

ОШИБКА КАК ЯЗЫКОВАЯ НОРМА У ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ

“Язык нас интересует не сам по себе,
а как средство общения, коммуникации.”

(А. М. Шахнарович)

В наш век всеобщей глобализации и возрастающей необходимости обмена информацией между людьми (человеческой коммуникации) знание одного и более иностранных языков, так же, как и владение несколькими языками на уровне родного, становится не просто желательным, а крайне необходимым. Однако следует отметить, что в сознательной активности человека по отношению к языку (а конкретнее – к процессу овладения вторым / иностранным языком) не последнюю роль играет направленность цели обучения данному языку. Учитывая тот факт, что каждый индивид обладает свойственными только ему языковыми способностями, имеет определенные знания в различных областях жизнедеятельности, имеет свой собственный жизненный опыт – потребности относительно цели, преследуемой данным индивидом в процессе овладения языком (в данном случае подразумевается изучение иностранного языка) также могут быть различными от потребностей других людей. Так, например, кто-то изучает язык с целью овладения иностранной лексикой, ограничиваясь лишь богатым словарным запасом, для кого-то важно правильное произношение, третий довольствуется заучиванием обиходных фраз (Bealystok & Nakuta, 1994). Предметом нашего изучения в рамках данной статьи является рассмотрение основных проблем теории двуязычия у детей (в частности – «практический анализ» некоторых ошибок), а также – проблемы осознания этнической идентичности у детей, осознания принадлежности к конкретной национальной группе и некоторых других аспектов детского билингвизма.

Известно, что значительную роль в процессе овладения вторым (или иностранным) языком играет роль ошибки. Для более точного и четкого понимания данного вопроса, в первую очередь, необходимо разъяснить, что означают понятия «первый язык», «второй язык», «родной язык», «иностранннй язык». С одной стороны, это две пары соотносимых понятий, где Я1 («первый язык») противопоставлен Я2 («второй язык»), а

РЯ («родной язык») противопоставлен ИЯ («иностранный язык»). Однако соотношение вышеуказанных понятий является более сложным, чем кажется на первый взгляд, ибо порой для индивида родными могут быть и Я1, и Я2 (например, в случае бытового билингвизма), или хронологически «второй» язык по мере его изучения может вытеснить «первый» и стать родным (А.А.Залевская, 2000). В научной литературе различаются понятия естественного (бытового) и искусственного (учебного) двуязычия. Это значит, что Я2 изучается с помощью окружения в условиях активной речевой практики, тогда как ИЯ «выучивается» с использованием определенных методов преподавания и изучения. Возвращаясь к изучению роли ошибки (анализа ошибки), нужно отметить, что, несмотря на относительную новизну этой проблемы (возрождение интереса к ошибкам обучаемых и становление АО как теоретического исследовательского подхода произошло в конце 60-х гг.), в мировой литературе накоплен обширный опыт анализа речевых ошибок в условиях, как нормы, так и патологии речи. В последние годы ошибка стала рассматриваться как источник информации о процессе овладения языком. Учитывая точки зрения высказывавшихся в этой связи ученых (В.Вундт, З.Фрейд, И.А.Бодуэн де Куртене и др.), мы пытаемся на основе изучения речевых ошибок двуязычных детей (в частности, владеющих армянским и русским языками) открыть для себя новые плоскости для дальнейшего более глубокого изучения этой проблемы. В пределах данной статьи мы пытаемся лишь затронуть некоторые аспекты проблем АО (анализ ошибок) на практических примерах словесного творчества детей с ранним билингвизмом.

Итак, целью анализа речевых ошибок (речь идет преимущественно о контрастивном анализе) является изучение структуры ментального лексикона, а также - обнаружение закономерностей овладения, как родным, так и иностранным языками (А. А.Залевская,20000). Говоря о типах речевых ошибок, А.А.Залевская выделяет следующие варианты:

- 1) случаи предвосхищения (anticipation);
- 2) замены нужного слова близким или противоположным по значению словом (semantic group slips);
- 3) замены в рамках некоторого ряда слов (смещение местоимений, предлогов и т.п.).

Кроме того, ошибки, возникающие в результате взаимодействия языков (влияние одного языка на другой), квалифицируются как межъязыковые (interlingual errors) - ошибки межъязыковой интерференции, так

называемые ошибки-переводы. Ошибки, обнаруженные при изучении Я2 независимо от характера Я1 изучающего, получили название внутриязыковых (intra lingual errors); такие ошибки принято называть «ошибками развития» (developmental errors).

Изучающий иностранный язык, в той или иной степени, в процессе овладения языком старается равняться на носителей изучаемого языка. Так, например, преподавателям английского языка часто приходится слышать довольно банальную фразу: «Хочу говорить по-английски, как настоящий англичанин!». Однако изучение языка не может ограничиваться лишь внешне «безупречным говорением», хорошим произношением, заучиванием характерных для данного языка фраз. Обучая языку, необходимо помнить о крайней важности обучения всему (насколько это возможно) языковому опыту носителя данного языка (the native speaker experience). Языковой опыт носителя языка предполагает множество факторов, некоторые из которых приводятся ниже:

1) социальная среда носителя языка (соседи, родственники, друзья, используемый ими язык, их образование, социальный статус, также их отношение к данному языку);

2) родители (роль родителей в овладении языком следует отметить отдельным пунктом, ибо родители являются непосредственными и постоянными участниками общения на определенном этапе жизни почти каждого человека);

3) религия и государство (язык церкви, государственный язык);

4) социальные отношения (в том числе отношения полов, специфика языка девочек (мальчиков), сообщества (социальные группы), детский сад, школа и т.д.);

5) личные качества и способности (память, характер, чувства, эмоции и пр.);

6) преимущества (например, владение другими языками);

7) национальные праздники и национальная кухня (особенности и специфика празднования, стиль одежды, национальные костюмы и пр.);

8) одежда (стиль одежды, манера одеваться в зависимости от обстоятельств);

9) табу (в частности, вербальные ограничения, так называемые “areas of silence”), (Ch.C.Fries, 1949). Итак, мы перечислили лишь некоторые факторы, имеющие особую важность в сложном процессе овладения иностранным языком. Здесь следует особо отметить, что независимо от специфики изучаемого языка, от количества изучаемых языков, первичным

в процессе изучения любого языка, несомненно, должно стать «говорение на общедоступном языке». Речь идет не о каком-то конкретном из известных языков. Скорее, здесь нужно говорить о наличии (или отсутствии) единой кодификации и декодификации. Это значит, что коммуникация, как обмен информацией, возможна лишь тогда, когда коммуникатор (человек отправляющий информацию) и реципиент (человек, принимающий информацию) «говорят на одном языке» (Андреева, 1996, с.85).

Прежде чем перейти к непосредственному практическому анализу раннего детского билингвизма, было бы уместным вспомнить о причине становления двуязычных ситуаций в современном обществе. Действительно, почему в мире становится больше двуязычных ситуаций? Несомненно, к этому приводят в длительные и прочные контакты народов. Двуязычие утверждается как преобладающая действительность (государства СНГ, штаты Индии, государства Африки и Латинской Америки).

В этой связи было бы не лишним поднять вопрос об этнической принадлежности ребенка. Этот вопрос является предметом особого интереса у психологов, этнопсихологов, культурологов, социолингвистов, психолингвистов и представителей других отраслей науки на протяжении нескольких десятилетий. Ж.Пиаже одним из первых предложил концепцию развития у ребенка осознания принадлежности к национальной группе (см. Piaget, Weit, 1951). Ж. Пиаже выделяет 3 этапа в формировании у ребенка этнической идентичности (Т. Стефаненко, 2000):

1) 6-7 лет - ребенок приобретает первые несистематические знания о своей этнической принадлежности (преимущественно в пределах семьи);

2) 8-9 лет - приходит четкая идентификация себя со своей этнической группой (национальность, место проживания, язык);

3) 10-11 лет - целостное формирование этнической принадлежности (специфика традиционной бытовой культуры).

Однако к настоящему времени во всем мире проведено множество исследований, в которых уточняются иные возрастные границы относительно этапов формирования этнической идентичности у детей. По нашим собственным наблюдениям картина осознания ребенком собственной этнической осведомленности действительно изменилась за последние годы. Речь идет, в частности, о двуязычных детях (дети, владеющие армянским и русским языками). Поразительно, но уже в 3-4 года дети не только отличают такие особенности собственной внешности как цвет кожи, цвет волос, но и осознают свою принадлежность к определенной национальной группе. Они ясно осознают, что армянский и русский являются для них

одинаково важными языками, понимая, однако, что армянский является родным. Уже в этом возрасте многие дети начинают выделять знакомые на слух языки среди других языков, понимая, что язык может быть не только «другим», но и одним из других. Конечно, в этом возрасте ребенок не может иметь представления о множестве существующих в мире языков, но вопрос, заданный четырехлетним ребенком: «А на каком языке говорят в Германии?», несомненно, говорит о том, что ребенок понимает, что в мире есть много разных стран, в каждой из которых принято говорить на каком-то определенном языке. Большинство специалистов в области наук о человеке согласятся с тем, что здесь следует говорить о слиянии интересов нескольких дисциплин, а именно – лингвокультурологии, психологии, социолингвистики, лингвистики, этнопсихолингвистики, этнопсихологии и других наук. В рамках последней следует выделить совершенно самостоятельную субдисциплину - этнографию детства (Ж.Пиаже, Л.Колберг).

Поскольку этнография детства занимается изучением процесса социализации, ее средств, методов и специфических способов освоения детьми культуры (в том числе и языка) своего народа - теории и методы исследования этой субдисциплины имеют особую научную основу для изучения проблемы раннего билингвизма у детей.

Согласно Н.Хомскому, в самом начале процесса языкового развития ребенок, как и взрослый, обладает системой с трехступенчатым строением (фонетика, семантика и синтаксис). До последнего времени господствовало мнение о том, что в процессе овладения языком ребенок опирается лишь на имитацию и практику, приобретенную в результате многократного повторения, благодаря чему формируется опыт употребления правильных форм (Н.Хомский 1965). Однако существует множество фактов детской речи, которые нельзя объяснить с помощью этой схемы. Так, например, А.М.Шахнарович не приемлет версию о вторичности «детского языка» по отношению к «языку взрослых».

Детская речь – это относительно самостоятельная деятельность, характеризующаяся собственными целями, мотивами и иерархическим строением (А.М.Шахнарович, 1995). В своих психолингвистических исследованиях А.М.Шахнарович достаточно убедительно опровергает теорию Н.Хомского об усвоении языка «раз и навсегда».

В частности речь идет о таких языковых обобщениях, как изменение нерегулярных глаголов по регулярным моделям, что прямо противоположно реальности «языка взрослых»: «идти» - «идил» (шёл).

Формирование языковых обобщений – генерализацию языковых явлений детьми – Шахнарович считает ведущим механизмом детской речи. Ребенок в процессе овладения речью действует по определенным правилам, совершенно не осознавая этих правил. У детей, вовлеченных в процесс параллельного овладения двумя языками, формирование языковых обобщений также складывается на обоих языках параллельно, причем опыт общения переносится с одного языка на второй. Однако трудно сказать переносится ли этот опыт только с основного (родного) языка на второй, или возможен также и обратный вариант.

Особенности языковых способностей ребенка-билингва требуют серьезного экспериментального изучения, в котором ведущим методом является наблюдение.

В повседневной жизни нам часто приходится сталкиваться с многочисленными фактами детского словотворчества, в частности - употреблением детьми «слов-имён», звукоподражательных слов, двойных слов и пр.

Приведем несколько примеров из детской речи, свидетельствующих о практической деятельности ребёнка в процессе овладения языком (все примеры основаны на языковой практике двуязычных детей, у которых армянский язык является первым языком, русский - вторым):

- 1) «джж» - «машина» (София, 16мес.);
- 2) «моя папа джж» - «папина машина» (София, 18мес.);
- 3) «дидися»- «велосипед» (София, 18 мес.).

Во всех трёх случаях наблюдается употребление звукоподражательных слов; в первых двух случаях происходит имитация звука автомобиля в движении, в третьем случае - велосипеда в движении. Звукоподражательные слова могут появляться в речи ребенка как имитация звуков внешнего, окружающего ребенка мира и служат при этом для названия предметов и явлений. Учитывая то, что при подражании звукам, свойства предметов «опредмечиваются», звукоподражание может выступать как слово - имя (А.М.Шахнарович, 1979).

Употребление детьми таких недетерминированных способов обозначения понятия, как использование «двойных слов» также является довольно распространенным как среди билингвальных детей, так и у детей, владеющих одним языком: 1) «ав-ав» - «собака», 2) «мяу-мяу»- «кошка», 3) «Хочу дис-дис!» - «Хочу во двор!» - (арм. «դիր»- «выход», «դիր գալ»- «выходить»).

Следующий пример в течение длительного времени вызывал недоумение у взрослых, которые никак не могли объяснить причину своеобразной интерпретации: «палядоха» - «заяц» (Тамара, 2 года).

На первый взгляд, своеобразное слово «палядоха» - необъяснимый эквивалент («взрослому») слову «заяц», однако, как выяснилось, слово родилось вследствие слияния слов «упал» и «дохлый». Данная ассоциация является реакцией девочки на известную детскую считалку - «Раз, два, три, четыре, пять – вышел зайчик погулять».

Процесс овладения детьми русским языком не следует рассматривать как изучение иностранного, а следует считать, скорее, процессом овладения вторым языком, в том случае, если родители ребенка являются носителями русского как второго языка, либо ребенок, владеющий родным языком (в нашем случае армянским языком) общается в среде, где русский является родным языком (социальная среда: детский сад, двор, школа, и пр.). Освоение морфологического механизма языка (как второго, так и родного - первого), несомненно, является одним из основных признаков развития словарного запаса ребенка. Словарь ребенка обогащается как за счет отдельных «готовых» слов, перенимаемых от взрослых, так и за счет овладения конструированием слов. Причем, так называемое «чувство грамматичности» у ребенка – своего рода самокоррекция, заслуживает особого внимания (В. П. Белянин, 2001): «Это моя любимая песноница..., песноница..., песочница! Ура, пилучилось!» (София, 3 года).

Ошибки в речи детей в возрасте до 5 лет не следует считать патологией, скорее это – норма в процессе освоения грамматики языка. Существуют конкретные ошибки в детской речи, которые стали нормой для многих развивающихся детей:

Русский:	армянский:
«ехай» - «езжай»	«Կերում են» - «ուտում են»
«поклади» - «положи»	«Կերեցի» - «Կերի»
«рисоваю» - «рисую»	
«жеваю» - «жую»	

Ребенок не придумывает эти формы, они являются результатом самостоятельной работы со словом, логическим, осмысленным использованием стандартных форм глаголов (засыпать – засыпаю; думать – думаю).

Встречаются также ассоциативные ошибки:

- «пинисялила» - «принесла» (Эмма, 1,8 мес.);
- «давалила» - «дала», «отдала» (Эмма, 1,8 мес.);
- «забиляли» - «забрала» (Эмма, 2 года);

«забила»- «забыла» (Эмма, 2 года).

В перечисленных выше примерах речь идет, скорее всего, о переносе ассоциации в окончание слова (окончание может быть вымышленным, либо заимствованным из других слов).

1) «Мама, когда разный пластилин прилипливают, что получается?» (София, 3 года).

2) «Этот стул не сядись, она сломаныныя!» («Не садись на этот стул, он сломан!»). Помимо довольно необычного употребления слова «сломан» можно объяснить употребление указательного местоимения «этот» без предлога «на», как дословный перевод с родного языка (арм. «սիւ իւր սիւնի» - «на этот стул»). Употребление местоимения «она», подразумевающей существительное мужского рода «стул», также объясняется отсутствием рода у существительных и местоимений в армянском языке.

Ошибки в употреблении глаголов (связанные в частности со словообразованием) у двуязычных детей весьма интересны, так как очень часто происходит трансформация отдельных частей слова из одного языка в другой. 1) «утую» - «ем» (основа армянского глагола «սւտիլ» (есть) и окончание русского глагола – ю (1л., ед. ч.). 2) «кардую» - «читаю» (арм. – «վարժիչ» - (читать). 3) «Я посамтрела там, а мамы нету было!» («не было»), (Эмма, 2,5 года). 4) «Я себе мужа в садике ынтру!» (София, 4.5 года) - (арм. «ընտրել» - «выбирать» в сочетании с глагольным окончанием русского языка), 5) «Бацц надо!» - («Надо открыть!», (Инга, 2 года)- (арм. «մ'օ՞նէ» - «открывать»). В последнем предложении ребенок, как и многие двуязычные дети, выбирает наиболее оптимальный для вербального использования вариант, т.к. слово «бацц» (открой) в сочетании со словом «надо» представляется для него сравнительно легким вариантом по сравнению с предложением «Надо открыть!». Не менее интересным является перенос уже имеющихся навыков в использовании языковых знаков, который может быть как положительным (при сходстве языковых явлений), так и отрицательным (расхождения). Отрицательный перенос навыков в науке получил название «интерференция навыков». (А. А. Залевская, 2000). Вот, например, совершенно банальный и активно используемый школьниками пример «интерференции» с армянского языка: «Звонок дал!» (реплика о прозвеневшем школьном звонке, повествующем о завершении урока). На самом деле – это дословный перевод с армянского языка («Հանգը տվեց»). Причем подобное предложение в армянском языке, так же, как и в русском, ошибочно, ибо в обоих языках подразумевается предложение «Прозвенел звонок!». Тем не менее, использованию

изначально ошибочного предложения, несомненно, есть объяснение. Можно предположить, что раньше о завершении урока в школе повествовал не сигнал, вызываемый электричеством, а звон настоящего колокола, производимый механическим движением руки определенного человека. Приведём другой, довольно своеобразный пример детского словотворчества. Трехлетний мальчик перефразировал слова воспитателя детского сада следующим образом: «Когда я ем, я глух не ем!» (Арам, 3 года). С армянского языка слово «глух» («գլուխ») переводится как «голова». У ребенка произошла ассоциация на фонетическом уровне, причем довольно осмысленная, так как в армянском языке существует несколько выражений со словом «գլուխ» (голова), имеющих стилистическую окраску: «գլուխ տալիս», «գլուխ քաշիս» (образно означает «надоедать», «докучать», «мешать»). Итак, краткое прилагательное «глух» у мальчика ассоциируется с существительным «глух» (арм. «голова»), в результате чего он, как бы, выводит для себя истину: «Когда я ем, я никому не мешаю!». Приведённый пример, несомненно, свидетельствует о незаурядных способностях ребенка-билингва, демонстрируя особенности его мышления, переводческие способности, умение не только пользоваться языком, но и чувствовать его. Далее следуют некоторые примеры детского словотворчества, в которых присутствуют ошибки, основанные на фонетических ассоциациях (сходствах): 1) «Мама, какой ты мне шустрый купальник купила! (пёстрый), (София, 3 года). 2) «Кто взял мой жилия – биля?» - (Кто взял мои сказки?), (Эмма, 2 года). 3) «Затянулась Буратиной гладь старинного пруда.....»(поёт София, 3,5 года). («Затянулась бурой тинной гладь старинного пруда.....»). 4) «Очень красивый шереп!» (арм. «половник»). «շերիս» (половник), («шереп»); «լիւրիս» (лебедь), («карап»).

На первый взгляд совершенно неуместное использование слова, однако в армянском языке слова «шереп» (половник) и «карап» (лебедь) имеют фонетическое сходство.

Таким образом, источником языкового развития является не столько врожденная схема, сколько вербальная деятельность ребенка и правила, сформированные в процессе этой деятельности. Несомненно, речь взрослого играет огромную роль в процессе речевого развития ребенка, но ребенок, независимо от того, каким именно языком овладевает (или сколькими языками одновременно) осуществляет колоссальную самостоятельную работу, в которой, помимо копирования и повторения задействованы различные навыки и умения, свидетельствующие об абсолютной уникальности и неповторимости мышления каждого отдельного ребенка (ассоциации,

интерпретации, переводческие способности, логическое мышление и т.д.). Заимствуя у взрослых значительную часть слов, ребенок не просто повторяет услышанное, но мотивирует для себя слова и формы, а впоследствии использует их на практике («рисовальщица», «придумщица», «причѐсница», «макаронница» и пр.).

И всё же, невзирая на количество ошибок, переносимых детьми из одного языка в другой, несмотря на сложности, возникающие у двуязычных детей в процессе овладения языками, мы имеем дело с положительным опытом, ведущим к возрастанию социальной и культурной значимости всех языков. Ибо двуязычие является устойчивой языковой системой в понимании современного человека.

Несомненно, в рамках данной статьи невозможно отобразить все актуальные на сегодняшний день проблемы изучения языков, в частности, проблемы, возникающие у двуязычных детей в процессе овладения языками. Своеобразие языка детей, особенности мышления и употребления языковых знаков детьми требуют дальнейшего более глубокого изучения как на основе теоретических данных, используемых в мировой литературе, так и на базе собственных практических наблюдений и исследований.

Источники и литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.; Аспект Пресс, 1996.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1996, с.51.
3. Белянин В.П. Введение в психолингвистику, Москва, 2001
4. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.; Рос.Гос.Гум. университет, 2000.
5. Медведева И.Л. "Знание" слов и понимания текста на Я2, Тверь, 1998.
6. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика, Москва, 2000.
7. Стефаненко Т. Этнопсихология, Москва, 2000.
8. Хомский Н. Основы теории синтаксиса /перевод с английского/. М., 1965.
9. Шахнарович А.М. Методы билингвистических исследований. Ранний билингвизм и Культура, М., "Наука", 1976.
10. Шахнарович А.М. Пути развития национально – русского двуязычия в нерусских школах РСФСР. Детская речь и некоторые вопросы обучения второму языку. М., «Наука», 1979.
11. Шахнарович А.М. Общая психолингвистика. Москва, 1995.
12. Bialystok E. & Hakuta K. In other words : The science and psychology of second-language acquisition. Basic Book, 1994.
13. Landmarks of American Language and Linguistics.(Volume 1);ed. Frank Smolinski, Washington, 1993.
14. Matsumoto D. Culture and Psychology. Pacific Grove(Cal.),etc:Brooks/ Cole Publishing Company, 1996.
15. Piaget J., Weit A.M. The Development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries// International Social Science Bulletin. 1951. Vol.3