

Е. Ю. ВИДАНОВ, И. Л. МУЛЬ
г. Омск, Россия

УДК 378.016:811.161.1'271.14

КОГДА ОШИБКА БОЛЬШЕ, ЧЕМ ОШИБКА: ОТ БАНАЛЬНОГО К ТВОРЧЕСКОМУ

Даже если молчать, можно ошибиться.

Английская пословица

Непорядок информативен уже тем, что не сливается с фоном. Аномалия часто загадочна или опасна. Она поэтому заставляет думать (творит мысль) и действовать (творит жизнь). И то и другое требует усилий.

Н. Д. Арутюнова

Языковая игра апеллирует к креативному потенциалу личности, проявляющему её способность к нестандартному использованию вербальных знаков.

Т. А. Гридина

Аннотация. В статье представлен оригинальный взгляд авторов на ошибку как на постоянный атрибут речевой деятельности инофонов, изучающих русский язык. Различные виды речевых аномалий, порожденных иностранцами в процессе освоения русского языка, рассматриваются сквозь призму теории лингвокреативной деятельности, поскольку природа и сущностные свойства анализируемого языкового субстрата коррелируют с базовыми принципами речетворчества. В качестве критерия,

позволяющего дифференцировать исследуемый языковой материал, выступает намеренность / ненамеренность (осознанность / неосознанность) отклонения от нормы в речевом поведении инофона. Данный подход позволяет авторам исследования выделить в речи инофонов неосознанные ошибки, порождённые без установки на смеховой эффект. К ним относятся речевые конструкты, определяемые как собственно ошибки, которые, вызывая огорчение преподавателя, свидетельствуют о несформированности у учащегося какого-либо навыка, а также такие речевые аномалии, которые в процессе коммуникации обнаруживают смеховой потенциал вследствие их оригинальной, нестандартной интерпретации адресатом.

Вторую группу представляют инновации осознанного характера, возникшие в результате намеренного словотворчества. В данной группе выделяются два типа речевых конструктов, как-то: инновации компенсационного свойства и собственно игровые единицы, демонстрирующие способность иностранного учащегося к языковой игре.

Ключевые слова: ошибка, речевая аномалия, языковая игра, креативный потенциал языковой личности, речетворчество инофонов, компенсационная креативность инофонов, говорящий и слушающий, манипулятивно-творческое отношение к языку, метаязыковая рефлексия, речевая раскрепощённость.

Во все времена человеку свойственно было ошибаться. Нет ни одной сферы бытия, будь то религия, искусство, научные представления о мире, межличностные отношения, где люди не допускали бы ошибок. Отношение к ошибке как к постоянному атрибуту жизни, обеспечивающему накопление опыта, находим в разных лингвокультурах: *Всякому человеку свойственно ошибаться* (русская); *Не может человек без ошибок прожить век* (русская); *И на старуху бывает проруха* (русская); *Не ошибёшься – не поумнеешь* (вьетнамская); *Сто путей – тысяча ошибок* (вьетнамская); *И сведущий ошибается, и несведущий* (узбекская); *Люди ошибаются, кони оступаются* (китайская); *И мудрец из тысячи раз один ошибается* (японская) и др. В обычном сознании ошибка представляет собой неправильность,

несоответствие норме, приводящее к отрицательному, нехорошему результату.

Языковые «неправильности» описываются с опорой на бинарные оппозиции: норма и антинорма, аномалия и закономерность, правило и отступление от правила, узуальное и окказиональное, стереотипное и творческое и т.д. (Н. Д. Арутюнова, Т. А. Гридина, Е. А. Земская, Б. Ю. Норман, С. Н. Цейтлин и др.), при этом отмечается, что «человек воспринимает мир избирательно и прежде всего замечает аномальные явления... Ненормативное явление озадачивает» [Арутюнова 1999: 76-77].

В настоящей работе исследуются разные виды речевых аномалий, зафиксированные преподавателями кафедры русского языка как иностранного Омского педуниверситета в процессе обучения инофонов русскому языку. Следует отметить, что в отечественной лингводидактике сформировалось устойчивое представление об ошибках в речи иностранных учащихся, существует подробная классификация этих ошибок, описаны способы их преодоления (Т. М. Балыхина, Е. И. Пассов и др.). Вместе с тем представляется целесообразным и новаторским рассмотрение подобного языкового материала сквозь призму теории лингвокреативной деятельности, поскольку его онтологическая природа и качество коррелируют с основными принципами речетворчества. Сразу отметим, что однозначно классифицировать имеющиеся в нашем распоряжении разнообразные инновации / контексты, созданные инофонами, достаточно трудно. Однако полагаем, что в качестве базового критерия, дифференцирующего исследуемый языковой материал, выступает намеренность / ненамеренность (осознанность / неосознанность) отклонения от нормы в речевом поведении инофона.

Условно группы речевых аномалий, порождённых учащимися-иностранцами, можно обозначить следующим образом.

1 тип: неосознанные ошибки, порождённые без установки на смеховой эффект. В данной группе можно выделить два типа речевых конструкторов: а) собственно ошибки, которые вызывают огорчение преподавателя, поскольку свидетельствуют о несформированности у учащегося какого-либо навыка. Такие ошибки в целом свойственны любому говорящему / пишущему;

б) ошибки, которые в процессе коммуникации обнаруживают смеховой потенциал вследствие их оригинальной, нестандартной интерпретации адресатом.

2 тип: инновации осознанного характера, возникшие в результате намеренного словотворчества. В данной группе также выделяются два типа речевых конструктов: а) инновации компенсационного свойства, служащие для заполнения лакун в индивидуальном лексиконе инофона; б) собственно «игремы» (термин Т. А. Гридиной) как проявление способности иностранного учащегося к языковой игре.

Охарактеризуем каждую из представленных групп.

Неосознанные ошибки, которые способен допустить любой учащийся на всех уровнях освоения русского языка, наблюдаем в следующем тексте письма иностранного студента, уехавшего на родину в Китай, своему преподавателю (здесь и далее тексты инофонов приводятся без правок): *Дорогая Тамара Валентиновна: Слушая русские песни, пишу Вам письмо. Скучаю. Часто слушаю русское радио, чтобы не забывать язык, к сожалению не говорю по-русски. Время быстро ходит, уже два месяца дома, сейчас очень трудно устроить хорошую работу в Китае, но я не тороплюсь. Недавно позвонил Лизе, у неё уже мальчик, её сестра Лита, скоро выйдет замуж. Вере тоже позвонил, хочет работать в России. От них Вам привет. Пока все, желаю Вам здоровья и счастья. Миша.*

В данном тексте любой преподаватель РКИ легко обнаружит ошибки различного свойства (орфографические, пунктуационные, грамматические, в том числе связанные с употреблением глаголов движения), без особого труда их классифицирует, различая среди них коммуникативно значимые (влияющие на успешность общения) и коммуникативно не значимые (не препятствующие пониманию смысла), ошибки, вызванные межъязыковой и внутриязыковой интерференцией. Ср. также: *Пушкин говорит французский язык. Он жил в Михайловском до смерти. Он не ожданно умерл из-за того, что дуэль с одним человеком. Русскии называют ему «Солнеци русскии поэт»* (из сочинения студента из Китая).

Подобные ошибки являются предметом ежедневного кропотливого труда преподавателя, который стремится объяснить их студенту-инофону и грамотно выстроить лингводидактическую работу по их предупреждению. Подчеркнём, что представленные в этой группе речевые конструкты не обладают смеховым потенциалом в силу своей банальности, и об игровом эффекте таких аномалий говорить не приходится.

Вторая группа неосознанных ошибок условно обозначается нами как «игра в одни ворота», поскольку их смеховой потенциал раскрывается только на уровне воспринимающего субъекта, который, дешифруя высказывание инофона, обнаруживает в тексте неосознанную аномалию, способную вызвать смех у носителей языка.

Так, японский студент Рё, комментируя свою фотографию в социальной сети, пишет: *Я приехал в Бишкек, и зашёл в японский ресторан «Фурусато», который означает родную деревню. Я чувствовал настоящий японский вкус и отдыхал как дома в моём родном городе, поэтому я хотел есть всё блюда, но не смог... я принёс суши с собой для аппетита **нотью**.* Оплешность, вызванная нарушениями фонематического характера (неразличением смычного [т'] и аффрикаты [ч]), не осознаётся говорящим, более того, дифференциация этих звуков традиционно трудна для инофонов из Юго-Восточной Азии. В то же время эта ошибка выбивается из ряда прочих недочётов в этом тексте и провоцирует участвующего в виртуальном диалоге преподавателя на ответную реплику в комментарии: *Ночь. Улица. Фонарь. Ресторан.* Собеседник, используя аллюзивную отсылку к известным строкам А. Блока, с одной стороны, желает обратить внимание на ошибку в записи студента (кстати, эта стратегия не получает отклика от инофона), с другой стороны, преподаватель апеллирует к эстетическим чувствам третьих лиц, участвующих в комментировании фотографии (коллег, других студентов и т.д.). Интересно, что допущенная иностранным студентом ошибка заставила улыбнуться всех, кто знаком с личностью говорящего: звуковой комплекс *нотью* ассоциируется со звучанием узуального слова *ночью* «в исполнении» русскоязычного ребенка, в то время как реальному говорящему около 30 лет и его

образ далёк от детского. Весь контекст провоцирует адресата на смеховую интерпретацию высказывания: элегические фотографии засыпающего ресторана (камышовая крыша здания, освещаемая фонарём) и сопровождающие их лирические размышления автора в первой части диссонируют с его «гастрономическим» финалом: ...я принёс суши с собой для аппетита **нотью**... Ср. также дефектную словоформу из финансового отчёта этого же студента: *В ямвале у меня было 50 уроков*. В данном случае, как и в предыдущем, иностранный стажёр не собирался играть с фонетическим обликом слова (ситуация написания отчёта не располагает к этому). Однако получатель информации смеётся, т.к. искажённая словоформа *в ямвале* фоносемантически сближается с единицами типа *я валяюсь, завалиться, яма, Валя* и т.п., напоминая детский лепет, намеренное коверканье слов детьми (игра «в маленького ребенка»). Преподаватель, в отличие от рядового собеседника, в данном случае смеётся сквозь слёзы, поскольку ученик ошибается в простом слове по простештии 5 месяцев интенсивного обучения.

Преподаватели русского языка как иностранного едины во мнении, что их студенты испытывают трудности при освоении и дифференциации звуков [р] и [л], звонких и глухих согласных, подтверждением чему служат следующие типичные, отнюдь не смешные ошибки: *пошла к могире матери* (вм. *к могиле*), *Зоротая рыбка* (вм. *золотая*), *детёньши кулицы* (вм. *курицы*), *читать жулнар* (вм. *журнал*), *на улице брюс 35* (вм. *плюс*) и т.п. Несмотря на системную работу по формированию произносительных навыков, в речи инофонов, тем не менее, возникают контексты типа: *Я хочу поехать на Сахарин... в мае* (из переписки японского стажёра с преподавателем). В данном случае неразличение учащимся звуков [р] и [л] привело к возникновению дефектной словоформы *на Сахарин* (вм. *на Сахалин*), которая совпала с имеющейся в узусе номинацией *сахарин* – ‘искусственный подсластитель, сахарозаменитель’. И снова не говорящий (студент – С), а адресат (преподаватель – П) выступает инициатором игровой ситуации, интерпретируя ошибку в смеховом ключе, ср. дальнейшее развёртывание диалога: П: – *Нельзя Сахар – это белая смерть*. С: – *Почему?* П: – *Если есть мно-*

го сахара, то будет сахарный диабет. С: – Оооо. П: – Ага. Ср. также: *Сегодня на уроке мы конкурс. Это конкурс очене интересно. Мы разделились на две команды – зелёные и перые* (из текста китайской студентки). Дефектная словоформа *перые* (вм. *белые*) ассоциативно сближается с лексемами *перо, перья, пёстрый* и некоторыми глаголами просторечного характера.

Живым и неугасающим смеховым потенциалом обладает фраза из диктанта, написанная китайским студентом 10 лет назад: *А он, мятежный, просит пули...* Носитель русского языка, воспринимая этот текст, невольно смеётся, поскольку созданный Лермонтовым образ мятежного паруса, хорошо известный многим со школьной скамьи, в данном примере неожиданно и парадоксально олицетворяется: в нашем сознании возникает образ мятежника, бунтовщика, который, каким бы странным это ни казалось, ищет смерти от пули.

Прецедентным в среде преподавателей кафедры русского языка как иностранного ОмГПУ стало наименование студенческой педагогической практики – *прокта*. Его происхождение таково: студенты и преподаватели в целях оперативной коммуникации создали в социальной сети группу «Практика» для размещения в ней отчётов о выполненной работе. Первым свой отчёт о практике разместил в данной группе студент из Китая Илья, пользующийся авторитетом и уважением среди одногруппников, но, к сожалению, имеющий невысокий уровень языковой и речевой компетенции. Студент ошибочно назвал свой документ загадочным существительным «Прокта», явно без намерения посмеять кого-либо. Каково же было удивление преподавателей, когда все последующие файлы с отчётами других студентов были названы так же, несмотря на то, что название самой группы служит предпосылкой для безошибочного написания ключевого существительного. Негодование и гомерический смех преподавателя вылились в его реплику, адресованную студентам: – *Всем надо к проктологу!* Мотивационной основой для создания этого высказывания послужила звуковая связь дефектной словоформы *прокта* с названием врача, специализация которого нередко становится объектом осмеяния в текстах народной смеховой культуры.

Ошибка, связанная с неверным выбором лексической единицы, также способна провоцировать возникновение юмористического эффекта, потому что текст сообщения диссонирует с лежащей в его пропозитивной основе ситуацией. Так, японский стажёр Косаку, собираясь после языковых курсов в Омске переезжать в Москву, занимается поисками квартиры в этом городе. Свой выбор он останавливает на шикарных апартаментах в одной из сталинских высоток, где живёт его друг и коллега, которому предстоит скорое возвращение в Японию. Коллега советует Косаку написать письмо хозяйке с просьбой сдать эту квартиру именно ему. Серьёзно отнесясь к делу, Косаку пишет: – *Уважаемая Нелли Геннадьевна! ... Можно мне **унаследовать** Вашу квартиру...* Явная рассогласованность между ситуацией, связанной с арендой жилья, и языковым оформлением просьбы к незнакомому человеку вызывает не просто улыбку, а желание по-доброму смеяться над тем, что способен «сотворить» русский язык в руках и устах не очень искущённого говорящего. Носители русского языка в подобной ситуации квартиру *снимают, арендуют, просят сдать*, в то время как *наследуют* что-либо лишь после смерти владельца. Ср. также: негодующий по поводу внезапного отключения летом горячей воды иностранный студент пишет сообщение преподавателю: – *Мне нужно срочно купить **бадью!*** Смеховой эффект данной фразы базируется на том, что говорящий, воспользовавшись словарём, выбрал номинацию, не свойственную речи современного городского жителя. Она воспринимается как архаичная, в отличие от своего лексического эквивалента *таз*.

Очевидно, что описанные в этой группе примеры ярко демонстрируют онтологическое противопоставление говорящего и слушающего, воплощенное в коммуникативном акте. Говорящий, ошибаясь, не имеет установки на языковую шутку. Её творцом в данном случае выступает получатель текста, который, по словам Б. Ю. Нормана, с одной стороны, является зависимым от отправителя, а с другой стороны, демонстрирует высокую степень речевой свободы, сопряжённую «со множественностью интерпретаций получаемого текста» [Норман 2018: 185].

Отметим, что в оценке подобного рода ошибок в речи инофонов, а также в исправлении языковых неправильностей важна роль преподавателя, который не должен допускать публичного осмеяния говорящего, порицания продуктов его речевой деятельности. Описанные выше примеры получают свою шуточную интерпретацию в неформальной, не академической обстановке, за рамками учебного процесса. Однако в целях предупреждения подобных речевых казусов преподаватель проводит необходимую работу, раскрывая природу смешного речевого феномена. Тем самым в процессе метаязыковой рефлексии учащийся с помощью преподавателя осознает лингвистический механизм возникновения речевой аномалии, превратившейся в шутку.

Приступая к описанию речевых инноваций второго типа, ещё раз подчеркнём, что в их основе лежит сознательная установка говорящего на создание единиц с использованием познанных, отрефлектированных законов системы русского языка. Как уже отмечалось, данный тип неоднороден и представлен двумя основными группами, между которыми нередко весьма трудно провести границу, отделив результат языковой игры от продукта компенсационной креативности инофона. Однако, дифференцируя факты словотворчества, мы берем за основу наличие / отсутствие в коммуникативной интенции установки на эстетический, смеховой эффект, который возникает благодаря конситуации и общим представлениям о личности говорящего.

Новообразования первой группы представляют собой результат компенсационного речетворчества, в процессе которого инофон использует имеющийся в его распоряжении инструментарий русского языка и комбинаторные законы в целях создания единиц, необходимых для успешной, по его мнению, коммуникации. Так, студент из Японии в разговоре с преподавателем о предстоящей поездке в Среднюю Азию и связанных с этим волнениях характеризует себя так: – *Я всегда **боюсьный** человек.* Очевидно, что в его индивидуальном лексиконе отсутствуют прилагательные типа *боязливый, осторожный, мнительный, пугливый, робкий* и под., которые являются привычными для носителей русского языка. Иностранец выходит из положения

благодаря личной форме глагола *бояться* (*я боюсь*), которая становится основой для создания прилагательного с суффиксом *-н-*: *боюсь* + *-н-* → *боюсьный*. Познанный студентом частотный механизм деривации в окказиональном варианте приходит на помощь в условиях спонтанной коммуникации, что радует и умиляет преподавателя, поскольку инофон демонстрирует речевую раскрепощенность и умение справляться с трудностями в общении. Ср. также номинацию *рукозакрыватель* (вм. узуальной лексики *наручники*), созданную иностранным студентом при виде на картинке соответствующего предмета. Данная единица коррелирует с имеющимися в русском языке сложными существительными типа *стеклоочиститель*, *сахарозаменитель* и под. Для инофона уже привычным является наличие в русском языке сложных слов, отражающих функциональную специфику номинируемого предмета. Поэтому он легко включается в процесс создания названия той вещи, предназначение которой ему ясно.

Подобная техника реализована в письме-приглашении, которое студенты из Японии, обучавшиеся ранее в Омске, но уехавшие на работу в Москву, прислали своему преподавателю: ***Омско-москвичи приглашают Вас в японский ресторан!*** Данная номинация одновременно репрезентирует стремление говорящего дать себе характеристику (японцы – бывшие омичи, ставшие москвичами) и продемонстрировать преподавателю неутраченную способность изысканно выражаться и свободно обращаться с русским языком благодаря познанным стратегиям словопроизводства.

Представляется, что новообразования типа *боюсьный*, *рукозакрыватель*, *омско-москвичи* и под. являются результатом манипулятивно-творческого отношения инофона к языку, когда он [язык] выступает набором элементов, комбинируя которые, подобно деталям сложно конструктора, можно создавать речевые единицы различного порядка. Нами отмечено также, что подобное речевое поведение в большей степени свойственно стажёрам из Японии, которые, во-первых, владеют несколькими иностранными языками (английским, китайским), во-вторых, обладают широким кругозором, мощным интеллектуальным и мотивационным потенциалом.

вационным потенциалом, трудолюбием, что обеспечивает способность этих студентов к интенсивному обучению русскому языку в России.

Предметом особого внимания в сфере преподавания русского языка как иностранного являются те речевые инновации, появление которых связано с «осознанным отклонением говорящего от речевого стандарта в результате обостренной языковой рефлексии, свидетельствующей о лингвистической одаренности конкретных носителей языка и их стремлении к самовыражению через осознаваемую языковую игру» [Гридина 2008: 47]. Имеющийся в нашем распоряжении речевой материал демонстрирует способность инофонов к игре на различных уровнях языковой системы. Так, японский стажёр Косаку обнаруживает склонность к словообразовательной игре, проявляющейся в продуцировании оригинальных отчеств, имитирующих традиционные русские, ср.: перед приездом в Омск в гости сообщает преподавателям: *Ждите! Едет Косаку Подаркович!* Или: из разговора на кафедре при обсуждении плаката с надписью «*Ночь работе не помеха*»: – *Я не хочу работать круглосуточно! Это Евгений Юрьевич – Евгений Круглосуточнович!* Представляются интересными истоки этой креативности японского стажёра. Так, на этапе завершения его языковой стажировки на кафедре состоялся неформальный диалог между преподавателями, в ходе которого один назвал другого *Ирина Сенсеевна*. Косаку, ставший невольным свидетелем этого разговора, философски заметил: – *Сенсей всегда сенсей*. В этой фразе легко угадывалась его корректная рекомендация не использовать почётную номинацию *сенсей* в шуточном контексте. Преподаватель, желая смягчить ситуацию, сообщила: – *Но мой папа был учителем, поэтому я могу быть Сенсеевной*. Косаку же, приняв правила игры, заключил: – *Тогда я Косаку Инженерович!*

Творческое словопроизводство служит свидетельством освоённости инофоном языковых законов, а также помогает преподавателю реализовать лингводидактические цели: речевое моделирование, сопряжённое с работой по образцу, нередко способствует обогащению индивидуального лексикона иностранных студентов. Так, во время совместного чаепития на перемене

студент по имени Рой и его преподаватель Евгений Юрьевич, заведующий кафедрой, невольно продолжают изучать русский язык через диалог: П.: – *Рой, подай, пожалуйста, сахарницу. Я купил сахар.* Рой подаёт сахарницу, преподаватель высыпает туда сахар. П.: – *Рой, дай конфетницу.* Рой подаёт конфеты в вазочке. П.: – *Рой, дай салфетницу.* Рой неожиданно подаёт одну салфетку. Преподаватель объясняет, что суффикс *-ниц-* выражает, в частности, значение ‘вместилище, посуда’. Салфетница – это посуда для салфеток. Рой: – *Тогда кафедра – это евгеница.* Игровая номинация *евгеница* свидетельствует о том, что японский стажёр в ходе диалога распознал словообразовательный механизм номинации со значением ‘вместилище’ и смог применить освоенную деривационную технику в игровом ключе, где *евгеница* осмысляется в качестве ‘пространства с Евгением как ключевой фигурой’.

Игровое использование аббревиатуры, представляющей собой инициалы преподавателя, наблюдаем в вопросительной реплике иностранного студента: – *Завтра я буду работать с ЕЮ-ем?* Данное высказывание зафиксировано в письменной форме (чат в социальной сети), примечательно, что до этого момента инициалы этого преподавателя (*ЕЮ*) и его коллег (*ИЛ*, *ЮЮ*, *НВ*) студентом не склонялись. Представляется, что студент, избрав такую форму номинации преподавателя, не только желает продемонстрировать свои лингвистические навыки («*Я выучил надежи!*»), но и «очеловечивает» безликую аббревиатуру, придавая ей более традиционный облик русской словоформы.

Интересной, семантически неоднозначной, демонстрирующей высокую степень креативности говорящего выступает автономная номинация *Ванильный*, которую китайский студент Ван Юй (русское имя – *Илья*) использует в качестве псевдонима в социальных сетях и никнейма в некоторых своих письменных работах. Очевиден факт творческой отантропонимической деривации, в процессе которой оказываются задействованными настоящая фамилия китайского студента (*Ван*) и выбранное им русское имя (*Илья*). Результат метаязыковой рефлексии студента таков: «*Я выбрал это имя (Ванильный) потому, что оно похоже на моё китайское и русское имя. И ещё это растение (ва-*

ниль) очень любят китайцы – у него приятный аромат». Нельзя не отметить, что созданная инофоном автономинация соотносится с его характером: Илье свойственны созерцательность, философское отношение к жизни, романтизм, чувственность. Благодаря «присутствию» запаха в семантической структуре слова, его «певучему» фонетическому облику номинация воспринимается в смысловом отношении как многослойная.

Игровую интерпретацию собственного имени демонстрирует японский студент Рой, рассуждая: – *Почему меня назвали Рой? Потому что я русский – р – Рой! А потом герой – ой – Рой!* Здесь мы наблюдаем попытку инофона представить своё имя как мотивированное на русской основе, что опять-таки оказывается объяснимым особенностями языковой личности говорящего. С одной стороны, Рой желает показать свою «русскость» – за 7 месяцев интенсивного изучения русского языка он уже чувствует себя в русской лингвокультуре «как рыба в воде» и всячески демонстрирует это. С другой стороны, этот японский стажёр наделён мощной харизмой, обладает лидерскими качествами, бесспорным обаянием и артистизмом – иными словами, перед нами настоящий «герой».

В качестве промежуточного итога считаем важным подчеркнуть, что игра с именем собственным в коммуникации инофона частотна, в неё оказываются вовлечены как личное имя говорящего, так и имя того, с кем он контактирует и чьим расположением пользуется. Созданные отантропонимические игровые дериваты и / или контексты благодаря своей нестандартности, нетривиальности побуждают участников общения к поиску скрытых в номинации смыслов, в том числе и оценочных (ср. мысль Н. Д. Арутюновой о том, что ненормативное явление озадачивает и разбуженная девиацией мысль устремляется на поиск причины [Арутюнова 1999: 77]). Кроме того, в этой игре прослеживаются такие важные характеристики творческого процесса, как свобода, непринужденность, речевая раскованность, сопряженные с получением удовольствия.

Языковая игра особого свойства обнаруживается в том случае, когда инофон использует аллюзивные отсылки к известным или ставшим известными текстам, бытующим в сообществе,

способном «считать» игровой посыл говорящего. Так, вьетнамский студент Ву, трудолюбивый и ответственный, участвуя в полилоге, где студенты рассуждают о тяготах своей жизни, философски замечает: – *Живу ещё. Но чирикать не могу.* Одногруппники и преподаватель без труда декодируют эти слова, в которых угадываются строки из стихотворения Н. Рубцова «Воробей», потому что именно это произведение (*Чуть живой. Не чирикает даже // Замерзает совсем воробей // Как заметит подводу с поклажей // Из-под крыши бросается к ней! // И дрожит он над зернышком бедным // И летит к чердаку своему // А гляди, не становится вредным // Оттого, что так трудно ему...*) было предметом обсуждения на занятии, после чего студенты учили стихотворение наизусть. Став прецедентным текстом в данной группе и будучи творчески переосмысленным, оно помогло говорящему лаконично и вместе с тем ярко, оригинально охарактеризовать тяготы своего существования. В данном случае инофон сравнивает себя с главным персонажем стихотворения – измученным голодом и холодом бедным воробьём, который сохраняет тем не менее свои лучшие качества. Инициированный этим студентом игровой импульс подхватывается другой участницей беседы, которая иронически замечает в ответ: – *С этого момента соловей больше не поёт!* Студентка выстраивает свой творческий контекст путём трансформирования исходных образов на основе параллелизма (*воробей не чирикает – соловей не поёт*), при этом ошутим градационный характер испытываемых и говорящим, и слушающим эмоций: благородный соловей, который не может петь, вызывает более глубокое сочувствие, нежели воробей, переставший чирикать.

Оригинальная стратегия языковой игры обнаруживается тогда, когда инофон говорит о себе, о своих чувствах в третьем лице. Такую особенность ярко демонстрирует японский стажёр Косаку, обладающий великолепным языковым чутьём и мастерством писателя (его романы издаются в Японии). Так, в разговорах с преподавателями о своей жизни он пишет: *Хочу, чтобы кто-нибудь готовил для меня. Просто лень. Лень – это Косаку;* ср. также реакцию Косаку на сообщение преподавателя о походе в театр с другими студентами: *А Косаку всегда спал в театре.*

Или: *Я нашёл в Эстонии Косаку* (надпись, сопровождающая фотографию с развалившимся у входа в ресторан медведем). Или: преподаватель сообщает о своём намерении приехать в гости, а Косаку отвечает: *Косаку не ждёт Вас*. Представляется, что используя данный приём, по своей природе соотносимый с приёмом «речевой маски» [подробнее об этом см. Шпильман 2006], говорящий как будто отстраняется от ситуации, снимая тем самым с себя ответственность и / или негативно характеризуя себя косвенным образом, при этом в сознании адресата рождается двойственный образ собеседника: «идеальный, прилежный, вежливый Косаку» и тот, кому свойственна лень, невежество и грубость. Избранная говорящим стратегия, связанная с «игрой на понижение», самоуничижение, вовсе не соотносится с его реальными качествами личности: он перфекционист, отличник, стремящийся получить в качестве реакции на подобные высказывания о себе в третьем лице похвалу и комплиментарные отзывы от преподавателей.

Таким образом, можно заключить, что в высказываниях, которые порождены инофонами, изучающими русский язык, можно обнаружить речевые аномалии различного свойства – банальные, не смешные ошибки и нестандартные образования, которые, будучи отклонениями от нормы, «возбуждают не только внимание и коммуникативные центры, но и эмоции» [Арутюнова 1999: 82]. Особый интерес, безусловно, представляют те речевые конструкции, которые демонстрируют сознательную установку инофона на словотворчество, языковую игру «путём намеренного нарушения языкового канона» [Гридина 1996, Гридина 2018]. В эту игру оказывается вовлеченным прежде всего преподаватель как ближайший партнёр по коммуникации, способный оценить языковую шутку, поддержать игровую тональность общения, поскольку он «говорит на одном языке» со своим студентом. Кроме того, от преподавателя во многом зависит, будет ли студент ощущать языковую свободу и речевую раскрепощенность в процессе изучения русского языка: языковая свобода связана с умением студента автоматически действовать при конструировании языковых единиц, в то время как речевая раскрепощенность предполагает способность и желание

инофона выходить за рамки познанных языковых закономерностей, творчески их преломляя. Факты языковой игры, в основе которой лежит оппозиция «правило – осознанное отступление от него» (Т. А. Гридина) ярко демонстрируют известный постулат о том, что «когда чувство нормы воспитано у человека, тогда-то начинает он чувствовать всю прелесть обоснованных отступлений от нее» [Щерба 1939].

Наблюдая ситуацию, в которой инофон начинает шутить на русском языке, преподаватели испытывают удовлетворение от проделанной работы, чувствуя, что они добились главной цели. Во-первых, способность к сознательной языковой игре свидетельствует о достаточно высоком уровне коммуникативной компетенции инофона, который не боится ошибок, более того – намеренно создаёт аномальные конструкты; во-вторых, становится возможным говорить о формировании такой языковой личности, которая, погрузившись в русскую лингвокультуру с её мощным смеховым, ярко выраженным эмоциональным началом, смеётся и плачет вместе с носителем языка.

Литература

- Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. – М., 1999.
- Балыхина Т. М., Игнатьева О. П.* Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: учебное пособие. – М., 2006.
- Гридина Т. А.* Языковая игра: стереотип и творчество: монография. – Екатеринбург, 1996.
- Гридина Т. А.* Языковая игра в художественном тексте. – Екатеринбург, 2008.
- Гридина Т. А.* Вербальная креативность ребенка: от истоков словотворчества к языковой игре: монография. – 2-е изд., испр. и доп. – Екатеринбург, 2018.
- Земская Е. А.* Словообразование как деятельность. – М., 2005.
- Земская Е. А.* Язык как деятельность. Морфема. Слово. Речь. – М., 2004.
- Норман Б. Ю.* «Креатив» говорящего vs «креатива» слушающего: компромисс взаимопонимания // Лингвистика креатива-4:

коллективная монография / под. общ. ред. проф. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург, 2018.

Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989.

Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – М., 1982.

Шпильман М. В. Коммуникативная стратегия «речевая маска» (на материале произведений А. и Б. Стругацких): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2006.

Щерба Л. В. Спорные вопросы русской грамматики // Русский язык в школе. 1939. № 1. С. 10–21.

©Виданов Е. Ю., 2019

©Муль И. Л., 2019