заданной последовательности сменяющих одна другую. Наличие этой достаточно строгой последовательности на материале освоения грамматики английского языка впервые убедительно продемонстрировал R. Brown (Brown 1973). Выяснилось, что трое знаменитых «гарвардских» детей осваивали флексии, связки и предлоги (всего 14 элементов, избранных для анализа) практически в одном и том же порядке. Подобные явления зафиксированы и на материале освоения других языков.

Что касается освоения русского языка инофонами, то наметить подобный, единый для них маршрут освоения русского языка можно пока лишь приблизительно. Если маленькие дети, постигающие язык как родной, находятся приблизительно в равных условиях, то этого нельзя сказать об инофонах. Условия, в которых осваивается новый язык, весьма разнообразны и зависят в огромной степени от характера воспринимаемого ими инпута, речевого поведения окружающих и многого другого. Большую роль играет и возраст инофонов: маленькие иноязычные дети постигают язык не совсем так, как их родители. Многие языковые закономерности они постигают легче, чем взрослые. Это относится, например, к выбору глагольного вида и падежа существитель-

ных. Различен и вклад второго языка в речевую среду. Он зависит от того, какой из языков на данном этапе освоения нового языка оказывается доминирующим.

Легче перечислить те специфические трудности, с которыми сталкивается инофон, обусловленные наличием или отсутствием резких контрастов между языками в фонологической, лексической, грамматической областях. Эти трудности являются общими для всех инофонов – носителей одного и того же языка и проявляются прежде всего в ошибках, обнаруживающихся в их речи. В области фонологии это сложность в разграничении твердых и мягких, в некоторых случаях – глухих и звонких согласных, в области морфологии – игнорирование категории рода, неверный выбор падежа существительного и вида глагола, в области синтаксиса – сложности с безличными и неопределенно-личными конструкциями и многое другое.

При освоении как первого, так и второго языка каждым индивидом создается временная языковая система, называемая промежуточной. Термин этот появился сначала в области теории освоения второго языка (interlanguage), но в настоящее время используется и применительно к освоению первого языка.

Промежуточная языковая система – это система, постоянно меняющаяся и в каждый момент крайне неустойчивая, что делает ее анализ очень трудным: один и тот же ребенок в один и тот же день может, например, сконструировать мор-

фологическую форму в соответствии с нормой и с отклонением от последней³. То же можно сказать о промежуточном языке инофона. При этом главный вектор изменения является общим как для тех, так и для других: от нулевого знания языка до освоения его до той степени владения, которая характеризует взрослого человека, опытного носителя языка. Однако инофону, по-видимому, достичь такого уровня труднее, чем ребенку.

На каждом этапе своего развития этот промежуточный язык стремится к системности и строится по законам системы, представляя собой некую совокупность взаимосвязанных элементов, осуществляющих функцию, свойственную языку: служить средством хранения и передачи информации. В каждый период своего развития промежуточная языковая система индивида позволяет ему участвовать в большей или меньшей степени в коммуникации, понимать (в полном или неполном объеме) речь носителей данного языка, а также выражать некие важные для него смыслы доступными ему вербальными и невербальными средствами, как заимствованными из речевого инпута, так в особых случаях и изобретенными самостоятельно. Эти изобретенные средства приобретают характер знаков только при условии, если

³ При исследовании детской речи значимым является фактор статистический, позволяющий в большинстве случаев разграничить ошибки как результат несформированности отдельных фрагментов системы, и речевые сбои, которые могут иметь место при порождении речи вследствие разного рода случайных факторов и могут встречаться в речи даже опытных носителей языка.

они поддерживаются (воспринимаются, верно интерпретируются) партнерами по коммуникации. В таком качестве могут выступать жесты, измененные в звуковом и грамматическом отношении слова конвенционального языка или самостоятельно построенные слова по существующим (а в некоторых, редчайших, случаях – и самостоятельно изобретенным) словообразовательным моделям. Отклонения от нормы могут заключаться и в конструировании необычных словосочетаний, несуществующих сочетаний предлогов с падежом. Все эти изменения, которые относятся к сфере лингвокреативности, при построении вторичной языковой системы в значительной степени различаются, о чем речь пойдет дальше. Здесь только заметим: утверждение, что инофоны совершают те же ошибки, что и дети, верно лишь отчасти, хотя данное мнение и является чрезвычайно распространенным.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.