

ОСВОЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ ФОРМЫ РЕЧИ РУССКО-ИСПАНСКИМИ БИЛИНГВАМИ (ОШИБКИ В ДИКТАНТЕ)

Татьяна Круглякова
(Санкт-Петербург, Россия)

У статті проаналізовано помилки в російській мові 11-річного хлопчика, який з народження оволодіває іспанською та російською мовами, простежуються можливі причини помилок. Розглядаються міжмовні та внутрішньомовні помилки в галузі слововживання, формоутворення, графічні й орфографічні помилки.

Ключові слова: білінгвізм, сприймання тексту, графічні помилки, інновація, інтерференція, оволодіння мовою, орфографічна помилка.

В статье проанализированы ошибки в русской речи 11-летнего мальчика, который с рождения осваивает испанский и русский языки, прослеживаются возможные причины ошибок. Рассматриваются межъязыковые и внутриязыковые ошибки в области словоупотребления, формообразования, графические и орфографические ошибки.

Ключевые слова: билингвизм, восприятие текста, графическая ошибка, инновация, интерференция, овладение языком, орфографическая ошибка.

This paper analyzes the errors in the Russian speech of an eleven-year-old boy, who has been speaking Spanish and Russian since he was born. The causes of these errors are traced. This paper also studies the interlingual and intralingual errors in morphology, lexicology and spelling errors.

Key words: Bilingualism, perception, graphical error, innovation, interference, language acquisition, spelling error

Постановка проблеми. Написание диктанта представляет собой сложный тип работы, в результате которой ребенок должен сегментировать звучащий текст, идентифицировать полученные отрезки, сравнить их с единицами ментального лексикона, создать представление об общем смысле задиктованных предложений и лишь потом закодировать полученную информацию с помощью графических знаков. Взрослые носители языка в нормальной ситуации общения проделывают эту работу без особенных затруднений, однако при недостаточном знакомстве с языком возможны сбои на различных этапах описанного процесса. Ошибки, которые допускаются в диктантах, можно разделить на 3 группы: ошибки восприятия (ослышки); ошибки запоминания и внутреннего диктанта; ошибки продуцирования (графические нарушения и орфографические ошибки). Представление о специфике выделенных групп ошибок необходимо при разработке адекватных методик преподавания русского языка в двуязычной и иноязычной аудитории.

Актуальность исследования. Исследование ошибок в диктантах билингвов может стать источником разнообразных знаний о языковой системе двуязычного ребенка. Ослышки позволяют судить об уровне развития фонематического слуха и особенностях процесса слухового восприятия. Анализ грамматических и лексических ошибок, причина которых кроется в частичном самостоятельном продуцировании речи при письме под диктовку, помогает в исследованиях кратковременной памяти и процессов репродуцирования письменного текста. Изучение специфических графических и орфографических ошибок дает информацию об особенностях интерференции в письменной речи.

Анализ последних исследований и публикаций. Традиция исследовать детские ошибки с целью описания устройства и функционирования языкового механизма ребенка прослеживается в многочисленных трудах ученых петербургской школы онтолингвистики. В книге С.Н.Цейтлин [5] предлагается обширная классификация ошибок, допущенных в том числе и в письменной речи и связанных с особенностями овладения языком, в ходе которого происходит самостоятельное конструирование его системы. В последнее время появляется большое количество работ, посвященных усвоению письменной формы речи детьми-монолингвами, построенных на анализе ошибок дошкольников [2], анализируется специфика усвоения письменной формы речи детьми, для которых русский язык не является родным [4]. Однако фундаментальной работы, описывающей освоение письма ребенком, одновременно овладевающим двумя языками, один из которых русский, не предпринималось.

Цель исследования. В методической литературе высказывается мнение, согласно которому специальная орфографическая работа с иностранными учащимися не требуется, так как они одновременно осваивают и письменную, и устную форму речи и потому не делают ошибок, характерных для русскоязычных школьников. Однако, вероятно, сказанное не будет относиться к детям-билингвам. Во-первых, билингвы, осваивающие русский язык в ситуации естественного общения, так же, как и их сверстники-монолингвы, обычно сперва знакомятся со звучащим словом и лишь потом самостоятельно облачают его в графическую форму, следовательно, совершают не меньше ошибок на письме, чем русскоязычные дети. Во-вторых, у детей навыки соотношения звуков и букв, с помощью которых они обозначаются, еще не сформировались окончательно. Нередко и влияние первого языка, в тех случаях, когда ребенок не только говорит, но и пишет на нем. Следовательно, необходимо проведение специальной работы, направленной на коррекцию ошибок в письменных работах. Изучение ошибок, допущенных детьми-билингвами, должно предшествовать созданию адекватных методик обучения билингвов и иноязычных школьников русской графике и орфографии.

Изложение основного материала. Предметом нашего наблюдения стали ошибки, которые допускал в диктантах мальчик С. в возрасте 11-12 лет. С. родился и вырос в Испании, его отец владеет только родным (испанским) языком. Мать (русская, по образованию филолог-романист) с первого дня разговаривала с мальчиком по-русски, уделяя большое внимание его речевому развитию. Каждый год летние месяцы С. проводит в России, где много общается с русскоязычными родственниками и знакомыми. Мальчик учится в обычной испанской школе, а дома отдельно занимается русским письмом с выходцем из России, не имеющим специального образования.

Хотя статья построена на материале речи одного ребенка, есть основания предполагать, что подобные ошибки являются типичными для многих детей-билингвов.

Графические ошибки. В диктантах, полученных от С., встречаются немногочисленные ошибки, связанные с недостаточным уровнем владения письменной речью: пропуски букв (*взганув* (взглянув)), перестановки букв (*сабраста* (собраться)). Однако гораздо более частотны ошибки, обусловленные графической интерференцией.

В тех случаях, когда в латинице и кириллице встречаются буквы со сходным написанием, С. предпочитает использовать латинские варианты. Так, употребляется вместо **и** (*вудет* (видит)). Несмотря на то, что в испанском для обозначения звука [i] чаще используется **і**, именно **у** (игриега), внешне напоминающая русскую **у**, вытесняет в письменной речи С. русскую букву **и**. Некоторое подобие испанской **і** наблюдаем при заменах **и** на **й**. Возможно, такие замены связаны с привычкой ставить надстрочные значки над **і**. Вероятно и другое объяснение: данная ошибка обычно встречается в тех случаях, когда **и** идет после другой гласной. В испанском языке в сходных позициях произносятся дифтонги, похожие на те, которые мы имеем в русском «мой», «майка», что вызывает замену **и** в неприкрытом слоге: *пойсков* (поисков), *твай* (твой), *майм* (моим).

Наиболее часто замены происходят в тех случаях, когда графическое сходство поддержано фонетическим. Так, мальчик пишет **е** вместо **э** (*этот* (этот), *эскимо* (эскимо)) в положении начала слова. Использует букву **в** вместо **б**: *авидил* (обидел), *воетс* (боец), что, возможно, связано с недостаточно четким различением русских звуков [б] и [в] (в испанском языке отсутствует губно-зубной щелевой звук, а произношение звуков на месте букв **в** и **б** (губно-губной щелевой и губно-губной смычный) зависит от позиции в слове).

В письменной речи С. встречаются и другие ошибки, которые можно объяснить фонетической интерференцией. В отдельных случаях мальчик не разделяет **з** и **с** для обозначения звука в сильной позиции: *разкасиветь* (рассказывать), *покасал* (показал), что, вероятно, обусловлено отсутствием звонкой пары у испанского свистящего переднеязычного.

Мальчик испытывает затруднения при необходимости обозначить сильно редуцированный звук непереднего ряда, что может быть связано с отсутствием выраженной редукции в испанском. Нередко в таких случаях на месте букв **о**, **а**, **ы** С. пишет **е** (по всей видимости, мы имеем дело не с русской, а с испанской буквой, не вызывающей смягчения согласного): *приснилась* (приснилась), *рассказывает* (рассказывать). Возможны и обратные замены: *времени* (времени).

Много ошибок вызвано затрудненным освоением слогового принципа русской графики: не обозначается йот в положении после согласных звуков (*счастя*), не обозначается мягкость согласных. Большое количество ошибок при написании слов с мягкими согласными объясняется и тем, что в испанском языке отсутствует корреляция по мягкости/твердости. В устной речи С. присутствуют как твердые, так и мягкие согласные, на письме же мягкость стабильно не обозначается в положении перед согласным (*денги*, *сколка*, *малчик*), на конце слов (*фасол*), перед гласными а, о, у (*пришлопел* (пришлёпал), *сегодна*). Рассматривая ошибки детей, родным языком которых является азербайджанский, С.Н. Цейтлин также приходит к выводу о том, что «причина этих ошибок не просто в игнорировании дифференциальных признаков согласных, но именно в неумении выразить эти различия в письменной (а во многих случаях и в устной) речи» [4, с. 51].

Специально обозначается мягкость только согласных [n] и [l]. В испанском языке существуют носовой и щелевой боковой палатальные звуки, что, вероятно, позволяет С. лучше слышать разницу между твердыми и палатализованными русскими [n] и [n'], [l] и [l']. Для обозначения мягкости именно этих звуков С. использует мягкий знак: *льуди*, *вирньись*. Именно так поступают многие русскоязычные дошкольники. Если после **н** стоит **и**, С. обозначает мягкость, заменяя **и** на **й**. В испанском палатальный [n] обозначается с помощью буквы **ñ**, черточка над которой напоминает надстрочный знак над **й**; таким образом, слоговой принцип русской графики находит оригинальное продолжение в индивидуальной графической системе мальчика.

Мягкость / твердость других согласных перед [e] и [i] часто не имеет собственного обозначения. Букву **ы** С. использует только в тех словах и морфемах, облик которых ему хорошо знаком (ср. стабильное использование **ы** в окончаниях прилагательных муж. р. им. п. ед. ч., написание *было* и *бывает*), в остальных случаях вместо **ы** пишется **и** или **е** (в безударной позиции): *чтобе*, *отдих*.

Большинство графических ошибок, допущенных С., является специфическими для билингов и часто находит объяснение в отсутствии необходимых навыков различения русских фонем и в переносе правил испанской графики на русское письмо.

Орфографические ошибки. Интерференция также может стать причиной нарушения орфографических норм. В испанском языке отсутствует редукция гласных в безударном положении, и С. с трудом дается правописание русских гласных как в абсолютно слабых, так и в проверяемых ударением позициях: *никогда*, *сабратса* (собратся), *поласатый*. Однако некоторые ошибки позволяют утверждать, что правило

правописания безударных гласных находится на стадии усвоения: иногда С. выбирает буквы **о, е** взамен правильных **а, и**: *претом, токого, ночинались*.

В испанском языке отсутствует ассимиляция по глухости и оглушение согласных на конце слов. В работах С. возможно как фонетическое написание согласных в слабых позициях (*скаски, поджок* (поджѐг)), так и неверный выбор звонких согласных перед глухими (*зкинув*). Любопытно отметить, что ошибок, связанных с ассимиляцией согласных по звонкости, С. не допускает.

Наибольшую сложность представляют написание приставок на **з, с**. Несмотря на то, что ведущим принципом испанской орфографии является фонетический, построенное по фонетическому принципу правописание приставок *раз/рас/роз/рос* вызывает у С. большие затруднения, так как, вероятно, господство морфологического принципа в русском письме уже хорошо освоено мальчиком: *росгаваривать, разкасиветь* (рассказывать).

В письменных работах С. практически отсутствуют удвоенные согласные (удвоенных согласных нет в испанском письме): *длином, оставление* (оставленные). На месте звуков [s':] и [ts] С. часто ошибочно использует соответствующие буквы: *щасте* (счастье), *тсапель* (цапель). После шипящих в разных частях слова С. предпочитает использовать букву **о** (*нашол*).

Затруднение вызывает правописание омофоничных падежных окончаний существительных и прилагательных (окончание дат. п. мн. ч. существительных вместо тв. пад. ед. ч.: *с уваженийям, оставление мистерам Прохвостом* (оставленные мистером Прохвостом); окончание им. п. ед. ч. м. р. прилагательных вместо окончаний косв. пад. ед. ч. ж. р.: *в поласатый пижаме, дал красивый девачке*). Окончание прилагательного в начальной форме «слышится» С. и в других частях речи: *всетакий льуди*.

Затруднение вызывает правописание личных глагольных окончаний, в безударном положении предпочтение оказывается окончаниям 1-го спряжения: *ходит*. Постфикс –*я* после **т** стабильно передается с помощью **тса**. Отсутствуют нормативные чередования в глаголах с суффиксом –*ова-*: *исползоют*. Не используется буква **ь** как показатель грамматической формы: *реч, береч*.

В диктантах С. неоднократно встречается и специфическая для многих испаноязычных студентов ошибка - раздельное написание приставок с глаголами и другими частями речи: *на писал, у крал, под снежником*. Вероятно, подобные ошибки обусловлены влиянием испанского языка, в котором приставочные образования встречаются редко, в результате чего С. не умеет достаточно четко различать предлоги и приставки.

Подвергаются искажениям многие традиционные написание, даже несмотря на их высокую частотность: *што, патаму што, штобе* (наряду с устойчиво правильным написанием других форм, в частности форм косвенных падежей прилагательных ед.ч. м. и ср.р.)

Описанные ошибки свидетельствуют о том, что при написании слов С. в первую очередь опирается не на сложившиеся зрительные образы, а на свои представления о звучании слов и устройстве графической и орфографической системы.

Лексические и грамматические ошибки. Подобные ошибки чрезвычайно характерны и для устных высказываний мальчика. Некоторые из них являются результатом фонетической ослышки и свидетельствуют об отсутствии попытки осмысления целого смысла диктанта: *таистелний* (таинственный). Известно, что при недостаточном знакомстве с языком человек в процессе восприятия текста часто ограничивается степенью узнавания отдельных слов или их фрагментов (см., например [1, с. 136-137]), при этом часть слов остается непонятой. Однако чаще реципиент стремится к полному пониманию, и большинство ошибок возникает в результате семантического прогнозирования. С. «слышит» и записывает те слова, с которыми уже сталкивался раньше и которые употребляет в собственной речи. Встречаются

паронимические замены: *одел* (надел), *пожалеть* (сожалеть); модификации по типу народной этимологии (*идистинное правильное* (единственно правильное) – ср. поистине правильное).

Однако не все грамматические и лексические замены мы можем объяснить ослышкой мальчика: некоторые из записанных им вариантов оказываются довольно далеки от слов, прозвучавших в тексте. Часто искаженными оказываются грамматические формы слов, что связано с особенностью запоминания текста. Записывая текст под диктовку, ребенок самостоятельно продуцирует часть грамматических форм. Грамматические ошибки в письменной речи, аналогичные устным ошибкам, могут служить доказательством тому, что любой человек, осваивая язык, самостоятельно конструирует его грамматику, постигая сперва наиболее общие правила, а потом частные исключения из них: *проснившись* (проснувшись) – образование основы инфинитива от основы наст. вр. путем прибавления *и*, *любю* (отсутствие нормативного чередования в ф. 1-го л. ед. ч. гл. 2 спр.), *увидел пианину* (склонение несклоняемого существительного), *домик для пчолов* (образование формы род. пад. множ. ч. существительного жен. р. с помощью окончания *-ов*), *готовить эту блюду*, *радуга отражалось* (неверное определение родовой принадлежности сущ. ср. р. с безударным окончанием, вторичное отнесение сущ. ж. р. к ср.).

Некоторые грамматические ошибки С. вызваны прямым или косвенным влиянием испанского языка: *из фрукты* (в испанском *fruta* – жен. р.), *никагда бивает на самом деле* (ср. отсутствие двойного отрицания в испанском), *нет вода* (ср. построение отрицательных бытийных конструкций в испанском путем простого прибавления отрицательной частицы), *разказивать о него* (С. в устной и письменной речи часто контаминирует синонимические предложно-падежные конструкции, опираясь на навыки, сформировавшиеся на основе испанского языка, в котором существительные не изменяются по падежам).

Характерной ошибкой является использование оригинальной формы притяжательного местоимения *наш* – **наший*, *наша* – **нашая*, *нашу* – **нашую*: *нашую Родину*. В результате таких замен парадигма притяжательных местоимений 1-го и 2-го лица в речи С. внешне полностью совпадает с парадигмой полных прилагательных.

Выводы. Основными причинами ошибок билингвов становится фонетическая интерференция, перенос графических навыков с одного языка на другой, использование чуждых данной системе орфографических принципов, ослышки, связанные с недостаточным словарным запасом и несформированным фонематическим слухом на втором языке, самостоятельное конструирование форм и слов при извлечении текста из кратковременной памяти. Поскольку в диктантах, полученных от билингвов, прослеживается большое количество специфических ошибок, необходимо разработать специальную методику обучения двуязычных и иноязычных детей русской грамоте, базирующуюся на сравнительном изучении первого и второго языков учащегося.

Перспективы дальнейших исследований. Проанализированный нами материал пока слишком мал, и, в первую очередь, необходимо его расширение. Для более точных выводов требуется привлечение к исследованию ошибок других детей, осваивающих русский и испанский языки, в устной и письменной речи. Перспективным представляется сравнительный анализ ошибок в диктантах детей-монолингвов и детей-билингвов, а также билингвов с различными первыми языками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. – М., 1973.
2. Кузьмина Т.В. Функциональный анализ графемно-фонемных соответствий в письменной речи детей (на материале согласных). Автореферат дисс. на соискание уч. степ. канд. филолог. наук. – СПб., 2004.

3. Павлова Н.П. Освоение системы письма ребенком-дошкольником. – Череповец, 2007.
4. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – М., 2009.
5. Цейтлин С.Н. Специфические ошибки азербайджанско-русских билингвов в письменной речи // Русистика и современность: Материалы VII международной научно-практической конференции. – СПб., 2005. – С. 51-53.