

М.С. ЮРОВА

(РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

НЕКОТОРЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ НАД КОММУНИКАТИВНЫМИ ТАКТИКАМИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ НА РАННИХ СТАДИЯХ ОСВОЕНИЯ ИМИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В данной статье рассматриваются некоторые коммуникативные тактики, применяемые четырёхлетними азербайджанскими детьми, осваивающими русский язык естественным образом в условиях российского детского сада и испытывающими резкий недостаток лексико-грамматических средств общения.

Ключевые слова: освоение второго языка, паралингвистические методы коммуникации, индивидуальная языковая система, метаязыковая деятельность.

Иноязычные дети, попадая в массовый русскоязычный детский сад, сталкиваются с множеством трудностей, главной из которых является сложность общения с окружающими их людьми. Испытывая постоянную необходимость понимать и быть понятыми, они изобретают массу тактик, помогающих им наладить коммуникацию и адаптироваться в новом для них обществе.

Учёт этих тактик окружающими людьми может существенно облегчить взаимопонимание и помочь в разработке педагогических подходов к обучению детей-инофонов второму языку.

Всесторонним изучением механизмов овладения речью, в том числе особенностей освоения второго языка путём погружения в речевую среду, в нашей стране занимались такие специалисты, как Н.И. Жинкин, И.Н. Горелов, Н.В.Имедадзе, С.Н. Цейтлин и многие другие. Несмотря на это, вопрос особенностей применения коммуникативных тактик детьми-инофонами до сих пор является недостаточно изученным.

Если принять во внимание то, что в связи с неиссякающим притоком мигрантов в нашу страну постоянно увеличивается количество иноязычных детей, можно сделать вывод о том, что

исследование применяемых ими всевозможных коммуникативных тактик является особенно актуальным.

Использованные в работе записи речи иноязычных детей сборной Галиной Сергеевной Рогожкиной, педагогом школы - детского сада № 624 Адмиралтейского р-на Санкт-Петербурга и являются частью Фонда данных детской речи лаборатории детской речи РГПУ им.А.И. Герцена.

Необходимо уточнить, что дети, посещавшие указанный детский сад всего несколько месяцев, осваивали русский язык естественным образом, без предварительной подготовки погрузившись в русскоязычную среду. Дома они разговаривали на родном языке. Специальных занятий по развитию речи не проводилось. Описанные ниже встречи имели характер эксперимента. Возраст детей примерно одинаковый – всем им около четырёх лет. Патологии психофизического и речевого развития у них отмечено не было.

Импрессивная речь, пути освоения знаков другого языка

Любое общение начинается с понимания речи окружающих. Поскольку она на первых этапах представляет собой для инофона непонятный и почти неделимый поток с единичными вкраплениями слов, совпадающих в языках, ребёнок, попадая в незнакомый для него мир, начинает наблюдать за тем, как ведут себя члены данного общества в разных коммуникативных ситуациях. Многое ему становится понятным сразу. Это связано с тем, что некоторые интонации, мимические выражения эмоций (улыбка, нахмуренные брови) и жесты (например, указательный) у большей части народов являются сходными.

Самые первые тактики, которые начинают использовать дети, попав в новую для них среду, связаны с применением (изначально – восприятием) паралингвистических способов коммуникации, которые, как отмечает И.Н. Горелов [Горелов 2009], являются филогенетически более ранними.

Понимание с опорой на ситуацию

Речь детей-инофонов, особенно на первых, этапах привязана к ситуации, им трудно рассуждать о чём-либо отвлечённом. Так, например, увидев, что на картинке нарисована книжка, Хадижа вспоминает и называет не только слово «книжка», обозначающее предмет, но и нужный глагол «читаем». Несмотря на это,

рассуждать о возможном содержании нарисованной книги для девочки сложно, и не только из-за отсутствия в лексиконе определённых слов и выражений, таких как «рисунок», «картинка», «буквы», «слова» и т.п. Некоторые из этих слов могут присутствовать в пассивном словарном запасе, но их актуализация оказывается затруднительной без соответствующей наглядности. Хадиже приходится опираться только на абстрактные представления.

Хадижа: *Книжка* (рассматривает нарисованную на карточке книгу).

Учитель: *Книжка, правильно. Ты любишь книжки?*

Хадижа: *Да.*

Учитель: *А что с ними можно делать?*

Хадижа: Э... (задумалась).

Учитель: *С книжками.*

Хадижа: *Читаем* (показывает ручками, как переворачивают страницы).

Учитель: *Мы книжку читаем, да. А в книжке есть картинки?*

Ситуация: Хадижа молчит, потом отрицательно качает головой.

Учитель: *Рисунки есть?*

Хадижа: *Рисунки?*

Учитель: *Рисунки.*

Хадижа: *Да.*

Учитель: *Да. А что нарисовано в книжках?*

Ситуация: Хадижа показывает пальчиками, как рисуют или пишут.

Остаётся только догадываться, что могла подумать девочка, когда ей задали вопрос: «А в книжке есть картинки»? Перед ней находилось некоторое количество картинок, речь могла идти о них, ведь предложно-падежные конструкции ещё не до конца усвоены, а слово «рисунки» в понимании Хадижи могло быть уже не связано с предыдущим вопросом и восприниматься как вопрос о рисунках, нарисованных ей самой. В ответ на вопрос о том, что нарисовано в книжках, Хадижа показывает, как рисуют. Это может быть как обозначением того, что она поняла, что такое рисунок, так и ответом на вопрос о содержимом книги (письменный текст и рисунки). Можно сделать вывод о том, что отвлечённые вопросы на данном этапе для ребёнка слишком сложны.

Понимание с опорой на жесты

Ситуация: Хадижа вскакивает, бежит к шкафчикам с одеждой, достает зелёные шорты, на вопрос учителя отвечает, что они красного цвета.

Учитель: *Разве красного? Красный – это вот какой цвет* (указывает на красный предмет). *А у тебя вот такие шортики* (указывает на зелёный предмет).

Ситуация: Хадижа достает из шкафчика вещь красного цвета.

Учитель: *Да, это красное.*

Из приведенного примера понятно, что невозможно было бы объяснить девочке значение прилагательного «красный», не указав на предмет красного цвета.

Понимание с опорой на мимику и интонацию

Общеизвестно, что люди по выражению лица собеседника и по используемой им интонации, получают большое количество информации о том, как к ним относятся, правильно ли они поступают, верно ли употребили какое-либо слово или предложение, и многое другое. Поэтому нельзя недооценивать всю важность их использования в общении с детьми-инофонами, тем более в педагогической работе. Радостные улыбка и тон голоса дают ребёнку понять, что он ответил правильно, доброжелательная интонация и спокойное выражение лица могут указывать на то, что на него не сердятся, долгий вопросительный взгляд скажет о том, что вопрос не удовлетворил собеседника, и он ждёт пояснений.

Понимание с опорой на знакомые слова и фразы

Самангюль, уже понимая значение некоторых слов, привыкла их слышать в определённом контексте. Поэтому, несмотря на то, что в описываемой ниже ситуации речь идет о ее брате, на вопрос «Как *его* зовут?», она называет своё имя, не обратив внимания на местоимение. Нужно отметить, что категория рода на данном этапе ещё не освоена девочкой, в экспрессивной речи Самангюль местоимения употребляются чаще всего в форме женского рода – безотносительно к роду существительного, с которыми соотносятся местоимения.

Ситуация: Учитель и Самангюль рассматривают картинку с изображенным на ней мальчиком.

Учитель: *Мальчик? А у тебя есть братик?*

Самангюль: *Да.*

Учитель: *Как его зовут?*

Самангюль: *Самангюль.*

Учитель: *Самангюль?*

Самангюль: *Да.*

Учитель: *Это ты. А у тебя есть брат?*

Ситуация: Пауза.

Учитель: *Эмиль есть?*

Самангюль: *Да. Эмиль... вот там стоишь*²³.

Ситуация: Показывает за спиной на дверь из комнаты.

Не поняв слово «брат»²⁴, но услышав его имя, Самангюль с помощью жестов начала показывать, где он находится, употребляя при этом доступные ей лексические средства. В похожей ситуации оказалась и Хадижа.

Учитель: *А у тебя есть брат?*

Хадижа: *Брат, да.*

Учитель: *Есть брат?*

Хадижа: *Да.*

Учитель: *А как его зовут?*

Хадижа: *Э...*

Ситуация: *Хадижа молчит.*

Учитель: *Как его зовут?*

Ситуация: *Хадижа молчит.*

Учитель: *Эмиль?*

Хадижа: *Нет. Хадижа.*

Вопрос об имени был воспринят без взаимосвязи с предыдущим, несмотря на некоторые сомнения, выраженные в молчании Хадижи. Очевидно, слово «зовут» трактуется обеими девочками только как просьба назвать их собственное имя.

Тактики избегания коммуникативных неудач

Конформизм

Как отмечают С.Н. Цейтлин и Г.С. Рогожкина [Цейтлин, Рогожкина 2013], иноязычным детям свойственно соглашаться со всем, что скажет педагог, не понимая до конца сказанного. По-

²³ Согласно наблюдениям С.Н. Цейтлин [Цейтлин 2015: 543], подобные ошибки (замена третьего лица на второе) в выборе формы лица глагола возможны только при освоении русского языка как второго. У детей, осваивающих русский язык как родной, они не зарегистрированы.

²⁴ Хадижа и Самангюль – двоюродные сестры. Эмиль является родным братом для Самангюль и двоюродным для Хадижи.

этому они часто отвечают «да» на альтернативные вопросы.

Учитель: *К кому пришла рыбка? К бабушке или к котуку?*

Самангюль: *Да.*

Делается это для того, чтоб избежать возможной коммуникативной неудачи, которая может, с одной стороны, показать некомпетентность ребёнка как собеседника и испортить о нём впечатление, а с другой стороны, – повлечь за собой массу других, ещё более сложных вопросов. Нужно отметить, что данная тактика присуща не только детям-инофонам. По нашим наблюдениям, её часто используют совершенно разные люди. Так, например, новый педагог в детском саду, спросив у девочки с сенсорной алалией²⁵ (производящей, на первый взгляд, впечатление ребёнка, понимающего речь, но на самом деле в процессе коммуникации опирающейся более всего на ситуацию, отдельные слова, жесты, интонации и мимику), не задал ли она ищет, и получив утвердительный кивок в ответ, начал совместные поиски. Каково же было его удивление, когда она нашла в траве мяч и радостно начала с ним играть. Как оказалось, девочка искала именно его.

Отказ от сказанного ранее

Не уверенный в правильности своего ответа, ребёнок может произносить слово очень тихо, смущённо, рассчитывая, видимо, на то, что если ответит неправильно, то собеседники его не услышат, но поймут, что он не проигнорировал вопрос, а в лучшем случае сами предложат правильный ответ, с которым можно будет согласиться, думая, что он именно так и ответил.

Учитель: *Чем мы ручки моем?*

Ситуация: Молча смотрит на картинку.

Эмиль: *Ватой* (не внятно).

²⁵ Сенсорная алалия является нарушением понимания речи вследствие недостаточности работы речеслухового анализатора при преимущественном поражении височной доли доминантного полушария. Отмечается недостаточность анализа и синтеза звуковых раздражителей, поступающих в кору головного мозга. Вследствие этого не формируется связь между звуковым образом и обозначаемым им предметом. Ребёнок слышит, но не понимает обращенную к нему речь, так как у него не развиваются фонематические дифференциации в воспринимающем механизме речи [Гриншпун, Шаховская 2009 : 379]

Учитель: *Чем?*

Эмиль: *Не знаю.*

Учитель: *Мылом.*

При повторном же вопросе дети попросту отказываются от своего варианта, боясь подтвердить то, в чём не уверены сами.

Отказ от ответа, смена темы разговора

Услышав непонятный для него или требующий употребления сложной лексики вопрос, ребёнок может попытаться сменить тему разговора, либо уйти от ответа.

Учитель: *А что собачка любит делать?*

Ситуация: Самангюль подходит к другому столу и стучит. Намекает на то, что хочет играть в «Теремок».

В таких случаях вдумчивый педагог упрощает фразу или подсказывает возможные варианты ответов, чтоб ребёнок опять подключился к беседе. В противном случае он может начать игнорировать своего собеседника.

Учитель: *А какие мультики ты смотришь?*

Ситуация: Самангюль встала и отошла в сторону.

Учитель: *А, Самангюль! Какие ты мультики смотришь?*

Ситуация: Пауза. Девочка отходит к настенной доске и начинает передвигать картинки.

Вопрос для девочки оказался слишком сложным, и она предпочла его проигнорировать.

В том случае, если иноязычный ребёнок ссылается на «незнание» какого-либо факта, не всегда правильно считать, что это действительно так, как неправильно было бы думать, что ребёнок решил сознательно обмануть собеседника.

Учитель: *Что это, Сама?*

Ситуация: Учитель показывает, что на картинке – голубое платье с цветочками.

Самангюль: *Не знаю.*

Даже если ребенок знает, что это за предмет и мог бы назвать его и рассказать о нем на родном языке, на малознакомом языке он ответить бессилён, ибо не в достаточной степени владеет лексическими и грамматическими средствами. Его «не знаю» можно интерпретировать как «не могу об этом сказать по-русски».

Учитель: *Расскажи, что любит собачка делать?*

Эмиль: *Не знаю.*

Ситуация: Пауза.

Эмиль: *Ничего не любит*

Этот диалог еще более знаменателен: в словаре мальчика еще нет глаголов «лгать», «бегать», «играть» и т.п. Поэтому он выходит из положения – поддерживая диалог, заявляет, что собачка «ничего не любит».

Чувствуя смущение по причине того, что не может выразить свои мысли, ребёнок произвольно говорит тихим голосом. В таком неприятном состоянии объяснить причину тихого голоса смог бы не каждый взрослый.

Учитель: *Почему так тихо говоришь?*

Эмиль: *Не знаю.*

Тактики воспроизводства речи

Как и в онтогенезе маленького ребёнка-монолингва, продуцирование речи инофоном предполагает достижение определенного уровня ее восприятия. При этом при продуцировании по большей части используются те же самые средства, которые ему помогали в её восприятии. Сказанное не означает, что инофон имитирует речь человека, являющегося носителем языка. На ранних этапах имитируются (воспроизводятся в целостном виде) лишь словоформы и некоторые более объёмные фрагменты речи, наиболее часто употребляемые в диалоге. Фактически механизмом, определяющим как восприятие, так и порождение речи, является постепенно формирующаяся индивидуальная языковая система инофона.

Опора на ситуацию интонацию и мимику

Без достаточного объёма лингвистических средств ребёнку, как уже было сказано выше, достаточно трудно поддерживать разговор на незнакомом языке вне ситуации общения. Потому, как в приведенном ниже случае, более сложной становится опора на паралингвистическую коммуникацию. Он вынужден изъясняться только имеющимися в наличии скудными вербальными средствами и обильно использовать невербальные, в том числе интонацию и мимику. Этим речь инофона-ребенка резко отличается от речи инофона-взрослого, который часто не решается действовать подобным образом. Интонацией дети передают свои эмоции как на родном языке, так и на втором, используя междометия, свойственные обоим языкам. Мимика и интонация

чаще всего дублируют друг друга.

Самангюль: *Восхищенно ахает (понравилась картинка).*

Но, даже не опираясь на интонацию, можно догадываться о чувствах ребёнка, глядя на выражение его лица.

Самангюль: *Радостно удивляется – понравилась картинка.*

Приведенный ниже диалог учителя и Самангюль показывает, что, хоть она и соглашается (формально) с педагогом, демонстрируя конформизм, мнение ее о картинке остается абсолютно противоположным:

Самангюль: *Эта некрасивая (о кукле на картинке).*

Учитель: *Почему?*

Самангюль: *Вот она красивая.*

Ситуация: Показывает предыдущую картинку (на картинке – девочка с черными волосами).

Учитель: *Она красивая? А почему эта некрасивая?*

Ситуация: Самангюль резко откладывает картинку с «некрасивой» девочкой.

Самангюль: *Там²⁶.*

Учитель: *Чем она тебе не нравится? Смотри, какие у неё волосы красивые.*

Самангюль: *Красивая (произносит недовольным тоном, иронически).*

Важно, чтобы эти сигналы были восприняты, правильно расценены педагогом и получили соответствующую реакцию. В этом случае удастся избежать неприятностей в общении.

Использование жестов

И.Н. Горелов [Горелов 2009], ссылаясь на исследования своей ученицы Н.М. Малышевой, указывает на то, что паралингвистическими компонентами можно практически заменить любое слово.

Покажем это на нашем материале:

- Замена глагола

Учитель: *Это кто?*

Ситуация: Учитель показывает картинку с расчёсывающейся девочкой.

Самангюль: *Девушка вот делай (показывает на свою косу).*

²⁶ Характерное для инофонов смещение местоименных наречий места и направления (*там и туда, где и куда*).

- Замена (уточнение) жестом прилагательных

Самангюль: *Чуть-чуть маленькая*

Ситуация: Показывает руками расстояние примерно в десять сантиметров (о карандаше).

- Замена жестом числительных

Эмиль: *У меня есть вот так сестра...*

Ситуация: Показывает два пальца (это означает – две сестры).

Учитель: *Угу.*

Эмиль: *И одна братик.*

Ситуация: Показывает один палец.

Указательные жесты

Этими жестами дети часто указывают:

- предмет

Учитель: *А здесь у нас что такое?*

Ситуация: Показывает картинки с изображением окна.

Самангюль: *Это вот она* (показывает рукой в сторону настоящего окна).

- место

Самангюль: *Эмиль вот там стоит* (показывает на дверь из комнаты).

- направление

Самангюль: *Во сюда стоишь* (показывает на дверь).

(О брате, находящемся в соседней группе).

Пантомима – возможность передать временную и логическую связь

Соотношение элементов пантомимы, по мнению И.Н. Горелова [Горелов 2009], и сама последовательность их манифестации могут отражать абстрактные отношения понятий (временные, логические и др. связи). Данный пример это целиком подтверждает.

Учитель: *Ты любишь яблоки?*

Самангюль: *Да.*

Учитель: *Да, а что ты с ними делаешь?*

Самангюль: *Я ням, ням, ням. ням...*

Ситуация: жестами изображает, как она сначала ест яблоко, а потом выбрасывает огрызок.

Подкрепление сообщения разными кодами

И.Н. Горелов [Горелов 2009] писал о существующей в речевой деятельности некоторой избыточности передачи одного и

того же сообщения сразу в виде нескольких кодов (слово, интонация, мимика, жест). Иноязычные дети, как нам представляется, сознательно используют одновременно большое количество разных кодов для передачи требуемого смысла. Очевидно, они хотят быть уверенными, что в этом случае их правильно поймут.

Учитель: *Угу. Эмиль, какой твой родной язык?*

Эмиль: *Не знаю.*

Учитель: *Не знаешь?*

Эмиль: *Неа* (отрицательно качает головой).

Эмиль: *Совсем не знаю.*

Опора на знакомые слова

То, что одних паралингвистических жестов для общения недостаточно, доказывает весь филогенетический путь человечества. Как бы ребёнок ни использовал пантомимические средства, без слов ему обходиться трудно. Поэтому он старается использовать в своих высказываниях всё то, что имеет в своем лексиконе, и эти лексические средства составляют своего рода основу высказывания, всё же остальное выполняет лишь дополнительную функцию.

Использование слов родного языка

Анализируя доступный материал, можно сделать вывод о том, что иноязычные дети дошкольного возраста крайне редко используют в общении с русскоговорящими людьми слова родного языка. Показательно, что ребёнок при этом не смешивает языковые системы, это происходит тогда, когда ему очень хочется ответить на вопрос, но данного слова в словарном запасе у него нет.

Учитель: *Скажи, что это у меня такое?*

Ситуация: Показывает картинку с нарисованным на ней деревом.

Самангюль: *Агач* (дерево, азербайджанский язык).

Некоторые другие речевые тактики детей-инофонов.

Зависимость от возможностей

Зачастую, получая даже понятные для них вопросы, дети не находят подходящих слов для адекватного ответа и вынуждены находить любые подходящие лексические средства чтоб хоть как-то продолжить разговор.

Учитель: *Угу. А что ты любишь, чтобы тебе читали?*

Эмиль: *Книжки.*

Учитель: *Какие?*

Эмиль: *Оранжевые.*

Учитель: *А еще какие?*

Эмиль: *И черные.*

Совершенно очевидно то, что на самом деле выбор понравившихся книг ребёнок осуществляет не по цветовым качествам, но остаётся в заложниках своего крайне ограниченного лексического запаса

Отказ от не соответствующего возрасту ребенка уровня общения

Приводимый ниже диалог может быть истолкован как результат непонимания речи педагога. Нам представляется, однако, что в данном случае ребёнок скорее не захотел вести диалог, по интеллектуальной сложности соответствующий возможностям лишь совсем маленького ребёнка. Это указывает на важность подбора педагогом языкового материала, учитывающего одновременно не только степень владения языком, но и возраст, определяющий уровень интеллектуального развития ребенка.

Учитель: *А как говорит твоя кошка?*

Эмиль: *Не говорит.*

Учитель: *Мяу-мяу-мяу. Мяу!*

Эмиль: *Да.*

Учитель: *А собака как говорит?*

Эмиль: *Не знаю.*

Желание попрактиковаться в языке

Повторяя новые для них слова или различные их формы, дети пытаются их запомнить. При этом работают разные виды памяти. Кроме звукового образа слова, ребёнок запоминает ощущения языка при отдельных артикуляциях, последовательность движений, сам предмет, к которому всё это относится, и ситуацию, в которой это слово уместно.

Учитель: *И резиночки у тебя оранжевые.*

Ситуация: Учитель показывает на резиночки в косах Хадижи.

Хадижа: *Оранжевые.*

Чем активнее ребёнок употребляет каждое новое слово, свержая результаты с речевым образцом и оценивая достигнутый в диалоге результат общения, тем быстрее происходит становление его индивидуальной языковой системы. Так, более активная в этом смысле Хадижа, не боящаяся использовать большое количество заведомо неправильных фраз и предложений, вос-

производимых в разных вариантах, значительно опережает застенчивую и робкую Самангюль в освоении русского языка, несмотря на равные исходные данные (возраст, характер инпута и время начала освоения языка).

Учитель: *Кошка, да. Угу. Какая у нас кошка?*

Хадижа: *Э... Красного.*

Ситуация: Учитель смеется.

Учитель: *Красная!?*

Хадижа: *Да.*

Учитель: *М... Разве?*

Хадижа: *Розови.*

Учитель: *Мне казалось, что как у тебя - беленькая.*

Ситуация: Учительница поглаживает белую кофточку Хадижи.

Хадижа: *Беленькая.*

Учитель: *Да. Какая ещё кошка?*

Хадижа: *Это тоже беленькая.*

Ситуация: Хадижа показывает кусочек белого материала на шапке, которую держит в руках.

Учитель: *Это тоже беленькое, да.*

Таким образом, в ежедневной отработке нового языкового материала, предоставляемого инпутом, происходят то, что Н.И. Жинкин [Жинкин 1998] называл «самонаучением языку».

Личная заинтересованность

При личной заинтересованности в знании каких-либо фактов, при желании общения с понравившимся ему человеком и в некоторых других ситуациях ребёнок берёт инициативу общения в свои руки. Таким образом, он сознательно и активно строит свою индивидуальную языковую систему и добивается при этом гораздо больших результатов, чем при пассивном нахождении в окружении русскоязычного инпута.

Самангюль: *Это что?*

Ситуация: Самангюль показывает рукой на бусы учительницы.

Учитель: *Где? Вот это?*

Самангюль: *Да.*

Учитель: *Бусы.*

Самангюль: *Что!?*

Учитель: *Бусы.*

Самангюль: *Бусы.*

Учитель: *Да*

Ребенок настойчиво требует от русскоязычного собеседника

помощи в навешивании ярлыков на предметы и шире – на все окружающие явления, стремится запомнить звучание слов и понять сферу их употребления. Их внимание привлекают не только лексические единицы. По мере освоения языка все более значимой становится грамматика.

Достигнув определённого уровня успеха в освоении языка по сравнению со своими сверстниками, дети испытывают некоторую гордость своими достижениями и с радостью ею делятся. Их желание активно постигать все тонкости нового для них языка при этом многократно усиливается.

Ситуация: Девочки собираются на прогулку. Самангюль уже оделась.

Самангюль: *Я уже закончилась. Платье надо.*

Хадижа: *Закончилась. А я закончила.*

Хадижа таким образом даёт понять, что Самангюль говорит неправильно, а она, Хадижа, правильно. Подтверждаются наблюдения Н.В. Имедадзе относительно того, что для детей-билингвов характерен более высокий уровень языковой рефлексии, чем для детей-монолингвов [Имедадзе 1979].

Без сомнения, данный перечень речевых тактик иноязычных детей является далеко не полным. Кроме того, тактики коммуникативного поведения очень индивидуальны, поэтому возможны большие расхождения в их наличии и способах применения. Сказанное выше, как нам представляется, должно учитываться при общении с иноязычными детьми. Если внимательнее присматриваться к поведению детей, можно глубже понять их и, избежав очень многих ошибок в общении, добиться хороших результатов в обучении их языку, оставаясь при этом в добром расположении духа и делая уроки развития речи радостными и долгожданными.

ЛИТЕРАТУРА

Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / Отв. ред. В. Н. Ярцева; Предисл. В. И. Карасика. Изд. 4-е. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.

Гриншпун Б.М., Шаховская С.Н. // Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. 5-е изд., перераб. И доп. – М: Гуманитар. изд. центр

ВЛАДОС, 2009.

Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. – Тбилиси, 1979.

Цейтлин С.Н. К построению грамматики промежуточного языка // АСТА LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды Института лингвистических исследований РАН. т. XI. Ч. 1. Категории имени и глагола в системе функциональной грамматики / М. Д. Воейкова, Е. Г. Сосновцева, Д. Н. Сатюкова, П. А. Оскольская, А. Ю. Урманчиева, М.Я. Дымарский. – СПб.: Наука, 2015.— [Электронная публикация].

Цейтлин С.Н., Рогожкина Г.С. Речевое поведение ребенка-инофона // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Труды Уральского психолингвистического общества. Вып. 11 – Екатеринбург 2013.

Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество. – М.: Лабиринт, 1998.

©Юрова М.С., 2015

РАЗДЕЛ II.

АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Я.Э. Ахапкина

(Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия)

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ЭРРАТОЛОГИИ: ГРАММАТИКА ОШИБОК И РЕЧЕВАЯ ПРАКТИКА (КОНСТРУКЦИЯ "КОГДА ... ТО")²⁷

Аннотация: В статье рассматриваются условия, при которых местоименный коррелят "то" в союзном соединении "когда ... то" воспринимается как нормативный и как ошибочный. К семантическим условиям, провоцирующим нарушение речевого стандарта, относятся темпоральная инверсия ситуаций, неожиданность результата, несвязанность событий, описанных в главной и придаточной частях предложения. К контекстуальным факторам, влияющим на восприятие высказывания как неестественного, относятся повтор субъекта, отрицание или императив в главной части предложения, противопоставленность аспектуальных признаков предикатов.

Ключевые слова: речевой стандарт, норма, ошибка, союзное соединение, узуальность, обусловленность, результативность, оценка, синтаксическая синонимия

Отрицательный языковой материал как объект лингвистического анализа. В 1928 году, почти сто лет назад, была написана книга А. Фрея «Грамматика ошибок» (в переводе на русский язык Д. В. Сичинавы книга издана в 2006 году). Е. В. Рахилина

²⁷ Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2015 году.