

Санкт-Петербургский государственный университет

ВАН Лина

Выпускная квалификационная работа

Выражение медиативных значений в детской речи и речи иностранцев (функционально-семантический аспект)

Уровень образования: магистратура

Направление 45.04.02 «Лингвистика»

Основная образовательная программа ВМ.5622. «Русский язык и русская культура в аспекте русского языка как иностранного»
Профиль «Русский язык и русская культура в аспекте русского языка как иностранного»

Научный руководитель:

доцент, кандидат филологических наук

Круглякова Татьяна Александровна

Рецензент:

К. фил. н., доц. каф. языкового и литературного
развития ребенка РГПУ им. А.И.Герцена

Мария Анатольевна Еливанова

Санкт-Петербург

2022

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Освоение предложно-падежных конструкций и их значений как этап овладения языком	7
1.1 Психолингвистические модели освоения родного и иностранного языка	7
1.2 Роль интерференции в процессе освоения языка	13
1.3 Грамматические ошибки как закономерный этап освоения языка и их специфика при освоении родного и иностранного языков	19
1.4 Падежные значения и способы их выражения в языках мира с точки зрения функционального синтаксиса	24
1.5 Специфика выражения медиативных значений в русском языке	29
1.6 Специфика выражения медиативных значений в китайском языке.	32
Выводы первой главы	33
Глава 2. Анализ ошибок, вызванных особенностью строения грамматической категории медиативности в русском языке	34
2.1. Организация и методика проведения эксперимента	34
2.2. Способы маркирования медиативных отношений в речи иностранных студентов и причины трудностей освоения медиативных значений	41
2.3. Способы маркирования медиативных отношений в речи русских детей и причины трудностей освоения медиативных значений	51
Выводы второй главы	59
Заключение	59
Список литературы	64
Приложение 1.	70
Приложение 2.	79

Введение

Актуальность исследования

Настоящее исследование посвящено особенностям выражения медиативных отношений в детской речи и речи иностранцев. Падежные значения (в том числе, медиатив) являются объектом изучения многих лингвистов различных направлений. Нарушения употребления предложно-падежных конструкций являются видом ошибок грамматического строя речи, которые проявляются в случае несформированности операции грамматического структурирования (исходя из модели порождения речевого высказывания А.А. Леонтьева и Т.В. Ахутиной). Ошибки, по определению А.А.Леонтьева, являются «сигналом разошедшегося шва речевого механизма», и их изучение позволяет делать выводы об организации структуры падежных значений в русском языке и о процессах порождения речи в случаях затрудненной коммуникации (при недостаточном владении языком).

В русском языке способы выражения медиативных значений чрезвычайно своеобразны, что подчеркивается, в частности, в трудах В. А Белошапковой, Е. В. Муравенко (1986), М. В. Всеволодовой, Е. Ю. Владимирского (2008) Г. А. Золотовой. (2006) и многих других. При этом специальных работ, позволяющих сравнить, как осваивают иноязычные студенты и русские дети те или иные конструкции, пока не существует. Эти единицы недостаточно исследованы с точки зрения презентации их в иностранной аудитории, несмотря на то что они сложны для восприятия и усвоения иностранными учащимися, а их неправильное употребление в русской речи может привести к неудачам в межкультурной коммуникации.

Изучение способов выражения падежного значения и существующих проблем может помочь носителям китайского языка, лучше понять данную характеристику процесса на языковом уровне, что обуславливает актуальность настоящего исследования

Объектом исследования стало выражение медиативных значений в русском языке.

Предметом исследования являются особенности выражения медиативных отношений в детской речи и речи иностранцев.

Гипотеза исследования. Ошибки русскоязычных детей и иностранных студентов, изучающих русский язык, в сфере освоения медиативных значений могут иметь разную природу. Общими для детей и иностранцев будут ошибки, связанные с недостаточным речевым опытом. Специфические ошибки детей появляются вследствие постепенного созревания психологической готовности освоения различных грамматических значений. Специфические ошибки иностранцев могут быть вызваны влиянием родного языка.

Цель исследования: описать особенности выражения медиативных отношений в русском языке сквозь призму речевых отклонений в детской речи и речи иностранцев.

Поставленная цель предполагает решение следующих **задач**.

- 1) Описать теоретическую базу исследования.
- 2) Сравнить различные средства выражения медиативного значения, существующие в русском и китайском языке.
- 3) Разработать и провести лингвистический эксперимент с целью выявления специфических особенностей выражения медиативных значений в детской речи и речи иностранцев, и классифицировать полученные данные.
- 4) Проследить направления грамматической интерференции, проанализировав ошибки иностранных учащихся, связанные с влиянием родного языка.
- 5) Провести сопоставительный анализ ошибок русскоязычных детей и иностранных студентов – носителей китайского языка, вызванных особенностью строения семантической категории медиативности в русском языке.
- 6) Проанализировать причины трудностей освоения медиативных

значений детьми и иностранцами.

Методы исследования

Основным методом сбора данных является психолингвистический эксперимент. К анализу также привлекались данные, полученные методом лонгитюдного наблюдения за речью детей-монолингвов. При анализе полученных результатов были использованы метод семантического анализа, метод функционального анализа, метод сопоставительного исследования, метод количественной обработки данных, метод научного синтеза.

Материалом исследования послужил фонд данных детской речи Института лингвистических исследований РАН и РГПУ им. А.И.Герцена. Для решения поставленных задач была разработана методика проведения экспериментального исследования в детской и взрослой аудитории.

Новизна исследования. Научная новизна работы состоит в том, что впервые системно представлен сравнительный анализ экспериментальных данных, описывающих пути освоения иноязычными студентами и русскоязычными детьми предложно-падежных конструкций.

Теоретическая значимость. Собранные материалы и результаты данной работы могут внести вклад в теоретическую разработку проблем взаимовлияния родного языка и иностранного, на новом материале проверить существующие психолингвистические модели освоения родного и иностранного языков.

Практическая значимость. работы состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного при обучении иноязычных учащихся особенностям медиативных значений в русском языке, разработке коррекционных методик работы с русскоязычными детьми, испытывающими трудности в освоении грамматических значений, а также в разработке курсов занятий по семасиологии и грамматике русского языка.

Положения, выносимые на защиту:

- 1) Категория падежа является одной из основных в падежной системе, и ее исследование имеет теоретическое значение и практическое применение.
- 2) Грамматические ошибки можно рассматривать как признак совершенствования индивидуальной языковой системы, т. е. закономерный этап освоения языка.
- 3) Из-за интерференции иностранные студенты механически переносят нормы родного языка в изучаемый, они продолжают мыслить конструкциями родного языка и облачают их в иноязычную форму. Ошибки, обусловленные особенностями строения языковой системы, могут повторяться у русскоязычных детей и иностранных студентов.
- 4) Русские дети допускают существенно меньше ошибок по сравнению с иностранными студентами. В отличие от иностранцев дети ошибаются только в низкочастотных конструкциях и не стремятся передавать в речи оттенки грамматических значений. Иностранные студенты идут от необходимости выражать осознаваемые ими семантические различия, в том числе важные в их родном языке, и чаще допускают ошибки.

Структура работы: Данная работа состоит из введения, двух глав, заключения и приложения, в котором представлены распределения ответов китайских студентов и русских детей на основе проведенного лингвистического эксперимента

Глава 1. Освоение предложно-падежных конструкций и их значений как этап овладения языком

1.1 Психолингвистические модели освоения родного и иностранного языка

Психолингвистика считается довольно молодым направлением, которое находится на стыке психологии и лингвистики, изучает взаимоотношение языка, мышления и сознания. Психолингвистика использует все достижения смежных наук, специалисты получают новое понимание процессов освоения языка, то есть выходящее за рамки привычных рамок концепции обучения. И именно это заметно отличает современного специалиста от привычного образа ученого, который действует только в рамках своей науки и рано или поздно попадает в определенный профессиональный тупик. Психолингвистикой рассматривается психологический аспект речевой деятельности, и поскольку объектом владения любым языком является человек, овладение и пользование языком как психические процессы, то именно психолингвистика является важной теоретической основой обучения языкам.

Одной из первых публикаций в России была работа А.А.Леонтьева «Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки)» (1970). В этой книге один из основоположников психологии обучения языкам и психолингвистики рассмотрел психологические особенности процесса овладения иностранным языком в широком контексте обучения русскому языку иностранцев.

По мнению многих исследователей, в основе освоения языка как первого и как второго есть много общего.

Первая общая модель процесса овладения языком была предложена американскими психологами. Согласно точке зрения Б. Скиннера, освоение первого языка происходит в результате имитационной деятельности: наблюдая, какие речевые реакции дают окружающие ребенка взрослые на определенные ситуации, ребенок сам учится говорить (Скиннер, 1957 цит. по

Леонтьеву 1967: 23-25). В 1959 г. Н. Хомский написал знаменитую рецензию на книгу Скиннера, в которой утверждал, что ребенок способен реагировать и на такие речевые стимулы (фразы), которые он никогда не слышал раньше, следовательно, освоение языка должно опираться не врожденные структуры, позволяющие быстро осваивать родной язык (Хомский 1955 цит. по Леонтьеву 1967: 37). Некоторые ученые связывали деятельность этих структур с процессами созревания мозга человека, в том числе с процессами специализации полушарий головного мозга, и полагали, что существует критический период для овладения языком, за пределами которого овладеть языком невозможно либо чрезвычайно сложно. Споры о наличии сенситивного периода ведутся до сих пор, но многие ученые полагают, что освоение языка за его пределами происходит иначе, так как опирается на уже созревшие структуры головного мозга.

Ученики и последователи Н. Хомского развили теорию овладения языком. Теория С. Пинкера (Pinker 1995: 494) в принципе основана на понимании генетических взаимодействий, детской среды и врожденного сексуального психологического состояния и описывает механизмы овладения языком, включая механизмы обучения. С точки зрения представителей конструктивизма, каждый человек, который знакомится с языком, самостоятельно конструирует его систему. Известный психолингвист Д. Слобин пишет: «Каждый нормальный ребенок сам конструирует для себя грамматику родного языка. Задача психолингвистики развития – описание и попытка объяснения тех сложных явлений, которые стоят за этим простым фактом» (Слобин 1983: 143)

Советские психологи пришли к таким же выводам, исследуя освоение языка: Л.С.Выготский полагал, что язык осваивается ребенком в процессе речевого взаимодействия: слушая речь окружающих и стараясь выразить свои мысли, ребенок постепенно понимает, каким образом можно пользоваться этим замечательным инструментом (Выготский 1956: 48).

И.А.Зимняя утверждает, что между процессами овладения родным и

иностранными языками больше сходства, чем различий, механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языках одни и те же, обучаемые проходят аналогичные стадии речевого развития (Зимняя 1981:64).

А.А.Залевская отмечает различия между процессом овладения вторым языком и иностранным языком и указывает конкретные условия, которые необходимо учитывать при обучении языку. С точки зрения исследовательницы, понятия второго языка и иностранного языка не являются взаимозаменяемыми: освоение иностранного языка происходит в учебной ситуации, тогда как овладение вторым языком происходит в естественной ситуации общения, в условиях, сопоставимых с теми, которые сопровождают овладение родным языком (Залевская 1996:198)

По мнению А.А. Леонтьева, психологическая структура овладения русским языком как иностранным может быть во многом объяснена как смысловая модель процесса усвоения опыта иностранного языка. А.А. Леонтьев указывает на три, на его взгляд, важных момента в обучении иностранному языку. Во-первых, только через общение можно обучать иностранным языкам, иноязычной речевой деятельности, а общение – это не только цель обучения, но и конечный его результат. Во-вторых, поскольку ученик обладает навыками устного общения (по крайней мере, на родном языке), обучение речевой деятельности на иностранном языке не нужно начинать с нуля. Следовательно, необходимо сформировать коррекцию, которая требует разработки ментальной языковой модели для сравнения референтного языка и языка обучения, а также степени согласованности или расхождения оперативной структуры речевой деятельности. В-третьих, учебные языковые материалы должны учитывать психологическую функцию обучения в общем процессе обучения иноязычной речевой деятельности. Эти правила являются основой для определения способов, которые могут усилить психологию обучения иностранному языку на личном психологическом уровне (Леонтьев. 1999: 218-225).

А.А.Леонтьев и его коллеги рассматривают процесс овладения языком в

рамках общей теории деятельности (Леонтьев, Королева. 1982:7-8). Согласно этой теории, любая деятельность, в том числе речевая деятельность состоит из отдельных этапов: часть из них является осознанной и представляет собой отдельные действия, другая часть – протекает без участия нашего сознания и представляет собой операции. Например, человек хочет высказать какую-то мысль или просьбу, для этого ему необходимо продумать свое высказывание, в том числе его грамматическую форму и фонетическую реализацию. Но в нормальных условиях люди почти никогда не думают о том, как правильно произносить звуки – артикуляция звуков относится к операциям, а выбор вежливых слов может быть и сознательным, то есть представлять собой действие. В зависимости от условий операции могут выходить на первый план и становиться действиями: если человек взволнован он может не сразу подбирать нужное слово (выбор слов превращается из операции в действие).

По мнению А.А.Леонтьева, пользование языком и овладение им может идти разными путями: ребенок переходит от операций к действиям, сперва бессознательно овладевая языком. Взрослый, который учит язык в учебной ситуации, от действий должен перейти к операциям, постепенно уделяя все меньше внимания сознательному продумыванию формы своего высказывания. Различие в осознаваемости речевых процессов должно приводить к разным типам ошибок. При этом, когда человек отключает сознательный контроль за порождением речи в большей степени проявляется языковая интерференция, широко обсуждавшаяся в свое время в психологической литературе (Б.В. Беляев, Б.А. Бенедиктов, А.А. Алхазисвили, Н.В. Имедадзе и др.) В книге В.А. Виноградова понятие интерференция формулируется следующим образом: «Интерференция – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковом контакте, либо при индивидуальном усвоении неродного языка», отклонения от нормы и системы неродного языка, вызванные влиянием родного, также показывает, какими путями один язык может влиять на другой: некоторые характеристики легче выучить, чем другие, потому что

они привычны; другие характеристики трудно различить, потому что отсутствуют в родном языке, третьи представлены несколькими вариантами, тогда как в родном языке для них есть только один, и наоборот; и так далее (Виноградов, 1967: 197).

Резюмируя, можно сказать, что во многом процессы изучения родного и иностранного языков сходны, поэтому часть ошибок будет повторяться. Главное сходство процессов состоит в том, что человек сам конструирует систему языка – не просто повторяет услышанные из речи фразы, а переосмысливает их, присваивает себе. Во многом сходство можно описать при помощи предложенного Л. С. Выготским термина интериоризация, с помощью которого психолог обозначал преобразование внешних средств и способов деятельности во внутренние, развитие внутренних действий из действий внешне опосредованных. По мнению Л.С.Выготского, всякая человеческая форма психики первоначально складывается как внешняя социальная форма общения между людьми, в результате интериоризации становится компонентом психики отдельного индивида (Выготский 1956: 52). Интериоризация языковых законов и правил в процессе освоения первого и второго языка может приводить к выбору сходной стратегии – конструированию промежуточной языковой системы в ходе освоения языка.

При этом существует ряд различий между процессами освоения родного и изучения иностранного языков. Во-первых, в раннем детстве по-другому работают структуры головного мозга. Ребенок еще может быть когнитивно не готов воспринимать какую-то информацию. И возможно, именно в раннем возрасте открываются специальные возможности для овладения языком. Во-вторых, в раннем детстве освоение языка идет другим путем, то есть от операций к действиям, а во взрослом возрасте, если язык осваивается в учебной ситуации – от действий к операциям. В-третьих, на освоение второго языка оказывает влияние первый язык индивида, что может приводить к межъязыковой интерференции на разных языковых уровнях.

Названные сходства и различия между процессами освоения родного и изучения иностранного языков может приводить к тому, что часть ошибок взрослых иностранцев и детей-монолингвов может совпадать, а другая часть будет отличаться.

1.2 Роль интерференции в процессе освоения языка

Существующие в мире языки, которые люди используют в речевой деятельности, очень разные. В тех ситуациях, когда человек владеет несколькими языками, возможно возникновение интерференции. Особенно часто это происходит, когда уровни владения языками различны, это приводит к нарушениям системы и нормам одного из языков, т. е. к интерференции.

Термин интерференция обсуждается во многих лингвистических исследованиях (В.В. Алимов, Г.М. Вишневская, В.Д. Шевченко, М.А. Смирнова). Многие исследователи отталкиваются от определения, предложенного У. Вайнрайхом и получившего развитие в трудах его последователей. У. Вайнрайх определяет интерференцию как отклонение от языковых норм, которые возникают в речи билингва в результате того, что они используют правила одного языка в речи на другом языке (Вайнрайх 1979: 77-90).

В. Ю. Розенцвейг полагает, что интерференция – это нарушение билингвом правил соотнесения контактирующих языков, которое проявляется в его речи в отклонении от нормы (Розенцвейг 1972: 29).

По мнению Виноградова, влияние родного языка заметно лишь в тогда, когда он человек владеет им в заметно лучшей степени и пользуется им чаще (Виноградов 1976: 52).

Таким образом, интерференцию принято рассматривать как отрицательный результат языкового взаимодействия. Из двух языковых систем, которыми владеет человек, одна обычно является доминирующей по отношению к другой, и позже человек может в своей речевой деятельности опираться на уже освоенные схемы. Основная система считается источником помех, вторая система считается целью вмешательства.

Однако существует и другой взгляд на интерференцию. Л. В. Щерба,

лингвист и методист, в книге, посвященной вопросам методики преподавания языков в школе, утверждал, что при изучении неродного языка «полное понимание наступает обыкновенно только тогда, когда учащиеся находят соответствующий эквивалент на родном языке» (Щерба 2003: 28). Ученый полагал, что родной язык может оказаться как врагом, в тех случаях, когда изучающий механически переносит свои языковые привычки в речь на другом языке, так и другом, когда способность использовать речевой опыт на другом языке помогает осознать механизмы иностранного.

Резюмируя, можно сказать, что интерференция – комплексная проблема. Для лингвиста важно работать, привлекая к исследованию данные двух языков и выяснить причину нарушения.

Интерференция – это скрытый внутренний механизм языкового взаимодействия. Нарушения языковой системы из-за вмешательства первого языка отражаются на всех уровнях иноязычной речи, включая звуки.

В соответствии с системой языковых уровней явление вмешательства в процесс пользования языком может быть обнаружено на каждом языковом уровне, поэтому можно выделить следующие типы помех: 1) фонетическая; 2) семантическая; 3) лексическая; 4) грамматическая; 5) орфографическая; 6) стилистическая; 7) лингвострановедческая; 8) социокультурная.

Различают также следующие типы интерференции: межъязыковую, внутриязыковую и смешанную.

Стоит отметить, что внутриязыковая интерференция – это интерференция в широком смысле этого слова. Этот термин используют, чтобы объяснить различные аналогии, возникающие в одном языке. Например, человек может использовать диалектные или жаргонные слова, стремясь говорить на общенациональном языке или использовать ошибочные формы, ориентируясь на аналогию: *много помидор* – говорить нельзя, надо *помидоров*, но многие так говорят, потому что большая часть существительных мужского рода образует форму род. пад. мн. ч. с помощью нулевого окончания. Согласно мнению Б. М. Чойбоновой, в основе

внутриязыковой интерференции лежит следующий механизм: языковые навыки, которые формируются впервые, подсознательно сопоставляются в сознании человека с уже имеющимися и изменяются под влиянием ранее сформированных навыков, что ведет к искажению речевых норм и появлению различных ошибок. В некоторых случаях форма изучаемого языка, которая была усвоена раньше, отрицательно влияет на усвоение формы, изучаемой позже (Чойбонова 2019:160).

Н. С. Трубецкой исследовал причины фонетической интерференции. Он видел причины ошибок в инерции органов восприятия и воспроизведения, но также отмечал, что между элементами языковых систем возникает конкуренция. По мнению ученого, слушая чужую речь, человек подсознательно пользуется привычными эталонами восприятия, то есть использует привычное «фонологическое сито» родного языка. Нередко это «сито» не подходит для чужого языка, в результате возникают многочисленные ошибки: звуки чужого языка получают неправильную фонологическую интерпретацию (Трубецкой 1960: 162). Сказанное можно отнести и к другим языковым уровням, в том числе к грамматическому.

В книге С. Н. Цейтлин «Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи» в разделе «Морфологические инновации детей и инофонов» приводится пример Роджера Брауна. Взрослые японцы, осваивающие английский язык, делают ошибки при употреблении артиклей, между тем дети, осваивающие английский как родной, почти всегда выбирают артикли верно. По мнению Брауна, данный факт демонстрирует, что пути освоения родного языка в детстве существенно отличаются от тех путей, которые проходит человек, изучающий язык во взрослом возрасте (Браун 1973, цит. по Цейтлин 2009: 172). Потом, основываясь на результатах своего эксперимента, он пришел к выводу, что каждый человек конструирует в собственном сознании грамматику своей индивидуальной языковой системы. При этом человек опирается на бессознательно осуществляемый им анализ получаемого речи окружающих людей и проходит ряд закономерных

этапов, продвигаясь от разрозненных, атомарных фактов к овладению языковой системой как таковой со всеми ее грамматическими категориями и единицами (Цейтлин 2009: 174). В промежуточной системе, сконструированной иностранцем, нередко используются привычные схемы.

А. А. Залевская утверждает, что изучающий второй язык в каждый момент располагает «грамматикой промежуточного уровня, изменяющейся по мере накопления опыта; при наличии достаточных встреч с подходящими для этого фактами изучаемого языка имеет место переход (через различные степени аппроксимации) к все большему и большему приближению состояния такой грамматики к стандартной грамматике изучаемого языка»; правила, которые составляют промежуточную грамматику могут быть изобретены человеком, но чаще бывают выведены из изучаемого языка или перенесены из родного (Залевская 2016: 156 – 157).

Схему, предложенную У. Вайнрайхом для исследования фонетической интерференции, можно использовать, изучая грамматическое взаимодействие языков. Так, А. Е. Карлинский выделяет недодифференциацию, сверхдифференциацию и реинтерпретацию грамматических различий (Карлинский 2014:247–248). Грамматическая интерференция возникает в тех случаях, когда правила расстановки, согласования, выбора или обязательного изменения грамматических единиц, входящие в систему первого языка, применяются к примерно таким же цепочкам элементов изучаемого языка, либо когда правила, обязательные с точки зрения грамматики первого языка, отсутствуют во втором (Вайнрайх 1972: 36) Таким образом интерференция может срабатывать как между языками родственными или типологически близкими, так и между языками, различными по своей грамматической структуре.

Между грамматической системой русского и китайского языков существуют большие типологические различия. В речи китайских студентов, осваивающих русский язык, часто возникают ошибки, которые вызваны грамматической интерференцией. Согласно синтаксической классификации

языков, рассматриваемой В. М. Солнцевым, есть два макротипа языков: «изолирующие» и «неизолирующие», или «формосвязывающие» и «формоизолирующие», внутри каждого из которых в соответствии с морфологическими особенностями выделяются различные типы (Солнцев 1995: 12). Китайский язык в классификации Солнцева находится среди изолирующих языков агглютинативного типа (основным признаком которых является неизменяемость слов), в то время как русский язык относится к неизолирующим флективным языкам.

Сравнивая грамматические системы русского и китайского языков, можно ожидать следующие сложности, которые будут испытывать студенты.

1. В грамматической системе китайского языка отсутствуют лексико-грамматические разряды: в китайском языке категория числа есть только у существительных, обозначающих лицо, в русском языке по числам изменяется большинство существительных, прилагательных и глаголов. В русском языке различаются личные и безличные глаголы, в китайском языке эта категория не выражена.

2. В китайском языке нет специальных морфологических показателей различных частей речи: одно и то же китайское слово может выступать в роли существительного, прилагательного, глагола в зависимости от позиции в предложении.

3. Китайские и русские союзы имеют различные значения, в языках приняты разные правила порядка слов.

4. Лексическая семантика китайского и русского языков влияет на выбор грамматической формы: в русском языке от лексического значения зависят единичные и собирательные существительные, в китайском языке значения подобных слов не различаются (Абдрахимов 2016: 5).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что иностранные студенты могут механически переносить нормы родного языка на иностранный, они продолжают мыслить конструкциями родного языка и облачают их в иноязычную форму. Причиной интерференции могут быть

степень родства между родным и изучаемым языками, степень сформированности навыков, осознание родного языка, наличие (несуществование) языковой среды, языковой уровень и тип речевой деятельности. При продумывании стратегии обучения языкам необходим учет языкового уровня и тип речевой деятельности, в котором находит свое проявление интерференция.

1.3 Грамматические ошибки как закономерный этап освоения языка и их специфика при освоении родного и иностранного языков

Очевидно, что в процессе изучения иностранного языка естественным образом будут возникать грамматические ошибки. Носители языка тоже нередко допускают различные типы речевых ошибок.

Некоторые ученые считают, что грамматическая ошибка возникает потому, что у человека недостаточно знаний о строении языковой системы. Ошибки воспринимаются как устойчивые образования. По мнению Л. М. Ивановой, однажды допущенная ошибка надолго закрепляется в речи. Даже немедленное замечание педагога или родителя не способствует ее немедленному исправлению. Иногда педагоги настаивают на о том, чтобы с самого начала предупредить возможность ошибок у обучаемых (Иванова 2014: 438). Такое отношение к ошибкам существовало долгое время. Целью обучения являлось стремление к отсутствию ошибок.

Однако другие ученые оценивали ошибки с положительной точки зрения в процессе обучения языку. Например, Э. Б. Калиниченко считает, что ошибки с учетом промежуточной языковой модели являются само собой разумеющейся составной частью промежуточной языковой системы при овладении языком. Изучение языка следует, по мысли исследователя, понимать как креативный процесс, который протекает не путем механической имитации (Калиниченко 2015:86). Ошибки не свидетельствуют о неспособности учеников к изучению языка. В первую очередь стоит рассматривать ошибки как возможности научиться чему-то новому. Лучше говорить на иностранном языке с ошибками, чем вообще не говорить.

Причины, которые вызывают эти ошибки могут быть различными. С. Н. Цейтлин выделяет три причины ошибок.

Установленные С.Н. Цейтлин соотношения между причинами ошибок, видами речевой деятельности представлены в табл. 1. (Цейтлин 1982, цит. по Залевской 2016: 191)

Типы речевых ошибок (по С.Н.Цейтлин)

Основание для классификации	Причина или особенность	Виды и подвиды ошибок
Причины возникновения ошибок	Давление языковой системы	Системные ошибки: заполнение пустых клеток; выбор ненормативного варианта устранения фактов, чуждых языковой системе, устранение идиоматичности
	Отрицательное влияние просторечия	Просторечные ошибки: нарушения в области лексики; нарушения в морфологии; нарушения в синтаксисе; нарушения в области фонетики
	Сложность механизма производства речи	Композиционные
Отношение к основным формам речи	Свойственные исключительно устной форме речи	Орфоэпические Акцентологические
	Свойственные исключительно письменной форме речи	Орфографические Пунктуационные
	Свойственные обеим формам речи	Словообразовательные Морфологические Синтаксические

	(собственно речевые)	Фразеологические Стилистические
Связь с видами речевой деятельности		Ошибки говорения Ошибки понимания
Соотношение с замыслом высказывания	Речевые ошибки	
	Неречевые ошибки	Фактические ошибки Логические ошибки

Из таблицы следует, что часть ошибок может быть вызвана сбоями при восприятии и порождении речи – это различные оговорки и композиционные ошибки, возникающие по психологическим причинам (например, человек меняет замысел высказывания по мере его реализации). Ошибки такого типа могут встречаться и в речи русскоговорящих, и в речи иностранцев. Маленькие дети допускают такие ошибки чаще вследствие несформированности механизмов оперативной памяти и других когнитивных механизмов (Цейтлин, Круглякова 2020: 106). Другой тип ошибок – системные ошибки, возникают в результате особенностей строения языковой системы. Эти ошибки «характерны для всех осваивающих язык и парадоксальным образом являются свидетельством осознания языковых законов» (Цейтлин Круглякова 2020: 108).

Такие ошибки возникают, когда норма блокирует возможность грамматического выражения (в русском языке отсутствуют форму род. пад. мн. ч. сущ. *мечта* и нет специальных форм, позволяющих выразить грамматическое значение императива глагола ехать), в норме закрепляется только один из вариантов, предоставляемых языковой системой (среди возможных вариантов образования *махает* и *машет*, *помидор* и *помидоров*, *деревы* и *деревья* нормативной признается только вторая форма). Если признавать тот факт, что человек самостоятельно конструирует собственную грамматическую систему, следует согласиться, что стремление к разного рода аналогиям и избегание исключений будет закономерным следствием

осмысления языковых фактов.

В некоторых случаях причиной ошибки, или точнее ее устойчивости в речи изучающего язык, будет влияние речевого окружения.

По мнению Г. В. Чиркиной и Т. Б. Филичевой, детям дошкольного возраста, с недоразвитой речью особенно, тоже сложно овладеть грамматическими категориями. Сложность освоения грамматической конструкции родного языка заключается в том, что в процессе естественного освоения родного языка дети сами не понимают этих значений, а используют их интуитивно. По мнению Нищевой, грамматические ошибки в речи взрослых неосознанно формируют неправильную речь детей (Нищева 2014:139).

Ошибки, вызванные влиянием языковой системы, нередко называют генетическими. Такой термин был предложен Н. В. Имедадзе для объяснения большого количества ошибок, связанных с языковыми аналогиями и отсутствием исключений в речи ее дочери на русском и грузинском языках (Имедадзе 2014:174-176). В.А. Виноградов подчеркивал, что «механизм ошибок принципиально тождествен для процесса приобретения языка ребенком и для процесса изучения второго языка взрослыми» (Виноградов 1983: 56), хотя овладение первым языком отличается от изучения второго тем, что в первом случае отсутствуют готовые схемы, соотносимые с системой, и готовые эталоны, соотносимые с нормой, а во втором – требуется не только формировать новые схемы и эталоны, но и развивать способность «отключать» систему и норму своего родного языка при речи на языке иностранном.

Изучение языка осуществляется по определенной траектории. Поэтому грамматические ошибки можно рассматривать как признак совершенствования языковой системы, т. е. закономерный этап освоения языка. Часть ошибок обусловлена строением языковой системы, такие ошибки могут повторяться у детей и иностранцев. Исследование и анализ грамматических ошибок способствует развитию имеющихся способностей.

Важно, чтобы обучающиеся не только усердно работали над исправлением ошибок и обращали внимание на недостатки, но и выражали уверенность в том, что они уже что-то знают.

1.4 Падежные значения и способы их выражения в языках мира с точки зрения функционального синтаксиса

В современном русском языке шесть падежных форм выражают различные грамматические значения, своя система значений образуется у каждой падежной формы. В лингвистическом энциклопедическом словаре падеж определяется следующим образом: «Падеж – это грамматическая категория имени, выражающая его синтаксические отношения к другим словам высказывания или высказывания в целом, а также всякая отдельная граммема этой категории (конкретный падеж)» (Ярцева 1990: 355-357).

По мнению О. А. Кукатовой, все семантические роли могут быть рассмотрены как поля, в которых есть ядро и периферия. Ядерными можно считать такие семантические роли: агенс, пациенс, инструмент, экспериент, локатив, адресат, бенефициант, комитатив, так как они имеют специфические формы выражения в большинстве известных языков (Сусов 1973, Богданов 1977, цит. по Кукатовой 2021: 91).

Агенс обозначает того, кто действует сознательно, целенаправленно, контролирует ситуацию. В качестве агенса может выступать как одушевленный, и как неодушевленный. Например: а) *Девочка ела* и б) *Вода затопила поля*.

Пациенс указывает на предмет, который используется другим участником, то есть испытывает действие с его стороны. Пациенс может объединять в себе значения двух и более семантических ролей, например объекта и пациенса: *Я читаю роман* (объект), и *Я пишу диссертацию* (пациенс).

Инструмент интерпретируется как неодушевленный предмет, с помощью которого осуществляется действие. Сам инструмент не является «инициатором действия». Например: *Он пишет карандашом*.

Локатив интерпретируется как место (или иначе — местоположение). Например: *Я стоял у смотровой щели*.

Под **адресатом** понимается актант, на который действие направлено через воздействие на прямой объект. например: *Он написал письмо брату.*

Бенефициант определяется как тот, кто теряет, приобретает, владеет чем-то, а также является лицом, которое извлекает выгоду. Например: *У меня есть право выбора.*

Комитатив обычно понимается как семантический падеж сопровождения, обычным способом маркирования которого является предлог с + творительный падеж. Например: а) *Игорь с другом* поехали в горы, возможны и другие варианты: *Игорь и его друг* поехали в горы.

Контрагент интерпретируется как активный участник такой ситуации, в которой принимает участие еще один активный субъект, причем действия этих двух участников не совпадают: например, в ситуации купли-продажи: субъект покупает, а контрагент продает.

Медиатив — средство. Например: *Он моет руки мылом.*

Элементатив — неодушевленный производитель действия. Например: *Ветер открыл окно.*

Ономасиатив — семантическая роль названия, прозвища. Например: роман «*Война и мир*». (Кукатова 2021: 91)

В современном русском языке выделяют четыре общих падежных значения: субъектные, объектные, определительные и обстоятельственные. В учебном пособии Е. И. Плотниковой падежные значения представлены следующим образом (Плотникова 2015:25-28).

Именительный падеж указывает на следующие типы значений.

- 1) субъектное: Мальчик читает книгу.
- 2) объектное: Книга прочитана мальчиком.
- 3) определительное: Мальчик - молодец.

Косвенные падежи делятся на прилагольные и приименные, в зависимости от частеречной принадлежности главного слова в словосочетании.

Родительный падеж при глаголе имеет значения:

- 1) субъектное (при отрицании): Не было времени (ср.: Есть время);
- 2) объектное (при глаголах со значением удаления, лишения и переходных глаголах с отрицанием): лишиться наследства, не покупать хлеба;
- 3) обстоятельственное: купить для себя, вздрогнуть от неожиданности.

Приименной родительный падеж имеет значения:

- 1) субъектное (при отглагольных именах существительных):
объяснение матери (ср.: мать объясняет);
- 2) объектное (при отглагольных существительных): посадка огурцов
(ср.: сажать огурцы);
- 3) определительное: женщина средних лет.

Дательный падеж приглагольный имеет значения:

- 1) субъектное (в безличных конструкциях): Мне скучно (ср.: Я скучаю);
- 2) объектное (значение косвенного объекта или адресата): рассказать
бабушке.

Приименной дательный падеж обычно имеет определительное значение: контрольная по математике.

Винительный падеж приглагольный имеет значения:

- 1) объектное: любить родину;
- 2) обстоятельственное: пойти в школу, провести каникулы.

Приименной винительный падеж реализуется редко и имеет значения:

- 1) субъектное: (в безличных предложениях): Девочку тошнит.
- 2) определительное: юбка в клетку.

Творительный падеж приглагольный имеет значения:

- 1) субъектное: задача решена мальчиком.
- 2) объектное: руководить кафедрой.
- 3) обстоятельственное: идти полем, отдыхать летом;
- 4) определительное (предикативное): Он стал ученым.

Приименной творительный падеж имеет значения

- 1) субъектное: овладение ребенком (ср.: ребенок овладел);
- 2) определительное: Вырос молодцом.

3) обстоятельствоное: спор за обедом.

Предложный падеж приглагольный имеет значения:

- 1) объектное (изъяснительное): спорить о революции;
- 2) обстоятельствоное: жить в Петербурге;
- 3) определительное: ходить в сером пальто.

Приименной предложный падеж обычно имеет определительное значение: разговор о политике, сад в пригороде, жизнь в деревне.

Что касается главного средства выражения падежных значений, прежде всего это система окончаний. Окончания выражают грамматическое значение рода, числа, падежа у именных частей речи, лица и числа у глаголов. В словаре лингвистических терминов Д. Э. Розенталя и М. А. Теленковой окончание (флексия) трактуется как служебная морфема, находящаяся за пределами основы и служащая для выражения синтаксических отношений данного слова к другим словам в словосочетании и в предложении. Например, окончание *-а* в словах *раба*, *супруга* указывает не только на форму именительного падежа единственного числа, но и на женский пол обозначенного этими словами лица, т. е. в парах *раб — раба*, *супруг — супруга* выражаются те же словообразовательные отношения, что и в парах *учитель — учительница*, *студент — студентка*, *ткач — ткачиха* и т. п. (Розенталь, Теленкова 1976).

Предлог и падежное окончание существительного вместе образуют своего рода префикс. В учебном пособии «Теоретические основы изучения морфологии русского языка» предлог определяется как служебное слово, выступающее при различных падежных формах существительных (а также части местоимений и числительных) для выражения их отношения к другим словам (именам, глаголам, местоимениям, наречиям), с которыми они сочетаются в речи, например: *готовиться к экзамену*, *далеко от города*, *низко над землей*, *привет из Москвы*, *голый до пояса*, *каждый из нас*, *работать до десяти* и т. д. Предлоги связывают между собой компоненты словосочетания и неоднородные члены предложения (Плотникова 2015: 140).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что категория падежа является одной из основных в падежной системе, и ее исследование имеет теоретическое значение и практическое применение. Учение о падеже является важной частью языкознания, помогает нам решить многие практические задачи, например, используется при разработке разумного метода обучения языку (родному и иностранным).

1.5 Специфика выражения медиативных значений в русском языке

Медиатив представляет собой семантическую рубрику. В «Синтаксическом словаре» Г. А. Золотовой медиатив определяется как компонент со значением способа, средства действия (Золотова 2006: 430-432). Однако в понятие медиатив разные ученые включают различные конструкции. По мнению И.В. Азаровой, В.П. Захарова и А.Д. Москвиной, медиатив имеет узкую и широкую интерпретацию, но в любом случае он рассматривается как определенная семантическая роль в предикативной структуре глагола.

В широком смысле медиатив является инструментом и включает как вещественные, так и отвлеченные реализации (Азарова, Захаров, Москвина 2018: 4).

Финский лингвист Арто Мустайоки предполагает, что инструмент и медиатив – это одна общая функция. Предлагая классификацию актантов при глаголах, А. Мустайоки определяет «Инструмент» как Актант, с помощью которого Агенс производит какое-то действие. В качестве инструмента могут выступать не только «предметы», инструменты в буквальном смысле слова, но и «вещества» и «явления». Отвлеченное понятие в роли инструмента как орудия осуществления действия опредмечивается, т. е. уподобляется предметным Актантам (Мустайоки 2019: 15).

Есть более узкое понимание: медиатив рассматривается как Актант, который указывает на средство, с помощью которого мы достигаем результата, используем его, но это не предмет-инструмент. Инструмент в данном случае рассматривается как орудие действия, которое мы можем держать в руках. Такой подход осуществляется Г. А. Золотовой: «Синтаксическом словаре» Г. А. Золотовой медиатив определяется как компонент со значением способа, средства действия (Золотова 2006: 430-432). В качестве медиативных значений рассматриваются случаи указания на транспортные средства (например, *ехать автобусом, на автобусе, в*

автобусе), средства связи (например, *общаться по телефону, через скайп, в скайпе*), различные предметы, которые служат как средства выполнения действия, но не являются инструментами, так как их невозможно держать в руках (например, в словосочетании *закрывать на замок* конструкция «в + винительный падеж» имеет медиативное значение, указывает на средство выполнения действия, которое мы не держим в руках; а в словосочетании *закрывать на ключ* – та же конструкция имеет значение инструмента), абстрактные средства (*говорить на двух языках, воспринимать через (сквозь) призму времени*).

Более конкретную классификацию характера инструмента объясняют В. А. Белошапкова и Е. В. Муравенко (Белошапкова, Муравенко 1986:79), которые предлагают разделить все инструменты (в широком понимании) на пространственно не ориентированные и пространственно ориентированные (в последние могут быть включены и такие, где инструмент выступает в значении место (*ехать на автобусе*) или трасса (*петь по нотам*), т. е. объединяют инструментальное и медиативное значение.

Другой подход к выделению более узкого понятия медиатива – ориентация на расходование вещества или изменение предмета в процессе выполнения действия. Если проводить такое различие, то между инструментативом и медиативом будет проходить граница: медиатив понимается как вещество или предмет, которые расходуются и изменяются при выполнении действия или процесса: *запивать молоком, шить из ткани, растворять в воде* и др. (Ямшанова 1991: 21).

Возможны и другие подходы к вычленению медиатива: инструментом могут считаться только те предметы, которые специально предназначены для выполнения действия (ср. *писать карандашом* (инструментальное значение) – *писать левой рукой* (медиативное) (Москвин 1988:17), в понятие инструмент могут не включаться лица (*передать через секретаря*) (Филлмор 1981: 496).

В русском языке в узком смысле медиатив, обычно выражается формой

творительного падежа без предлога (*чистить пастой, питаться макаронами, мыть мылом*). Но возможны и другие способы выражения медиативных значений. Например: «родительный падеж с предлогом из» (*делать из бумаги*), винительный падеж с предлогом на (*менять на конфеты, покупать на рубли*), винительный падеж с предлогом за (*покупать за рубли*), винительный падеж с предлогом через (*выразить через слова*), творительный падеж с предлогом с (*есть с солью*), предложный падеж с предлогом на (*ставить тесто на дрожжах*), предложный падеж с предлогом в (*развести в воде, растворить в молоке*) и др. Возможно использование производных предлогов: *сквозь, при помощи и с помощью, посредством, благодаря и пр.* Например с точки зрения И.В. Азаровой, *с помощью* в качестве наиболее частотного семантического класса выступают обозначения абстрактных понятий (*игры, техники, приема, публикации и т.д.*) а *при помощи* в качестве реальных предметов-инструментов или устройств (*зеркала, микроскопа, проволоки и т.д.*), обозначения людей-помощников медиативно-активных (*друзей, секундантов и т.д.*) (Азарова, Захаров, Москвина 2018:13).

Семантическая рубрика, представленная в этой работе, помогает объяснить падежные значения. Для нас будет важно сравнить какие различные средства выражения данных значений есть в русском и китайском языках и анализировать какие параллели между ними.

1.6 Специфика выражения медиативных значений в китайском языке.

Как отмечалось выше, медиатив как семантическая рубрика имеет узкую и широкую интерпретацию. Из большого количества определений многих учёных мы принимаем понимание медиатива как указание на вещество, расходуемое или изменяющееся в процессе использования.

Во многих языках существуют специальные предлоги или слова, которые передают медиативные значения. В китайском языке значения медиатива выражаются с помощью предлога: 1) предлог 用 –следовательно, таким образом (петь с микрофоном)(张建华 2012: 936); 2) 从 – при указании на исходную точку отправления (из лейки); 3) 通过 –инструмент + указание на направление трассы совершения действия через внутреннее пространство инструмента с глаголами восприятия (смотреть через микроскоп, рассмотреть через лупу); 4) 以、凭 при указании на расположение инструмента над объектом (под микроскопом); 5) 拿 – вводит инструментальное дополнение (Они угощали гостей чаем и пирожными)и др.

В большинстве случаев в китайском языке выражение медиатива требует помощи предлогов. С. Н. Цейтлин также отмечает, что для иностранца «предлог осознается как основной (и единственный) маркер смысла» (Цейтлин 2009: 275). Поэтому в этом случае могут возникнуть внутриязыковая интерференция. Во второй главе исследования через анализ материала по ошибкам у русских детей и иностранных учащихся, мы посмотрим причины трудностей освоения медиативных значений детьми и иностранцами.

Выводы первой главы

На основе проанализированной научной литературы можно сделать следующие выводы. Категория падежа является одной из основных в падежной системе, и ее исследование имеет общее языковое значение и практическое применение.

Медиатив как семантическая рубрика, представленная в этой работе, помогает объяснить падежные значения.

Изучение языка осуществляется по определенной траектории, поэтому грамматические ошибки можно рассматривать как признак совершенствования языковой системы, т. е. закономерный этап освоения языка. Из-за интерференции иностранные студенты механически переносят нормы родного языка на изучаемый, они продолжают мыслить конструкциями родного языка и облачают их в иноязычную форму. Но во многом процессы изучения родного и иностранного языков сходны, поэтому часть ошибок будет повторяться у русскоязычных детей и иностранных студентов.

Анализ материала по ошибкам у русских детей и иностранных учащихся помогает нам решить многие языковые проблемы, например, при разработке разумного метода обучения языку (родному и иностранным).

Глава 2. Анализ ошибок, вызванных особенностью строения грамматической категории медиативности в русском языке

2.1. Организация и методика проведения эксперимента

Современные исследования языка часто строятся на специально разработанных экспериментальных данных. Цель лингвистических экспериментов – «искусственно вызвать явление, подлежащее изучению, с тем чтобы, наблюдая за этим явлением, более глубоко и полно его познать» (Шахнарович 2011: 191). Экспериментальные данные позволяют проверить правильность построения лингвистической модели, в том числе модели освоения языка.

Одной из разновидностей лингвистического эксперимента является педагогический эксперимент, в ходе которого проверяется сравнительная эффективность отдельных методов и приемов преподавания языка. В частности, с помощью экспериментального метода представляется возможность верифицировать модели освоения русского языка в качестве первого и в качестве второго и опровергнуть или доказать, одинаковыми или разными путями идут люди, осваивающие первый язык или изучающие второй язык.

Согласно одной из таких моделей – теории дискурса, получившей обоснование в работах Элен Хэтч, процессы овладения первым и вторым языком во многом схожи: грамматика первого и второго языка усваивается в зависимости от частотности появления конструкции воспринимаемой речи; модели и конструкции осваиваются как целое и лишь позднее анализируются, в ходе освоения второго языка допускаются те же ошибки, что и в ходе освоения первого (Залевская 2016: 139).

Мы разработали лингвистический эксперимент. Основная **цель эксперимента** – выявление специфических особенностей выражения медиативных значений в детской речи и речи иностранцев. Мы предполагали найти общее и различное в процессах овладения падежными значениями в

ходе освоения русского языка как первого и как второго. Исследуя ответы иностранных студентов, мы предполагали сопоставить результаты влияния родного языка на процессы овладения и пользования иностранным языком.

Задачи эксперимента.

1. Изучение особенностей выражения медиативных значений детьми младшего школьного возраста.

2. Исследование особенностей выражения медиативных значений в речи студентов, изучающих русский язык как иностранный.

3. Проведение сопоставительного анализа полученных данных для выявления причин трудностей освоения медиативных значений детьми и иностранцами.

Эксперименты проводились в 2021 году на платформах Forms и Google-диск. В нашем эксперименте мы шли от функции, от грамматического значения – медиативности – к средствам его вербализации, так как в рамках концепции, описанной А. А. Залевской, предполагается, что значение категории осваивается постепенно и изучающие первый и второй язык идут от необходимости выразить определенное значение к средствам выражения.

Первая серия была проведена весной 2021 г. и носила пилотный характер. Согласно данным С.Н. Цейтлин, дети практически не допускают ошибок в выборе падежных форм (Цейтлин 2009: 171–174), и потому мы решили проверить, будет ли ребенок, говорящий на русском как на родном, испытывать затруднения, выражая медиативные значения в широком понимании термина (т. е. в значении инструмента). Испытуемым, среди которых было 16 русскоязычных дошкольников, воспитанников детского центра внешкольной работы Центрального района Петербурга, 16 студентов высшей школы журналистики СПбГУ и 16 русскоязычных взрослых, было предложено описать 15 картинок, используя заданные слова.

Мы подобрали конструкции, в которых предполагалось наличие только одного грамматически правильного ответа (*писать карандашом, забивать молотком, ходить с палкой, кормить с ложки*). Также были использованы

конструкции, в которых инструментальное значение выражается вариативно (*ловить бабочку сачком, в сачок; рассматривать в телескоп, через телескоп, изучать в микроскоп, под микроскопом; поливать лейкой, из лейки; вытирать полотенцем, о полотенце; прыгать с парашютом, на парашюте; петь в микрофон, через микрофон*). Мы ставили задачу посмотреть, какая из вариативных конструкций осваивается быстрее и чаще используется детьми и взрослыми иностранцами. Предполагалось также посмотреть, как выбор предлога будет зависеть от лексического наполнения конструкции, для чего были рассмотрены конструкции *играть/ работать в компьютере, на компьютере, с компьютером, за компьютером*. Заключительные картинки нужно было описать, используя одну из возможных форм (*играет на гитаре, с гитарой, гитарой, гитару, в гитару*). При отборе конструкций мы ориентировались также на эквиваленты, существующие в китайском языке: часть предложенных конструкций переводится на китайский язык с помощью предлога.

Процедура состояла в следующем: иностранным студентам предлагалось описать картинку, используя заданное слово. Начало конструкции приводилось в задании. Например: «Опиши картинку. Обязательно используй слово "микроскоп"». Продолжи: "Учёный изучает вирус..." Начало предложения было необходимо, так как выбор формы зависит и от глагола, и от существительного, входящих в конструкцию. Дети, участвующие в эксперименте, еще не умели читать. Поэтому мы составили подробную инструкцию для родителей, исключая любые подсказки со стороны родителей.

Результаты пилотного эксперимента были использованы в докладе на Всероссийской конференции с международным участием «Психолингвистические аспекты исследования речевой деятельности» (Екатеринбург, 22–23 апреля 2021 г.) и опубликованы (Круглякова, Ван 2021).

В ходе проведения пилотного эксперимента было обнаружено, что стратегии, к которым прибегают дети и иностранцы, имеют много общего, но

и существенно отличаются друг от друга. Сначала происходит освоение единой прототипической формы – творительного падежа без предлога, к которой в речи иностранцев, кроме освоенной из учебников конструкции, прибавляется форма «с + творительный падеж», обусловленная влиянием родного языка. Затем происходит постепенная дифференциация сопространственных значений, в ходе которой как дети, так и иностранцы совершают ошибки под влиянием внутриязыковых аналогий. Иностранные студенты часто совершали ошибки под влиянием родного языка.

На основании предварительных данных были составлены задания для основного эксперимента. Его участниками стали ученики начальной частной школы «Квадривиум» и гимназии № 171 Центрального района г. Санкт-Петербурга в возрасте 8–9 лет, русскоязычные дошкольники, воспитанники Центра внешкольной работы Центрального района Санкт-Петербурга в возрасте 4–6 лет и студенты Санкт-Петербургского государственного университета с родным китайским языком.

Иностранные участники были студентами 2 курса филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета с родным китайским языком. Словарный запас владения русским языком студентов составляет около 2300 единиц (A2-B1). Вторую группу составили иностранные студенты 2 курса магистратуры филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета с родным китайским языком. Словарный запас студентов составляет более 6000 единиц (B2-C1). Разделение участников связано с предположением, что специфические ошибки иностранных студентов, изучающих русский язык, в сфере освоения медиативных значений могут иметь разную природу: ошибки, связанные с недостаточным речевым опытом (недостаточным словарным запасом), или ошибки, вызванные влиянием родного языка.

Испытуемым было предложено описать 17 картинок, используя заданные слова. Предполагалось проверить, как выражается медиативное значение в узком понимании термина.

Гипотеза эксперимента состояла в том, что китайские студенты в отличие от русских детей будут пользоваться в качестве прототипической конструкцией «с + творительный», предпочитая ее как в тех случаях, когда ее употребление возможно наряду с другими конструкциями, так и тогда, когда употребление этой конструкции считается ненормативным.

Отбирая материал для эксперимента, мы воспользовались «Синтаксическим словарем» Г.А.Золотовой (Золотова 2006) и статьей В.А.Белошапковой, Е.А. Муравенко (Белошапкина, Муравенко 1986). Мы проанализировали способы выражения медиативного значения и придумали задания, в которых предполагалось наличие только одного грамматически правильного ответа, выраженного конструкциями с творительным падежом (*запивать молоком*) и другими формами (*вязать из шерсти, замесить на дрожжах*). Чтобы проверить, существуют ли прототипические способы выражения медиативных значений, мы включили в задания конструкции, предполагающие возможность выбора той или иной формы (*мыть мылом – мыть с мылом, ехать на автобусе – в автобусе – автобусом; развести в воде – с водой – водой*). Для исключения прайминг-эффекта (то есть влияния контекста, заставляющего участников эксперимента совершать выбор в пользу уже встречавшихся конструкций), часть заданий с возможным выбором стала первой в экспериментальной серии. Предполагалось также посмотреть, как выбор предлога будет зависеть от лексического наполнения конструкции, для чего были рассмотрены конструкции *общаться /говорить по телефону – по скайпу / в скайпе / через скайп*.

Как было показано в 1-й главе, в большинстве случаев в китайском языке выражение медиатива требует использования предлогов. С. Н. Цейтлин также отмечает, что для иностранца «предлог осознается как основной (и единственный) маркер смысла» (Цейтлин 2009: 275). При отборе конструкций мы ориентировались также на эквиваленты, существующие в китайском языке: часть конструкций с творительным падежом переводится на китайский язык с помощью предлога 用. Например: *чистить пастой, мыть*

мылом, вязать из шерсти крючком, 从 – при указании на исходную точку отправления (*есть из тарелки*), 通过 – при указании на направление трассы совершения действия через внутреннее пространство инструмента с глаголами восприятия (*общаться через скайп*) и др. В этих конструкциях мы предполагали увидеть влияние межъязыковой интерференции.

Процедура состояла в следующем: иностранным студентам предлагалось рассмотреть картинку, прочитать предложение и выбрать один из предложенных вариантов грамматической конструкции, дополнив предложение. Инструкция выглядела так: «Выберите один из предложенных вариантов». Например: *Мы почти каждый день общались _____ и писали друг другу бесконечные электронные письма. Варианты: через телефон, в телефоне, на телефоне, на телефон, телефоном, по телефону, с телефоном.*

Для использования в детской аудитории нам пришлось немного изменить задания. Была создана специальная инструкция для родителей, разъясняющая задачи эксперимента и исключая возможность невольной подсказки со стороны родителей: *«Уважаемые родители, спасибо за согласие участвовать в нашем эксперименте. На наши вопросы невозможно ответить правильно или неправильно: есть много способов ответить на них, и мы хотим выяснить, какие предпочтет маленький русский ребенок. Попросите вашего ребенка вместе с вами прочитать предложения, называя названные на картинке предметы. Запишите надежную форму существительного с предлогом. Нам надо услышать, какую форму выберет ребенок - ехать в автобусе, на автобусе, автобусом или как-то по-другому. Но не нужно подсказывать ребенку и задавать вопросы, содержащие в себе часть ответа (НА ЧЕМ ехали? ИЗ ЧЕГО сшили?) - нам важно, чтобы ответ был самостоятельным. Если ребенок затрудняется с ответом, назовите предмет, изображенный на картинке, используя слово в именительном падеже. Напомните ребенку, что надо ответить на вопрос КАК? называя предмет, изображенный на картинке. Мы будем очень благодарны, даже если ребенок ответит только на часть вопросов».* Детям

предлагалось самостоятельно выбрать форму, используя слово, изображенное на картинке. Например: «У Вани телефон. Ваня почти каждый день общался с бабушкой...»

(Экспериментальные задания см. в Приложении № 1 и Приложении № 2).

При анализе полученных материалов мы учитывали тот факт, что дизайн экспериментального задания может вызывать определенную стратегию порождения формы и часть предпочтений может быть вызвана искусственной ситуацией общения, а для студентов еще и учебной ситуацией (ответ на вопрос преподавателя), порядком следования заданий, способом их описания и т. д. Однако именно экспериментальная методика позволяет поставить в относительно равные условия человека, осваивающего родной язык и овладевающего иностранным. Полученные экспериментальным путем данные сопоставляются с данными наблюдений за спонтанной речью.

2.2. Способы маркирования медиативных отношений в речи иностранных студентов и причины трудностей освоения медиативных значений

Всего получено 41 анкеты от иностранных студентов, более 700 ответов. В ходе эксперимента выяснилось, что выражение медиативных значений в речи оказывается довольно сложным для иностранных студентов с родным китайским языком.

Гипотеза эксперимента состояла в том, что китайские студенты будут пользоваться в качестве прототипической конструкцией «с + творительный», предпочитая ее как в тех случаях, когда ее употребление возможно наряду с другими конструкциями, так и тогда, когда употребление этой конструкции считается ненормативным. В ходе эксперимента гипотеза подтвердилась. Можно сделать вывод о том, что прототипическим способом выражения медиатива для китайских студентов служит конструкция «с + творительный падеж».

Этой конструкции оказывалось предпочтение тогда, когда в русском языке возможны варианты предложной и беспредложной конструкции: *мыть мылом* – *мыть с мылом* (32 – здесь и далее в скобках дается количество полученных ответов), *чистить пастой* – *чистить с пастой* (27). Но если в русском языке наличие предлога «с» указывает на дополнительное комитативное значение (т. е. указание на дополнительный сопровождающий предмет, необходимый для выполнения действия) (Золотова 2004: 283), то в речи студентов такого различия между предложными и беспредложными конструкциями не отмечается.

Конструкция «с + творительный» выбиралась и в тех случаях, когда в нормативном языке может быть использована конструкция «в + предложный», в которой медиативное значение сочетается с локативным, указывая на место совершения действия: *развести с водой* (7) – *развести в воде*.

Конструкции «с+ творительный» выбирают и тогда, когда в нормативном языке они не употребляются, а предпочтение следует отдавать другим типам конструкций.

Так, при указании на материал, расходуемый в процессе выполнения действия (сочетание медиативного и фабрикативного значений (Вализаде 2021: 62)), в русском языке используется конструкция «из + родительный падеж»: *вязать из шерсти, вырезать из бумаги, шить из ткани*. Вариант «с + творительный» в некоторых случаях выбирали больше половины участников эксперимента: *шили с тканью разных расцветок* (8), *можно вязать с шерстью с крючком* (12), *делать с бумагой кораблики* (12).

Предложно-падежная форма «на + предложный падеж» предпочтительна при указании на средство, способ и образующий одновременно и сферу, и способ проявления какого-либо действия (Вализаде 2021: 61): *жарить на масле, ставить тесто на дрожжах*. Большинство опрошенных предпочло формы «с + творительный»: *ставить тесто с дрожжами* (22).

При указании на средства связи обычно используются формы дательного падежа с предлогом «по»: *послать по почте, говорить по телефону, общаться по скайпу* (Золотова 2004: 403). В. Белошапкина и Е. Муравенко предлагают рассматривать такие значения в качестве значений «инструмент – трасса» (Белошапкина, Муравенко 1986: 81) С некоторыми лексемами в значении «инструмент - трасса» возможно употребление конструкции «через + винительный падеж»: *через скайп*. Согласно исследованию И.В. Азаровой и др., конструкции с предлогом «через» частотны в русском языке и составляют 20% употреблений по данным Национального корпуса русского языка (Азарова, Захаров, Москвина 2018: 11). Однако и в этом случае некоторые студенты выбирали формы «с + творительный»: *общались с телефоном* (12).

В значении отдаваемого средства обмена в русском языке используются конструкции «на + винительный падеж»: *менять на конфеты, покупать на рубли*. В данном значении тоже нередко использовались формы с

творительным падежом: *можно купить с рублями* (9), *менять значки с конфетами* (10). Формы с предлогом вытесняли и беспредложные конструкции: *запивал с молоком* (18).

Выбирая конструкции с предлогом «с», студенты могли предпочесть формы творительного падежа вместо принятого родительного: *кто кашу молочную ест с тарелкой* (9). В данном случае конструкция с родительным падежом сочетает значение медиатива и локатива и указывает на исходную точку движения. Это значение оказывается не освоенным студентами.

Во многих случаях выбор конструкции «с + творительный падеж» можно объяснить интерференцией: в китайском языке конструкция с предлогом 用 гораздо продуктивнее русского беспредложного эквивалента, хотя выражение сопостранственных значений также возможно 从 – при указании на исходную точку отправления (*есть из тарелки*), 通过 – при указании на направление трассы совершения действия через внутреннее пространство инструмента с глаголами восприятия (*общаться через скайп*) 在……里 при указании на расположение инструмента внутри объекта (*в воде*) и др.).

Типичным средством выражения значения «средство совершения действия» в русском языке является использование конструкций без предлога. Данные пилотного эксперимента показали, что русские дети используют эти конструкции в инструментальном значении чаще, чем иностранные студенты. Однако и иностранные студенты могли выбрать такие конструкции для выражения медиативного значения: *делать кораблики бумагой* (13), *менять значки конфетами* (8), *купить молоко рублями* (7), *ставить тесто дрожжами* (7).

В некоторых случаях студенты с начальным уровнем владения русским языком (А2-В1) прибегали к конструкциям с винительным падежом. Вероятно, беспредложный винительный использовался для самого общего указания на прямой объект, без конкретизации медиативного или

инструментативного значения. Например: *делать бумагу кораблики* (6), *хотел менять значки конфеты* (9), *важно тщательно мыть руки мыло перед едой* (5).

В первых двух случаях возможно влияние контекста: при указании на объект действия (*делать кораблики, менять значки*) следует выбрать форму винительного падежа, которая становится универсальным расширителем при глаголе. Кроме того, возможно влияние китайского языка: в китайском языке используются эквивалентные конструкции без предлога. Однако не исключено, что формы винительного падежа без предлога воспринимаются как самый простой способ указания на объект в широком значении, т.е. студенты прибегают к стратегии симплификации (упрощения грамматической системы).

Сверхгенерализованные формы появляются и в речи китайцев, однако значительно чаще, выстраивая систему грамматических значений, они прибегают к симплификации, вызванной особым видом парадигматической интерференции – недифференциацией.

Отдельно можно рассмотреть использование винительного без предлога в предложении: *Он рвал хлеб зубами, почти не жуя, и жадно запивал молоко* (20). Большое количество ошибок вызвано влиянием левого контекста. В психологической литературе описано явление вербального прайминга, которое заключается в том, что говорящие нередко предпочитают использовать однотипные синтаксические конструкции в своей речи: если в диалоге прозвучала одна из возможных синтаксических конструкций, допустим, винительный беспредложный при указании на инструмент, то говорящий может последовательно прибегать к этой форме и в дальнейшем развертывании предложения. Студенты читали «*рвал зубами хлеб*», в дальнейшем использовали вариант «*запивал молоко*». Именно наличием в левом контексте винительного без предлога объясняется, что этот пример вызвал так много ошибок.

В психолингвистике наличие прайминга обычно используют как

доказательство подключения механизмов самостоятельного порождения грамматических форм в процессе порождения высказывания. Возможность совершать ошибки, обусловленные влиянием синтаксических конструкций, свидетельствует о том, что человек не извлекает готовые конструкции из памяти, а пользуется простыми и экономными путями их самостоятельного порождения. Ошибки в речи иностранных студентов также говорят о том, что в речи на неродном языке действуют законы самостоятельного порождения грамматических форм, а не только использование выученных конструкций.

Неосвоенность оттенков медиативных значений приводила к неразличению существующих в русском языке предложно-падежных конструкций. Так, заполняя пропуск в предложении *Молоко и хлеб можно купить ____*. 22 студентов выбрали вариант *за рубли*. Мы ожидали, что в данном случае будет выбрана конструкция «на рубли». Обе конструкции являются грамматически правильными, но между ними существуют смысловые различия: конструкция с предлогом «за» имеет дополнительный оттенок – предмет обмена (Золотова 2004: 409), в то время как конструкция с предлогом «на» указывает именно на средство совершения действия. Большинство китайских студентов не увидели разницу в этих случаях, так как в их родном языке таких различий не существует.

В некоторых случаях совершался ошибочный выбор в пользу конструкций «из + родительный». Как указывалось выше, в русском языке данная конструкция указывает на средство, расходуемое в процессе совершения действия – ср. использование *менять значки из конфеты* (7), *запивал из молока* (6). Однако студентами не учитывалось, что в данной конструкции медиативное значение сочетается с фабрикативным, то есть указывает на материал, из которого в процессе действия производится новый объект.

Ошибки *чистить на пасте* (1), *мыть на мыле* (5), *делать кораблики на бумаге* (7) свидетельствуют о недоосвоенности значения «способ + сфера совершения действия» (*жарить на масле*, где масло составляет среду, в

которой протекает действие), «материал + способ существования предмета» (*работать на газе*, где газ является единственно возможным способом приведения механизма в действие) характерного для конструкций «на + предложный падеж».

В единично встретившейся форме *готовить в дрожжах* (4) конструкция «в +предложный падеж» использована при указании на инструмент как средство совершения действия (*ехать в автобусе, взбивать в миксере*), при этом не учитывается, что конструкция указывает на инструмент, а не на способ совершения действия (инструментатив, а не медиатив).

При употреблении некоторых конструкций можно отметить явление внутриязыковой интерференции. Предлоги «из», «с» в русском языке многозначны. Конструкции с родительным падежом могут указывать на исходную точку движения: *выйти из комнаты, спуститься с горы*. Выбор предлога осуществляется в зависимости от направления действия с внешней поверхности предмета (*снять с полки*) или из его внутреннего пространства (*достать из шкафа*). Однако этот выбор иногда объясняется традиционным употреблением (*выйти из кухни – с кухни*). Выбор неправильного предлога в конструкциях с локативными значениями характерен для речи как иностранцев, так и носителей русского языка (ср. распространенную в просторечии формы *прийти со школы*). В значении медиатива конструкции с предлогом «с» не употребляются, но, вероятно, эти предлоги, имеющие к тому же сходное звучание, смешиваются в сознании студентов в разных значениях: *делать кораблики с бумаги* (9).

Нередки случаи межъязыковой интерференции. Встречались случаи расширительного использования форм винительного падежа при правильном выборе предлога: *Антон простудился, его мама развела в воду мёд и заставила его выпить* (24). По-русски можно сказать *развести водой* и *развести в воде*. Форма «в воде» имеет дополнительный локативный оттенок, указывая на место, в котором происходит действие. Вероятно, описанные

процессы можно представить по-разному: *развела водой мед* – в мед добавила воду; *развела мед в воде* – в воду добавила мед. Используя правильный предлог «в», студенты меньше внимания обращали на выбор флексии, употребляя формы предложного падежа вместо винительного. Действительно, при указании на направление в русском языке используется форма винительного падежа (налить, добавить куда? во что?). У глагола *развести* другая валентность, т. е. способность вступать в смысловые и синтаксические связи с другими словами. Г. А. Золотова объясняет различия в выборе различных конструкций, указывая на возможную сочетаемость: так, формы «в, на + вин.» возможны при глаголах конкретного действия, «из + род.» – конкретного и каузативного действия, «на + предл.» – движения и конкретного действия, «через + вин.», «по + дат.» – речевого и познавательного действия и восприятия информации, а употребление «с + род.» оказывается ограниченным лексемами *есть, пить, кормить поить* (Золотова 2004: 351–376).

Причина неправильного выбора падежной формы в речи китайских студентов может заключаться в том, что в китайском языке нет отличий в грамматических конструкциях при ответе на вопросы, *где* или *куда* (ср. *добавить мёд в воду* (куда?), *мёд развёл в воде* (где?)). При переводе на китайский язык будет использоваться один и тот же вариант с предлогом 在...里 (при указании на расположение внутри объекта).

Сложной для студентов оказалась конструкции *есть из тарелки, с ложки*, в которых инструментальное значение выступает вместе с указанием на исходную точку действия. В этом случае возможно использование предлога «из» при указании на внутреннее пространство инструмента и предлога «с» при указании на его поверхность (*есть со сковородки, кормить с ложки, пить из чашки, взять из ящичка*). В китайском языке больше обращается на расположение объекта, например: где находится каша? На тарелке или в тарелке (как сказано выше, вопросы, *где* и *куда* не различаются). Ошибки можно объяснить интерференцией: многие

сопространственные значения не выражаются в китайском языке или их выражение оказывается лексически связанным.

Большинство участников эксперимента выбрали вариант *кашу ест на тарелке* (23), встречались варианты *в тарелке* (4), *на тарелку* (3). Схожие ошибки так же встречаются в выборе пространственного расположения при указании на транспортные средства: *мы долго ехали на автобусе* (39), *в автобусе* (10), *в автобус* (4), *на автобус* (3); *на фабрику нужно ехать на автобус* (17), *в автобусе* (7), *в автобус* (3), *с автобусом* (6), *автобусом* (7); *Антон ехал на автобусе* (37), *с автобусом* (5), *автобусом* (7), *в автобус* (5), *на автобус* (15).

По мнению М. В. Всеволодовой и Ю. В. Владимирского, пространственное значение, осложненное семой образа действия, имеет три подзначения: 1) передвижение при помощи транспортных средств, 2) расположение и перемещение в пространстве, 3) закрепление одного предмета при помощи другого. При указании на транспортные средства чаще используются формы с предлогом «на», однако при указании на происходящее внутри транспортного средства предпочтительнее формы с предлогом «в», а при указании на способ передвижения, в том числе при сочетании со словами последний, утренний, попутный возможно употребление «с +творительный», «творительный без предлога», «на + предложный» (Всеволодова, Владимирский 2008: 80).

При выражении аналогичного значения в китайском языке требуется предлог 乘坐, специальный предлог, указывающий на средства передвижения. Так как в китайском языке предлог обязательно используется, поэтому большинство студентов прибегали к конструкциям с предлогами.

Абсолютное большинство участников эксперимента выбрало частотную конструкцию с предлогом «на» даже в тех случаях, где речь шла о событиях, произошедших в автобусе. В данном случае влияние родного языка не прослеживается: в китайском языке при указании на происходившие в транспорте события будет использоваться предлог 在...里 (внутри объекта).

Зато интерференция проявилась в смешении форм винительного и предложного падежей.

Большое количество студентов, как указывалось выше, выбирали беспредложные формы: *шили тканью* (13), *можно вязать шерстью крючком* (8), *кормила ложкой кашей* (17), *делать бумагой кораблики* (13), *хотел менять значки конфетами* (8), *ставить тесто дрожжами* (7). Причина ошибочного выражения также заключается в интерференции: так как в китайском языке при этих случаях предлог не требуется, из-за языковых привычек на родном языке, учащиеся подсознательно выбрали конструкции творительного падежа без предлога.

Анализируя результаты экспериментов, мы обнаружили, что способы выражения медиативных отношений оказываются сложными для носителей китайского языка. Затруднения могут быть вызваны спецификой выражения медиативных значений в русском языке: существуют различные конструкции, сочетающие в себе медиативные и другие, в том числе локативные отношения. Семантические различия между некоторыми медиативными конструкциями трудно поддаются вербализации.

Согласно теории дискурса, грамматика второго языка усваивается в зависимости от частотности появления конструкций в речи, независимо от теоретических объяснений правил их употребления: если опыт в языке недостаточно большой, у детей и иностранцев возникают однотипные ошибки.

На начальных этапах освоения русского языка как иностранного, некоторые студенты пользуются стратегией симплификации, используя формы винительного падежа без предлога при общем указании на объект (*делать бумагу, менять конфеты*). Характерной для речи носителей китайского языка будет также использование конструкции «с + творительный» в медиативном значении (*мыть с мылом, ставить тесто с дрожжами, купить с рублями* и т. д.). Часто выбор осуществляется в пользу конструкции «творительный падеж без предлога», так как с помощью этой

конструкции в русском языке часто выражается значение «средство осуществления действия» (*шить тканью, менять конфетами* и т. д.).

Возникающие ошибки свидетельствуют о недостаточном уровне освоения значений русских предложно-падежных конструкций: *запивать в молоке, купить в рублях* (конструкция «в + предложный падеж» в литературном языке возможна при указании на нахождение инструмента на субъекте), *развести в воду* (конструкция «в + винительный падеж» возможна при указании на конечную точку действия внутри инструмента) и др.

Трудным оказывается освоение лексических ограничений, которые накладываются на употребление некоторых конструкций (*общаться через скайп, в скайпе* при невозможности *общаться через телефон, общаться в телефоне*).

Некоторые ошибки можно объяснить интерференцией: многие сопоставительные значения не выражаются в китайском или их выражение оказывается лексически связанным. Однако в некоторых случаях возникновение ошибки можно объяснить как влиянием родного языка, так и сложностью способов выражения медиативных значений в русском языке.

Для выяснения природы ошибок иностранных студентов необходимо обращение к нарушениям, которые возникают при освоении русского языка как родного и при пользовании русским языком как родным.

2.3. Способы маркирования медиативных отношений в речи русских детей и причины трудностей освоения медиативных значений

По данным исследователей детской речи, русскоговорящие монолингвы осваивают предложно-падежные конструкции одновременно с их значениями и потому допускают незначительно количество ошибок выбора (Цейтлин 2009: 172-174). Порядок и темп освоения различных падежных значений в речи русского ребенка хорошо исследован (Гвоздев 2007, Цейтлин 2009, Ионова 2007 и др.)

В научной литературе есть сведения об освоении значений творительного падежа и о способах выражения инструментальных значений в детской речи.

По данным Н. В. Ионовой, форма твор. без предлога осваивается раньше других способов выражения инструментальности и встречается в речи детей до 2-х лет (Ионова 2007: 103). Исследовательница приводит также данные об ошибках, связанных с сверхгенерализованным использованием формы: *телефоном звонит* (по телефону звонит) (2 г. 2 м.) (Там же: 105). По данным Е. В. Абросовой, эту форму рано осваивает и большинство детей с задержками речевого развития. В ее эксперименте 80% детей, описывая ситуацию, требующую употребления формы с сопостранственным значением (*мальчик играет на дудочке*), прибегало к центральному способу маркировки инструмента (*дудочкой*) или объекта («вин. без предлога»: *дудочку*) или реализовали наиболее освоенные и частотные семантические роли при конкретной лексеме (*в дудочку; с дудочкой*) (Абросова 2004: 18).

С. Н. Цейтлин утверждает, что для русскоговорящего ребенка не характерны межпадежные замены флексии, и дети в возрасте 1 г. 10 мес. справляются с выбором «твор. без предлога» как в центральном, так и в периферийных значениях (Цейтлин 2009: 274). Однако есть факты, противоречащие этому утверждению, которым, впрочем, можно найти рациональное объяснение. Так, Тоня (1 г. 10 мес.) часто употребляет твор.

пад. без предлога в широком транзитивном значении, в том числе в тех случаях, когда такое употребление ограничено в узусе: *ползет колечками, топает ступеньками, ходит верёвками*. Думается, что сверхгенерализация вызвана не литературными формами «идти по полю, этой дорогой», редкими в инпуте ребенка второго года жизни, а формами «твор. без предлога» с инструментальным значением: колечки и веревки на детской площадке, ступеньки на лестнице воспринимаются девочкой как своеобразный инструмент выполнения действия (Круглякова 2018: 57).

Периферийные способы выражения инструментальности осваиваются постепенно, и успех процесса связан с простотой актуализации локативной семантики. Так, 92,6% участников эксперимента Е. В. Абросовой правильно описывали картинку «*Мальчик едет на велосипеде*» (мальчик сидит в седле велосипеда, и локативная семантика очевидна), при этом только 85% справились с семантически слабо мотивированной конструкцией «*Мальчик играет на дудочке*» (Абросова 2004: 18).

Обобщая данные лонгитюдных наблюдений, можно утверждать, что после непродолжительного периода, когда ребенок может использовать существительное в одном из косвенных падежей в обобщенном значении объекта, наступает стадия, на которой дети практически не допускают ошибок выбора падежной формы. Такая картина существенно отличается от данных, полученных в ходе наблюдений за речью иноязычных студентов.

Чтобы проверить распространенное в онтолингвистике предположение, мы провели эксперимент в детской аудитории.

В первой серии эксперимента мы попросили 10 учеников начальной школы заполнить анкеты, предложенные иностранным студентам. Грамматические формы, которые предлагались в заданиях, срабатывали как надежные подсказки, и дети почти не допускали ошибок.

В тех случаях, когда в литературном языке существуют варианты, дети выбирали самый частотный, мало обращая внимания на контекст и на возможность выражения разных оттенков значения с помощью

предложенных конструкций. Например,

В литературном языке возможны варианты конструкций *в автобусе / на автобусе / автобусом* для обозначения происходящего внутри транспортного средства (локативное значение) и при указании на средство передвижения (медиативное значение). Мы предположили, что в предложении № 1. *Антон ехал _____ домой и думал о том, как поступить завтра* носители русского языка будут выбирать конструкцию с предлогов «в», так как в нем рассказывается о конкретных событиях, произошедших в транспорте; в предложении № 2 *Мы долго ехали _____ и вышли не на своей остановке, из-за чего пришлось изрядно идти пешком с тяжёлыми чемоданами* — форму творительного без предлога, так как в нем рассказывается о потенциальных способах передвижения. в предложении № 3 *На фабрику нужно ехать _____, а потом идти минут двадцать пешком* — конструкцию с предлогом «на», так как в нем рассказывается о передвижении в конкретном транспортном средстве.

Наша гипотеза подтвердилась частично: дети не использовали форму автобусом, за исключением одного ребенка, заполнявшего пропуск в предложении № 3. Эта форма наименее частотна в русском языке по данным М. Всеволодовой и Ю. Владимирского (Всеволодова, Владимирский 2008: 81–82). Различия между вариантами *в автобусе / на автобусе* ощущаются детьми: в предложении № 1 большинство детей выбрало форму *в автобусе* (7 из 10). В предложении № 2 был небольшой перевес в пользу варианта *на автобусе* (6 и 4 ответа).

Варианты конструкций *мыть мылом / с мылом, чистить пастой / с пастой* предполагают возможность указать на средство совершения действия, как на вспомогательное в случае использования предлога, указывая на «предмет-соучастник» (Золотова 2004: 422). Следовательно, предложения *Зубы надо почистить с пастой, очень важно тщательно мыть руки с мылом перед едой* должно восприниматься как указание на необходимость дополнительного использования пасты, мыла при возможном совершении

действия и без использования пасты, мыла. Абсолютное большинство детей выбрало варианты с предлогом «с» в обоих предложениях (8 из 10 в каждом случае).

Варианты *купить на рубли /купить за рубли* также различаются оттенками значения: предлог «на» указывает на дополнительный оттенок – предмет обмена, предлог «за» такого оттенка не вносит (Золотова 2004: 403). Однако многие дети не ощущали разницы в значении конструкций и выбирали формы с предлогом «на»: *менять на конфеты (10), покупать на рубли (4), покупать за рубли (4)*. Такое распределение ответов связано с низкой частотностью данных конструкций в речевом опыте ребенка.

Именно в этих случаях были допущены немногочисленные ошибки: *покупать рублями (2)*. На наш взгляд, данные ошибки свидетельствуют о том, что у ребенка есть общие представления о центральном способе выражения медиативных значений (творительный без предлога), и ребенок пользуется этим способом в тех случаях, когда конкретная конструкция с ее лексическим наполнением ему неизвестна. Формы творительного падежа с предлогом «с» и без предлога дети выбирали и в предложении *Лена не знает, как ставить тесто (дрожжи): с дрожжами (6), дрожжами (2)*. Обычно формы «с + творительный» используются для обозначения предмета-соучастника, например, при указании на начинку пирога, а не на основной способ приготовления теста. Такую ошибку мы также объясняем отсутствием соответствующего речевого опыта и обращением к центральным способам обозначения медиативных отношений.

Варианты *через скайп /по скайпу* предполагают возможность указание на инструмент-трассу (Белошапкина, Муравенко 1986: 81). При этом конструкции «по + дательный падеж» обычно используются при указании на средство связи. В нашем тесте пропуск необходимо было заполнить в конструкции *Мы почти каждый день общались (телефон), и Мы общались _____, который позволяет слышать и видеть изображение на мониторе*. Мы ожидали, что ребенок будет выбирать однотипные конструкции в обоих

случаях, пренебрегая лексическими ограничениями (*через телефон, в телефоне* в русском языке не употребляется). Однако ошибок в первом предложении не было, тогда как во втором чаще всего выбирали конструкцию *через скайп*. Возможно, эти предпочтения были связаны с порядком следования вариантов: *на скайп, через скайп, в скайп, по скайпу, в скайпе, со скайпом, скайпом*.

Студенты-иностранцы прочитывали задание целиком, выбирая нужный вариант. Дети, судя по всему, останавливались на первом варианте, который встречался в их речевом опыте. Такой вывод представляется нам важным: данные стратегии свидетельствуют о сознательном выборе в случае изучения иностранного языка даже при невысоком уровне владения и выборе на уровне бессознательного контроля в случае освоения языка в ходе коммуникации. Данное предположение подтверждается наблюдениями А.А.Леонтьева о роли осознаваемости в ходе освоения языка: иностранец, выучивший язык в результате специальных занятий переходит от уровня актуального осознания к уровню бессознания, ребенок, осваивающий родной язык, идет противоположным путем (Леонтьев 2014: 156 – 157).

Другой важный вывод, сделанный в результате анализа данных первой серии эксперимента, касался практически полного отсутствия ошибок в речи детей. Поскольку выбор падежных форм представляет сложность для взрослых иностранцев, мы изначально предположили, что и русский ребенок, не обладающим достаточным опытом размышлений о языке, может совершать ошибки. Но данная гипотеза не нашла подтверждения. Исследователи речи русского ребенка также отмечают, что ошибок на выбор падежной формы встречается крайне мало: С. Н. Цейтлин указывает на раннее – до двух лет – освоение семантических функций (Цейтлин 2009: 274).

Ошибки встречались только в низкочастотных конструкциях. Этот факт можно объяснить, исходя из островной гипотезы (Verb Island Hypothesis), выдвинутой Майклом Томаселло. Глаголы рассматриваются как острова, к

которым присоединяются – «приплывают» – существительные и сначала происходит освоение валентностей одного глагольного «острова», а потом – осознание семантической функции (Сидорова 2018: 69).

Для дальнейшего исследования типов ошибок при освоении языка как первого и как второго мы решили видоизменить задания: детям предлагалось самостоятельно (без подсказки) выбрать предложно-падежную форму. Новые типы заданий оказалось возможным предложить и маленьким детям, еще не умеющим читать.

Всего нами собрано 47 анкет более 799 ответов на задания новой серии эксперимента. При самостоятельном выборе варианта ответа русские дети предпочитают формы *на автобусе* во всех трех вариантах задания (*Антон ехал в автобусе* (18) – *на автобусе* (25), к бабушке нужно *ехать в автобусе, а потом долго идти пешком* (4) – *на автобусе* (43), *мы долго ехали в автобусе, а потом вышли не на своей остановке* (16) – *на автобусе* (30)).

Обозначая средства связи, русские дети предпочитают конструкцию «по + дательный падеж» (*по телефону-40, на телефоне-*), *по скайпу, по телевизору, по монитору* (22) – при наличии варианта *через скайп, через интернет* (4) и узуальных конструкций *-на компьютере (ср. работать на компьютере), компьютерной программой, с скайпом*.

При необходимости выразить значения медиатива и фабрикатива дети выбирали нормативную форму «из + родительный падеж». Исключения составили конструкции, в которых при глаголе необходимо было использовать две зависимые формы: *вязать крючком из шерсти*. В данном случае 12 из 47 опрошенных выбрали формы творительного без предлога как центральный способ выражения инструментального значения. Различение оттенков значения в этой ситуации оказалось затрудненным.

Таким образом, мы можем отметить, что русские дети школьного возраста совершали существенно больше ошибок, выбирая формы для пространственного расположения при указании на транспортные средства. В первом случае, при указании на конкретные события, произошедшие в

транспорте, выбрали конструкции *автобусом*, *на автобусе* вместо конструкции *в автобусе*. Во втором случае при указании на передвижение в конкретном транспортном средстве выбрали конструкцию *в автобусе*, вместо конструкции *на автобусе*. В третьем случае при указании на потенциальные способы передвижения, выбрали конструкцию *в автобусе* вместо формы творительного без предлога *автобусом*.

Сложность так же связана с низкой частотностью конструкций в речевом опыте ребенка. Многие дети не ощущали разницы в оттенках значений предлогов «на» (указывает на дополнительный оттенок – предмет обмена) и «за» (дополнительного оттенка не вносит), в этих случаях выбирали формы с предлогом «на»: *менять на конфеты*, *на конфету (46)*, *покупать на деньги*, *на рубли (9)*. На наш взгляд, ошибки так же свидетельствуют о том, что у ребенка есть общие представления о центральном способе выражения медиативных значений (творительный без предлога), и ребенок пользуется этим способом в тех случаях, когда конкретная конструкция с ее лексическим наполнением ему неизвестна. (*покупать рублями (4)*, *ставить тесто дрожжами (2)*).

Таким образом, стратегии, к которым прибегают дети и иностранцы, имеют много общего, но и существенно отличаются друг от друга. На ранних стадиях онтогенеза ребенок также осваивает самые общие способы выражения объектных отношений – иногда для этого бывает достаточно формы, совпадающей с формой винительного падежа без предлога. Затем происходит освоение единой формы выражения инструментальных значений – творительного падежа без предлога. Затем происходит постепенная дифференциация сопостранственных значений, в ходе которой дети могут совершать ошибки, вызванные сверхгенерализацией и аналогией. Тонкие семантические различия осваиваются в последнюю очередь. В частотных конструкциях ошибок практически не встречается.

Внимательное изучение ошибок детей и иностранцев помогает не только уточнить наши представления о порядке освоения грамматических

значений, но и расширить представления о грамматическом устройстве русского языка, поэтому необходимо продолжение исследования.

Выводы второй главы

На основе анализа полученных экспериментальных можно сделать следующие выводы.

В ходе освоения языка как первого и как второго человек постепенно осознает грамматические правила, выстраивая промежуточную индивидуальную грамматическую систему, которая затем постепенно корректируется. Грамматика языка, в том числе второго, усваивается в зависимости от частотности появления конструкций в речи, и иногда освоение тех или иных правил не зависит от теоретических объяснений способов употребления тех или иных конструкций: если опыт в языке недостаточно большой, у детей и иностранцев возникают однотипные ошибки.

Наиболее часто такие ошибки возникают при необходимости выражения комплексных медиативных отношений (в сочетании с локативными): такие случаи оказываются сложными и для детей, и для носителей китайского языка.

Освоение семантических функций происходит постепенно: от более общих (освоение винительного падежа в объектном значении) к более частным (освоение творительного падежа с предлогом или без предлога в общем инструментальном значении с последующей дифференциацией различных оттенков).

Русские дети допускают существенно меньше ошибок по сравнению с иностранными студентами. Исследователи речи русского ребенка также указывают на раннее (до 2-х лет) освоение семантических функций и малочисленность ошибок выбора форм. В отличие от иностранцев дети ошибаются только в низкочастотных конструкциях, что, вероятно, можно объяснить исходя из островной теории М. Томаселло: дети сначала осваивают валентности отдельных глаголов, а потом осознают общность семантической функции.

Студенты идут от необходимости выражать осознаваемые ими семантические различия, в том числе важные в их родном языке, и чаще допускают ошибки. Таким образом, репертуар используемых детьми средств более узкий: если в литературном языке существуют варианты, дети выбирают самый частотный, не обращая внимания на контекст и на возможность выражения разных оттенков значения. Данные стратегии свидетельствуют о сознательном выборе в случае изучения иностранного языка даже при невысоком уровне владения и о выборе на уровне бессознательного контроля в случае освоения языка в ходе коммуникации.

Заключение

Падежные значения (например: медиатив) являются объектом изучения многих лингвистов различных направлений. Нарушения употребления предложно-падежных конструкций являются видом ошибок грамматического строя речи, которые проявляются в случае несформированности операции грамматического структурирования.

В данной диссертации были рассмотрены падежные конструкции с осложненным медиативными значением. Мы сравнили предпочтения, которые оказывают тому или иному варианту носители русского и китайского языка в условиях выполнения задания на описание картинки, проанализировали причины этих предпочтений. Анализ экспериментальных данных позволил сделать наблюдения о природе и специфике речевых ошибок, допускаемых русскоязычными детьми и взрослыми и студентами, осваивающими русский язык как иностранный, и о месте интерференции китайского языка в процессе освоения русских падежных конструкций китайскими студентами.

На основе проанализированной научной литературы можно сделать следующие выводы. Категория падежа является одной из основных в падежной системе, и ее исследование имеет общезыковое значение и практическое применение.

Медиатив как семантическая рубрика, представленная в этой работе, помогает объяснить падежные значения.

Изучение языка осуществляется по определенной траектории, поэтому грамматические ошибки можно рассматривать как признак совершенствования языковой системы, т.е. закономерный этап освоения языка. Из-за интерференции иностранные студенты механически переносят нормы выученного языка на знакомый нормы родного языка, они продолжают мыслить конструкциями родного языка и облачают их в иноязычную форму. Различия в освоении медиативных значений также могут

быть связаны с уровнем осознания грамматических форм в процессе продуцирования речи: при пользовании родным языком выбор грамматической формы происходит на уровне бессознательного контроля, что заставляет детей выбирать первую из подходящих предложенных форм. При пользовании иностранным языком даже при невысоком уровне владения грамматический выбор осуществляется на уровне актуального осознания, что приводит к внимательному изучению вариантов и даже к совершению ошибок при участии в лингвистическом эксперименте.

Однако во многом процессы изучения родного и иностранного языков сходны, поэтому часть ошибок будет повторяться. Ребенок, так же, как и иностранец, самостоятельно конструирует систему языка, прибегая к различным стратегиям. На первых стадиях это может быть стратегия симплификации, упрощения, когда одна форма используется в самых общих значениях (винительный без предлога для обозначения любых объектных отношений, творительный – для обозначения любых инструментальных отношений и пр.). Затем происходит постепенное освоение более тонких смысловых оттенков, в речи начинают употребляться различные грамматические конструкции, в которых отражается идеи соположения в пространстве, дополнительности /обязательности использования инструмента, степень его расходования при использовании и пр. Во время освоения этих значений дети и взрослые прибегают к стратегии генерализации, обобщая полученный опыт или осмысляя теоретические сведения в случае освоения иностранного языка и распространяя выводы на все более широкий круг лексических единиц. На этом этапе возможно увеличение количества ошибок, связанных с процессами сверхгенерализации, т. е. распространения грамматических правил на более широкий круг лексических единиц.

Анализируя результаты экспериментов, мы обнаружили, что студенты-иностранцы совершали существенно больше ошибок, чем русскоязычные дети как выбирая прототипические формы медиатива «с + твор.» (мыть с

мылом (32), чистить с пастой (27), ставить тесто с дрожжами (22), купить с рублями (9) и т.д.) или «твор. без предлога» (шить тканью (13), вязать шерстью крючком (8), кормить ложкой (17), делать бумагой (13) менять конфетами (8) и т.д.), прототипические формы объекта «вин. без предлога (делать бумагу (6); менять конфеты (9)), так и совершая ошибки, обнаруживающие неосвоенность семантических нюансов: «на + вин.» (в литературном языке содержит указание на конечную точку действия на поверхности инструмента): есть на тарелку, кормить на ложку, общаться на скайп, общаться на телефоне; «в + предл.» (в литературном языке возможно при указании на нахождение инструмента на субъекте): запивать в молоке, купить в рублях); «в + вин.» (возможно только при указании на конечную точку действия внутри инструмента) развести в воду; «с + род.» (возможно при указании на исходную точку движения с поверхности инструмента): кормить с ложки. Некоторые случаи можно объяснить интерференцией: многие сопостранственные значения не выражаются в китайском или их выражение оказывается лексически связанным.

Анализ материала по ошибкам у русских детей и иностранных учащихся помогает ответить на многие вопросы и решить теоретические задачи, связанные с разработкой методик обучения языку (родному и иностранному). Исследование открыло перспективу дальнейшего изучения особенностей выражения падежных значения в речи детей и китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный, но разработку дизайна эксперимента ещё есть возможность улучшить, возможно подключить к исследованию анализ освоения других семантических функций, поэтому необходимо продолжение исследования.

Список литературы

1. Абдрахимов Л. Г. К вопросу об исследовании речевой ошибки в отечественной контрастивной лингвистике // Филологические науки в МГИМО. 2016;(6): С. 6-19.
2. Абросова Е. В. Становление семантических функций падежных форм существительного в речи детей 4–6 лет (в норме и при патологии): автореф. дис. ... к. фил. н. – СПб., 2004. – 290 с.
3. Азарова.И.В, Захаров В.П. Москвина А.Д. //Семантическая структура русских предложно-падежных конструкций. СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т 2018. С. 9-16.
4. Алимов В. В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации). Дисс...докт. филол. наук. – М., 2004. – 260 с.
5. Белошапкова В. А., Муравенко Е. В. Способы выражения инструментального значения в русском языке // Навстречу VI Конгрессу МАПРЯЛ. – М., 1986. – С. 78–83.
6. Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев: Издательство «Вища школа», 1979. – 260 с.
7. Вализаде Х. К вопросу о инструментальных значениях русских падежей в зеркале персидского языка // Русский язык за рубежом. 2021. № 1. – С. 57–63.
8. Виноградов В. А. К проблеме иноязычного акцента в фонетике // Лингвистические аспекты обучения языку. – М., 1976, вып. 2. С. 20-53.
9. Виноградов В. А, Проблемы литературных языков и закономерностей их образования и развития / АН СССР, Ин-т рус. яз. – М: Наука, 1967. – 132 с.
10. Вишневская Г. М. Интерференция и акцент: Дис...докт. филол. наук. – СПб., 1993. – 481 с.

11. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М.; Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – С. 48–52.
12. Всеволодова М. В., Владимирский Е. Ю. Способы выражения пространственных значений в русском языке. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 288 с.
13. Залевская А. А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. – Тверь: ТвГУ, 1996. – 195 с.
14. Залевская А. А. Введение в теорию учебного двуязычия. – Тверь: ТвГУ, 2016. – 269 с.
15. Зимняя И. А. Психологические основы лекционной пропаганды. – М.: Знание, 1981. – 64 с.
16. Золотова Г. А. Синтаксический словарь: репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. Изд.-е 3-е, стереотипное – М.; Едиториал УРСС, 2006. – 440 с.
17. Иванова. Л. М. Грамматические аспекты на коммуникативно-ориентированных занятиях иностранного языка // Аграрная наука в XXI веке: проблемы и перспективы: Сборник статей VIII Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. И. Л. Воротникова. – Саратов: Буква, 2014. – С. 437–445.
18. Имедадзе Н. В. Стратегия овладения вторым языком одновременно с родным // Проблемы изучения билингвизма. СПб.: Златоуст, 2014. – С. 173–182.
19. Калинин. Э. Б. Обучение иностранному языку взрослых // Аграрная наука в XXI веке: проблемы и перспективы: Сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. И.Л. Воротникова. Саратов: Буква, 2015. – С. 75–86.
20. Карлинский А. Е. Типология интерференции // Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения / Сост. Т.А. Круглякова. — СПб.: Златоуст, 2014. – С. 244 – 256.

21. Круглякова Т.А. От значения к поискам формы: об одной из детских стратегий освоения падежа // Известия Росс. гос. педагогического ун-та им. А.И. Герцена. – 2018. – № 189. – С. 53–64.

22. Круглякова Т. А., Ван Л. Предложно-падежные конструкции с инструментальным значением в речи русского ребенка и носителя китайского языка // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2021. – № 19. – С. 141–153.

23. Кукатова О. А. Типология семантических ролей актантов предикатов в современной лингвистической науке // Вестник Челябинского государственного университета. – 2021. – № 1 (447). Филологические науки. Вып. 123. С. 89—97.

24. Леонтьев А. А. Владение и овладение языком // Проблемы изучения билингвизма: Книга для чтения. СПб.: Златоуст, 2014. – С. 149 – 166.

25. Леонтьев А. А. Психолингвистика в овладении языком // Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – С. 218–225.

26. Леонтьев А. А., Королева Т. А. Методика: Зарубежному преподавателю русского языка. – М.: Русский язык, 1982. – 112 с.

27. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. Ярцева В. Н. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 692 с.

28. Москвин В. П. Лексико-грамматические средства выражения инструментальности в современном русском языке. Автореф. диссерканд. филол. наук. Киев, 1988. – 17 с.

29. Нищева Н. В. Развивающие сказки [Текст] / Н.В. Нищева. – СПб., Детство-Пресс, 2014. – 139 с.

30. Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты. Лингвистическая проблематика. – Л.: Наука, 1972. – 80 с.

31. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов Пособие для учителя. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.

32. Сидорова М. Ю, Освоение словаря: ситуации и механизмы. М.: МГУ, 2018. – 256 с.
33. Слобин Д. Грин Дж. Психолингвистика / Перевод с английского Е. И. Негневицкой / Под общей редакцией и с предисловием доктора филологических наук А. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1983. – 336 с.
34. Смирнова М. А. Романо-германская интерференция в тимаушском языке: Дисс.канд. филол. наук. – М., 2011. – 201 с.
35. Солнцев В. М. Введение в теорию изолирующих языков. – М., Восточная литература РАН, 1995. – 352 с.
36. Теоретические основы изучения морфологии русского языка: учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург: [б. и.], 2015. – 171 с.
37. Трубецкой. Н. С. Основы фонологии. – М.: Высшая школа, 1960. – 372 с.
38. Филичева, Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей пятилетнего возраста с ОНР. – М.: Знание, 1991. – 44 с.
39. Филлмор Ч. Дело о падеже открывается вновь. // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 10. Лингвистическая семантика. – М., 1981. – С. 496–530.
40. Функциональный синтаксис русского языка: учебник для вузов / А. Мустайоки, З. К. Сабитова, Т. В. Парменова, Л. А. Бирюлин. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 728 с.
41. Цейтлин.С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М.; 2009. М.: Владос, – 351 с.
42. Цейтлин.С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 192 с.
43. Чойбонова Б. М. Влияние межъязыковой и внутриязыковой интерференций на формирование ошибок в речи обучаемых // Вестник. БГУ. – 2009. – № 11. – 160 с.
44. Шахнарович А. М. Лингвистический эксперимент как метод

лингвистического и психолингвистического исследования // Вопросы психолингвистики. – М.: 2011. № 13. – С. 191–196.

45. Шевченко В. Д. Интерференция дискурсов в англоязычной публицистике: Дисс. докт. филол. наук. – СПб., 2011. – 274 с.

46. Щерба, Л. В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики: учебное пособие / Л. В. Щерба. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2003. – 160 с.

47. Ямшанова В.А. Категория инструментальности в немецком языке. – Л.: Изд-во ЛФЭИ, 1991. – 159 с.

48. Pinker, S. The language instinct: How the mind creates language. – New York: Harper Perennial, 1995. – 494 с.

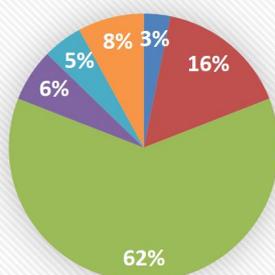
49. 现代俄汉词典 (Новый русско-китайский словарь) / 张建华等编/ –北京: 外语教学与研究出版社.1998.10(2012.12)重印. – 1304 с.

Приложение 1.

Распределение ответов китайских студентов

Задание 1

Мы долго ехали _____ и вышли не на своей остановке, из-за чего пришлось изрядно идти пешком с тяжёлыми чемоданами.



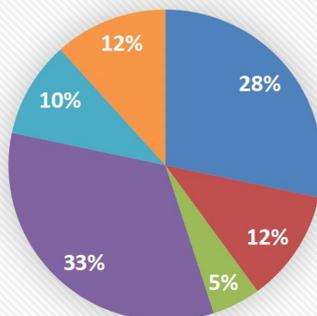
■ с автобусом 2 ■ в автобусе 10 ■ на автобусе 39 ■ в автобус 4 ■ на автобус 3 ■ автобусом 5

Комментарии:

В китайском языке, тут чаще всего используется предлог 乘坐, специальный предлог, указывающий на средства передвижения, употребление предлога в данном случае обязательно.

Задание 2

На фабрику нужно ехать _____, а потом идти минут двадцать пешком.



■ на автобус 17 ■ в автобусе 7 ■ в автобус 3
■ на автобусе 20 ■ с автобусом 6 ■ автобусом 7

Комментарии:

В китайском языке, тут чаще всего используется предлог 乘坐, специальный предлог, указывающий на средства передвижения, употребление предлога в данном случае обязательно.

Задание 3

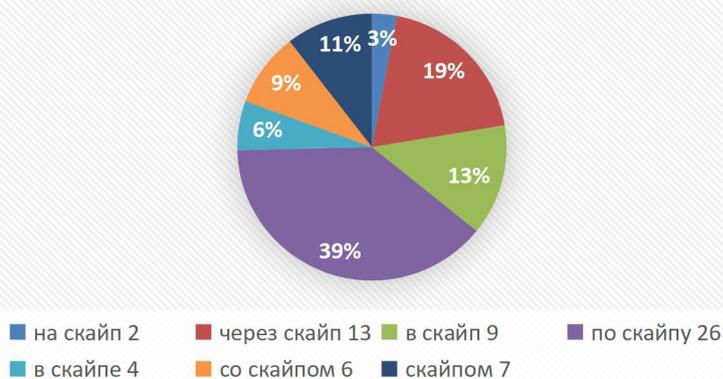


Комментарии:

В китайском языке, тут чаще всего используется предлог 乘坐, специальный предлог, указывающий на средства передвижения, употребление предлога в данном случае обязательно.

Задание 4

Мы общались _____, который позволяет слышать и видеть изображение на мониторе.



Комментарии:

В китайском языке требуется предлог 通过, инструмент + указание на направление трассы совершения действия через внутреннее пространство инструмента с глаголами восприятия.

Задание 5

Мы почти каждый день общались _____ и писали друг другу бесконечные электронные письма.

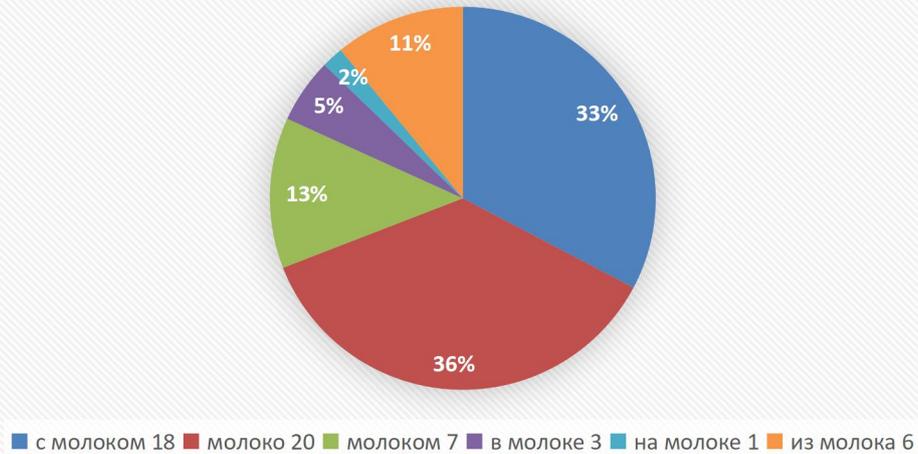


Комментарии:

По-китайски используют 通过, предлог, обозначающий инструмент + указание на направление трассы совершения действия через внутреннее пространство инструмента с глаголами восприятия.

Задание 6

Он рвал хлеб зубами, почти не жуя, и жадно запивал _____.



Комментарии:

В китайском языке тут предлог не требуется.

Задание 7

Шторы шили _____ разных расцветок.

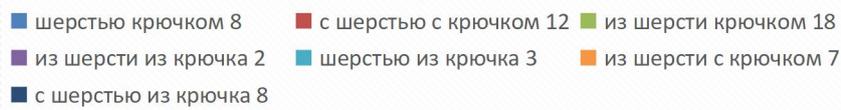
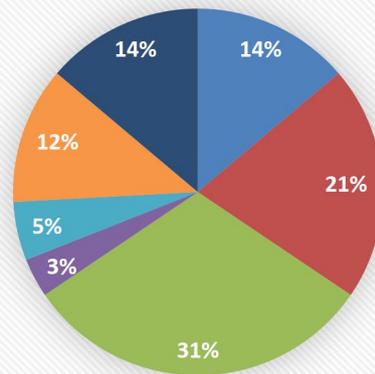


Комментарии:

В китайском используют предлог 用, указывающий на средство или совместное действие.

Задание 8

Береты и шапочки можно вязать _____.

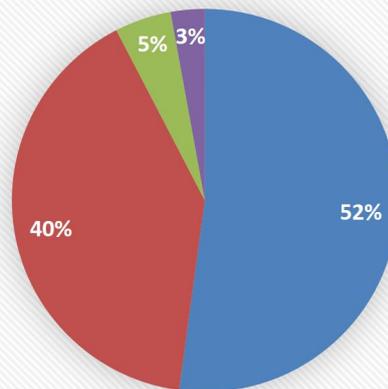


Комментарии:

В китайском используют предлог 用, указывающий на средство или совместное действие.

Задание 9

Маленьким мама купала его, одевала, кормила _____.

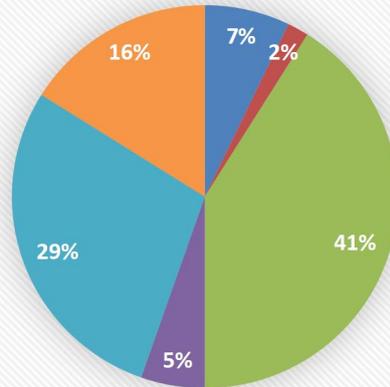


Комментарии:

В китайском используют предлог 用, указывающий на средство или совместное действие.

Задание 10

Бабушка спрашивает: кто кашу молочную ест _____.



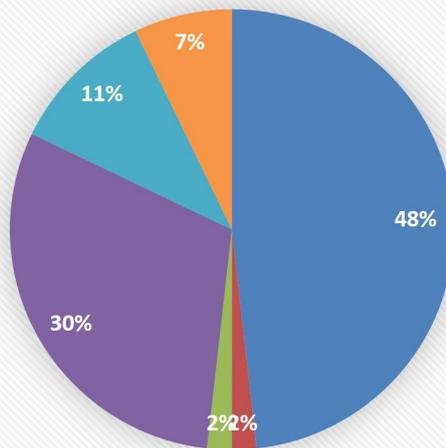
■ в тарелке 4 ■ в тарелку 1 ■ на тарелке 23 ■ на тарелку 3 ■ из тарелки 16 ■ с тарелкой 9

Комментарии:

В китайском используют предлог 在...里, при указании на расположение внутри или направление внутрь. В китайском языке акцент делается на расположение предмета (на/в тарелке)

Задание 11

Зубы надо чистить _____.



■ с пастой 27 ■ на пасте 1 ■ на пасту 1 ■ пастой 17 ■ по пасте 6 ■ в пасте 4

Комментарии:

В китайском используют предлог 用, указывающий на средство или совместное действие.

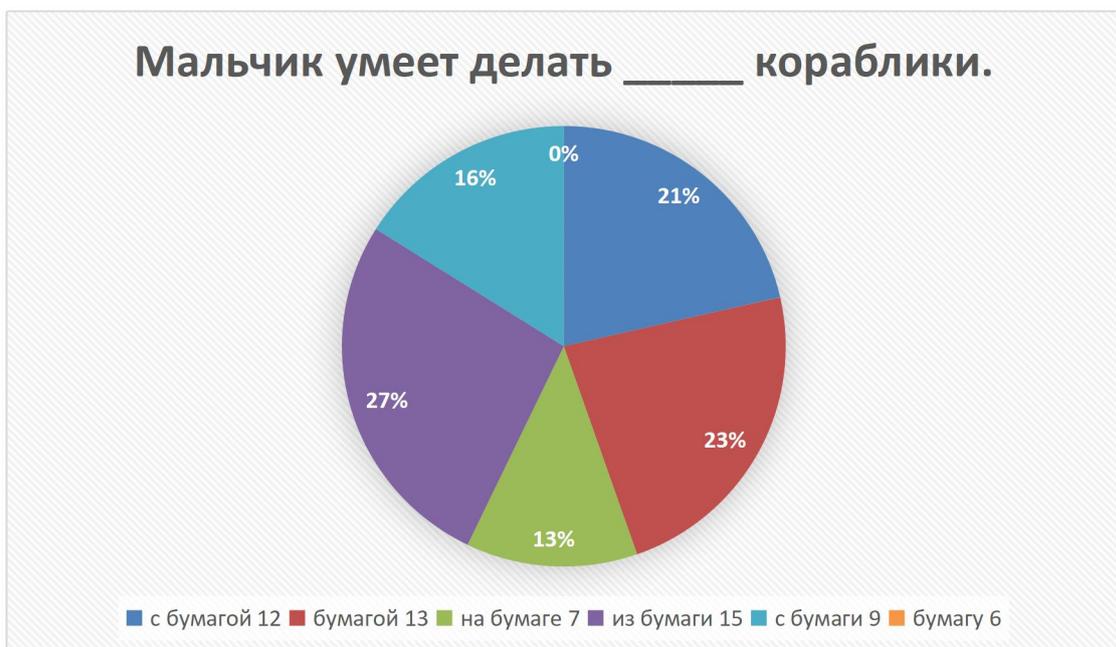
Задание 12



Комментарии:

В китайском используют предлог 用, указывающий на средство или совместное действие.

Задание 13



Комментарии:

Предлог 用 (при таком случае указывает на средство или совместное действие) или без предлога.

Задание 14

У мальчика мелкие игрушки и значки,
он хотел менять их _____.



Комментарии:

Предлог 用 (при таком случае указывает на средство или совместное действие) или без предлога.

Задание 15

Молоко и хлеб можно купить _____.

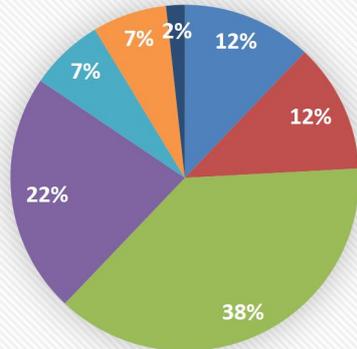


Комментарии:

В китайском используют предлог 用, указывающий на средство или совместное действие.

Задание 16

Лена хочет готовить для мамы торт, но она не знает, как ставить тесто _____.



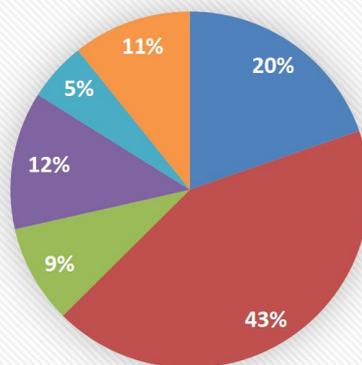
■ дрожжами 7 ■ на дрожжах 7 ■ с дрожжами 22 ■ по дрожжам 13
■ в дрожжах 4 ■ на дрожжи 4 ■ в дрожжи 1

Комментарии:

В разговорной речи можно сказать 用. В литературной форме языка более подходит предлог 通过 -направление трассы совершения действия через внутреннее пространство средства.

Задание 17

Антон простудился, его мама развела _____ мёд и заставила его выпить.



■ на воде 11 ■ в воду 24 ■ в воде 5 ■ с водами 7 ■ водами 3 ■ по воде 6

Комментарии:

Предлог 在...里, при указании на расположение внутри или направление внутрь.

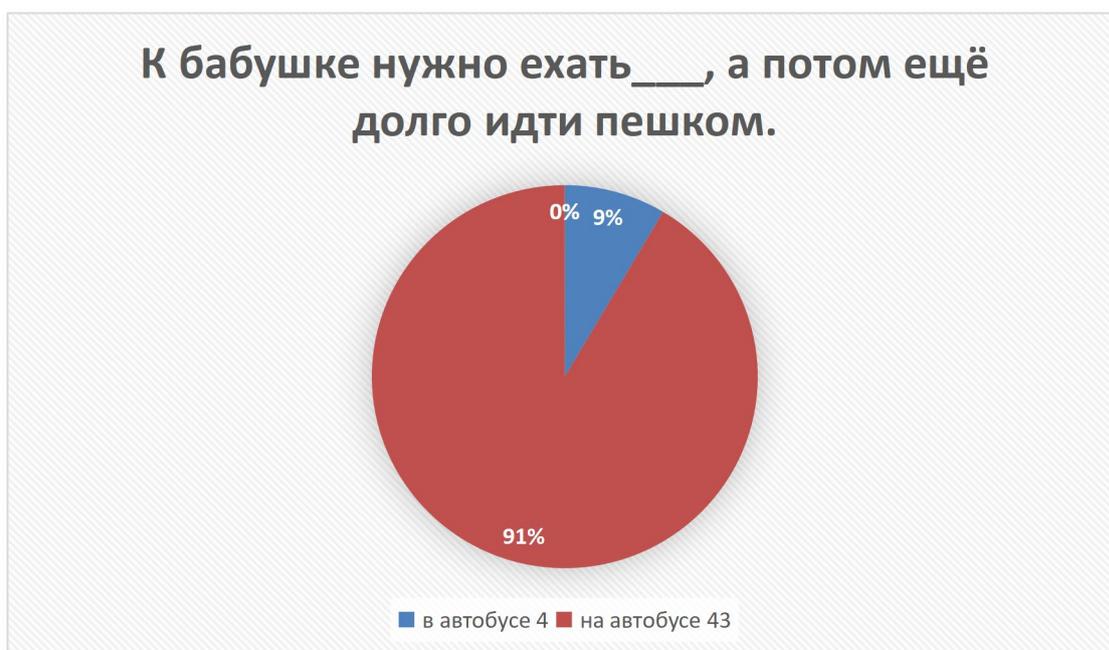
Приложение 2.

Распределение ответов русских детей дошкольного возраста

Задание

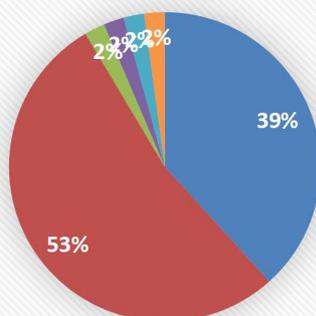


Задание 2



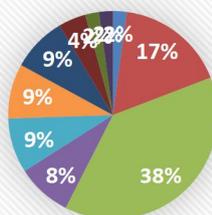
Задание 3

Антон ехал ___ и играл с мамой в интересную игру.



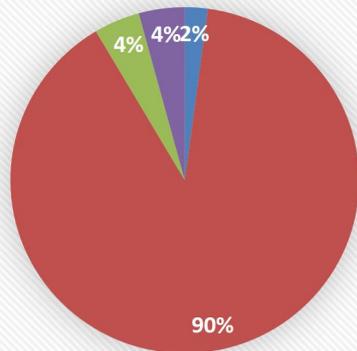
Задание 4

У Маши на компьютере есть скайп. Она общается ____, который позволяет ей видеть и слышать своих друзей.



Задание 5

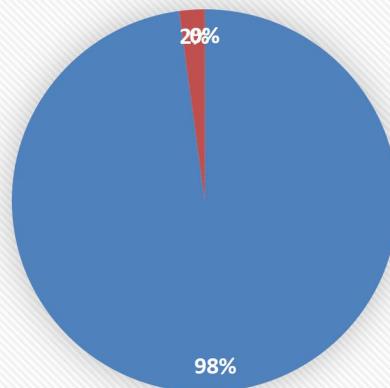
У Вани телефон, Ваня почти каждый день общался с бабушкой ____.



■ на телефоне 1
■ с помощью телефона 2
■ по телефону 40 по видео 1 по скайпу 1
■ несвязанные ответы 2

Задание 6

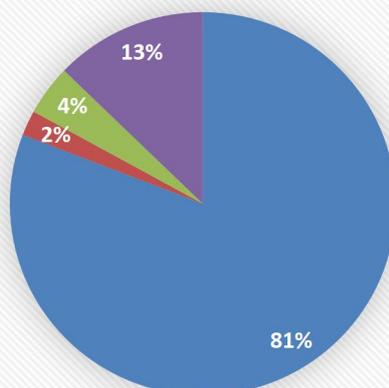
На столе стояло молоко, Ваня откусывал куски хлеба и жадно запивал их ____.



■ молочком 1
■ молоком 45
■ пить молоко 1

Задание 7

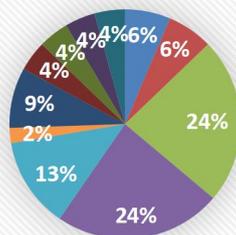
Это ткань разного цвета. Шторы шили ____ разных цветов.



■ из тканей 3 ■ из ткани 35 ■ с помощью ткани 1 ■ тканью 2 ■ несвязанные ответы 6

Задание 8

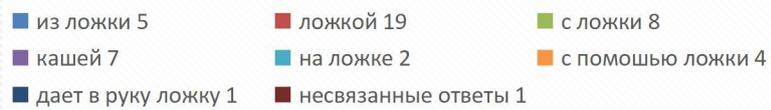
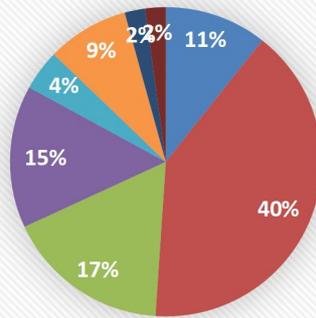
Это крючок, А это шерсть. Береты и шапочки можно вязать ____.



■ крючком из шерсти 3 ■ из крючка и шерсти 3
 ■ из шерсти 11 ■ крючками/крючком и шерстью 11
 ■ с помощью крючка из шерсти 6 ■ шерстью 1
 ■ крючок и шерсть 4 ■ из шерсти при помощи крючка 2
 ■ из шерсти с помощью крючка 2 ■ крючком с шерстью 2
 ■ с помощью крючка и шерсти 2

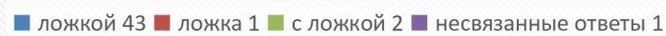
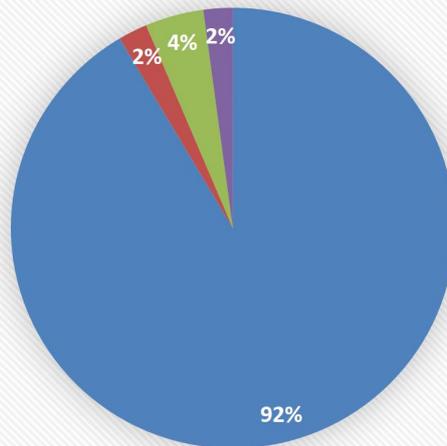
Задание 9

Это вкусная каша. А это ложка. Мама кормит сына ____.



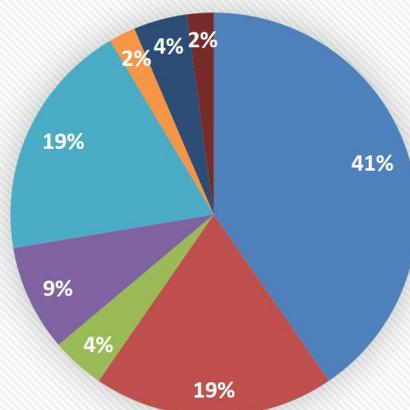
Задание 10

Бабушка спрашивает: Кто кашу ест ____?



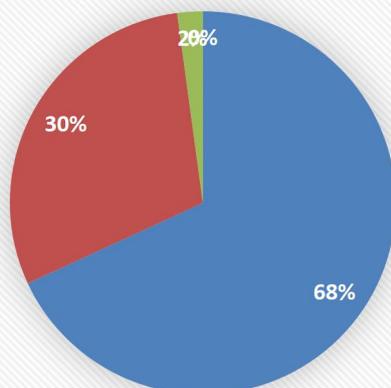
Задание 11

Вот щётка и паста. Зубы надо чистить ____.



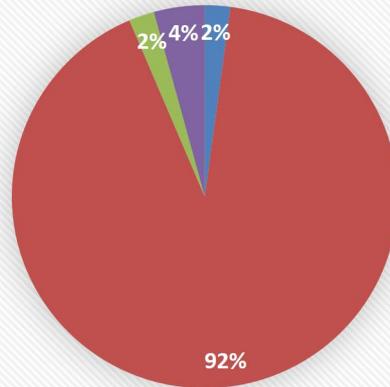
Задание 12

Тут мыло. Очень важно тщательно ____
мыть руки перед едой.



Задание 13

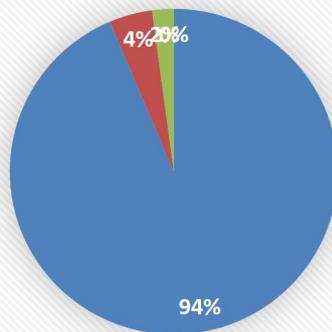
У мальчика розовая бумага. Он умеет
делать кораблики ____.



■ бумагой 1 ■ из бумаги 43 ■ бумажные 1 ■ несвязанные ответы 2

Задание 14

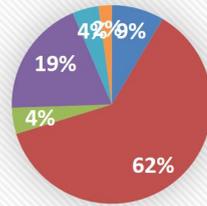
У мальчика значки и маленькие игрушки.
У девушки конфеты. Мальчик хочет
игрушки поменять ____.



■ на конфеты 44 ■ на конфету 2 ■ конфеты 1

Задание 15

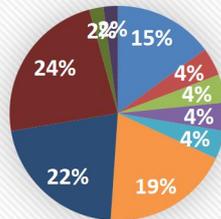
Молоко и хлеб можно купить в магазине



- деньгами 3 рублями 1
- за деньги 26 за 20 рублей 1 за монету 1 за монеты 1
- на деньгах 2
- на деньги 6 на рубль 1 на рубли 2
- с деньгами 2
- с помощью монет 1

Задание 16

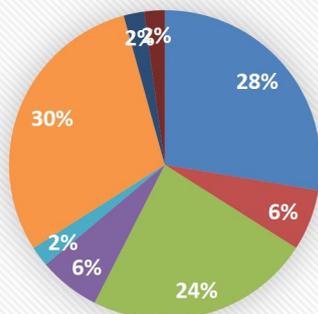
Это дрожжи, Лена хочет испечь маме торт. Но она не знает, как ставить тесто



- в дрожжи 7
- дрожжами 2
- дрожжевое 2
- дрожжи 2
- из дрожжей 2
- на дрожжах 9
- на дрожжи 10
- с дрожжами 11
- с дрожжи 1
- несвязанные ответы 1

Задание 17

Антон простудился. Его мама развела мёд __ и заставила его выпить.



■ в воде 12 в бутылке 1 ■ в воду 2 в бутылку 1 ■ водой 11
■ из воды 2 из бутылки 1 ■ люкс воду 1 ■ с водой 14
■ воду 1 ■ несвязанные ответы 1