

С.В. КРАСНОЩЕКОВА

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

ДЕЙКТИЧЕСКИЕ МЕСТОИМЕНЕНИЯ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ИНОФОНОВ¹⁹

Аннотация: В статье рассматриваются особенности освоения инофонами системы местоименного дейксиса в русском языке на фоне освоения русской грамматики вообще. Проводится сравнение с речью русскоязычных детей и обсуждаются результаты эксперимента с инофонами. Предполагается, что основные особенности местоимений в детской речи зависят от уровня когнитивного развития ребенка и не фиксируются в речи инофонов, а основные отличия в речи инофонов связаны с формально-грамматическими элементами языковой системы.

Ключевые слова: дейксис, детская речь, местоимения, усвоение второго языка.

I. Введение

Понятие «дейктические местоимения» относится к нескольким разрядам местоимений, которые так или иначе связаны с «точкой отсчета», дейктическим центром. Существует несколько точек зрения на деление категории дейксиса. Первая из них опирается на отношения между дейктическим словом и референтом – предметом или явлением внеязыковой действительности. Большинство исследователей выделяют здесь первичный (дейктическое слово понимается при отсылке к внешнему миру) и вторичный дейксис (дейктическое слово понимается при отсылке к другому участку текста) [Апресян 1997: 276]. Вторая точка зрения опирается на то, какой именно элемент дейктического центра («Я» – участники речевого акта; «здесь» или «сейчас») служит ориентиром для привязывания дейктического слова. Здесь выделяют личный (ориентация относительно участников речевого акта), пространственный (ориентация относитель-

¹⁹ Исследование выполнено в рамках программы «Язык и литература в контексте культурной динамики» ОИФН, проект «Инофон в современном русскоязычном обществе: становление грамматической системы».

но места речевого акта) и временной (ориентация относительно времени речевого акта) дейкис [Fillmore 1966], [Кибрик 1983]. Личные и притяжательные местоимения относятся к области персонального дейкиса; указательные местоимения и местоименные наречия связаны с пространственным дейкисом. Отношения вторичного/нарративного дейкиса (анафорические отношения) способны выражать возвратное местоимение «себя», личное местоимение «он» и указательные слова. Все эти группы местоимений можно считать дейктическими местоимениями.

Как одноязычный ребенок, так и взрослый инофон усваивает и начинает употреблять дейктические местоимения сравнительно рано (например, наречие «там» может появиться у ребенка уже в возрасте 1;3²⁰) и практически без заметных для взрослого носителя отклонений. Тем не менее, в речи детей картина несколько отличается от картины в речи взрослых. Нашей задачей было узнать, существуют ли какие-либо особенности освоения и употребления этих местоимений у инофонов, изучающих русский язык «школьным» способом, т.е. в классе и под руководством педагога.

II. Особенности дейктических местоимений в речи русскоязычных детей

Если говорить об онтогенезе дейктических местоимений в русском языке, то отклонения от взрослой нормы можно разделить на несколько групп.

1. Особенности, связанные непосредственно с представлениями ребенка о дейкисе, об особенностях знаков-шифтеров, о возможности называть одним словом разные вещи и явления в зависимости от их положения в пространстве [Jakobson 1971: 130-143; Кацнельсон 1965: 5-6], с осознанием дейктического поля и дейктического центра. Сюда относятся, во-первых, нарушения в использовании личных местоимений у детей до 2-2,5 лет: ребенок не называет себя «я», называет личным именем, говорит о себе «он» или «ты», применяет «ты» только по отношению к маме, а «я» – только по отношению к себе и т.д. [Доброва 2003: 444-446]. Нужно заметить, что разные дети исполь-

²⁰ Здесь и далее возраст ребенка приводится в формате год; месяц; (день).

зуют разные стратегии освоения личных местоимений, и все перечисленные особенности не могут встретиться у одного ребенка. [Clark, Sengul 1978]. Во-вторых, сюда же можно отнести отличные от «взрослых» представления детей о поле близости и поле дальности, что влияет на использование слов «там-здесь» и отчасти «тот-этот». Для ребенка «далеко» («там») равно «то, до чего нельзя дотронуться рукой» [Еливанова 2007].

2. Особенности, связанные с функциями местоимений. Если личные местоимения первого и второго лица практически всегда и в речи взрослых выполняют только указательную функцию, то местоимение «он» и указательные слова употребляются в указательной и анафорической, а также в поддерживающей функциях. Для ребенка первичной и самой употребительной является указательная функция, однако на определенном этапе развития речи (возрастные рамки – от 2;3 до 2;6) ребенок четко распределяет местоимения по функциям, и в принципе не допускает, например, указательного «он» и анафорического «этот». В эту же группу можно включить особенности, связанные с нарративом и анафорической связностью: дети начинают употреблять анафорические местоимения позже, чем чисто указательные; используют анафору реже взрослых; анафорические цепочки, в отличие от взрослых, не превышают 3-х - 4-х местоимений; ребенок не нуждается в «редких» указательных словах типа «тогда» и сложных конструкциях типа «тот, который» (это зависит не только от свойств местоимений, но и от отсутствия необходимости порождать длинные связные монологи). К тому же, ребенок может допустить неоднозначное с точки зрения слушающего привязывание анафорического местоимения (чаще всего «он», «свой» и «себя») к антецеденту, что может привести к коммуникативной неудаче.

3. Особенности, связанные с лексическим запасом ребенка. Во-первых, у детей частотны местоименные замещения забытых или неизвестных слов. Ребенок в этом случае может использовать любое первым всплывшее в памяти местоимение: «он», «этот», «такой» и т.д. Во-вторых, ребенок рано усваивает и часто употребляет простые для запоминания и воспроизведения неизменяемые слова (к примеру, локативные наречия).

4. Грамматические и «формальные» особенности. В эту группу попадают все инновации в окончаниях, роде, согласовании и т.д. Так, многие дети отдают предпочтение женскому роду местоимений «мой» и «этот» (ребенок может сказать «дай мне эту» о фломастере – предмете, название которого еще отсутствует в его лексиконе; «она» о супе и т.д.), некоторые не изменяют «это». Эти отклонения обычно зависят не от особенностей местоимений, а от того, на каком этапе развития находится падежная система ребенка, парадигма адъективного склонения ([Воейкова 2010]) и другие подсистемы грамматики. Инновации в местоимениях в этом случае наблюдаются одновременно с соответствующими инновациями в других частях речи.

III. Возможные отклонения от нормы у взрослых инофонов

Существует несколько общепринятых классификаций ошибок в речи инофонов. Так, ошибки принято делить на собственно ошибки (errors), вызванные не до конца сформированной системой второго языка, и оговорки (mistakes) [Corder 1967]. В случае с местоимениями, однако, эту классификацию имеет смысл применять только к ошибкам в формообразовании. Другая классификация выделяет: а) внутриязыковые ошибки, происходящие от свойств языка вообще и специфики освоения языка и возможные у любого инофона, а также у детей, и б) межъязыковые ошибки, происходящие от интерференции родного языка инофона [Имедадзе 1979]. Их также называют соответственно ошибками по аналогии или ошибками развития и ошибками интерференции [Виноградов 1983:55]. Сравнение речи инофонов и речи детей и возникающих ошибок является одним из наиболее распространенных методов изучения процесса усвоения как первого, так и второго языка. [Цейтлин 1988].

Можно добавить к этому исчислению еще одну группу: ошибки, связанные с когнитивным развитием и потому фиксируемые у детей, но отсутствующие у инофонов. Необходимо выяснить, какие из перечисленных выше «детских» отклонений от «взрослой» нормы в сфере дейктических местоимений присутствуют и у инофонов и как они классифицируются.

IV. Формулировка гипотезы

Наша гипотеза формулируется следующим образом: «детские» отклонения от взрослой нормы, связанные с дейксисом вообще и с функциями местоимений (группы 1 и 2), зависят от когнитивного развития ребенка и, следовательно, не будут зафиксированы в речи инофонов ни на одном этапе усвоения второго языка. Исключение могут составлять случаи, когда дейктическая и функциональная система родного языка инофона отличается от соответствующих систем второго языка (например, представление о полях близости/дальности, набор функций, возможных для каждого местоимения; анафорические свойства отдельных местоимений и т.д.). В этом случае могут появиться ошибки интерференции. С другой стороны, особенности детской речи, связанные со словарным запасом и с «формальным» выражением грамматики (группы 3 и 4), больше зависят от свойств языка и особенностей процесса его усвоения и должны появиться у инофонов (ошибки по аналогии), причем чем выше уровень овладения вторым языком, тем меньше таких ошибок будет замечено в речи инофона.

Для предварительного подтверждения или опровержения этой гипотезы, а также для того, чтобы выяснить, насколько реален для инофонов каждый частный случай отклонений от взрослой нормы, зафиксированный у детей, был проведен пилотный эксперимент.

V. Описание эксперимента

Эксперимент проводился в три этапа с недельным перерывом между каждым этапом. В эксперименте принимали участие десять иностранцев, граждан Анголы, изучающих русский язык в России. Все испытуемые являются слушателями Военно-Морской Академии в Санкт-Петербурге и изучают русский язык «школьным» способом около десяти месяцев. Кроме того, последние пять месяцев они посещают лекции и выполняют задания по специальности на русском языке, то есть глубоко погружены в языковую среду. Их уровень владения русским языком можно определить в пределах от A2 (самые слабые студенты) до B2 (самые сильные).

К моменту начала изучения русского языка каждый испытуемый уже владел, по крайней мере, тремя языками, из которых по крайней мере два можно считать родными. Это порту-

гальский (государственный язык Анголы) и один из языков банту – умбунду, кимбунду и киконго. В числе других иностранных языков – английский, французский, испанский. Нужно заметить, что все признали португальский язык родным, однако не все добавили к нему язык банту: некоторые определили уровень владения вторым родным как «хороший», в отличие от «очень хорошего» португальского, а некоторые вообще не включили второй родной в список своих языков, и его статус выяснился лишь в личной беседе. Это, по-видимому, можно объяснить социолингвистическими причинами. Тем не менее, мы предполагаем, что на появление межязыковых ошибок у всех испытуемых может влиять как португальский, так и второй родной язык.

Эксперимент проводился в письменном виде и был замаскирован под учебные задания. На первом этапе эксперимента испытуемым предлагалось придумать предложения с заданными словами. Среди слов-филлеров по теме занятия были помещены слова-стимулы (местоимения и указательные слова «это/этот», «то/тот», «он», «там» и «здесь»). От каждого испытуемого было получено по пять предложений с интересующими нас словами.

На втором этапе эксперимента испытуемым было предложено составить рассказ по картинке. Здесь была использована классическая методика сбора детских нарративов и изучения связности детского текста – так называемая «fox story» («история о лисе»), использованная в экспериментах по исследованию детской анафоры Н.В. Гагариной СС ГАГ. Стимульный материал состоит из шести картинок, на которых рассказывается история о том, как лиса и ворона пытаются отобрать друг у друга рыбу. Задачей испытуемых было описать изображенное на картинках в связном письменном рассказе. В отличие от экспериментов с детьми, где картинки предъявляются последовательно, а реакция испытуемого записывается на диктофон, было решено дать все картинки вместе на одном листе и получить письменные ответы.

На третьем этапе эксперимента повторялось задание первого этапа, но с другими стимульными местоимениями: «я», «ты», «мы», «вы», «мой», «твой», «наш», «ваш», «его», «их», «себя», «свой». Местоимения были расположены так, что от каждого испытуемого было получено по десять предложений. Испытуе-

мые получили разрешение использовать местоимения в любой форме.

Таким образом, в общей сложности полученный материал эксперимента составил 10 рассказов и 147 отдельных предложений (один из испытуемых дал только два предложения из пяти на первом этапе эксперимента).

VI. Результаты эксперимента и обсуждение

Эксперимент позволил получить некоторые результаты и сделать некоторые выводы. Рассмотрим отдельно каждую группу особенностей местоимений в детской речи применительно к результатам нашего эксперимента на инофонах.

1. Особенности, связанные с дейксисом. Гипотетически, никаких проблем и отклонений у инофонов здесь не должно было возникнуть, так как первичные свойства дейктических единиц универсальны для языков мира и обусловлены не столько системой языка, сколько особенностями человеческого мышления. Основная гипотеза подтвердилась:

а) путаница в личных местоимениях, связанная с недостаточным пониманием механизмов персонального дейксиса – в этом пункте, как и следовало ожидать, инофоны не делают ошибок. Ошибки, однако, появляются при согласовании личного местоимения и личной формы глагола, но это относится к области «грамматических и формальных» ошибок (см. ниже);

б) представления о полях близости-дальности, «там-здесь», «тот-этот». В этом пункте окончательных результатов получить не удалось, однако анализ имеющегося у нас материала не показал никаких отклонений от нормы русскоязычного носителя. Для получения более точных данных, по-видимому, требуется отдельный эксперимент, в котором определялись бы именно границы полей близости и дальности. Пока можно заметить, что слова «здесь» и «там» используются инофонами в правильных контекстах и правильно трактуются. Например, различие между словами «тот» и «этот», как и в нормативном русском языке, сглажено: оба местоимения регулярно употребляются в непространственных контекстах и периодически могут становиться синонимичными. Такая же картина наблюдается и в ответах инофонов (1). В некоторых ответах, однако, русскоязычный носитель заменил бы «тот» на «он» (2).

(1) *Я знаю тот человек*²¹.

(2) *Тот названия Антонию* («Его зовут Антонио»).

Видимо, здесь свою роль играет португальский язык, в котором местоимение *aquele* 'тот' чаще употребляется в функции синтаксического субъекта, чем соответствующее местоимение в русском. Кроме того, насколько удалось выяснить у испытуемых, в языках банту значение «тот, далекий» будет выражено не особым местоимением, а наречием «там», а значение «этот, близкий» – универсальным местоимением третьего лица «он». Это не проявилось в ответах на русском языке, так что здесь можно говорить только об интерференции португальского языка (вопрос о большей или меньшей актуальности для испытуемых первого и второго родного языка остается открытым).

Кстати, если говорить о местоимении «этот», то инофоны, как и русскоязычные дети и взрослые, предпочитают конструкцию с застывшей формой среднего рода типа «это Х» и стараются как можно реже склонять местоимение (3, 4, 5). С другой стороны, в нашем материале зафиксированы соответствующие конструкции с формой мужского рода «этот», что периодически встречается и в детской речи (6, 7).

(3) *Это твой карандаш.*

(4) *Это его ручка.*

(5) *Это наш журнал.*

(6) *Этот большой книга.*

(7) *Этот тепленький йогурт* (Л., 2;1;1).

Таким образом, в этой группе замечены небольшие отклонения от нормы взрослого носителя русского языка, связанные с интерференцией родных языков испытуемых.

2. Особенности, связанные с функциями местоимений. Гипотетически, в этом пункте ошибки могли появиться только из-за несоответствия набора функций у местоимений в русском языке и в родных языках инофона. Основное детское затруднение здесь связано с анафорой, и, так как анафорические отношения сравнительно рано усваиваются в родном языке, не состав-

²¹ Все примеры из текстов инофонов даны в авторской орфографии; примеры из детской речи – в современной русской орфографии.

ляет труда перенести их на изучаемый язык. Тем не менее, гипотеза подтвердилась частично:

а) примат указательной функции. Предполагалось, что студенты, изучающие русский язык, как любой взрослый, породят примерно равное количество местоимений в указательной и анафорической функциях (речь идет о таких словах, как «этот», «тот», «там», «здесь» и отдельно «он», для которого указательная функция редка). Тем не менее, в первом эксперименте большинство контекстов с этими словами можно трактовать как указательные (8-11).

(8) *Здесь я занимаю каждый день*

(9) *Он Антон. Он плохо читает стихи.*

(10) *Где вы живете. Я живу там.*

(11) *Этот молодой человек любит спорт.*

Возможно, однако, что из полученных неестественным путем примеров нельзя делать столь категоричные выводы. Видимое превосходство указательной функции может быть обусловлено нежеланием писать длинные предложения, состоящие из нескольких частей (где, собственно, появились бы antecedent и анафорическое слово). В незафиксированных частных беседах и ответах на уроке испытуемые использовали анафорическую функцию наравне с указательной. Эксперимент с рассказом по картинкам также показал, что «он» воспринимается как стандартное анафорическое местоимение.

Поддерживающая функция проявилась в нашем материале один раз, что примерно соответствует и распределению функций у детей (поддерживающей отводится около 2% из всех случаев употребления местоимений) (12).

(12) *Я живу здесь в Петербурге уже 10 месяцев;*

б) нарратив, анафорические цепочки, связность. Испытуемые оказались способны поддерживать связность текста с помощью анафорических местоимений; отклонений в «разрешении» анафоры, то есть в том, насколько далеко antecedent может отстоять от анафорического местоимения без ущерба для понимания, замечено не было. Практически не появилось примеров с конкуренцией antecedentов – текстов, при восприятии которых слушатель/читатель может неправильно понять, к ка-

кому именно существительному относится анафорическое местоимение (13), что встречается в детских нарративах (14).

(13) *Неожиданно появляются хищная птица и носёло (носить) при себе рыба по небо и ставило в дерево, что бы было покинутым в столе.*

В этом время появляется также лиса.

Лиса с началом угрожать хищная птица и оно отпускало рыба в плоским.

Лиса продолжает угрожать хищная птица до оно собирало рыбу.

После этого, хищная птица, бы против лиса до получил недавно тут рыбу.

(14) Р: *а потом он съел.*

Р: *это он рот открыл.*

Э: *он – это кто?*

Р: *не знаю, кто это.*

<.....>

Р: *а потом к нему вот этот прилетел.*

Р: *а потом он вот это взял.*

Р: *а он его догнал.* (3;9;29).

Комментарий: рассказ по тем же картинкам; в процессе ребенок показывает на персонажей истории на рисунках.

Анафорические цепочки не превышают одного-двух местоимений (15). Это значение находится в пределах нормы для взрослого русскоязычного носителя; ребенок в подобном рассказе может произнести до пятнадцати местоимений без возвращения к существительному (16). Возможно, при устном эксперименте и у инофонов этот показатель был бы выше.

(15) *Осеннее утро в поле, одна птица находит останки праздник еды, собирает останки рыбы и приземлился на стволе дерева. Внезапно появились голодающие волк, который пытался напасть на него, потому что остальные рыбы. Когда птица попыталась снять остальную рыбу упал и это было, как волк завладели его и побежал, но птица была позади и сумел восстанавит остальную рыбу.*

(16) Р: *Птица_i хотела рыбу_k украсть. И она_i украла.*

Р: *Она_i украла ее_k. Потом лиса украла ее_k, побежала с ней_k.*

<.....>

Картинка б

Э: *И чем все это закончилось?*

Р: *Потом опять птица_i ee_k украла у лисы.* (4.07.03) Комментарий: «рыба» называется существительным в самом начале рассказа, затем и до самого конца – только местоимением.

Несмотря на все это, определенные отклонения от взрослой нормы обнаружить удалось. Так, некоторые испытуемые (сознательно?) избегали в своих рассказах местоимений и старались обходиться существительными или нулевыми актантами (17, 18). Если текст без местоимений, но с существительными воспринимается адекватно, то текст с большим количеством нулей может вызвать непонимание и коммуникативную неудачу. Обращение к существительным можно объяснить неуверенностью испытуемого в том, насколько правильно он употребляет местоимения, и желанием свести на нет возможную путаницу. Замена существительных или местоимений нулями, по всей видимости, объясняется влиянием родных языков испытуемых.

(17) *Птица увидел рыбу на стол.*

Птицу поймали рыбу на стол.

Лисица соседнит птицу.

Рыбу упть («Рыба упала»).

Лисица поймали рыбу птицу снизилить.

Птицу хочет есть рыбу.

(18) *Птицу увидела рыбу на стол.*

Животными увидела рыбу в клюве птицу, летящая в дерево.

Животными была за птица, чтобыл получить, и съест их, как птица и рыбу.

После еды всё остальное упала.

Взял животное и скрылся.

Снова птицу была за животным и получил рыбу и полетел;

в) катафора и подчинительные конструкции. Выяснилось, что инофоны правильно употребляют местоимение «тот» в катафорической конструкции со словом «который» (19). Очевидно, этот результат относится к пункту а) – подобные конструкции существуют в родных языках испытуемых, функции усвоены и переносятся на русский язык.

(19) *Тот экзамен который имею виду мне очень нравится*

г) возвратные местоимения «свой» и «себя». Употребление инофонами возвратных местоимений заслуживает отдельного пункта. Здесь, в отличие от предыдущих случаев, обнаружилось сильное отклонение от взрослой нормы. Из десяти испытуемых четыре порождали анафорически правильные предложения (20). Другие или восприняли «свой» как синоним местоимения «его», «мой» или «твой», а «себя» – как синоним «меня» (21, 22), или вообще опускали заданное местоимение и заменяли его другим (23, 24). Еще одним вариантом было использование застывшей конструкции «чувствовать себя» (о застывших конструкциях см. ниже) ПР или непосредственный перенос перевода из словаря («взять себе»).

(20) *Сосед играет шахмат с **своей** девушка.*

(21) *В этом году **свои** родители купили новая машина.*

(22) ***Себя** есть большой учебник.*

(23) *Если **ваша** семья находится в добром здравии в Луанде (на «своей»).*

(24) *У мне люблю **моя** семья (?«Я люблю свою семью»).*

Это явление имеет межъязыковое объяснение. Португальский язык, как все романские и большинство индоевропейских, всегда выражает значение лица в конструкциях, включающих значение «себя» и «свой». Русский язык, в котором особым образом обозначается кореферентность субъекту предложения, в этом смысле типологически редок. Кроме того, нетривиальное значение русских возвратных местоимений инофону достаточно трудно как вычленивать из речи окружающих, так и освоить «школьным способом». Поэтому испытуемые старались заменить слово с расплывчатым значением на одно из понятных местоимений или приписать слову «свой» более узкое значение какого-то одного лица. Русскоязычный ребенок не сталкивается с такими трудностями и с самого начала употребляет слово «свой» в соответствии со «взрослой» нормой. Что касается местоимения «себя», то здесь у детей периодически возникают проблемы с конкурирующими антецедентами и тем, с каким именно словом может связываться анафорическое «себя», но это касается только третьего лица; ребенок научается связывать «себя» с местоимениями первого и второго лица без труда (25).

(25) *Пострижать, пострижать себе* (просит подстричь ногти) (Л., 2;3;25).

Таким образом, здесь наблюдается чистый случай межъязыковой ошибки (ошибки из-за интерференции): влияние родных языков инофона не дает освоить правильную модель участка системы русского языка. Дети не делают здесь ошибок, поэтому считать ошибки инофонов внутриязыковыми нет оснований.

В этой группе в сфере функциональности практически не обнаружено отклонений от нормы взрослого носителя русского языка, в сфере анафоры и текстовой связности выяснилось, что наибольшие затруднения инофоны испытывают с русскими возвратными местоимениями, что обусловлено, как и в предыдущей группе, интерференцией родных языков испытуемых.

3. Особенности, связанные с лексическим запасом. В этом пункте наша гипотеза подтвердилась частично:

а) частотность местоименных замещений. Материал показывает, что инофоны, в отличие от детей, не стремятся донести информацию до собеседника, используя вместо забытых или неизвестных полнозначных слов местоимения. Возможно, из-за специфики обучения русскому языку (военное дело, технические специальности) испытуемые в большей степени старались, забыв нужные «простые» слова, заменить их заученными терминами и застывшими конструкциями «научного стиля речи». В некоторых случаях это приводит к появлению бессмысленных сочетаний, хотя, по мнению самих испытуемых, задание выполнено, так как формально предложение составлено (26). В других случаях предложение или весь текст оказывается стилистически разнородным (27, 28).

(26) *Мы може выполнять эти задачи, которые позволяют тактическое свойство подводных лодок.*

(27) *Однажды ворона увидела рыбных отходов на столе в лесу и решили взять.*

Однако был не единственным с тем же намерением. Лиса преследует ту же цель. Ворон был быстрее и удалось поймать превого.

Лисы сердито угрожает подняться на дерево.

Вороне полетел испугался и бросил рыбу.

Лисы быстро взял рыбу и начали бежать.

Ворона быстро вылетел в рот лисы и вытащил эту рыбу.

(28) *Один день птиц видели рыбу на стол, и стал заинтересованным и взял.*

Переходя лиса каждый раз, когда она появляется, голодают и слюни ожидания для рыбы, чтобы упасть...

Дерево лиса виселицы, даже с точки падения рыбы.

Птица падает рыба.

Лиса ловит рыбу и кладет для запуска и включите птица возвращается, чтобы преследовать рыбу раз для того, чтобы восстановить потерянные рыбы...

*Птица снова **восстанавливается** рыб, которые **были в распоряжении** этого лиса и развернуться, чтобы преследовать птицу, чтобы попытаться восстановить рыбы;*

б) главенство простых неизменяемых дейктических слов над изменяемыми. Здесь нельзя сделать никаких статистических выводов, так как материала еще недостаточно, однако можно предположить, что легкость или полное отсутствие формообразования не играет для инофонов роли. Если инофону нужно включить в свое высказывание слово в косвенной форме и при этом инофон не знает нужной формы или не уверен в ней, он использует или начальную, или первую пришедшую на ум форму (см. ниже);

в) замороженные конструкции. Как и дети, инофоны нередко прибегают к замороженным конструкциям. Местоимения, появившиеся в таких конструкциях, нельзя учитывать наравне со «свободными» местоимениями. Самыми распространенными замороженными конструкциями в нашем материале были «чувствовать себя» как реакция на стимульное слово «себя» (при том, что в других контекстах испытуемый показал непонимание принципов использования возвратных местоимений), а также конструкций из учебников («я хочу сказать» или «я знаю, что», вставленные в предложение без оснований) и военной литературы (29,30).

(29) *Себя чувствую всё хорошо.*

(30) *Его скорость составляет 40 узлов.*

Таким образом, в этой группе обнаружены определенные отклонения от нормы взрослого носителя русского языка, которые не зависят и от родных языков испытуемых. Несмотря на общие

с детьми проблемы (недостаточный словарный запас), инофоны предпочитают решать их принципиально иным образом. Если дети, чтобы во что бы то ни стало выразить нужные смыслы, прибегают к широкому пласту местоимений («он», «этот», «такой» – самые частотные местоименные заменители), то инофоны обращаются к идиоматическим «замороженным» конструкциям. Возможно, здесь также имеет значение «школьный» тип обучения и особый метод изучения специальных терминов и конструкций (заучивание наизусть и повторение). Следовательно, гипотезу нужно проверить и на инофонах, которые обучаются языку не «школьным» способом, а способом полного погружения, и на инофонах, которые не так зависят от специальной лексики, как наши испытуемые. Можно предположить, что речь первых будет ближе к речи детей, тогда как вторые могут предоставить новые данные.

4. Грамматические и «формальные» особенности. В этой группе наша гипотеза полностью подтвердилась, однако близость к детской речи оказалась несколько иной, чем предполагалось. Во-первых, эта группа является самой обширной, тогда как дети редко допускают ошибки при изменении местоимений. Во-вторых, все грамматические отклонения у инофонов, в отличие от детей, четко делятся на несколько типов. Во всех типах, причем не только у местоимений, но и у полных слов, присутствует так называемая «стратегия любой граммы». Механизм этой стратегии можно представить себе следующим образом: инофон предполагает, что слово необходимо поставить в определенную грамматическую форму; при этом он не знает, не помнит или не уверен в том, какой именно падеж, род и т.д. требуется. Берется первая пришедшая на ум форма и подставляется в интересующий контекст; ни на синтаксическое окружение, ни на семантику при этом не обращается внимания. Примеры применения этой стратегии к местоимениям см. ниже, к полными словам – в разделе 7.

Итак, выделяются следующие типы грамматических ошибок, связанных с местоимениями:

а) выбор падежа. Сюда попадают все ошибки, связанные с неправильным выбором падежной флексии или падежной формы, ошибки глагольного и предложного управления и ошибки,

связанные с неправильным оформлением семантических актантов. Как известно, ребенок может ошибиться в выборе флексии внутри флексий одного падежа, но очень редко путает сами падежные формы – в нашем материале был зафиксирован один случай, где ребенок употребил неверную падежную форму местоимения (31). Инофоны же, по крайней мере, в результатах нашего эксперимента, часто использовали неверные падежные формы. Это относится, скорее, к полнозначным частям речи, однако встречались и примеры с местоимениями. Случаи ошибок в падежных формах местоимений связаны с тем, что форма того или иного падежа неочевидна, и инофон поступает семантически грамотно, но синтаксически неверно (32). Такое поведение ближе к детскому, однако не совпадает с ним.

(31) *Не надо **меня** (мне) это показывать* (В., 2;8;2).

(32) ***Я** не понравиться ваш городе;*

б) согласование с существительным. Ошибки в согласовании местоимений-прилагательных с существительными обусловлены двумя причинами. Во-первых, в некоторых случаях инофон вообще не изменяет зависимое слово и использует его в заданной форме (в нашем эксперименте – форме единственного числа мужского рода). При этом существительное может стоять как в правильном падеже, так и в неправильном; иногда существительное также не изменяется (33). Во-вторых, может быть нарушено согласование по роду. Рассогласование в роде, в свою очередь, может быть связано с неправильным представлением о родовой принадлежности главного существительного или со стратегией «любой граммеы». Местоимению при существительном «машина», например, может быть приписан средний род (34).

(33) *Во-первых я написал стих **об наш страна**.*

(34) ***То современное машине**, <нрзб.> Ауди это хорошо;*

в) согласование с глаголом. Хотя инофоны обычно правильно согласуют личные формы глагола с личными местоимениями, несколько ошибок все-таки было замечено (35). Их невозможно объяснить иначе, кроме как «стратегией любой граммеы»: ни одна из замещающих глагольных форм не является «начальной» (словарной), и формы заменяют друг друга хаотично. Португальский язык также не может повлиять на выбор

формы, так как он различает все шесть личных местоимений и шесть глагольных форм. Что касается языков банту, то вопрос о спряжении глагола в интересующих нас языках требует более тщательного изучения (известно, что в языке суахили в глаголе выражается лицо и субъекта, и объекта, но языки киконго, кимбунду и умбунду генетически находятся на некотором расстоянии от суахили). Следует добавить, что в португальском языке, утратившем падежи, сохранилась редуцированная падежная система личных местоимений.

(35) *А где живешь твоя подруга? Она живешь здесь. А где ты? Я здесь.*

Все перечисленные выше отклонения не являются уникальными для местоимений. Более того, местоимения подвержены «стратегии любой граммы» меньше, чем полнозначные части речи.

7. К вопросу о косвенных формах слов в речи инофонов

Группы грамматических ошибок, выделенные у местоимений, присутствуют в речи инофонов и у других частей речи. Смешивание разных падежей происходит у существительных, путаница в согласовании – у прилагательных; глагольные формы также приобретают свои особенности. Рассмотрим, как проявляются приведенные выше типы ошибок в формах полнозначных слов:

а) выбор падежной формы. Если ошибки в местоимениях были, скорее, обусловлены несовпадением семантических и синтаксических требований, то существительные в полной мере подвержены «стратегии любой граммы». Любая падежная форма может быть заменена любой. Так, именительный падеж может заменяться на дательный или винительный, винительный – на дательный или творительный и т.д. (36-38) На фоне ничем не обусловленных перестановок выделяются «системные» ошибки (ошибки, проистекающие из недостаточного освоения правил языка) – оформление одушевленного словосочетания по неодушевленному типу, именительный падеж после слова «нет», неизменяемые формы именительного падежа (39-41). Сюда же относятся случаи нарушения предложного управления, выпадение предлогов и выбор неправильного предлога при глаголе (40, 41).

- (36) *Это свой **ваду** («вода»)? Да это моя.*
 (37) *Мы пойдем на выставку **современной фотографии**.*
 (38) *Мой брат не любит **практическое спортом**.*
 (39) *Во-первых я хочу поздравляю **мой друг**.*
 (40) ***Твой сосед нет машина**.*
 (41) *Я хочу хорошо говорить **русский язык**.*

Некоторые ошибки можно объяснить интерференцией португальского языка. Это желание использовать артикли (определенный артикль «o») и приписывать русским существительным португальские окончания. Использование форм именительного падежа на месте косвенных форм также может зависеть от того, что в португальском языке отсутствуют предлоги.

(42) *Там находится **o аптека места банку** («аптека»; «банк»).*

(43) *Однако я хочу делаете **o журнал** («журнал»).*

«Стратегия любой граммемы» при выборе падежной формы, по нашим наблюдениям, присутствует не только у инофонов, изучающих русский язык, но и у некоторых русскоязычных носителей, изучающих иностранный язык с развитой падежной парадигмой (финский);

б) согласование с существительным. По сравнению с местоимениями, где происходила только путаница в роде, к возможным неправильным формам полнозначных прилагательных добавляется форма множественного числа (44). Путаница в роде происходит к тому же при согласовании с глаголами (45). Интересны также случаи, где при существительном употребляются два прилагательных, причем одно из них, препозитивное, согласовано правильно, а другое, постпозитивное, – неверно (46). Чаще, чем у местоимений, возникает неизменяемая форма прилагательного при правильной форме существительного. Иногда эта неизменяемая форма представлена наречием (47).

(44) *Там **большие деревно**.*

(45) *Вы знаете, куда **ушла мой брат**.*

(46) ***Тот телефон современное**.*

(47) *В ходе войны в Анголе много проблем, однако **сегодня наш страна хорошо**;*

в) глагольные формы. Подлежащее – полнозначное слово не вызывает такого же эффекта в глагольных формах, как место-

имение. Стабильно путаются только формы единственного и множественного числа третьего лица и инфинитив, но не лица между собой (48, ср. 49). В особую группу можно выделить инфинитивы и сочетания «глагол + глагол». В таких конструкциях инофон может как поставить в одну и ту же форму оба глагола (39), так и использовать вместо инфинитива личную форму глагола или сконструированную форму, отсутствующую в системе русского языка (50).

(48) *Помогите мне пожалуйста, где **находятся** аптека?*

(49) *Когда вечером я пишу стихи, я всю ночь **не спать**.*

(50) *Вы хотите хорошо знать русский язык? Мне **надо** хорошо **знате** русский язык.*

Все это доказывает, что грамматические и формальные отклонения присутствуют в речи инофонов не только и не столько при местоимениях, но проходят по всей грамматике, причем одинаковые процессы происходят и с именами, и с глаголами. Местоимения как часть общей системы языка также попадают под действие универсальных процессов, однако специфические для местоимений отклонения от нормы обнаружить затруднительно.

VIII. Выводы

Во-первых, наша гипотеза о том, что основные отличия местоимений в детской речи от местоимений в речи взрослых зависят от когнитивных факторов и, следовательно, не появятся в речи инофонов, подтвердилась.

Во-вторых, гипотеза о том, что при недостаточном лексическом запасе инофоны будут пользоваться теми же методами, что и дети, подтвердилась частично. При одинаковых проблемах дети и инофоны ищут разные способы их решения: если дети используют глобальную стратегию замены недостающих слов местоимениями, то инофоны или останавливаются на закрытом наборе слов, или прибегают к помощи стандартных «замороженных» фраз, идиом, заученных конструкций из учебника и т.д.

В-третьих, гипотеза о том, что грамматические и формальные отличия местоимений в детской речи от местоимений в речи взрослых будут присутствовать и в речи инофонов, подтвердилась не полностью. Действительно, и дети, и инофоны делают ошибки при образовании форм местоимений, при этом ошибки

в обоих случаях не являются специфическими для местоимений, а отражают представление о грамматической системе всего языка у каждого индивидуума на каждом определенном этапе развития. Однако дети делают мало ошибок в форме (предположительно, они запоминают и воспроизводят частотные формы местоимений целиком) и не путаются в семантике грамматических форм, тогда как для инофонов грамматические ошибки являются самыми распространенными. К тому же, инофоны воспринимают семантику и форму каждой грамматической категории отдельно, и смешение падежных флексий, рассогласование в роде и числе, использование начальных форм вместо косвенных происходит очень часто. Одно из проявлений такого (неосознанного) подхода к системе языка – так называемая «стратегия любой граммемы», при которой инофон может использовать любую грамматическую форму в любом контексте, независимо от семантических и синтаксических характеристик окружения. Местоимения, в отличие от однозначных слов, однако, больше тяготеют к семантически грамотному употреблению.

В-четвертых, выяснилось, на какие элементы системы местоимений действует интерференция родных языков инофонов (в нашем случае – португальского и языков банту). Это зона анафорических возвратных местоимений «себя» и «свой», а также некоторые элементы именной парадигматики.

В заключение нужно сказать, что некоторые темы, такие как поля близости-дальности; спонтанный устный нарратив; местоименные замены в речи инофонов, изучающих русский язык не школьным способом, требуют дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

Апресян Ю.Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Семиотика и информатика.– М., 1997. – Вып. 35.

Виноградов В.А. Стратификация нормы, интерференция и обучение языку // Лингвистические основы преподавания языка. – М., 1983.

Войкова М.Д. Семантика и морфология первых прилагательных (по данным спонтанной речи) // XXXIX Международная филологическая конференция. Секция: психолингвистика. – СПб., 2010.

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

Еливанова М.А. Категория локативности и ее выражение в детской речи // Семантические категории в детской речи. – СПб., 2007.

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

Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение. – М.-Л., 1965.

Кибрик А.А. Об анафоре, дейксисе и их соотношении // Разработка и применение лингвистических процессов. – Новосибирск, 1983.

Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – Л., 1988.

Clark E.V., Sengul C.J. Strategies in the acquisition of deixis // Journal of Child Language. 1978. 5.

Corder S.P. The significance of learners' errors // International review of applied linguistics. 1967. №9.

Fillmore Ch.J. Deictic categories in the semantics of 'come' // Foundations of Language. 1966. 2.

Jakobson R.O. Shifters, verbal categories and the Russian verb // Selected writings. II. Word and language. Hague-Paris, 1971.