

О природе речевых ошибок многоязычных школьников

С. Н. Цейтлин¹, Т. А. Круглякова^{✉2}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

² ГБОУ СОШ № 564 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга,
190005, Россия, Санкт-Петербург, ул. Егорова, д. 24

Сведения об авторах

Стелла Наумовна Цейтлин,
SPIN-код: 3891-9220,
Scopus AuthorID: 57212243704,
e-mail: stl206@list.ru

Татьяна Александровна
Круглякова,
SPIN-код: 6409-3610,
e-mail: tkrugljakova@yandex.ru

Для цитирования:

Цейтлин, С. Н., Круглякова, Т. А.
(2019) О природе речевых ошибок
многоязычных школьников.

*Исследования языка
и современное гуманитарное
знание*, т. 1, № 2, с. 103–112.
DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-
2-103-112

Получена 19 июля 2019;
прошла рецензирование
22 октября 2019;
принята 26 октября 2019.

Права: © Авторы (2019).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Необходимый фактор успешной реализации программ по русскому языку в условиях билингвального и поликультурного образования — разработка продуманной классификации речевых ошибок многоязычных учащихся, которая позволит осуществлять дифференцированный подход к обучению и аттестации многоязычных учеников.

На основании многолетнего опыта анализа детских речевых инноваций в статье рассматриваются различные типы речевых ошибок и анализируются их причины. Описываются ошибки, общие для русскоязычных и многоязычных детей, и специфические ошибки инофонов, в том числе возникающие в результате интерференции родного/первого языка. Разграничиваются ошибки, вызванные лингвистическими причинами, и сбои, обусловленные особенностями протекания процессов восприятия и порождения речи.

Анализируя лингвистическую природу девиаций, авторы приводят примеры ошибок, (1) связанных с нарушениями системы (говорящий или пишущий недостаточно знакомы с языковыми правилами), (2) связанных с нарушениями нормы (говорящий или пишущий владеют языковыми правилами, но не знакомы с ограничениями, накладываемыми на их действие нормой), (3) связанных с нарушениями узуса (говорящий или пишущий не знакомы с условиями реализации тех или иных форм речи). В качестве фактора, вызывающего ошибки первого типа, рассматривается межъязыковая интерференция: приводятся примеры действия синтагматической и парадигматической интерференции, анализируются случаи неправильной сегментации потока речи под влиянием родного/первого языка и неправильной дифференциации языковых элементов на фонетическом, грамматическом, лексическом уровнях (недодифференциации и сверхдифференциации). Свойственные как русскоязычным детям раннего возраста, так и многоязычным ученикам ошибки, связанные с нарушениями нормы, предлагается рассматривать как обусловленные строением языковой системы: они возникают в тех случаях, когда в языке имеются абсолютные или относительные лакуны на различных языковых уровнях, факты, противоречащие современным языковым законам, или случаи невыводимости значения единиц высшего яруса из значений более низших единиц.

Важная задача педагога — исследование устойчивости названных типов языковых нарушений, что позволяет дифференцировать ошибки, вызванные недостаточностью инпута (т. е. речевого окружения), и генетические ошибки — отклонения, обусловленные процессами естественного освоения языка и проходящие по мере накопления языкового опыта ученика.

Ключевые слова: онтолингвистика, психоллингвистика, билингвизм, речевая ошибка, детская инновация.

The nature of speech errors of multi-language schoolchildren

S. N. Ceytlin¹, T. A. Kruglyakova²✉

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

² General educational school no. 564 in Saint Petersburg, 24 Egorova Str., Saint Petersburg, 190005, Russia

Authors

Stella N. Ceytlin,
SPIN: 3891-9220,
Scopus AuthorID: 57212243704,
e-mail: stl206@list.ru

Tatyana A. Kruglyakova,
SPIN: 6409-3610,
e-mail: tkrugljakova@yandex.ru

For citation:

Ceytlin, S. N., Kruglyakova, T. A.
(2019) The nature of speech errors
of multi-language schoolchildren.
*Language Studies and Modern
Humanities*, vol. 1, no. 2,
pp. 103–112.
DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-
2-103-112

Received 19 July 2019;
reviewed 22 October 2019;
accepted 26 October 2019.

Copyright:

© The Authors (2019). Published
by Herzen State Pedagogical
University of Russia. Open access
under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. Elaboration of well-considered classification of speech errors of multi-language schoolchildren is the necessary factor of successful providing Russian language programs in the situation of multicultural education. Such classification could allow differentiated approach towards the education and certification of multilingual pupils.

The article is a study of different types of errors and the reasons of such innovations. The article describes common errors of Russian-speaking and multilingual children. Special errors of bilingual children (including those appeared as the results of interference) are also studied in the article. Errors caused by linguistic reasons and failures caused by particularities of processes of speech perception and generation are under consideration.

While analyzing the linguistic nature of deviation, authors give examples of errors: connected with (1) the system violations (a person is not well acquainted with language rules); (2) violation of the norm (a person owns language rules but does not acquainted with constraints imposed by the norm); (3) violations of usus (a person is not acquainted with the conditions of realization of the language norm). Interlingual interference is supposed to be a cause of errors of the first type: authors list the examples of syntagmatic and paradigmatic interference; analyze the cases of improper segmentation of speech flow under the influence of native/first language and wrong differentiation of language elements on phonetic, grammar and lexical levels. The errors connected with violation of norm are studied as ones caused with the language system structure: they appear when there are absolute or relative lacunas in language. Facts that are controversial to modern language rules and cases when the means of units of high level does not come from the units of low level. The study allows to differentiate the errors caused by the input failure and genetic errors — the deviations caused by the processes of natural language learning that pass with the accumulation of pupils language experience.

Keywords: ontolinguistics, psycholinguistics, bilingualism, speech error, children's innovation.

Постановка задачи

Коррекция и предотвращение речевых ошибок — важная задача языкового образования школьников, которая при всей своей очевидности отнюдь не является простой: на фоне изменения языковой ситуации меняется и языковая узус, и языковая норма, и формы языкового осмысления действительности, а следовательно, и представления о допустимой вариативности в языке. Отступления от общепринятого языкового стандарта могут быть не только вызваны незнанием правил и норм, но и связаны с особенностями протекания процессов порождения и восприятия речи и со спецификой построения языковой картины

мира. Особого внимания заслуживают ситуации, при которых русский язык не является для ученика родным или единственным родным и на возникновение ошибок может оказывать влияние целый ряд дополнительных лингвистических и экстралингвистических факторов.

Различные по своей природе ошибки требуют разных подходов к их исправлению и предупреждению, и необходимым фактором успешной реализации программ по русскому языку в условиях билингвального и поликультурного образования становится разработка продуманной классификации речевых ошибок многоязычных учащихся. Классификация такого рода должна быть положена и в основу разработки критериев оценивания выпускных экзамена-

онных работ учеников, для которых русский язык является неродным или вторым родным, в чем и заключается актуальность попыток ее построения.

Материал исследования

В основу построения классификации речевых ошибок легли многолетние наблюдения за речевым развитием детей, осваивающих русский язык в ситуации естественного общения. Многочисленные сведения о детских речевых ошибках хранятся в фонде данных лаборатории детской речи РГПУ им. А. И. Герцена, в котором преобладают сведения о развитии русскоязычных монолингвов, но также содержатся и материалы речи иноязычных детей-мигрантов, осваивающих русский язык в условиях российской школы или детского сада, и детей русскоязычных родителей, проживающих за пределами России. Многие данные были опубликованы и проанализированы в научных статьях и монографиях, специализированных словарях детской речи, методических пособиях для студентов и учителей, к которым мы отсылаем заинтересованных читателей (Цейтлин 1997; 2000; 2006; 2009; Цейтлин, Елисеева 1996; Круглякова 2012, 2018).

Общие и специфические ошибки в речи детей и инофонов

Вопрос о том, одинаковые ли ошибки допускаются в процессе освоения русского языка как родного и как неродного, активно обсуждается в современной лингвистике и методике, и от его решения зависит возможность заимствования форм и методов преподавания языка в русскоязычной и иноязычной аудитории.

Не вызывает сомнений, что существуют ошибки, характерные для русскоязычных дошкольников и связанные с определенной стадией их когнитивного и физиологического развития: так, неумение артикулировать дрожащий [r] обусловлено слабостью мышц языка, а замена местоимения 1 л. ед. ч. собственным именем — сложностью освоения дейктических отношений.

С другой стороны, сам язык, подлежащий освоению, специфика его организации, может диктовать оптимальные пути его постижения, а иногда и провоцировать одинаковые ошибки у русскоязычных детей-монолингвов и у иноязычных детей и взрослых (например, ошибки, связанные с выравниванием глагольных и именных парадигм: *плакает, много местов, армянины* и пр.). А. А. Залевская называет подобные

ошибки **внутриязыковыми** (Залевская, Медведева 2002, 57), подчеркивая, что обусловлены они устройством самого языка и не связаны с внешними влияниями. Мы полагаем, что тут уместен и термин **системные** (Цейтлин 1997, 9): отношения, существующие в языковой системе, провоцируют на действия по аналогии, заставляя изменять глаголы непродуктивных классов по 1-му продуктивному (*плакает* как «читает»), использовать общее окончание для всех существительных в форме род. пад. множ. ч. (*местов* как «яблоков»), унифицировать основы ед. и множ. ч. (*армянины* как «армянин») и пр.

Следование грамматическим аналогиям характерно и для речи многоязычных людей. Н. В. Имедадзе отмечает в речи своей дочери, одновременно осваивавшей русский и грузинский языки, большое число системных ошибок: образование императива с помощью суффикса -и (*куши, не плаки*), форм вин. пад. существительных разных типов склонения с помощью окончания -у (*ножницу, волку*) в речи на русском языке; конструирование форм будущего времени грузинских глаголов (*цавидеб, гавкидеб* вместо «цавал», «гавкиди» по продуктивной модели) и др. Существенную роль тут играет ограниченный инпут, в условиях которого ребенку необходимо больше экспериментов для дифференциации грамматических правил, не совпадающих в двух языках (Имедадзе 2014, 177–178). Подобные ошибки Н. В. Имедадзе полагала общими для всех детей-билингвов вне зависимости от их первых языков.

Но если **ошибки конструирования формы** не являются специфическими для инофонов, то **ошибки выбора** русские дети совершают редко. Например, только для речи инофонов характерны несовместимость падежного окончания и предлога в предложно-падежных конструкциях и неправильный выбор глагольного вида.

На конференции по онтолингвистике в 1996 г. немецкая исследовательница С. Штоль отмечала, что уже трехлетние русскоязычные дети знают, что такое инхотатив, комплетив, мультипликатив и семейфактив. Разумеется, дошкольники, как и большинство взрослых, не знают этих терминов, что не мешает им безошибочно выбирать нужный глагол. Русский ребенок осваивает лексическое значение глагола одновременно с его видовой характеристикой, для инофона же русский глагол обозначает действие без указания на его аспектуальные характеристики, что вызывает множественные ошибки.

Специфические ошибки инофонов связаны не только с недостатком качественного русскоязычного инпута, но и с влиянием родного

языка (например, отсутствием в нем падежного словоизменения или видовых противопоставлений). Ошибки, вызванные языковой интерференцией, Залевская предлагала называть *межъязыковыми* (Залевская, Медведева 2002, 57).

Итак, характерной особенностью речи многоязычных учеников будет «застревание» на детских системных ошибках, связанное с недостаточным количеством и качеством инпута и собственного речевого опыта, и наличие специфических ошибок, главным образом ошибок выбора, вызванных процессами языковой интерференции.

Сбои при восприятии и порождении речи и языковые ошибки

Между трехлетней дочерью и ее матерью происходит разговор: «*Рисую домик*», — *говорит девочка*. «*Уже нарисовала?*» — *рассеянно отвечает мама*. Девочка допускает распространенную ошибку, изменяя глагол 3-го класса по 1-му классу. Ошибка обусловлена определенным уровнем освоения системы глагольного словоизменения: уже хорошо освоено продуктивный и регулярный тип, но хуже — менее продуктивный и регулярный, или ребенку неизвестны «списки», относящие глагол к той или иной группе. Природа ошибки материнская: в ее сознании содержится информация о том, что при переходе от закрытой к открытой основе глаголов 2-го класса происходит чередование, и в ответ на реплику дочери она автоматически конструирует неверную форму, но с верным чередованием. Безусловно, ошибка матери вызвана отсутствием не знания о спряжении глагола «рисовать», а должного уровня контроля при порождении формы.

Подобные ошибки разграничил С. Кордер, который предложил называть отклонения, возникшие в результате усталости или возбуждения говорящего, *mistakes* (оговорки), а отклонения, являющиеся отражением определенной стадии освоения языка, *errors* (Corder 1981). Между ошибками и оговорками часто бывает сложно провести четкую границу, однако существует особая группа отклонений, связанная со спецификой протекания процессов порождения и восприятия речи и не приводящая к несоблюдению языковых правил.

Процесс порождения речи чрезвычайно сложен. Согласно модели Т. В. Ахутиной, сначала возникает потребность высказаться (мотив), затем говорящий продумывает замысел высказывания (смысловое синтаксирование), под-

бирает слова (семантическое синтаксирование), продумывает грамматические связи (поверхностное синтаксирование) и переходит к артикулированию (кинетическое синтаксирование) (Ахутина 2007, 18). Эти процессы протекают одновременно и частично на бессознательном уровне, что вызывает множественные сбои. Так, в предложении *Если приглядишься к работе спасателя, она очень опасная* (Андрей, 17 л.) на этапе семантического синтаксирования опускается важное звено восприятия («ты поймешь, что...»), а во фразе *Андрей Гринев с рождения записал Петрушу в армию, чтобы получить большой чин* (Никита, 17 л.) сбой происходит при поверхностном синтаксировании, и пишущий «не успевает» учесть, что придаточные цели с главным членом инфинитивом описывают действие субъекта главного предложения.

В практике оценивания сочинений в формате ЕГЭ активно используется термин «логическая ошибка». Однако в приведенных выше примерах нарушение логики просматривается со стороны читающего, но не со стороны пишущего. Такие ошибки целесообразнее было бы называть *композиционными* и рассматривать их с позиций теории речевой деятельности.

Другой тип речевых сбоев, не вызванных незнанием языковых правил, — это *ошибки восприятия*. В процессе восприятия также одновременно решаются сложнейшие задачи: сегментация речевого потока и идентификация полученных отрезков с имеющимися в памяти эталонами, построение вероятностного прогноза, сличение его результатов с поступающим речевым сигналом и его коррекция, синтезирование полученной информации, осмысление интенций говорящего. Чем хуже реципиент знает язык, тем меньше требований он предъявляет к смысловому прогнозу и меньшей коррекции подвергает его результаты. Например, исполняя песню «Крылатые качели», Тоня (5 л.) допускает ошибки сегментации (*Неве даю преград* — Не ведая преград) и ошибки идентификации (*Взлетая в выше не был* — Взлетая выше неба), а сам текст оказывается для нее настолько сложным, что она не стремится к верификации семантических прогнозов и построению целостной смысловой картины, а удовлетворяется узнаванием отдельных фрагментов.

Данные экспериментов показывают, что при идентификации значащих отрезков речи человек ориентируется на гиперпризнаки — количество слогов в слове и место ударения, но главным образом — на частотность слова

(Венцов, Касевич 1994, 60). Вместо незнакомых оборотов, слов или их значимых частей дети «слышат» привычные и понятные. Так происходит при восприятии не только стихотворной, но и обыденной речи: *довели маму до белого колена* (до белого каления), *шерстяное ведро* (жестяное), *холодильник* (холодильник) и т. д.

Двуязычные дети могут смешивать близко звучащие элементы разных языков. Так, русско-испанский билингв (8 л.) с изумлением отвечает на реплику бабушки «Смотри, какие афиши на тумбах под фонарями наклеены»: *В Петербурге прямо на улице мертвецы лежат?* (испанское *tumba* — 'могила').

Даже в тех случаях, когда формальных искажений не происходит, нельзя с уверенностью говорить об отсутствии ошибок восприятия. Они могут быть отсроченными — проявиться в неверной трактовке слов, построении грамматических конструкций, вопросах и замечаниях, которые делают дети. *Малы мне твои туфли, мама* — разочарованно говорит девочка 4-х лет, и мать понимает, что *малы* дочь воспринимала в расширительном значении 'не подходят по размеру'. *Бабушка путает пиратов и мушкетеров!* — рассказывает русско-сербский билингв (10 л.), вернувшись из летнего путешествия к бабушке в Сербию (сербское гусар — 'пират'). Услышав за столом фразу «Супа у нас Хосе не любит», Хосе (6 л., первый язык испанский) спрашивает вечером у матери, кто такой *Супа*, который его не любит (сложным оказывается и родительный падеж при отрицании, и порядок слов, при котором дополнение оказывается на первом месте, а подлежащее на втором). Потери смысла неизбежны при общении, так как и языковой, и житейский опыт различен у детей и взрослых, у представителей разных культур, у носителей разных языков.

Композиционные ошибки и ошибки восприятия, обусловленные психологическими особенностями протекания речевых процессов, универсальны для большинства языков. Они связаны с недостаточным речевым опытом участников общения, их психологическими особенностями (особенностями памяти и внимания, способностью ориентироваться на адресата сообщения и предвидеть его реакции). Такие ошибки бывает не всегда просто заметить, еще сложнее объяснить их механизм. Они требуют от учителя не только лингвистических знаний, но и умения обеспечить благоприятную обстановку для общения, внимательное отношение к речи ребенка, его языковому окружению и причинам речевых сбоев.

Нарушения системы, нормы, узуса

О необходимости объединения усилий представителей различных гуманитарных дисциплин при изучении проблем билингвизма написано много. Так, Е. М. Верещагин настаивал на необходимости тройного подхода — психологического, социологического, лингвистического, и предлагал на их основании выделять три большие группы ошибок (Верещагин 1969, 46–54).

1) **Ошибки, связанные с нарушениями системы**, возникают, когда продуцент недостаточно знаком с правилами функционирования языковой системы. Ахмед (12 л., родной азербайджанский) пишет: *Я хотел писать о снежная королева*. Форма им. пад. указывает на объект говорения и соседствует с предлогом, что противоречит существующим в русском языке правилам. Подобные ошибки отличают речь инофонов от речи русскоязычных монолингвов, так как действие правил системы второго языка может ограничиваться правилами, освоенными в языке первом.

2) **Ошибки, связанные с нарушениями нормы**, возникают, когда продуцент знаком с принципами, существующими в языке, и действует согласно этим принципам, пренебрегая принятыми в норме ограничениями и нарушениями. Анастасия (10 л., первый язык французский) говорит: *Вставаю со стула. Вставать* изменяется в данном случае, как глагол 1-го продуктивного класса, несмотря на его принадлежность к 8-му непродуктивному классу. Такого рода ошибки характерны как для иноязычных, так и для русскоязычных детей.

3) **Ошибки, связанные с нарушениями узуса** (прим. — узусом Е. М. Верещагин называет связь формы речи с той ситуацией, в которой она реализуется), невозможно объяснить нарушением языковых законов или языковых запретов, они вызваны незнанием принятых в обществе договоренностей об использовании языка. Ребенок, обращающийся к пожилой гостье с вопросом «*Вы давно приехали?*», демонстрирует незнание уместности употребления языковых единиц.

Для успешного предотвращения ошибок в речи иноязычных учеников важно понимать, какие представления о языковой системе, норме или узусе оказались недостаточными. Так, Марта (8 л., первый язык итальянский) допускает в письменной речи различные виды ошибок: не принятое в системе русской графики обозначение мягкости согласных перед гласными *придьом, хатьела, льубльу* — нарушение

системных представлений; ненормативное обозначение гласного непереднего ряда в абсолютно слабой позиции *фосол, сабака, пыранойа*; широкое использование «смайликов», в том числе в сочинениях в русской воскресной школе, — нарушение узуса.

Умение увидеть языковые закономерности, приводящие к ошибке, позволяет сделать, словами Л. В. Щербы, из «родного языка не врага, а друга и помощника» (Щерба 1974, 41), что становится возможным, если урок языка и, в частности, разговор о допущенной ошибке приводит к «осознанию бессознательных механизмов языка, к осознанию всех тех понятий, которые выражаются языком как в области грамматики, так и в области лексики <...>, а также средств этого выражения» (Щерба 1974, 44).

Разновидности отступлений от нормы в пользу языковой системы

Ошибки, связанные с нарушениями нормы, характерны для всех осваивающих язык и парадоксальным образом являются свидетельством осознания языковых законов. Строгое следование добытому из речи окружающих и осознанному правилу может привести к ошибке в случаях расхождения между системой и языковой нормой (Цейтлин 1997).

Во-первых, это происходит в том случае, когда языковая норма не использует всех возможностей, предоставляемых языковой системой: имеются лакуны на разных языковых уровнях — формообразовательном (форма род. пад. множ. ч. существительного *тахта*, форма прошедшего времени глагола *гнетет*, форма настоящего времени 1 л. ед. ч. *победить* и *убедить*, страдательное причастие прошедшего времени от *умывать*, *причесывать* и т. д.), словообразовательном (существительные, называющие жителей города и деревни, обозначающие самок некоторых животных; глаголы, отсылающие к процессу рождения детенышей у этих животных или обозначающие действие с некоторыми инструментами), семантическом (суффикс -ник образует существительное от названия времени суток со значением 'мероприятие, происходящее в это время' (*утренник*), но слова *дневник*, *вечерник* и *ночник*, образованные с помощью того же суффикса, имеют иные значения). **Заполнение абсолютных языковых лакун** приводит к созданию детских инноваций: формообразовательных (*Гнела тяжелая дума. Сейчас я папу убедю не выбрасывать никаких тахт! Я не причесыватая и не умыва-*

тая), словообразовательных (*В городе живут городцы, а в деревне — деревенцы? В зоопарке носорожица оносилась; Папа умеет молоточить и рубаночить*), семантических (*Утром был утренник в <детском> саду, а потом еще вечерник* (т. е. праздник вечером) *на рисовании*).

Лакуна может носить и относительный характер: языковая единица с данным значением существует, но в норме образуется по другим моделям. Выбор модели осуществляется лишь на основании языковой традиции, и в тех случаях, когда говорящий недостаточно знаком с этой традицией, возникают ошибки. **Заполнение относительных лакун** происходит на различных языковых ярусах. Русский язык предоставляет большое пространство для создания формообразовательных инноваций (Цейтлин 1997, 36–91). Так, для образования глагольных форм нужно выбрать одну из нескольких глагольных основ, правильно ее сконструировать и прибавить нужную формообразовательную морфему. Нина (4 г.) поет: *Сплют усталые игрушки*, спрягая глагол 2-го спряжения по образцу 1-го. Тоня (5 л.) сочиняет стихотворение: *Зажгали костер для моих сестер*, конструируя основу прошедшего времени «зажечь, зажгу» по образцу глаголов «ждать», «рвать».

Много равноценных с точки зрения языка вариантов предоставляет и словообразовательная система. Так, глаголы совершенного вида образуются с помощью приставок *с-*, *у-*, *на-*, *за-*, *вы-* и др., и выбор приставки определяется исключительно традицией. Неслучайно Вера (5 л.) так читает стихи: *Нет очков у тети Вали, очевидно, что их скрали*.

Многочисленные варианты возможны и при выборе нужной буквы. Дошкольники, начинающие самостоятельно писать, и билингвы постарше часто вынуждены искать способы обозначения йота и мягкости согласных перед гласными (*йолка, леублеу* (люблю)), согласных в слабой позиции по звонкости/мягкости (*городт, горот*), безударных гласных. В письменной речи Таши (10 л., родной русский, доминантный нидерландский) встречается большое количество вариантов записи гласных непереднего ряда в абсолютной слабой позиции: *стымателагически* (стоматологический) — «а» (частая ошибка у монолингвов разного возраста), «ы» (встречается в письменной речи монолингвальных русских дошкольников), «е» (возникает под влиянием латинской графики, где буква «е» не является йотированной и звук, обозначаемый с ее помощью, не вызывает смягчения предшествующего согласного).

В некоторых случаях можно говорить не о возможностях выбора того или иного пути образования форм и слов, а о выборе самих этих форм и слов, извлекаемых из памяти в готовом виде. Речь идет не только о лексических и грамматических языковых синонимах, но и о словах и формах, индивидуально воспринимаемых как равнозначные или, напротив, неравнозначные. Так, глаголы *положить* и *поставить* могут указывать на горизонтальное или вертикальное положение предмета («положить/поставить книгу на полку»), но эти различия проявляются не всегда («поставить тарелку, колбасу на стол»). Севастьян (11 л., первый язык испанский) говорит: *Поставь попугая в клетку; Поставь чашки на стол, а я блюда положу*.

Осуществлять выбор приходится и при наличии грамматической синонимии. Так, значение транзитива могут иметь формы твор. пад., дат. с предлогом «по», вин. пад. с предлогом «через», однако употребление форм творительного падежа в речи Тони (1 г. 9 м.) воспринимаются взрослыми носителями русского языка как ошибочные: *мама идет лужами* (ср. по лужам, через лужи); *Тоня идет веревками* (держась за веревку; ср. по веревке, «через веревку» тут невозможно), *Тоня топает ступеньками* (по ступенькам, «через ступеньку» имеет другое значение). Подобные ошибки характерны в первую очередь для иноязычных и многоязычных учеников. Так, в речи азербайджанских детей младшего школьного возраста часто можно встретить обороты *Желуди падают из дуба, Я упала из стула, Мама сняла из стены*, поддержанные отсутствием различий 'движение, направленное с поверхности/изнутри' в родном языке детей.

Язык постоянно развивается, и следы старых языковых систем иногда сохраняются длительное время. Бывает, что сохранившаяся архаика противоречит современным языковым правилам. В таком случае дети нередко стараются модернизировать язык — возникают ошибки, связанные со стремлением ребенка *устранить языковые факты, чуждые системе*. Многие дети избегают супплетивизма: *деть* (от «дети»), *хорошее* (от «хороший»), наличия несклоняемых и разносклоняемых существительных (*на пианине, кенгура, по пути*) и др.

Развитие языка нередко приводит к тому, что значения единиц высшего яруса не могут быть выведены из значения единиц более низкого уровня. Многие дети стремятся к *устранению идиоматичности*, протестуя против употребления фразеологических оборотов (*И тут она говорит мне на голубом глазу! — У тебя ведь*

глаза карие) или сталкиваясь со словами, мотивировка которых противоречит их лексическому значению (*Пододеяльник должен быть под одеялом, а не вокруг; Ягоду неправильно назвали черникой, надо фиолеткой*).

Выделенные типы речевых инноваций, обусловленных строгим следованием языковым правилам, условно можно назвать «хорошими» ошибками: они не только не вскрывают, по выражению К. И. Чуковского, неправильности в мысли, но и свидетельствуют о высоком уровне осмысления языковых явлений.

Интерференция в речи многоязычных учеников

Специфические ошибки иноязычных учащихся нередко являются результатом межязыковой интерференции. Явление интерференции сводится или к приписыванию характеристик элементов первого языка второму, или в игнорировании характеристик второго языка под воздействием первого, или к перераспределению языковых единиц и их свойств в речи на втором языке под влиянием первого. Единицы языковой системы связаны между собой разнообразными отношениями, которые могут копироваться в речи на втором языке, вызывая парадигматическую и синтагматическую интерференцию (Карлинский 1990, 103–108).

Парадигматическая интерференция проявляется на разных уровнях. Ребенок может неправильно произносить звуки, если представления о дифференциальных признаках русских фонем у него сформированы не до конца (чаще всего не освоенным оказывается противопоставление мягкие/твердые согласные, отсутствующее во многих языках) или выбирать буквы, начертания которых напоминают буквы первого языка (например, билингвы, чьи первые языки используют латиницу, путают «у»/«и», «е»/«э», «м»/«т» (ср. курсивные написания букв)). Следы фонетической интерференции могут наблюдаться при письме (например, русско-романские билингвы допускают ошибки, обозначая мягкость согласных: *Сирожа* (Сереза), *взаль* (взял)). Примером грамматической интерференции могут стать ошибки русско-испанского билингва при определении родовой принадлежности существительных: *одна банана; вползла тарантула* (испанское «*banana*», «*tarantula*» ж. р.) или случаи перехода существительных из среднего рода в женский: *в болоту; какая счастья* (в испанском категория рода двучленна). Возможна лексико-семантическая парадигматическая интерференция. Например,

между многозначными словами первого и второго языков, чьи прямые значения совпадают, могут устанавливаться отношения полного тождества. Анастасия (10 л., первый язык французский) использует *взять* в значении 'войдя, поместиться для поездки' (*взять автобус, самолет*), перенося на русскую почву структуру французского «prendre».

В потоке речи между единицами языка возникают синтагматические связи: на характер произношения звуков влияет их сочетание с другими звуками в слове, выбор слова и грамматической формы бывает обусловлен не только значением, но и характером лексической и грамматической сочетаемости. Перенос законов одного языка в речь на другом языке вызывает **синтагматическую интерференцию**. Это может быть перенос звуковых законов первого языка на второй (например, сингармонизм гласных в речи носителей тюркских языков и его отражение в письменных работах учеников: ср. *гулухуй, голохой дорогой* (Ахмед, 12 л., родной азербайджанский) или распространение действия законов грамматической сочетаемости (например, упрощение системы построения счетных сочетаний по образцу родного языка: «числительное + существительное во множ. ч. без предлога»: ср. *пять конфеты, два шаги* (Марта, 10 л., первый язык итальянский). Законы сочетаемости родного языка заставляют билингов создавать на втором языке кальки фразеологических и фразеологизированных оборотов первого. Севастьян (10 л., первый язык испанский) говорит: *У Гитлера страшно муравьев* (т. е. 'Гитлер боится муравьев', «tener miedo» 'иметь страх'); любопытно, что дословного перевода не происходит, «tener» 'иметь' переводится конструкцией «у + род. пад.» (ср. «У меня есть брат» — «Tengo un hermano» 'имею брата'; «У него голубые глаза» — «Tiene los ojos azules» 'он имеет голубые глаза').

Звуковые и грамматические законы родного языка, продолжая действовать в речи на втором языке, могут приводить к неправильной **сегментации**. Говорящие добавляют лишние элементы или упускают необходимые под воздействием родного языка. Например, испаноговорящие вставляют начальный [e] (и буквы «е», «э» на письме) в слова, начинающиеся с [st], [sv] (*естадион, эстена*), не опускают связку «есть» (ср. испанское «es»), обязательную в испанском предложении, а также не используют суффиксов, образующих наречия от прилагательных: *Ударил сильный* (fuerte, fuertemente 'сильный').

Под воздействием первого языка билингв может испытывать проблемы с дифференциацией элементов второго (Карлинский 1990, 104–108): не различать элементы, отличающиеся в нем (**недодифференциация**) или, напротив, расщеплять те элементы, которые не разделяются в норме во втором языке (**сверхдифференциация**). Зоя (9 л., первый язык французский) пересказывает бабушке «Голубую птицу» Метерлинка (ср. «Синяя птица», «bleue» 'голубой, синий'). Ноэ, носитель испанского языка, вспоминает, что ему долго мешало отсутствие разветвленной системы глагольных времен в русском языке: для демонстрации отличий, которые в испанском выражаются грамматически (например, между Pretérito Indefinido, Pretérito Pluscuamperfecto, Pretérito Perfecto), в русском приходится искать особые пути. Мешало и отсутствие временных форм в сослагательном наклонении. В предложении из письма Ноэ *Я хотел, что мы поедим бы в Мадрид* выражено значение испанского Pretérito Imperfecto de Subjuntivo.

Описанные типы проявления межъязыковой интерференции приводят к атипичным ошибкам в речи школьников и нередко воспринимаются учителями и логопедами как свидетельство речевых патологий. В условиях преподавания русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся учитель редко владеет родными языками своих учеников или даже минимальными сведениями о них, поэтому описание типичных ошибок учеников, носителей разных языков, в помощь учителю представляется важной задачей лингвистики.

Генетические и просторечные ошибки

Случается, что ребенок, растущий среди грамотных людей, вдруг начинает делать ошибки, характерные для просторечия: образует повелительное наклонение глагола «ехать» по образцу 1 класса *ехай*, закрытую основу глагола «ездить» при помощи -j-: *ездитет*, видовую пару *положить* — *ложитет*, отбрасывая приставку; употребляет слово *раздетет* в значении «снять», доводя изменение значения глагола «одеть» (*одеть пальто* в качестве разговорной формы признают допустимым многие современные словари) до логического завершения и стирая разницу в образовании антонимических пар.

Просторечные ошибки в большинстве случаев являются закономерными, поскольку они обусловлены противоречиями, возникающими между системой и нормой, поэтому ребенок нередко самостоятельно образует подобные

формы. Такие ошибки Н. В. Имададзе называет генетическими, подчеркивая их временный характер в языковой системе ребенка (Имададзе 1979).

Иноязычные и многоязычные дети находятся в условиях ограниченного инпута, и образцы неграмотной речи оказывают на их речевое развитие большое влияние. Речь взрослых российских эмигрантов бывает подвержена языковой аттриции, изобилует ошибками как характерными для просторечья, так и связанными с влиянием второго языка. Нельзя признать удачной и рекомендацию, которую нередко дают родителям-иммигрантам в детских садах и школах, разговаривать с ребенком по-русски. Речь взрослого на недостаточно освоенном языке неминуемо содержит ошибки, и такой речевой опыт может нанести вред становлению речи ребенка.

Разграничивать генетические и просторечные ошибки необходимо: первые проходят по мере взросления; просторечные формы, которые встречаются в инпуте, закрепляются в сознании

ребенка и требуют специальной фиксации внимания ученика во время обучения в школе.

Перспективы дальнейших исследований

Построение классификации речевых ошибок многоязычного ребенка в речи на русском языке — актуальная задача современной онтолингвистики и методики преподавания русского языка, от решения которой зависят и возможности успешного обучения языку, и составление валидных тестов проверки знаний. Но ученые пока еще находятся в самом начале пути, и выводы делать рано. Можно только наметить первоочередные задачи для лингвиста: запись и первичный анализ устной и письменной речи, разграничение ошибок, характерных для иноязычных детей и взрослых, для детей-билингвов и для моноязычных носителей русского языка, исследование возрастных норм появления и исчезновения системных (внутриязыковых) ошибок, изучение и описание специфических ошибок носителей разных языков.

Литература

- Ахутина, Т. В. (2007) Модель порождения речи Леонтьева-Рябовой: 1967–2005. *Вопросы психолингвистики*, № 6, с. 13–27.
- Венцов, А. В., Касевич, В. Б. (1994) *Проблемы восприятия речи*. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 230 с.
- Верещагин, Е. М. (1969) *Психологическая и методическая характеристика учебного двуязычия (билингвизма)*. М.: Изд-во Московского университета, 160 с.
- Залевская, А. А., Медведева, И. Л. (2002) *Психолингвистические проблемы учебного двуязычия*. Тверь: Твер. гос. ун-т, 194 с.
- Имададзе, Н. В. (1979) *Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком*. Тбилиси: Мецниереба, 229 с.
- Карлинский, А. Е. (1990) *Основы теории взаимодействия языков*. Алма-Ата: Гылым, 180 с.
- Круглякова, Т. А. (ред.). (2012) *Речевые ошибки: Практикум. Пособие для студентов*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 167 с.
- Круглякова, Т. А. (2018) Лингвистический анализ ошибок детей, осваивающих русский язык как второй. В кн.: Т. А. Круглякова (сост.) *Русский консультант: материалы лекций и вебинаров для учителей русских школ за рубежом*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, с. 26–116.
- Цейтлин, С. Н. (1997) *Речевые ошибки и их предупреждение*. 2-е изд. СПб.: Изд. дом «МиМ», 188 с.
- Цейтлин, С. Н. (2000) *Язык и ребенок: лингвистика детской речи*. М.: ВЛАДОС, 239 с.
- Цейтлин, С. Н. (2006) *Словарь детских словообразовательных инноваций*. 2-е изд. СПб.: Златоуст, 201 с.
- Цейтлин, С. Н. (2009) *Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи*. М.: Знак, 592 с.
- Цейтлин, С. Н., Елисеева, М. Б. (сост.). (1996) *Говорят дети: словарь-справочник*. СПб.: Нива, 152 с.
- Щерба, Л. В.; Рахманинов, И. В. (ред.). (1974) *Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики*. 2-е изд. М.: Высшая школа, 112 с.
- Corder, S. P. (1981) *Error analysis and interlanguage*. London; New York: Oxford University Press, 120 p.

References

- Ahutina, T. V. (2007) Model' porozhdeniya rechi Leont'eva-Ryabovoj: 1967–2005 [Leontiev-Ryabova speech production model: 1967–2005]. *Voprosy psiholingvistiki — Journal of Psycholinguistics*, № 6, pp. 13–27. (In Russian)

- Corder, S. P. (1981) *Error analysis and interlanguage*. London; New York: Oxford University Press, 120 p. (In English)
- Imedadze, N. V. (1979) *Eksperimental'no-psikhologicheskie issledovaniya ovladeniya i vladeniya vtorym yazykom [Experimental psychological studies of second language acquisition and use]*. Tbilisi: Metsniereba Publ., 229 p. (In Russian)
- Karlinskij, A. E. (1990) *Osnovy teorii vzaimodejstviya yazykov [The fundamentals of language contact theory]*. Alma-Ata: Gylym Publ., 180 p. (In Russian)
- Kruglyakova, T. A. (2018) Lingvisticheskij analiz oshibok detej, osvayayushchikh russkij yazyk kak vtoroj [Linguistic analysis of errors in the speech of children acquiring Russian as a second language]. In: T. A. Kruglyakova (ed.). *Russkij konsultant: Materialy leksij i vebinarov dlya uchitelej russkikh shkol zarubezh'ya [The Russian tutor: Lecture and webinar papers for teachers of Russian schools abroad]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 26–11. (In Russian)
- Kruglyakova, T. A. (ed.). (2012) *Rechevye oshibki: Praktikum. Posobie dlya studentov [Speech errors: Case studies and practical tasks. A coursebook for students]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 167 p. (In Russian)
- Shcherba, L. V.; Rakhmaninov, I. V. (ed.). (1974) *Prepodavanie yazykov v shkole: Obshchie voprosy metodiki [Modern language teaching at school: General methodology issues]*. 2nd ed. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 112 p. (In Russian)
- Tsejtlin, S. N. (1997) *Rechevye oshibki i ih preduprezhdenie [Speech errors and their prevention]*. 2nd ed. Saint Petersburg: MiM Publ., 186 p. (In Russian)
- Tsejtlin, S. N. (2000) *Yazyk i rebenok: Lingvistika detskoj rechi [Language and a child: The linguistics of child speech]*. Moscow: VLADOS Publ., 239 p. (In Russian)
- Tsejtlin, S. N. (2006) *Slovar' detskikh slovoobrazovatel'nykh innovatsij [The dictionary of children's word-forming innovations]*. 2nd ed. Saint Petersburg: Zlatoust Publ., 201 p. (In Russian)
- Tsejtlin, S. N. (2009) *Ocherki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v detskoj rechi [Studies of word-formation and inflection in child speech]*. Moscow: Znak Publ., 592 p. (In Russian)
- Tsejtlin, S. N., Eliseeva, M. B. (1996) *Govoryat deti: Slovar'-spravochnik [Children speak: A dictionary manual]*. Saint Petersburg: Niva Publ., 152 p. (In Russian)
- Ventsov, A. V., Kasevich, V. B. (1994) *Problemy vospriyatiya rechi [The issues of speech perception]*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., 232 p. (In Russian)
- Vereshchagin, E. M. (1969) *Psikhologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika uchebnogo dvuyazychiya (bilingvizma) [A psycholinguistic and methodological definition of bilingualism acquired in the classroom setting]*. Moscow: Moscow State University Publ., 160 p. (In Russian)
- Zalevskaya, A. A., Medvedeva, I. L. (2002) *Psikholingvisticheskie problemy uchebnogo dvuyazychiya [Psycholinguistic issues of bilingualism acquired in the classroom setting]*. Tver: Tver State University Publ., 194 p. (In Russian)