

С.В. КРАСНОЩЕКОВА

(Институт лингвистических исследований РАН, г. Санкт-Петербург, Россия)

ДЕЙКТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РУССКОЙ РЕЧИ РЕБЕНКА-ИНОФОНА⁶

Аннотация: В статье рассматривается освоение ребенком инофоном системы дейктических средств русского языка, проводится сравнение с одноязычными детьми и взрослыми инофонами. Автор приходит к заключению, что дети-инофоны без труда осваивают собственно дейктические и функциональные характеристики языковых единиц, а связанные с дейксисом ошибки отражают определенный этап развития грамматической системы.

Ключевые слова: дейксис, местоимения, усвоение второго языка

1. Понятие о дейксисе

Дейксис – языковое явление, тесно связанное как с грамматической системой, так и с областью прагматики. Наряду с номинацией, это один из основных типов референции [Падучева 1985], или способов связывать речевое высказывание и объекты внеязыковой действительности. О дейксисе говорят, если для правильной интерпретации высказывания невозможно использовать только внутриязыковые данные и необходимо обращаться к внешним факторам. Так, фраза «я вчера был здесь» будет понятна только в том случае, если слушающий знает, кто, когда и где ее произносит. К дейктическим знакам, или шифтерам [Якобсон 1972], таким образом, относят: из лексических единиц – местоимения и местоименные наречия, указательные частицы типа «вот», лексемы, указывающие на время («сегодня»); из сферы грамматики – глагольное время, лицо, определенность/неопределенность и др. Кроме собственно языкового, выделяют также невербальный дейксис: обычно сюда относят указательные жесты и взгляды, иногда также «описательные» жесты и

⁶ Работа над статьей осуществлялась при поддержке ОИФН РАН, проект «Инофон в современном русскоязычном обществе: становление грамматической системы».

мимику. По прагматическим свойствам указательный жест близок словам «вот» и «это», описательный – например, местоимению «такой».

Дейксис вообще принято делить на собственно дейксис (указание), при котором точкой отсчета является дейктический центр (говорящий; здесь; сейчас), и вторичный дейксис (анафору), при котором отсчет ведется от перемещенной точки. Дейктический элемент в последнем случае связывается не с внеязыковой действительностью напрямую, а с участком предыдущего или последующего текста. К анафорическим единицам относятся, например, возвратные местоимения и категория времени у деепричастий. В русском языке большинство изначально указательных единиц могут использоваться анафорически в нарративных контекстах: ср. абсолютное и относительное будущее время («он сказал, что придет позже»), «анафорические» личные местоимения в косвенной речи, а также указательные и анафорические «это», «он», «там» и др.

Кроме того, принято делить дейксис на несколько подтипов в зависимости от того, какой аспект точки отсчета наиболее актуален. Обычно выделяют личный, или персональный (отсчет от говорящего/ слушающего), пространственный, или локативный (отсчет от места речи), и временной, или темпоральный (отсчет от момента речи), дейксис. Иногда отдельно рассматривается предметный дейксис (простое указание) [Левицкий, Шамова 1985].

Здесь мы предполагаем рассмотреть различные виды дейксиса в приложении к развивающейся языковой системе ребенка-инофона, изучающего русский язык.

2. Материал

В качестве материала используются записи речи двух девочек в возрасте от 4,5 до 5 лет, родной язык которых – азербайджанский.⁷ Девочки, Самангюль и Хадижа, приехали в Россию с родителями и ходят в русскоязычный детский сад. Материал

⁷ Использованы материалы Фонда данных детской речи лаборатории детской речи РГПУ им.А.И.Герцена

представляет собой расшифровки восьми видеозаписей, которые делались во время занятий девочек с преподавателем. Большинство занятий построено по принципу диалога, в котором преподаватель задает ребенку вопросы и исправляет неправильные ответы. Каждая девочка принимает участие в трех диалогах наедине с преподавателем; еще в двух участвуют оба ребенка. Записи занимают от 1 до 30 минут.

Здесь предполагается проанализировать вербальные (лексические и грамматические) и невербальные дейктические средства. Из вербальных лексических средств в нашем материале обнаружены личные, притяжательные и указательные местоимения, а также указательные наречия и частица «вот» (всего 275 контекстов), из грамматических – глагольные формы (граммемы лица и времени), из невербальных – указательные и описательные жесты.

3. Русский язык как второй в языковой системе ребенка

Проблема освоения языковой системы второго языка ребенком в настоящее время становится все более актуальной. Если подходить к проблеме с теоретической стороны, дети – несбалансированные билингвы осваивают язык иначе, чем дети-билингвы, которые с рождения погружены в двуязычную языковую среду, и иначе, чем взрослые инофоны, изучающие язык в естественной или в учебной обстановке. Если подходить к проблеме с теоретической стороны, общемировые процессы миграции порождают все больше ситуаций, в которых ребенок, говорящий на одном языке, вместе с семьей попадает в окружение неродного языка, и вынужден не только осваивать систему языка, но и проходить адаптацию к незнакомой обстановке. Растет количество работ, в которых описывается освоение таким ребенком определенного участка языковой системы и делаются попытки облегчить обучение (см., напр., сборники [Цейтлин, Елисеева 2011], [Голубева 2012]).

Двуязычие в подобной ситуации обычно развивается стихийно. Хотя в детских садах и школах и проводятся дополнительные занятия, основную часть инпута ребенок получает естественным путем. Как и в случае с первым языком, ребенок сам формирует языковую систему, и в ходе этого процесса неизбеж-

ны ошибки. С.Н.Цейтлин предлагает делить ошибки инофонов на два типа: общие для всех, изучающих язык (они связаны как со сложностью грамматической системы, так и с механизмом овладения языком, при котором ребенок использует, например, стратегию сверхгенерализации), и характерные только для инофонов. В последнем случае имеет место влияние, интерференция системы родного языка, а также конфликт языковых возможностей и коммуникативных потребностей. Ребенок не может выразить все, что хочет, грамматически правильно, и прибегает к стратегии симплификации [Цейтлин 2010: 82-83].

Одним из факторов, влияющих на большое количество ошибок в речи двуязычного ребенка, называют двойственную языковую ситуацию, при которой родной язык используется только дома, второй язык – только вне дома: родители, таким образом, не помогают в освоении языка и не обращают внимания на ошибки [Рогожкина 2013]. Кроме того, в некоторых ситуациях родители и дома стремятся говорить с ребенком на языке окружающего социума, при том что их уровень владения вторым языком далек от уровня владения носителя.

Предположительно, система дейктических средств русского языка развивается у ребенка-инофона по тем же принципам, что и грамматическая система второго языка в целом.

4. Освоение дейктической системы русскоязычным ребенком и взрослым инофоном

Об освоении дейксиса русскоязычным ребенком на данный момент известно достаточно. Так, известно, что при освоении персонального дейксиса ребенок проходит три стадии: на первой он не осознает дейксиса как такового, хотя может употреблять «я», говоря о себе. На второй, эгоцентрической, «я» обозначает только самого ребенка, «ты», например, только маму и т.д. На третьей стадии персональный дейксис осознается [Доброва 2003: 444-446]. При освоении локативного дейксиса наиболее сложны для ребенка представления о близости/дальности: ребенок воспринимает как «близкое» то, до чего может дотронуться, а как «далекое» – то, до чего не может, даже если объект отделен преградой [Еливанова 2006]. Отдельное затруднение представляет указательное местоимение «тот», которое ребенок

изначально не воспринимает как «дальнее» и противопоставленное местоимению «этот» [Краснощекова 2011].

Освоение анафоры также активно исследуется. Анафорические отношения развиваются достаточно поздно (вероятно, на базе указательных) и также представляют для ребенка относительную сложность [Wigglesworth 1988]. Так, известно, что, привязывая анафорическое «себя» к антецеденту, ребенок не сразу усваивает актуальные для того или иного языка ограничения в связывании [Аврутин 2002]. То же справедливо для других анафорических единиц, в т.ч. «это» и «он». Кроме того, ребенку иногда свойственно использовать дейктические слова так, что собеседнику непонятно, о чем именно идет речь: анафорическое местоимение при конкуренции антецедентов; местоимение в указательной функции при отсутствии однозначного референта и т.д.

В [Краснощекова 2012] мы рассматривали дейктические единицы в речи взрослых инофонов, изучающих русский язык «школьным» способом. Перечислим вкратце основные выводы. Отличия дейктических местоимений в речи детей и в речи взрослых инофонов зависят главным образом от когнитивных факторов: отношения, которые уже освоены на материале родного языка инофона, переносятся на второй язык. Так, не путаются личные местоимения, указательная функция не преобладает над анафорической; практически нет ошибок в анафорическом связывании. При недостаточном лексическом запасе инофоны прибегают, скорее, к замороженным фразам или останавливаются на закрытом наборе слов, в то время как дети охотно оперируют местоимениями. Ошибки в образовании форм не являются специфическими для местоимений, а отражают уровень развития грамматической системы в целом: к примеру, если инофон использует стратегию симплификации с существительными, то же происходит и с местоимениями. Наконец, некоторые области дейктической системы русского языка подвергаются интерференции родного языка инофонов. Это обычно представления о границе близости/дальности, анафорические свойства возвратных местоимений и «он», различия между «он», «этот» и «тот» и др.

Гипотетически, в речи детей-инофонов будут присутствовать как характерные для русскоязычных детей особенности дейктических единиц (можно предположить, что они, в силу возраста испытуемых, будут относиться к области анафоры, но не к области первичного личного или пространственного дейксиса), так и специфические ошибки иностранцев (стратегия симплификации, подстановка любой граммы из списка, влияние системы родного языка). Значение должна иметь и разница в методе изучения языка: в отличие от наших испытуемых – взрослых инофонов, описываемые здесь девочки осваивают русский язык в естественной среде.

5. Персональный дейксис: личные местоимения и личные формы глаголов

Личные местоимения занимают в нашем материале одно из важных мест среди всех дейктических средств. Если говорить о количественном соотношении, то, хотя их и обнаружено в 4 раза меньше, чем указательных слов (55 контекстов с личными местоимениями и около 200 контекстов с указательными словами), на фоне других лексических дейктических единиц их число значительно. Несмотря на это, внутри группы личных местоимений происходит количественное расслоение: основное место занимает местоимение «я» (примерно 58% от всех личных местоимений), следом идет «он» (примерно 30%). «Ты» встречается 5 раз, «вы» – один; «мы» не появляется вообще. Следует заметить, что распределение личных местоимений в речи русскоязычного ребенка сравнимо с данным: 46% – «я», 30% – «он», 17% – «ты», 6% – «мы» и 1% – «вы» (всего около 2000 примеров), то есть 2 лицо и «мы» объективно используются реже прочих.

Местоимение «я», судя по употреблению, можно считать полностью освоенным (здесь мы не учитываем согласование по лицу с глаголом). Дети-инофоны не допускают характерных для маленьких русскоязычных детей ошибок, в т.ч. не смешивают «я» и «ты», не говорят о себе в третьем лице, не испытывают затруднений в ситуации, когда собеседник говорит о себя «я», и при передаче прямой речи (примеры (1-2)).

(1) Самангюль: Я тоже хочу.

(2) Учитель: Кто там?
Самангюль: Я.
Учитель: Тук-тук-тук, кто там.
Ситуация: Самангюль повторяет стук.
Самангюль: Я.
Учитель: Кто я?
Самангюль: Я – лисичка. (Лисичка изображена на рисунке)

Все это свидетельствует в пользу «когнитивной» гипотезы: освоенные на материале родного языка представления о личном дейксисе переносятся на русский язык. Так как основные принципы персональной референции совпадают, ошибок не возникает. Местоимение «мы» отсутствует в нашем материале. Возможно, это объясняется ситуацией общения один на один: ребенок не испытывает необходимости в выражении соответствующего смысла. Другое возможное объяснение – местоимение еще не освоено как лексема, хотя когнитивные основания присутствуют.

Местоимения «ты» и «вы» затрагивают область социального дейксиса (категории вежливости). Русскоязычный ребенок осваивает социальное распределение «ты» и «вы» поздно, обычно уже в раннем школьном возрасте. То же можно увидеть в речи ребенка-инофона: девочки в нашем материале обращаются к педагогу на «ты», причем взрослый этого не исправляет (3). «Ты» появляется в репликах детей друг к другу (4) и при «общении» с неодушевленными предметами (5). Единственный пример с «вы» – повтор за педагогом (6). В целом, зона второго лица, по-видимому, трудна для ребенка-инофона – отсюда небольшое количество местоимений 2 лица в речи. С другой стороны, непосредственно персональный дейксис, личная референция и здесь не представляет сложности.

(3) Хадижа: Ты что положила это?
Учитель: Это ушко болит у меня.
(4) Ситуация: Самангюль ставит коробки вертикально и друг за другом. Делает какую-то композицию.
Хадижа: Где у тебя домик?

(5) Ситуация: На шкафчике висит детская одежда. Возможно, свитера или платья. Два желтых, между ними красный. Подбегает Хадижа. Трогает рукой **свитер**.

Хадижа: **Ты** какая. Красная.

(6) Учитель: Собака. Я буду играть **с вами**.

Хадижа: **С вами?**

Местоимение «он» используется по отношению и к одушевленным, и к неодушевленным участникам ситуации; в указательном контексте – только к неодушевленным. Обе девочки предпочитают женский род «она». Это можно сравнить с «феноменом женского рода» у русскоязычного ребенка, при котором на ранних этапах развития речи ребенок охотнее оперирует формами «моя», «эта» («эту») и т.д. – по всей видимости, из-за четкости окончания, перцептивной выделенности формы. Самангюль не учитывает род референта и во всех случаях использует форму «она» (7); Хадижа правильно согласует местоимение по роду (8), даже если неправильно согласовано прилагательное.

(7) Учитель: Покажи **зайчика** своего.

Самангюль: Моя вот **она**.

(8) Учитель: А какое у нас **яблоко**?

Хадижа: **Оно** круглый.

В указательной функции дети используют местоимение одностаточно: оно относится к объекту, на который ребенок указывает, который держит в руках или до которого дотрагивается. Таким образом, все ошибки, связанные с «он», не зависят от дейктических представлений, а имеют отношение к развитию грамматической системы.

Если говорить о форме местоимений, то дети крайне редко прибегают к косвенным формам: зафиксированы только «у меня» и «у тебя», а также форма дательного падежа от «она» – «онный» (вместо нормативного «ей») – пример (9). Дети используют типичную для инофонов стратегию избегания, не употребляя формы, в которых они сомневаются. Конструкция «у меня»

же, несущая прагматически важный смысл, быстро осваивается как в первом языке, так и во втором.

(9) Учитель: Это платье. Кому отдадим платье?

Самангюль: Вот **он**ый.

Ситуация: Показывает рукой на лежащую на столе картинку с куклой.

Учитель: **Куколке**?

Самангюль: Да.

Лично-притяжательных местоимений обнаружено сравнительно немного (10 контекстов, из которых 9 включают «мой» и 1 – «твой»). Как и личные местоимения, лично-притяжательные правильно употребляются дейктически (если не принимать во внимание социальный дейксис у «твой»): никаких ошибок в референции и дейктических затруднений не обнаружено. Все отклонения связаны с грамматической формой: дети, как и в предыдущем случае, предпочитают форму женского рода, не учитывая согласование по роду; форм косвенных падежей не зафиксировано, в соответствующих контекстах используются формы именительного падежа (10). Притяжательные местоимения 3 лица еще не употребляются.

(10) Учитель: Чья это божья коровка?

Самангюль: **Моя** нету.

Учитель: Нету? А где она?

Данный срез языковой системы ребенка-инофона свидетельствует в пользу того, что развитие системы местоимений идет тем же путем, что у русскоязычного ребенка: первыми появляются местоимения «я» и «мой» в именительном падеже; затем возникают формы косвенных падежей, имеющие отношение к «близости» и «притяжательности» («у меня», «мне»). Для 3 лица компонент личности/ притяжательности менее значим, поэтому формы «у него», «его», притяжательные прилагательные и др. появляются позже и используются реже.

Личные формы глаголов, которые также связаны с персональным дейксисом, дают иную картину. Девочки не согласо-

ывают подлежащее (местоимение или существительное) по лицу. Ошибки относятся, по-видимому, не к лексическому, а к грамматическому плану: лицо местоимения выбрано правильно, но относящаяся к нему форма глагола из нужной парадигмы (единственное число) выбирается или хаотично, или под действием контекста. Так, отвечая на вопрос, содержащий форму второго лица, ребенок периодически использует ту же форму (11). Такие употребления принято называть эхोलалическими: при усвоении первого языка в речи маленького ребенка могут возникать и эхोलалические местоимения («ты», «мы» о себе) [Лепская 1987: 51]. При третьем лице ребенок может использовать как правильные формы, так и формы второго лица, императивы и инфинитивы. Второе лицо и императивы – наиболее частотные формы, обращенные к ребенку; их ребенок легче всего вычленяет из инпута и, следовательно, быстрее запоминает и использует в речи (ср. с грамматикой пиджинов, в которой место личных глагольных форм нередко занимают императивы [Беликов 1997:104]). В позиции неличной формы зафиксирована форма третьего лица (12). При «я» употребляются регулярные формы, формы множественного числа (13) и второе лицо (11). Глагольных форм при обращении к собеседнику не обнаружено.

(11) Учитель: Не **знаешь**?

Самангюль: Мама **знаешь**. Я – **не знаешь**.

(12) Хадижа: Я не знаю такие **рисует** (имеет в виду «я не умею такие рисовать»).

(13) Хадижа: Это тоже не **я рисуем**, это тоже не я **рисую**, это тоже не я **рисуем**.

Глагольные формы второго лица могут замещать собой любые формы в любых контекстах (14); третье лицо используется в своем значении и в неличных позициях. Императивы и инфинитивы появляются при третьем лице, то есть спектр их использования уже (15). Формы первого лица используются в ошибочных контекстах только там, где требуется нефинитная форма. Фразы типа «я не знаю» или «я хочу» можно расценивать как замороженные, заученные гештальтно; в других случаях следует отметить правильное употребление.

(14) Самангюль: Бабушка **сидишь** (т.е. сидит).

(15) Самангюль: Да, бабушка **сидись** (т.е. сидит).

Таким образом, личные глагольные формы в речи детей-инофонов вводят себя так же, как члены других парадигм (падеж, род), т.е. подчиняются стратегии симплификации и ее подтипу – стратегии любой граммы. Это же свойственно речи взрослых инофонов и является одной из главнейших особенностей речи на изучаемом неродном языке вообще. К области дейксиса это явление имеет не прямое отношение.

6. Временной дейксис: формы глаголов и наречия времени

Наш материал предоставляет мало сведений об освоении временного дейксиса. В обращенной к ребенку речи педагог употребляет слова «сейчас», «сегодня», «вчера». Судя по адекватной реакции детей, эти слова присутствуют в их пассивном лексиконе и понимаются правильно. В речи ребенка слово наречие времени зафиксировано один раз – возможно, это не осознанный ответ на вопрос, а повтор за учителем (16). По всей видимости, ребенок не испытывает проблем с отнесением события к плану настоящего или прошедшего, то есть собственно темпоральный дейксис освоен.

(16) Хадижа: Моя мама придет.

Учитель: **Когда?**

Хадижа: Дома.

Учитель: Она **сейчас** дома?

Хадижа: Да.

Учитель: А когда она придет?

Хадижа: Э... **сейчас**.

Что касается глагольных форм, то здесь возможны следующие трудности: (а) ошибки при образовании формы и (б) путаница в формах настоящего и прошедшего времени. В первом случае ребенок прибавляет показатель прошедшего времени к неправильной основе или к другой косвенной форме (17). Во

втором случае вместо прошедшего времени используется настоящее или инфинитив (18); единичны примеры, в которых настоящее время заменяется на прошедшее. Ошибки второго типа немногочисленны. Это можно объяснить как достаточной освоенностью данного участка языковой системы, так и организацией диалога с ребенком по принципу «вопрос–ответ», где ответ соответствует вопросу, в какой-то степени рифмуется с ним: прошедшее время в вопросе вызывает прошедшее время в ответе. Прошедшее время в серии вопросов может вызвать ошибочное употребление там, где нужно настоящее время. Эта зависимость, однако, не универсальна.

(17) Учитель: Что ты делала?

Самангюль: Пёила. («Пи́ла»)⁸.

(18) Учитель: Что вы делали?

Хадижа: Играем.

7. Пространственный и предметный дейксис: указательные местоимения, наречия и частицы

Из указательных единиц в нашем материале обнаружены лексемы «это» и «такой» в разных формах, наречие «так», локативные местоименные наречия «тут», «там», «сюда» и «туда» и частица «вот». Как можно заметить, набор указательных слов достаточно широк (отсутствует только редкие и у детей-монолингвов «тот» и наречия места «отсюда» и «оттуда»). Если говорить о процентном распределении групп указательных лексем, то ведущую позицию занимает «это» (59%), затем идут «вот» и локативные наречия (19% и 14% соответственно), затем – лексемы группы «такой» (8%). В речи одноязычных детей местоимения распределяются более сбалансированно: доля локативных наречий и лексем группы «такой» колеблется в районе 30% для каждой группы; «это» занимает около 40%. Таким образом, в области пространственного дейксиса отличия наблю-

⁸ Это словоизменительная инновация: основа инфинитива образована от основы настоящего времени путем прибавления –И (ср. пей - пеила). См. [Цейтлин 2009]

даются уже на количественном уровне: инофоны предпочитают «это» прочим указательным словам и не так активно, как одноязычные дети, оперируют локативными наречиями. Рассмотрим каждую из групп.

Местоимение «это» используется как универсальное указательное средство. Оно принадлежит не столько собственно пространственному, сколько так называемому предметному дейксису. Используя это местоимение в сочетании с указательным жестом, ребенок не передает дейктического значения «близости». Основная доля употреблений приходится на ситуацию, когда ребенок указывает на некий предмет и определяет его через конструкцию «это X», где X – существительное, прилагательное (19-20) или, редко, клауза (13).

(19) Самангюль: **Это** мама собака.

(20) Самангюль: **Это** некрасивая.

(13) Хадижа: **Это** тоже не я рисуем, **это** тоже не я рисую, **это** тоже не я рисуем.

Характер беседы преподавателя с ребенком предполагает, что ребенок называет объекты на картинках: занятия направлены на пополнение лексического запаса. Возможно, по этой причине конструкция «это X» возникает чаще, чем при нормальных условиях. Конструкция сама по себе проста для ребенка: «это» не вызывает артикуляционных трудностей, выступает как неизменяемая замороженная форма и не требует дополнительных грамматических манипуляций; четко прослеживается темарематическое членение. Конструкция играет роль «языковой подпорки», помогая вводить в лексикон новые единицы и позволяя выразить большое количество необходимых смыслов. В вопросе зафиксирован правильный инверсированный вариант конструкции: «что это?».

«Это» возникает также в ситуации, когда ребенок не знает/ не может подобрать или вспомнить нужного существительного. Такое употребление также обычно сочетается с указательным жестом. Субстантивированное «это» может изменяться по родам и числам, однако падежная парадигма еще не сформирована: «это» занимает позиции субъекта (здесь возможны все три рода

и множественное число) и объекта (здесь возможно как замороженное (?) «это», так и форма множественного числа «эти») – примеры (21-22).

(21) Хадижа: Что не ешь **это**, что не ешь?

(22) Хадижа: Вот **этот** один.

Ситуация: Хадижа показывает на свой правый глаз.

Учитель: Один болит.

Предположительно, с развитием падежной системы появятся и косвенные формы. Пополнение словарного запаса, однако, приведет к тому, что необходимость в замене существительных на местоимения уменьшится.

Наш материал фиксирует тот этап речевого развития, на котором «это» еще не используется адъективно, в функции определения при существительном.

Возвращаясь к дейксису, следует заметить, что ошибок в указании ребенок-инофон не допускает. Не возникает таких ситуаций, когда взрослому собеседнику непонятно, на что именно указывает ребенок: местоимение всегда или сочетается с однозначным жестом, или иным образом очевидно связывается с референтом. Пространственная оппозиция «близость-дальность» здесь неактуальна, хотя формально «это» всегда относится к близким объектам.

Для локативных наречий оппозиция «близость-дальность» значима. В речи обеих девочек-инофонов самым частотным локативным наречием является «там»; «тут» и «здесь» отмечено по 1 разу; «туда» и «сюда» – 1 и 3 раза. К сожалению, о развитии оппозиции «близость-дальность» сложно делать выводы, так как основная доля «там» употребляется в составе замороженной конструкции «кто там» в рамках игры с преподавателем. Каждый тур игры, в которой ребенок осваивает новую лексику, начинается так: преподаватель стучит, ребенок отвечает стандартной фразой «кто там?», преподаватель показывает картинку с изображением какого-то объекта. Заметим, что периодически правильное «кто там» меняется на «что там». Таким образом, «там» в замороженной конструкции нельзя учитывать как полноценное локативное наречие. Если исключить эти употребле-

ния, выясняется, что немногочисленные оставшиеся примеры не содержат ошибок: «там» и «туда» указывают на «дальние» ситуации, «тут», «здесь» и «сюда» – на «ближние» (23-24). Это связано или с легкостью оппозиции для освоения в естественных условиях, интуитивной понятностью, или с тем, что зоны близости и дальности совпадают в русском и родном языке девочек, или с тем, что на небольшом материале возможные расхождения не проявляются.

(23) Самангюль: Хадижа **здесь** моя, **здесь**.

(24) Самангюль: Шарф **туда** (показывает на шкаф).

Указательная частица «вот» используется тогда, когда ребенок усиливает указательное слово или «он» или подчеркивает указательный жест. «Вот» чаще всего сочетается с «это» и возможно при «он», «так», «такой» и «тут». Одиночное «вот» поддерживается указательным или описательным жестом. В целом, употребление «вот» не нарушает норм русского языка, хотя, возможно, с точки зрения взрослого носителя используется чаще привычного. Большое количество указательных единиц и их сочетаний – нормальное явление при лакунах в словарном запасе: чтобы поддерживать коммуникацию, инофон или маленький одноязычный ребенок прибегает к уже освоенным дейктическим средствам; для надежности средства комбинируются (25). Подсознательный языковой механизм действует так: чем больше концентрация дейктических средств при отсутствии полных слов, тем с большей вероятностью информация будет быстро донесена до собеседника и правильно им воспринята.

(25) Самангюль: **Вот она** твоя.

Взрослые инофоны, изучающие язык школьным способом, используют эту стратегию в спонтанной устной речи; на письме они прибегают к замороженным конструкциям или обходятся ограниченным набором лексем.

«Такой» и «так» встречаются в речи только одной из девочек, Хадижи. Она в целом говорит по-русски лучше Самангюль, следовательно, указательные слова группы «так» можно считать

маркером определенного уровня развития языковой системы, которого уже достигла Хадижа и еще не достигла Самангюль. «Так» и «такой» распределяются по контекстам примерно поровну с небольшим перевесом в сторону короткого и неизменяемого «так». За исключением двух анафорических употреблений (см. ниже), «такой» и «так» всегда выполняют указательную функцию: одновременно с произнесением этих слов ребенок указывает на что-то или совершает описательный жест, обрисовывая ситуацию, изображая признак или действие (26). В отличие от речи русскоязычных детей-монолингвов, здесь «такой» и «так» не выполняют ни эмфатическую функцию, ни функцию актуализации (интродуктивную) [Сатюкова, Воейкова 2010]: судя по всему, первую берет на себя исключительно интонация, вторая отчасти переносится на «вот». Не употребляются эти слова и в поисковой функции, для заполнения хезитационных пауз при поиске забытой лексемы.

- (26) Хадижа: **Во такие, во такие.**
Ситуация: Хадижа делает непонятный жест рукой.
Учитель: Что это?
Хадижа: Группа. В группа **во такие есть.**
Учитель: **Ложки?**
Хадижа: Да.

Что касается формальной стороны, то у «такой» фиксируются исключительно формы множественного числа «такие» и полуформа «таки» с неясным статусом (усеченное замороженное «такие» или фонетический вариант «так»). Судя по контекстам, второе вероятнее (27).

- (27) Хадижа: Мой папа **вот таки** большой.

Таким образом, спектр функций указательных слов в речи детей-инофонов крайне ограничен. В отличие от русскоязычных детей, дети-инофоны останавливаются на двух основных функциях: собственно указательной (при этом указательное слово практически всегда сопровождается жестом) и анафорической.

Периферийные функции указательных слов (поисковая, эмфатическая и др.), видимо, осваиваются позже.

8. Анафора, вторичный дейксис

При освоении первого языка анафорическая функция местоимений возникает после указательной и обычно развивается на ее базе. Указательные слова начинают использоваться в анафорических контекстах через несколько месяцев после появления в речи. У взрослых инофонов анафорические отношения, освоенные в родном языке, не вызывают трудностей. Можно предположить, что возраст испытуемых девочек-инофонов уже позволяет свободно оперировать анафорическими единицами. Препятствием, однако, может являться недостаточно развитая синтаксическая система (ребенок не способен еще порождать длинные связные высказывания на неродном языке) и маленький словарный запас.

В нашем материале обнаружено всего 13 анафорических употреблений (из них только 2 у Самангюль). В анафорической функции используются лексемы «это», «он», «такой» и «там» (28-31).

(28) Хадижа: **Игрушки** есть – **это** рыбка.

(29) Учитель: Мы моем **руки** мылом.

Хадижа: И **они** становятся чистые.

(30) Учитель: Нет, **белое, где, видишь, красная ручка.**

<...>

Хадижа: И вот тут тоже есть. **Такие** есть.

(31) Учитель: Кто **там**? Кого вы увидели?

Хадижа: **Там** мама и папа.

Анафора связывает дейктическое слово с непосредственно предшествующим отрезком речи самого ребенка или с репликой собеседника (антецедент – в вопросе преподавателя, анафорическое слово – в ответе ребенка). Анафорические связки построены так, что у собеседника не возникает вопросов, на что именно указывает слово, то есть разрешение анафоры происходит без труда. Ребенок-инофон, в отличие от одноязычного ребенка, избегает конкурирующих антецедентов и не выстраивает длинных

анафорических цепочек. Между antecedентом и анафорическим словом расположено не больше одной фразы.

Отсутствию ошибок в анафоре может быть дано два объяснения: (1) анафорические отношения полностью освоены в родном языке и без потерь переносятся в русский язык. Языковые ситуации, в которых появляется анафора, не дают ребенку возможности сделать ошибку, если принципы связывания в русском и азербайджанском языках различаются. Это дополнение подводит нас ко второму возможному объяснению: (2) анафорические отношения находятся на начальной стадии процесса, который развивается по U-образной кривой. Интуитивно ребенок выбирает самые простые фразы, в которых нельзя совершить анафорическую ошибку, и избегает сложных и неоднозначных языковых ситуаций. С развитием системы неродного языка и с появлением более длинных монологов будут возникать и ошибки в анафоре, которые затем, под давлением инпута, должны исчезнуть.

Возможно, в другой коммуникативной ситуации, при задании, в котором ребенку предлагалось бы, например, связный рассказ по картинкам, анафоры было бы больше.

Рассмотрим подробнее каждое из анафорических слов. «Это» используется анафорически только в конструкции «это X». Сама по себе конструкция крайне частотна (см. выше), поэтому неудивительно, что новая функция отрабатывается именно на ней. Заметим, что у хуже говорящей по-русски девочки, Самангюль, два единственных случая использования анафоры относятся именно к контекстам с этой конструкцией. Другое встречающееся в речи девочек «это», субстантивированное, предполагает указательное употребление и сочетание с соответствующими жестами.

Анафорическое «он» встречается в нашем материале трижды: по одной форме женского и среднего рода и множественного числа, все три – в именительном падеже. Все три раза antecedent-существительное находится в реплике взрослого собеседника, а референт включен в ситуацию (два раза это непосредственно присутствующий предмет, один – изображение на картинке), то есть наряду с формально анафорической функцией (местоимение выступает как ответ на существительное в преды-

душей реплике диалога) можно констатировать и указательную (референт – в поле зрения обоих собеседников). В отличие от одноязычного ребенка, ребенок-инофон здесь не стремится распределять местоимения по функциям. При развитии системы местоимений у русскоязычного ребенка наступает этап, когда «он» воспринимается как однозначно анафорическое местоимение, «этот» – как однозначно указательное. У детей-инофонов такого не происходит: анафорическая функция изначально возникает на материале самой простой и распространенной конструкции с дейктическим словом («это X» с неизменяемым замороженным «это») и затем, по-видимому, распространяется на более сложные контексты – в том числе на склоняемое местоимение «он».

Анафорическое «такой» зафиксировано только в форме «такие» (в указательных контекстах также встречается только эта форма). Антецедент в обоих случаях – в реплике собеседника; референт снова находится в поле зрения участников ситуации. Один раз встречается анафорическое «там». Отдельно стоит упомянуть местоимение «я» в косвенной речи – употребление, которое близко к анафорическим, так как также имеет отношение к нарративу (32).

- (32) Хадижа: **Мама** пришла.
Учитель: Мама пришла. Зачем?
Хадижа: Она вот так делала и сказала: Кто там идет.
Ситуация: Хадижа постучала по столу.
Хадижа: **И сказала: Я мама.**

Таким образом, можно сделать вывод, что основные трудности, с которыми ребенок-инофон сталкивается при освоении анафоры во втором языке, связаны не с самим анафорическим механизмом, а с грамматическими характеристиками анафорических слов: неизменяемые частотные слова приобретают анафорическую функцию раньше, чем изменяемые.

9. Невербальный дейксис

Описание дейктических особенностей речи детей-инофонов было бы неполным без упоминания невербальных дейктических

средств. Сюда относятся указательные и изобразительные (описательные) жесты, взгляды, мимика, манипуляции с предметами. Основную массу невербальных дейктических средств составляют жесты. Дети-инофоны активно используют невербальные средства для передачи значений, которые они не могут выразить из-за скудного лексического запаса или грамматической неуверенности. Невербальные средства сочетаются с дейктическими словами или употребляются самостоятельно.

Среди всех невербальных дейктических средств можно выделить несколько основных групп: предметные жесты, признаковые жесты и глагольные жесты. Предметные жесты замещают существительные и сочетаются с указательными «это» и «он». Ребенок указывает на предмет или на изображение рукой или глазами; таким образом апеллирует к предмету, который держит в руках. Стандартная, не вызывающего вопросов у взрослого ситуация – указание на предмет и отождествление предмета и лексемы. Более спорная ситуация – ребенок указывает на предмет и встраивает указательный жест во фразу как самостоятельный член предложения или отвечает жестом на вопрос собеседника (33). Возможен также промежуточный вариант, допустимый с точки зрения взрослого: указательный жест поддерживается указательным словом, которое берет на себя синтаксические функции (номинативную/ дейктическую функцию выполняет сам жест) – (34). Сюда же относятся случаи, когда ребенок держит предмет в руках. Во время диалога с преподавателем дети не только указывают на предметы на расстоянии вытянутой руки, но и перемещаются по комнате, подходят к окну, шкафу, берут одежду и т.п., если нужно обозначить соответствующий предмет (35).

(33) Учитель: Рыбы? А где они живут?

Ситуация: Хадижа **стучит пальцем по аквариуму**.

Учитель: В аквариуме?

(34) Хадижа: **Это** не всё ешь.

Ситуация: Хадижа пальцем **указывает на картинку**. В гнезде нарисованы яйца.

(35) Ситуация: Хадижа **подходит к пирамидке**. **Указывает на верхний шарик желтого цвета**.

Хадижа: **Зеленый.**

Описательные жесты, передающие значение признака, замещают прилагательные (условно назовем их «жесты-прилагательные»). При ответе на вопрос о росте или размере ребенок рукой показывает высоту; мимически изображает значение «кислый» или «вкусный», обрисовывает рукой контуры предмета (36). Подобные описательные жесты поддерживаются местоимением «такой» или сочетанием «вот так»; иногда остаются без лексической поддержки.

(36) Учитель: А какой папа? Какой у тебя папа?

Самангюль: **Во**, большая!

Ситуация: **Раздвинула широко руки.**

Отдельно можно вынести «количественные» жесты: ребенок на пальцах показывает возраст или число сосчитанных предметов (37).

(37) Учитель: **Сколько** у нас кошечек?

Ситуация: Хадижа **показывает два пальчика.**

Жесты-глаголы возникают тогда, когда ребенок изображает ситуацию в целом, и сочетаются с лексемами «вот» и «так» или употребляются изолированно, что происходит чаще, чем с другими группами жестов. Такой жест способен замещать вербальное сказуемое в предложении. Ребенок топает ногами, изображая действие «ходить»; показывает, как заплетают волосы, как пишут или рисуют и т.д. (38). Глагольный жест легко встраивается в высказывание и адекватно воспринимается собеседником.

(38) Самангюль: Девушка **вот** делай.

Ситуация: Самангюль **показывает на свою косу.**

Учитель: Что она делает?

Самангюль: Хть-хть (звукоподражания). Да.

Ситуация: **Показывает на своей косе, как расчесывают волосы.**

Учитель: Волосы расчесывает?

И одноязычный ребенок, и инофон (это в первую очередь справедливо для инофона, изучающего язык в естественной среде) обязательно проходит стадию невербального дейксиса. На самых ранних этапах он способен сочетать невербальные средства с простейшими дейктическими словами. С ростом лексикона необходимость в невербальном дейксисе становится меньше; жесты сочетаются с указательными словами, затем во многих контекстах вытесняются ими. Тем не менее, до конца невербальные дейктические средства не исчезают: и взрослый носитель, и хорошо владеющий вторым языком инофон при необходимости прибегают к ним.

10. Выводы

Итак, дейктические характеристики речи детей-инофонов, как можно заметить, отличаются от соответствующих характеристик как в речи одноязычных детей, так и в речи взрослых инофонов, изучающих язык в «школьной» ситуации. Дети-инофоны рассматриваемого возраста не испытывают затруднений в дейксисе как таковом и не допускают непосредственно дейктических ошибок. Личные местоимения (область персонального дейксиса) относятся к правильным участникам ситуации. Указательные местоимения и наречия места (область пространственного дейксиса) без ошибок отсылают к «далеким» и «близким» зонам. В области временного дейксиса также не замечено отклонений. Анафорические отношения также можно считать освоенными: дети-инофоны не допускают анафорической неоднозначности, конкуренции антецедентов и ошибок в связывании. Дейктические особенности, характерные для ранних этапов развития речи одноязычных русских детей, следовательно, можно отнести к когнитивной сфере.

Что касается ошибок в использовании дейктических средств, то они, как и в речи взрослых инофонов, отражают состояние всей грамматической системы. Путаница в формах лица и времени, ошибки в согласовании по роду и числу и т.д. – все эти отличия от нормативной русской речи характерны для речи инофонов вообще и происходят от выбранной говорящим стратегии симплификации (использование одной формы на месте

всех или использование любой косвенной формы независимо от грамматического значения).

Некоторые отличия от речи одноязычных детей и нормативной речи взрослых наблюдаются в количественном соотношении дейктических средств и их функций. Дети-инофоны стремятся оперировать простыми для произношения неизменяемыми лексемами («это», «вот») или замороженными формами («такие»). Лексемы, обладающие развитой парадигмой, употребляются не столь широко: так, в анафорической функции в основном используется близкая к замороженной форма «это», гораздо реже – изменяемое «он». Главными функциями дейктических слов являются указательная и анафорическая; эмфатическая, поисковая и другие отмеченные в речи одноязычных детей функции не зафиксированы.

Недостаток лексического запаса дети-инофоны компенсируют невербальными средствами: жесты заменяют незнакомые ребенку названия предметов, признаков и действий. Жесты включаются в высказывание как полноценные члены предложения. Вторая стратегия – использование лексических дейктических средств и их комбинация. Взрослые инофоны, изучающие язык школьным способом, в такой ситуации останавливаются на ограниченном запасе лексических средств или прибегают к замороженным, гештальтно заученным фразам. Таким образом, здесь дети-инофоны используют те же стратегии, что и одноязычные дети. Можно предположить, что основное различие лежит в типе изучения языка: в естественной среде или в формальной, «школьной» ситуации. Два критерия – возраст и способ изучения языка – отличают детей-инофонов, с одной стороны, от одноязычных детей, с другой – от взрослых инофонов. Для того чтобы выяснить, какое значение имеет возраст инофона, необходимо обратиться к речи взрослых, изучающих второй язык в естественной ситуации; эта задача требует дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

Аврутин С. Усвоение языка // Современная американская лингвистика: фундаментальные направления. – М., 2002. С.261-276

Беликов В.И. Русские пиджины // Малые языки Евразии: Социолингвистический аспект. – М, 1997. С. 90-108

Голубева А.В. (гл. ред.) Тезисы III Международной конференции «Проблемы формирования сбалансированного билингвизма» (Санкт-Петербург, 4–7 ноября 2012 г.). – СПб., 2012

Доброва Г.Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). – СПб., 2003

Еливанова М.А. Взаимосвязь когнитивного и речевого развития при освоении пространственных отношений у детей раннего возраста // Онтолингвистика: некоторые итоги и перспективы. – СПб., 2006. С. 58-66

Краснощекова С.В. Дейктические местоимения в русскоязычной речи инофонов // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2012. – Вып. 10. – С. 204-224

Краснощекова С.В. Усвоение ребенком оппозиции «близость-дальность»: указательные местоимения и местоименные наречия // XIV международная научная конференция студентов-филологов: Тезисы. Часть 4 (4-8 апреля 2011 г., Санкт-Петербург). – СПб., 2011. С. 36-37

Левицкий Ю.А., Шамова Г.А. Указатели ситуации. Местоимения. – Пермь, 1985

Лепская Н.И. Личные местоимения в языке детей (становление, функции, семантика) // Вестник МГУ. Вып. 9. 1989. № 4. С. 48-54

Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. – М., 1985

Рогожкина Г.С. Некоторые закономерности освоения детьми-инофонами количественно-именных сочетаний русского языка // Материалы конгресса: «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века». – Прага, 2013. С. 74

Сатюкова Д.Н., Воейкова М.Д. Особенности функционирования местоимения *такой* в русской разговорной речи // Acta linguistica Petropolitana: Труды Института лингвистических исследований РАН. Т. VI. Часть 2. Избыточность в грамматическом строе языка. – СПб., 2010. С. 184-225

Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009

Цейтлин С.Н. Иноязычный ребенок в русскоязычной школе//
Вестник Герценовского университета. – СПб., 2010. С. 79-85

Цейтлин С.Н., Елисеева М.Б. (ред.) Путь в язык. Одноязычие
и двуязычие: сборник статей. – М., 2011

Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский
глагол // Принципы типологического анализа языков различного
строя. – М., 1972. С. 95-113

Wigglesworth G. A study of reference and anaphora in children's
narrative // La Trobe papers in linguistics. 1988. V.1. P. 167-182

©Краснощекова С.В., 2013