

# **ОНТОЛИНГВИСТИКА — НАУКА XXI ВЕКА**

**Материалы международной конференции, посвященной  
20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И.Герцена**

**4-6 мая 2011 г., г. Санкт-Петербург**

Редакционная коллегия: Т.А.Круглякова (отв. редактор), Е.Л.Бровко, К.В.Гарганеева, М.А. Еливанова

В сборник вошли материалы юбилейной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И.Герцена. В статьях прослеживаются основные направления работы кафедры: рассматриваются вопросы становления грамматики, освоения словарного состава языка, овладения письменной формой речи, сопоставляется речевое развитие детей с нормальным и отклоняющимся речевым развитием, анализируются ошибки детей, осваивающих русский язык как первый и как второй.

Книга адресована лингвистам, психологам, логопедам, методистам по развитию речи.

Издание этой книги стало возможным в рамках программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект №2.1.3/9368).

На обложке коллаж «Кафедра детской речи», авторы — дети сотрудников кафедры Нина Лурье, Вера Лурье, Лиза Елисеева

## Оглавление

«Долгих лет жизни единственной в стране кафедре детской речи» (из поздравлений, поступивших в адрес кафедры в день ее двадцатилетия) .....	13
<b>Онтолингвистика как наука: проблемы и методы</b> .....	29
К.Ф. Седов (Саратов) Петербургская школа онтолингвистики.....	29
С. Н. Цейтлин (Санкт-Петербург) Языковые правила как руководство к речевой деятельности.....	31
Г. Р. Доброва (Санкт-Петербург) Детская речь: универсальное – общее – дифференциальное – индивидуальное .....	36
М.Б.Елисеева (Санкт-Петербург) Автономность или взаимозависимость? (К вопросу о развитии различных компонентов речевой способности ребенка от 9 месяцев до 2 лет).....	41
Т. И. Зубкова (Санкт-Петербург) Преимущества когнитивного подхода в исследовании процесса становления речи и формирования языковой способности.....	45
В.Б.Касевич (Санкт-Петербург) Что стоит за текстом?.....	49
А.Н.Корнев (Санкт-Петербург) О функциональной системе языка и речи в онтогенезе: языковые и процедурные аспекты.....	51
А.Д.Кошелев (Москва) Язык ребенка полутора-двух лет – протоязык его родного языка.....	56
С. А.Крылов (Москва) Связь геликохронических отношений между языковыми единицами с другими видами языковых отношений.....	63
Н.К.Онипенко (Москва) Объяснительная сила современных грамматических концепций и детская речь.....	67
В.К. Харченко (Белгород) Синтагматика неправильностей в детской речи (методика коврового считывания).....	69
<b>Овладение звуковой стороной речи</b> .....	75
А. А. Бондаревич (Санкт-Петербург) Морфонология детской речи: основные особенности.....	75
А. С. Григорьев, Е. Е. Ляко (Санкт-Петербург) Акустические характеристики слов детей 5-7 лет.....	82
И. В. Калмыкова, Н. Г. Охарева, Э. И. Столярова (Санкт-Петербург) Индивидуальные особенности слухоречевого поведения детей 5-6 лет со слуховой нейропатией.....	85

Д. Маркус (Рига, Латвия), А. Гирденис (Вильнюс, Литва) Фонология дифтонгов [ie] и [uo] в речи латышских и литовских детей.....	90
А. А. Петрова (Волгоград) Акустическая характеристика акцентного фокусирования в онтогенезе.....	93
Л. А. Пиотровская (Санкт-Петербург) Психолингвистические механизмы фонетических субституций в онтогенезе.....	97
<b>Освоение грамматики родного языка.....</b>	<b>103</b>
Е. В. Абросова (Санкт-Петербург) Особенности восприятия дошкольниками категории вида глагола (на материале русского языка).....	103
Я. Э. Ахапкина (Санкт-Петербург) Повторяемость действия в раннем речевом онтогенезе.....	107
Е. Л. Бровко (Москва) Переход от голофразы к двусловному высказыванию: опыт лонгитюдного анализа.....	111
И. В. Дубровина (Ульяновск) Усвоение квазисинонимичных предложных конструкций: конструкционный подход.....	116
М. А. Еливанова (Санкт-Петербург) Освоение детьми раннего возраста глаголов со значением движения и перемещения.....	121
С. В. Краснощекова (Санкт-Петербург) Усвоение русскоязычным ребенком указательных местоимений.....	127
Н. Г. Мальцева, М. Е. Шадрунова (Саратов) Этап перехода от голофраз к двумерным высказываниям (на материале английского языка).....	132
Е. А. Офицерова (Санкт-Петербург) ДРУГОЙ в русском языке и в детской речи (на материале речи одного ребенка).....	138
Е. Н. Панфилова (Архангельск) Категория числа абстрактных имен существительных в речи детей дошкольного возраста.....	142
Ю. Н. Петрова (Москва) Коммуникативно ориентированный подход к моделированию подъязыка детской речи как рамочная методологическая концепция.....	150
Е. А. Сечина (Новосибирск) Особенности репрезентации логических пропозиций в детской речи.....	154
А. А. Сучкова (Санкт-Петербург) Некоторые аспекты освоения детьми средств выражения отношений обусловленности.....	156
N. Topaj (Berlin, Germany) Development of referential coherence in picture-based narratives of Russian-German bilingual children.....	164

Е.С. Трибушинина (Утрехт, Нидерланды), Е.А.Дубинкина (Кемерово) Выражение степени качества нидерландскими и русскими детьми.....	168
И. П. Шапор (Новосибирск) Особенности реализации пропозиции движения в детской речи.....	171
П. М. Эйсмонт (Санкт-Петербург) Особенности усвоения глагольной аргументной структуры детьми в возрасте 6-8 лет (на материале русского и английского языков).....	172
<b>Освоение лексического богатства языка. Вопросы строения ментального лексикона ребенка.....</b>	<b>175</b>
Е. А. Аввакумова (Барнаул) Метонимия в речи детей.....	175
Л. В. Балашова (Саратов) Прецедентный мир детства в современном русском сленге.....	179
Т. В. Батыркаева, Т. И. Доценко (Пермь) Конструирование наивной категории детьми дошкольного возраста.....	183
Е. А. Завалко (Самара) О некоторых способах самостоятельного именованя человека в речи детей младшего дошкольного возраста (на материале собственных наблюдений).....	188
О.В.Мурашова, С.А. Соловьева (Череповец) Проблемы языковой компетенции младших школьников.....	192
Е. И. Николаева (Санкт-Петербург) Детская речь и особенности ассоциативных полей эмоциональных и нейтральных слов: постановка проблемы.....	196
С. В. Плотникова (Екатеринбург) Глаголы способа движения в лексиконе ребенка (по данным ассоциативного эксперимента).....	201
Ю. С. Пузанова (Санкт-Петербург) Психолингвистические основы освоения детьми парадигматических отношений на материале параметрических прилагательных русского языка.....	205
А. П. Сдобнова (Саратов) Лексикон школьника: состав и структура.....	211
О. В. Шабалина (Пермь) Функционирование семантических признаков в ассоциативных связях ментального лексикона детей 5-6- лет.....	215
Т. А. Щеглова (Череповец) Некоторые наблюдения за употреблением ментальных глаголов детьми 4 – 9 лет (на материале русского и английского языков).....	221

<b>Овладение письменной формой речи</b> .....	227
Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова, А. А. Корнеев, М.Н. Воронова (Москва) Овладение письмом: анализ ошибок и их механизмов.....	227
А. А. Балякова, Е. А. Огородникова, Э. И. Столярова (Санкт-Петербург) Анализ ошибок в диктантах школьников с дисграфией.....	238
Н. А. Бастун (Киев, Украина) Причины трудностей в усвоении чтения и письма в первом классе.....	243
А. Н. Корнев (Санкт-Петербург) Когнитивные механизмы овладения чтением: экспериментальный анализ стратегий рекодирования.....	246
Т. В. Кузьмина (Санкт-Петербург) Оперативные единицы письма в детской письменной речи.....	252
Е. Е. Ляксо, О. В. Фролова, А. В. Куражова, Е. Д. Бедная, А. С. Григорьев, Л. Х. Мусина (Санкт-Петербург) Формирование навыка чтения у русскоязычных детей.....	258
Л. А. Месеняшина (Челябинск) Графическая речь младших школьников: шаг к естественной письменной речи или к кодифицированному литературному языку?.....	263
Т. А. Росийчук (Харьков, Украина) Исследование психологических условий «выращивания» письменной речи детей.....	266
П. С. Третьякова (Челябинск) Синтагматика графической речи.....	272
С. Тубеле (Рига, Латвия) Интерес к чтению как важный фактор формирования умения читать.....	276
<b>Становление текстовой компетенции ребенка</b> .....	279
I. Balčiūnienė (Kauno, Lithuania) Narrative skills among Lithuanian preschoolers.....	279
Т. В. Базжина (Москва) Свобода высказывания.....	282
С. М. Евграфова (Москва) Становление письменной речи и обучение родному языку в школе и вузе.....	287
Ю. П. Князев (Санкт-Петербург) Ранние детские художественные тексты и их литературные аналоги.....	292
Н. А. Лемяскина (Воронеж) Прецедентные тексты младшего школьника.....	296
Л. А. Порядченко (Киев, Украина) Особенности построения	

детьми дошкольного возраста описаний природы .....	299
И. А. Сотова, Е. Л. Парфенова (Иваново) Творческий потенциал так называемой репродукции текста.....	303
Н. Е. Сулименко (Санкт-Петербург) О специфических нарушениях в формировании текстовой компетенции ребенка..	307
В. Д. Черняк (Санкт-Петербург) Некоторые наблюдения над динамикой речевого портрета шестиклассника.....	312
Н. М. Юрьева (Москва) Генезис повествования в детской речи (по материалам экспериментального исследования).....	316
Е. В. Ягунова (Санкт-Петербург) Текст для детей: структурная организация и понимание.....	319
<b>Ребенок и язык художественной литературы.....</b>	<b>324</b>
В. В. Дементьев (Саратов) Мир детства в романах С. Лукьяненко.....	324
Е. И. Исенина, А. В. Поршнева, Д. Е. Давыдова (Иваново) Психолого-культурологические и лингвистические особенности детского диалога (на материале английской литературы 19 – 20 и 18 веков).....	328
В. Н. Карпухина (Барнаул) Аксиологические особенности передачи элементов языковой игры при переводе текстов детской литературы.....	334
Т. А. Круглякова (Санкт-Петербург) Фольклорный текст как объект психолингвистического исследования.....	338
Е. Н. Никитина (Москва) Грамматика детской точки зрения: герой и адресат.....	345
Е. В. Пальм (Санкт-Петербург) Гарри Поттер и взрослые, дневник наблюдателя.....	350
И. Фрейберга (Рига, Латвия) Некоторые проявления личностного смысла: о литературной работе в нарративах детей старшего дошкольного возраста.....	355
<b>Коммуникативное развитие ребенка.....</b>	<b>359</b>
А. А. Алексенко (Новосибирск) Эгоцентрическая речь как самоцельный тип речи: к вопросу о гипотезе Л. С. Выготского..	359
Е. Д. Бедная, Е. Е. Ляко (Санкт-Петербург) Особенности взаимодействия отцов с детьми первого года жизни .....	363
Л. П. Боть (Черкассы, Украина) Директивные речевые акты во время компьютерных игр детей младшего школьного возраста...	367

К. А. Вагнер (Абакан) Речевая агрессия в коммуникативном поведении немецкого ребенка.....	371
М. Д. Воейкова (Санкт-Петербург) Языковое взаимодействие матери и ребенка: качественный и количественный анализ.....	374
В. В. Казаковская (Санкт-Петербург), И. Балчюнене (Каунас, Литва) Коммуникативные стратегии взрослого в диалоге с ребенком (опыт кросс-лингвистического анализа).....	378
О. В. Кошечева (Саратов) Стратегии речевого поведения в конфликте и становление коммуникативных черт характера в онтогенезе.....	382
А. В. Куражова, Е. Е. Ляко (Санкт-Петербург) Формирование речи близнецов в первые шесть лет жизни.....	386
С. Милевски (Гданьск, Польша) Глаголы говорения (verba dicendi) в речи опекунов, обращенной к младенцам.....	390
Т. И. Петрова (Владивосток) Специфика ситуативно-ролевого варьирования детской речи.....	395
И. А. Стернин (Воронеж) Эффективное общение с дошкольником.....	400
О. В. Фёдорова (Москва) Экспериментальный анализ детского дискурса: теория и практика.....	404
О. Г. Хохловская (Челябинск) Социолингвистический аспект онтогенеза речи младших школьников в экспериментальной технологии Школы диалога культур.....	408
<b>Метаязыковая деятельность ребенка.....</b>	<b>413</b>
И. П. Амзаракова (Абакан) Речевая ошибка и языковая рефлексия как инструменты речевого развития ребенка.....	413
А. Вулане (Рига, Латвия) Некоторые наблюдения над детскими словообразовательными инновациями (на материале речи латышских детей).....	417
К. В. Гарганеева (Томск) Мотивированность как интерлингвистическое свойство слова в метаязыковых представлениях дошкольников и младших школьников.....	420
Т. А. Гридина (Екатеринбург) Языковая игра как проявление лингвистической креативности ребенка (экспериментальные данные).....	425
О. В. Елецкая (Санкт-Петербург) К вопросу о лингвистических способностях школьников.....	429



Л. А. Калмыкова (Переяслав-Хмельницкий, Украина) Развитие речевой личности дошкольника.....	434
А. И. Лаврентьева (Москва) Онтогенез языковой способности как объект междисциплинарного исследования: антропологический и аксиологический аспекты.....	437
М. Руменова Рачева (Варна, Болгария; Брно, Чехия) Детская этимология и этимология пуристов (на материале чешского языка).....	440
Н. В. Харченко (Переяслав-Хмельницкий, Украина) Особенности речевых навыков и умений у детей дошкольного возраста.....	443
<b>Становление речи в норме и при патологии</b> .....	<b>446</b>
S. Avrutin, E. Tribushinina, S. de Bode, N. Vasić (Utrecht, Nederland) The acquisition of reference by children with one cerebral hemisphere.....	446
Н. Ш. Александрова (Берлин, Германия) Произвольное и непроизвольное понимание языка.....	448
Н. Ю. Астахова (Орел), О. В. Гусева (Мценск) Особенности адъективного словаря детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и условия его развития.....	450
Я. Ю. Даньковская., С. Б. Яковлев (Санкт-Петербург) Сравнительный анализ сформированности синтаксических обобщений в устной и письменной речи учащихся общеобразовательных младших классов и классов школы VII вида.....	454
А. В. Егорова, В. И. Липакова (Санкт-Петербург) Изучение лексических возможностей детей с интеллектуальной недостаточностью.....	458
Н. П. Карпова (Ижевск) Особенности текстовой компетенции учащихся с тяжелыми нарушениями речи.....	464
О. Н. Ковалева (Санкт-Петербург) Типология голофраз в коммуникативной системе детей с синдромом Дауна.....	467
Е. С. Кремпатич (Санкт-Петербург) Освоение детьми глагольного словоизменения (в норме и при нарушенном речевом развитии).....	472
Р.И.Лалаева (Санкт-Петербург) К вопросу о классификации дисфазии (алалии) в зарубежной литературе.....	478
О. Л. Леханова (Череповец) Осознание фонетических явлений родного языка детьми в норме и при патологии речи.....	481

Л. В. Лопатина (Санкт-Петербург) Особенности восприятия и воспроизведения словесного ударения детьми со стертой дизартрией .....	486
С. Милевски, К. Качоровска-Брай, Э. Чаплевска (Гданьск, Польша) Предложные обороты, выражающие пространственные отношения, в речи умственно отсталых детей с легкой и средней степенью отсталости: анализ семантических функций.....	489
А. А. Романова (Москва) Смысловая организация речи у детей с аутистическими расстройствами.....	494
В. Л. Рыскина (Санкт-Петербург) Использование жестов детьми с проблемами развития.....	499
О. Б. Сизова (Санкт-Петербург) Пути становления языковой системы при отклоняющемся речевом развитии.....	502
С.Н. Цейтлин (Санкт-Петербург) Возрастной «аграмматизм» и его причины.....	510
Э. Б. Чиркова (Ижевск) Специфика усвоения и использования предикативных связей подростками с недоразвитием речи.....	512
<b>Формирование языковых систем в ситуации двуязычия.....</b>	<b>516</b>
М. И. Абабкова (Санкт-Петербург) Опыт сравнительной классификации речевых ошибок детей и инофонов.....	516
Г. М. Вишневская (Иваново) Об интерференции, кодовых переключениях и дискурсивных маркерах в детской билингвальной устной речи.....	523
А. Н. Забродская (Тарту – Таллин, Эстония) Влияние эстонского языка на морфосинтаксис родной речи русскоязычных учащихся эстонской школы.....	528
А. А. Зарипова (Санкт-Петербург) Семантизация имен существительных иноязычными и русскоязычными младшими школьниками.....	533
А. В. Зеленин (Тампере, Финляндия) Смешение кодов при русско-финском онтобилингвизме (лонгитюдное исследование) .....	537
Н. Н. Земляная (Санкт-Петербург) Освоение носителями азербайджанского языка локативных синтаксем русского языка.....	540
Т. Н. Конева (Москва) Интерференция при детском билингвизме(испанский–русский и французский–русский языки).....	548

Н. И. Коновалова (Екатеринбург) Аспекты изучения вербальной ассоциативной способности детей–билингвов.....	551
Е. Мадден (Берлин, Германия) Русскоязычные дети в Германии: некоторые особенности речи.....	556
Н. Г. Мальцева, Ю. В. Дорошенко (Саратов) Особенности кодовых переключений в речи ребенка-билингва.....	561
О. Ненонен (Хельсинки, Финляндия) Влияние билингвизма на фонетическое развитие ребенка дошкольного возраста.....	563
Е. А. Плаксина (Берлин, Германия) Фонетические особенности речи немецко-русских детей-билингвов.....	567
Г. С. Рогожкина (Санкт-Петербург) Модели конструирования количественно–именных сочетаний и их реализация в речи детей–инофонов.....	572
Л. Л. Чернякова, Л. В. Савельева (Санкт-Петербург) Затруднения иноязычных первоклассников при овладении категорией рода имен существительных.....	577
А. Шаяхмет (Алматы, Казахстан) Дефиниции в речи двуязычных детей.....	584
<b>Становление коммуникации в условиях двуязычия.....</b>	<b>589</b>
С. В. Афонин (Берлин, Германия) Дистантное обращение и дистанция в речи русско–немецких детей–билингвов в начальной школе.....	589
Н. В. Гагарина (Берлин, Германия) Нарративы многоязычных детей: в поисках способов выявления проблем в развитии речи.....	597
А. В. Овчинников, З. А. Проскурина, В. В. Петровская, Е. Ю. Протасова (Москва, Хельсинки - Финляндия) Описание картинок у монолингвов и билингвов: лексический и грамматический выбор.....	598
Е. Ю. Протасова, Н. Е. Васюкова, Н. М. Родина (Москва, Хельсинки – Финляндия) Эффективная речь взрослого.....	604
N. Ringblom (Stockholm, Sweden) On the importance of the quality and quantity of input in diverging bilingual development.....	607
Г. Н. Чиршева (Череповец) Отношение билингвальных детей к билингвизму.....	610
<b>Детская речь как объект междисциплинарных исследований. Проблемы развития речи и преподавания языков.....</b>	<b>616</b>
М. Н. Быстрова (Москва) Развитие аналитических видов речевой	

деятельности.....	616
К. В. Гарганеева, Л. Н. Руденок, О. В. Сараева (Томск) Психоречевое развитие детей раннего и дошкольного возраста с различными образовательными потребностями в условиях общеобразовательных групп ДОУ.....	619
М. Л. Кусова (Екатеринбург) О принципах языкового образования в поликультурном пространстве.....	623
В. Ф. Литовский (Киев, Украина) Процесс «выращивания» ребенком письменной речи из игры и рисования как объект междисциплинарных исследований.....	627
И. П. Лысакова (Санкт-Петербург) К вопросу об учебных пособиях для формирования системы русского языка у детей– инофонов .....	632
Г. П. Новикова (Москва) Организация речевой среды в системе развивающего дошкольного образования.....	637
З. В. Остапова (Сыктывкар) Лингвистические предпосылки развития родной речи в коми детском саду.....	639
Д. В. Пересторонина (Пермь) Влияние культурно-языкового контекста на освоение дошкольником иностранного языка.....	641
И. М. Румянцева (Москва) О моделировании речевого онтогенеза при формировании иноязычной речи взрослых .....	646
А. Тауриня, А. Абеле (Рига, Латвия) Формирование представлений о социальной роли и развитие речи детей 5-6 лет.....	648
О. С. Ушакова (Москва) Развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве.....	651

**«Долгих лет жизни единственной в стране  
кафедры детской речи»**

*(из поздравлений, поступивших в адрес кафедры в день ее двадцатилетия)*



Институт языкознания РАН поздравляет С.Н.Цейтлин с юбилеем возглавляемой ею кафедры детской речи, ставшей в настоящее время ведущим научным центром лингвистических исследований детской речи в России. Кафедра получила известность и международное признание благодаря выполненным на ней научным работам, определяющим, по сути, современный уровень онтолингвистики и познания феномена детской речи. Результаты исследований кафедры, несомненно, важны как для лингвистической теории, так и для практических приложений.

Весьма актуальны сейчас в мире и в нашей стране исследования феномена билингвизма, непосредственно связанного с детской речью. Перспективны и подходы исследователей речевого филогенеза, основанные на сопоставлении их теорий и данных с данными исследователей детской речи.

Можно пожелать Вам и кафедре детской речи дальнейшей успешной работы как на благо отечественной и мировой науки, так и по подготовке научно-педагогических кадров для нашей страны, нуждающейся в молодых специалистах такого профиля.

*В.А.Виноградов, директор Института языкознания РАН, член-корреспондент РАН, доктор филологических наук, профессор*



Учреждение Российской академии образования «Институт психолого-педагогических проблем детства» сердечно поздравляет коллектив кафедры детской речи с 20-летием и выражает глубокое уважение и признательность за вашу плодотворную деятельность в области развития российского дошкольного образования.

Благодарим вас за многолетнее активное сотрудничество с лабораторией развития речи и творческих способностей ИППД РАО, проведение совместных научных конференций по проблемам речевого и коммуникативного развития дошкольников.

Исследования сотрудников вашей кафедры по лингвистике детской речи известны во многих регионах России и за рубежом. Публикации

кафедры представляют большой интерес для лингвистов, психологов, педагогов и практиков.

Позвольте пожелать вам и всему коллективу кафедры крепкого здоровья, процветания, благополучия, успехов во всех начинаниях, дальнейшей плодотворной научной и учебной работы и новых достижений на благо российской науки! Пусть следующее двадцатилетие кафедры развития речи будет столь же плодотворным.

*Т.В.Волосовец, директор ИППД РАО, кандидат педагогических наук, профессор, академик МАНПО,*

*О.С.Ушакова, зав. лабораторией ИППД РАО, доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО*



Двадцать лет назад С.Н.Цейтлин была организована кафедра детской речи – уникальный педагогический и научный коллектив. Среди учеников Стеллы Наумовны, сотрудников ее кафедры – ученые с именем, ученые, чьи работы признаны научным миром: М.Д.Воейкова, Н.В. Гагарина, М.В. Русакова, В.В. Казаковская, М.Б. Елисеева, Г.Р.Доброва и другие. Через горнило обсуждений на семинаре Стеллы Наумовны прошел не один десяток молодых исследователей, каждый получил добрый совет и увидел свою тему в новом ракурсе.

Главное же для нас, исследователей, – материалы кафедры детской речи, фонд записи речи русского ребенка *всегда* были доступны любому, кто интересовался проблематикой языкового развития детей. Сейчас во всем ученом мире активно обсуждается вопрос open source – открытия ресурсов для других. Этот вопрос Стеллой Наумовной и ее коллегами еще двадцать лет назад был решен однозначно – только свободный доступ к материалам, к информации позволяет формировать и поддерживать интерес к речи ребенка, к развитию его личности.

Весьма показательно, что кафедра детской речи возникла и действует в рамках ведущего педагогического вуза страны – РГПУ им. А.И. Герцена, отвечая тем самым на «запрос» Л.Н. Толстого, считавшего, что настоящая наука только та, что приносит практическую пользу. Каждому педагогу, каждому, кто идет работать в школу, насущно необходимо знать, как думает и что говорит ребенок, как он воспринимает и понимает окружающий мир, чем и в чем ему нужно помогать. Именно эти знания и отличают выпускников Герценовского университета, составляют их – как ныне принято говорить – конкурентные преимущества.

Инициативу кафедры детской речи – читать будущим и действующим учителям курсы по развитию речи ребенка, по формированию его картины мира и коммуникативных навыков – поддерживают сегодня многие педагогические вузы и ведущие университеты – от Москвы до Владивостока.

Конференция «Онтолингвистика – наука XXI века» - юбилейная. В юбилей принято подводить итоги, но куда продуктивнее – намечать новые пути развития и ставить новые задачи. В словах «наука XXI века» ни доли преувеличения, поскольку главная новация, насущно необходимая в российском образовании, – развитие диалога между учителем и учениками, создание дружественного интерфейса в этом человеческом общении. Формирование коммуникативных навыков нужно, впрочем, не только школе; запрос на эти навыки поступает и из сферы государственного управления, и из бизнес-среды. Действующая в РПГУ им. Герцена кафедра детской речи – достояние не только университета, она нужна российскому обществу в целом.

*М. А. Кронгауз, директор Института лингвистики РГГУ, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, писатель*

*Т. В. Базжина, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики РГГУ, кандидат филологических наук, исследователь детской речи, публицист*



Филологи Белгородского государственного университета поздравляют коллектив кафедры детской речи с прекрасным юбилеем, ознаменовавшимся (благодаря усилиям именно этой кафедры!) интенсивным развитием отечественной онтолингвистики!

Руководитель коллектива ученых, профессор Стелла Наумовна Цейтлин, своим примером подвигла на исследование речи детей очень многих специалистов в самых различных регионах страны, в том числе у нас, в Белгороде. И работа продолжается, причем с сохранением лучших традиций ленинградской исследовательской школы. В ваших трудах нет избыточной терминологии, нет декларирования, нет цитат ради цитат, но есть настоящее исследование с представлением и обоснованием конкретных результатов.

В этом плане вы опережаете те научные коллективы, которые начинают отрываться от языка, и в этом плане вы работаете на уровне за-

рубежных стандартов настоящей науки. Не случайно вас знают и ценят за рубежом.

Дорогие коллеги! Именно ваша кафедра задает тон и все выше поднимает планку требований к анализу будто бы такого простого, лежащего на поверхности, однако весьма загадочного, богатого открытиями детского слова. Покоряет разнообразие проблематики, которой занимаются ученые вашей кафедры: это и новые аспекты словотворчества, и коррекция речи, и письменная речь, и диалоговое общение. Сборники материалов, словари, монографии, издаваемые на вашей кафедре, востребованы в вузах.

Поздравляя вас с юбилеем, мы надеемся, что ваша деятельность будет продолжена и приумножена новыми достижениями, поскольку что может быть актуальнее в социуме, чем изучение речи ребенка, которому принимать мир и все происходящее в мире?

Успехов вам всем и благоденствия кафедре, давно вышедшей из детского возраста тем самым все более значимой в исследовании пространства детской речи!

*От имени филологов Белгородского государственного университета  
В.К.Харченко, доктор филологических наук, профессор, отличник народного просвещения, член-корреспондент Петровской академии наук и искусств*



Становление научного направления подобно развитию живого организма: жизненно важные системы формируются постепенно, в строгой последовательности. Мозг не может начать функционировать раньше, чем оформится нервная система и система кровообращения. Так и в науке. Направление зарождается в ответ на новые проблемы и приобретает самостоятельность, предлагая их решение. Разрабатывается терминология и методики, накапливается эмпирический материал. Наконец, формируется научная школа — мозг направления, генеральный процессор для обработки и объединения всех данных, порождения новых знаний. Научная школа создает и распространяет атмосферу творчества, интеллектуальной активности, социальной востребованности и радости самореализации, приносит известность и новые контакты. Научная школа очеловечивает науку, персонифицирует безликую терминологию и методику, делает счастливыми коллег и сочувствующих. Путь от становления направления до формирования научной школы подобен росту ребенка, его превращению в зрелую личность. Обаяние личности не



утрачивается с годами.

Исследование детской речи и овладения языком имеет давнюю научную традицию, но в качестве научного направления оформилось сравнительно недавно – в последней четверти XX века. Причем это оформление происходило одновременно в разных городах и странах, поскольку проблемы поддержки обучения родному и неродным языкам, коррекции речевого развития, создания специальных словарей и баз данных обострились в глобальном мире одновременно. В России становление онтолингвистики связано с именами Наталии Ильиничны Лепской, Александра Марковича Шахнаровича и Стеллы Наумовны Цейтлин. Именно Стелла Наумовна создала Всероссийский центр исследования детской речи, постоянно действующий семинар для коллег из разных городов, организовала периодические издания. В России онтолингвистика ассоциируется с кафедрой детской речи Российского государственного педагогического университета, для зарубежных ученых российская онтолингвистика – это прежде всего Санкт-Петербург, кафедра детской речи РГПУ. База данных русской речи детей, ежегодные сборники материалов конференций, адаптированный опросник, позволяющий сравнивать освоение детьми разных языков, магистерские и кандидатские диссертации, описывающие разные аспекты речевого онтогенеза – трудно поверить, что все это создано маленьким коллективом за двадцать лет! Научной онтолингвистической школой Санкт-Петербурга.

И все же самое важное не это. Самое важное, как мне кажется, – это не один десяток ученых в разных уголках России и всего мира, ожидающих встречи за круглым столом в корпусе на Московском проспекте, готовящих доклады и презентации, разрабатывающих методики и дидактические материалы, не оставляющих надежду приехать в Санкт-Петербург к Стелле Наумовне. Обаяние не утрачивается с годами, научная школа создает атмосферу творчества и дарит счастье общения и сопричастности. И так будет для всех нас, сопричастных к кафедре детской речи.

*И.Г. Овчинникова, доктор филологических наук, профессор кафедры речевой коммуникации Пермского государственного университета, профессор-исследователь Университета г. Хайфы, Израиль, член исполнительного комитета IASCL<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> IASCL - International Association for the Study of Child Language (Международная Ассоциация исследователей детской речи).



Дефектологу, занимающемуся коррекцией речи ребенка и взрослого, совершенно необходимо знать основные закономерности освоения ребенком языка. Без этого невозможно построить эффективный план коррекционной работы и восстановительного обучения. Единственная в России кафедра детской речи Российского педагогического университета в Санкт-Петербурге вместе с лабораторией детской речи является флагманом изучения онтолингвистики в России. Проводимый сотрудниками кафедры семинар объединяет ведущих и начинающих исследователей РФ и ближнего зарубежья. Работа кафедры и лаборатории, широко популяризирующих знания закономерностей развития детской речи, заслуживает высочайшей оценки. Долгих лет жизни кафедре!

*Т.В.Ахутина, доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией нейропсихологии факультета психологии МГУ имени М.В.Ломоносова, зав. лабораторией изучения трудностей обучения Института инклюзивного образования МГППУ*



Сердечно поздравляю дорогих коллег с двадцатилетием кафедры детской речи! За это время Вами создана научная школа в области изучения лингвистики детской речи, широко известная в нашей стране и за рубежом, разработано содержание подготовки студентов по проблемам речевого и лингвистического развития детей.

Мы высоко ценим Ваш вклад в изучение проблем онтолингвистики и создание учебной дисциплины в системе высшего образования.

Вы обладаете уникальным даром объединять вокруг себя единомышленников! Ваши идеи поддерживают и развивают многочисленных ученики и последователи.

Желаем всем здоровья, благополучия, новых творческих успехов и процветания!

*В.И. Яшина, кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики дошкольного образования МПГУ*



Профессор Стелла Наумовна Цейтлин!  
Лаборатория развития речи Гданьского университета и Главное управление Польского логопедического общества поздравляют Вас с 20-летием со дня создания кафедры детской речи при РГПУ им. А.И. Герцена и желают Вам и

всем сотрудникам здоровья и дальнейших успехов.

В течение ряда лет, благодаря существованию сайта <http://www.ontolingva.ru>, мы имеем возможность наблюдать за динамическим развитием кафедры, а также знакомиться с публикациями ее сотрудников. Благодаря этому у нас складывается представление о направлениях исследований детской речи, проводимых в России.

Особые слова признательности мы адресуем Вам, госпожа профессор, - человеку, который руководит столь выдающимся коллективом исследователей детской речи и определяет направления научных изысканий в данной области. Убеждены, что Ваш вклад в научную разработку проблемы развития детской речи является значительным достижением российской и европейской онтолингвистики. Исключительное место на онтолингвистической карте России занимает и руководимая Вами кафедра детской речи.

Мы желаем, чтобы широкое признание Ваших выдающихся заслуг, а также достижений Ваших сотрудников в научной, педагогической и общественной деятельности было источником особого удовлетворения и послужило стимулом для дальнейшей плодотворной деятельности.

*С. Милевски, заведующий лабораторией развития речи Гданьского университета, заместитель председателя Польского логопедического общества, профессор, доктор филологических наук*



Уважаемая Стелла Наумовна!

Примите сердечные поздравления с 20-летним юбилеем Вашей кафедры!

Большая часть Вашей жизни и жизни Вашего коллектива посвящена заботам о придании онтолингвистике статуса самостоятельной лингвистической дисциплины, организации серьезнейших лингвистических исследований в этой области.

Мы благодарны Вам за разностороннюю помощь, участие в учебном процессе и жизни нашего Орловского государственного университета!

Здоровья Вам и Вашим коллегам, долгих лет процветания и удачи во всем!

*Ф.С. Авдеев, доктор педагогических наук, профессор, ректор Орловского государственного университета*



Воронеж сердечно приветствует замечательную кафедру детской речи в канун ее 20-летнего юбилея!

Кафедра детской речи – истинный флагман отечественной и европейской онтолингвистики!

Именно благодаря деятельности кафедры и в первую очередь ее признанного лидера – проф. С.Н.Цейтлин, а также любовно выпестованных ею учеников и сотрудников научное сообщество, многочисленные учителя и педагоги дополнительного образования, логопеды имеют современные научные представления о формировании и развитии речи ребенка и могут на практике заботиться о речевом развитии подрастающего поколения.

Вдвойне отраднo, что данная кафедра родилась и столь успешно и ярко развивается в рамках педагогического вуза, в котором как нигде необходимы студентам сведения о формировании речи и мышления ребенка, и вклад кафедры детской речи в это педагогическое направление неocenим. Особенно актуальна деятельность кафедры детской речи сейчас, в период введения новых федеральных государственных стандартов начального образования, так как без знания закономерностей развития речи ребенка невозможна их успешная реализация.

Издания кафедры исключительно востребованы в научном и педагогическом сообществе, и не только в России. Фонотека звучащей детской речи, методические пособия для вузов, а также многочисленные сборники и материалы научных конференций, столь щедро организуемые и проводимые кафедрой детской речи на базе РГПУ на самом высоком и современном научном уровне.

Мы с удовольствием поздравляем замечательную кафедру детской речи с юбилеем и желаем умному и креативному коллективу кафедры здоровья, успехов и плодотворного развития!

Пора создавать на базе кафедры всероссийский центр изучения детской речи!

С любовью, уважением и благодарностью – воронежские коллеги и единомышленники

*И.А.Стернин, доктор филологических наук, профессор, зав.кафедрой общего языкознания и стилистики Воронежского университета, директор Центра коммуникативных исследований ВГУ, засл. деятель науки РФ,*

*З.Д.Попова, доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и стилистики Воронежского университета, засл. деятель науки РФ,*

*О.Н.Чарыкова, доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и стилистики Воронежского университета,*

*Н.М.Вахтель, доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и стилистики Воронежского университета,*  
*Н.А.Лемякина, доктор филологических наук, профессор, зав.кафедрой педагогики и методики начального общего образования Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования,*  
*О.В.Хворостова, кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального общего образования Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования,*  
*Е.Б.Чернышова, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики преподавания в начальных классах Борисоглебского ГПИ.*



Уважаемые коллеги!

Поздравляю вас с юбилеем кафедры. За 20 лет вы создали лингвистический центр изучения детской речи, единственный в России, известный не только в России, но и за ее пределами. В вашей базе хранятся бесценные материалы, которые используются не только для описания детской речи, но и для построения общетеоретических грамматических концепций. Сейчас принято сравнивать «правильные» и «неправильные» примеры. Ваша картотека «ошибок» - ценнейший материал для понимания законов функционирования языковой системы.

Особенность вашей кафедры в том, что она образована не на психолого-педагогической базе, а на лингвистической, в том, что вы развиваете именно онтолингвистику, которая позволяет увидеть язык в его становлении, увидеть глазами лингвистов, которые могут соединить конкретные наблюдения с общезыковыми теоретическими обобщениями.

Современная грамматика с человеческим лицом не может обойтись без данных онтолингвистики. Большое спасибо вам за кропотливый труд, за новых высококвалифицированных специалистов, которых вы выпускаете, за ваши публикации, которые так приятно, интересно и полезно читать. В ваши 20 лет вы уже так много сделали. Желаю вам расти и развиваться, учить студентов и аспирантов, издавать новые книги, организовывать конференции. И может быть, в ближайшем будущем совместно со школой коммуникативной грамматики.

*Г.А. Золотова, главный сотрудник Института русского языка им.*  
*В.В. Виноградова РАН, доктор филологических наук, профессор*



В 1991 году в Санкт-Петербурге (тогда еще – Ленинграде) появилась самая крупная школа онтолингвистики, в которую, как в «научную Мекку», потекли специалисты по речевому онтогенезу, чтобы обменяться идеями, получить энергию от общения с руководителем только что появившейся на свет кафедры детской речи профессором С.Н.

Цейтлин.

При кафедре более двадцати лет действует семинар по проблемам онтогенеза языкового сознания. В рамках деятельности семинара проходят защиты кандидатских и докторских диссертаций, проведение совещаний, конференций и симпозиумов, выпуск большого числа сборников научных статей, монографий, учебных пособий. Атмосфера толерантности и интерес к разным точкам зрения, которые всегда царили на этих научных собраниях, постоянным участником которых был и автор этих строк, позволили кафедре консолидировать достижения ученых разных направлений языковедения и других наук. Петербургская школа лингвистики детской речи в своем становлении испытала благотворное воздействие антропоцентризма и, прежде всего, – психолингвистики.

От всей души поздравляя кафедру с научными и общественными достижениями, я приношу С.Н. Цейтлин и ее верным соратникам низкий поклон за их плодотворный труд. От всего сердца надеюсь, что он продлится не одно десятилетие, принося родине пользу, а крупнейшему в нашей стране вузу РГПУ им. А.И. Герцена – славу.

*К.Ф.Седов, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и речевой коммуникации Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского*



Двадцатая конференция по онтолингвистике в Санкт-Петербурге – это двадцать лет непрерывной и беспрецедентной работы по организации и координации исследований, изучающих детскую речь учеными России и Ближнего Зарубежья.

Помню, как в 70-е годы прошлого века, работая в каталогах Всесоюзной библиотеки иностранной литературы, сравнила (разумеется, исключительно количественно) картотеку зарубежных работ по детской речи с отечественной. Сравнение оказалось не в нашу пользу, причем неизмеримо. Это вызвало чувство огорчения, почти обиды, - кто же не знает, что именно наши ученые стояли у истоков изучения

детской речи и мира детства как особой культурной эпохи вообще.

И вот в течение последних десятилетий картина изменилась: российская онтолингвистика занимает достойное место в кругу научных школ мира, изучающих детскую речь, и, безусловно, в этом заслуга в первую очередь единственной в стране кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена, много лет плодотворно работающей под руководством признанного лидера отечественной онтолингвистики профессора С.Н.Цейтлин.

Всероссийский постоянно действующий семинар по онтолингвистике в течение последних полутора десятилетий успешно координирует исследовательскую работу научных коллективов и отдельных исследователей детской речи. Неоценимую помощь и поддержку оказывают им регулярно выходящие из печати материалы этого семинара, а также деятельность Лаборатории детской речи с необъятным Фондом данных детской речи, открытым для всех желающих.

Грандиозная научная работа кафедры детской речи и Всероссийского постоянно действующего научного семинара по онтолингвистике находит свою поддержку со стороны научных фондов страны: кафедрой выиграно более 20 грантов РГНФ, РФФИ и Минобразования России, благодаря которым, в частности, кафедрой проводятся ежегодные международные конференции, привлекающие внимание и живой интерес международного научного сообщества.

Кафедра детской речи ведет не только научно-исследовательскую, но и успешную научно-педагогическую работу: за короткий срок было разработано три магистерских программы.

Кажется просто поразительным, что такой объем работы совершается сотрудниками столь немногочисленной кафедры, но это тот самый случай, когда побеждают не числом, а умением — уровень квалификации каждого из сотрудников кафедры не просто высок — он уникален.

Нынешняя, юбилейная научная конференция так или иначе повод для размышления об итогах, — разумеется, итогах промежуточных, научная работа кафедры на подъеме, и многого ожидает от нее научное сообщество России и мира. 20 лет — это юность, время, когда накоплены силы и все впереди. Пожелаем же успехов предстоящей конференции, а ее организаторам — много новых побед и достижений!

*Л.А. Месеняшина, доктор педагогических наук, зав. сектором Школы диалога культур Вузовской академической лаборатории межкультурных коммуникаций при Челябинском государственном университете, профессор кафедры русского языка Челябинского госуниверситета, Почетный работник высшего профессионального образования*



Коллектив лаборатории «Психолингвистика развития ребенка» Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета имени Григория Сковороды сердечно поздравляет Вас с Вашим славным юбилеем!

Мы высоко оцениваем, уважаемая Стелла Наумовна, Ваш творческий вклад в развитие проблематики детской речи, Вашу благородную кропотливую работу по подготовке молодых ученых, титанический труд, воплощенный в многочисленных Ваших монографиях, учебниках и учебных пособиях, на которых взрослало и воспитывалось не одно поколение преподавателей высшей школы и студентов России, Украины и других стран ближнего и дальнего зарубежья. Ваши книги дарят радость познания загадочного и удивительного мира детской речи. Они читаемы и любимы всеми нами.

Мы с искренней признательностью отмечаем международное значение основанной и создаваемой Вами Санкт-Петербургской научной онтолингвистической школы, генерирующей новые идеи и открывающей уникальные пути к развитию психолингвистической науки. Мы также подчеркиваем Ваш бесспорный профессионализм в проведении престижных международных научных конференций и семинаров, а также новаторские перспективные идеи, звучащие на них. Они вдохновляют всех исследователей детской речи на поиск и творчество.

На Украине знают Вас, уважаемая Стелла Наумовна, как неординарного талантливейшего ученого. Ваши прогрессивные изыскания являются перспективными для будущих плеяд исследователей феномена детской речи.

Мы глубоко признательны и горды за предоставленную возможность сотрудничать с Вами!

От всей души желаем Вам крепкого здоровья, многих творческих лет жизни, благополучия, достатка и простой человеческой радости, дающей вдохновение и оптимизм.

*Сотрудники лаборатории «Психолингвистика развития ребенка»  
Переяслав-Хмельницкого педагогического университета им. Сковороды  
(Украина)*



Кафедра детской речи – РГПУ им. Герцена – такое же уникальное учебно-научное подразделение, каким уникальным, самобытным, самодостаточным феноменом является сама детская речь. Будучи родоначальником, когда-то единственная и неповторимая в своем роде кафедра сегодня стала международным научным центром по изучению



детской речи, явилась достойным примером для заимствования опыта в этой научной области: в других вузах России, Украины, Белоруссии, Латвии были созданы аналогичные кафедры, востребованные наукой и психолого-педагогической практикой работы ДОУ, школ и вузов.

Вот уже 20 лет высокопрофессиональный коллектив этой самоценной, особенной, гуманитарной кафедры успешно осуществляет подготовку специалистов с высшим образованием, владеющих новейшими психолингвистическими и онтолингвистическими знаниями, умениями и навыками, способных помочь маленьким воспитанникам в создании собственной, присущей только им индивидуальной языковой системы, готовых помочь малышу уверенно шагать в загадочную страну с названием Язык своим неповторимым творческим путем, выбирая индивидуальную стратегию речезыкового развития, выстраивая собственную грамматику; а также помочь в овладении родным языком на уровне, достаточном для полноценного общения и ориентации в окружающем мире.

На научной продукции кафедры, хорошо известной в стране и за рубежом, воспитывается и возрастает не одно поколение педагогов-практиков, аспирантов и докторов в области филологии, психологии и педагогики. Благодаря научно-исследовательскому мастерству и профессионализму доцентами и профессорами кафедры подготовлена плеяда магистров, кандидатов и докторов филологических наук, успешно преподающих речеведческие дисциплины во многих вузах России и зарубежья.

Сегодня кафедра детской речи ведет плодотворную научно-исследовательскую работу, отвечающую не только требованиям современной отечественной науки, но и лучшим мировым традициям психолингвистики, объединяет усилия отечественных и зарубежных ученых в изучении детской речи, демонстрирует образцы корректного, вдумчивого ювелирнотонкого прикосновения диагностическими средствами к речетворческому потенциалу каждого ребенка, толерантного отношения к детским инновациям и детскому стилю речи, внимания к естественному процессу овладения языком и особенностям строения речезыкового механизма.

Ежегодные международные конференции и семинары по онтолингвистике популярны среди ученых многих стран, дают каждому исследователю детской речи необыкновенный творческий подъем, открывают новые горизонты интереснейших актуальных проблем онтолингвистики.

Сегодня кафедра детской речи, хорошо известная на постсоветском пространстве и в дальнем зарубежье, — современный перспектив-

ный центр по подготовке педагогов, филологов, психологов, будущих ученых, координационный центр международного сотрудничества, интеграции и целесообразной научной коммуникации.

Желаем кафедре детской речи в ее 20-летний юбилей творческого долголетия, оптимизма и неиссякаемой энергии.

*Л.А.Калмыкова, зав. лабораторией «Психолингвистика развития», профессор Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета имени Г.С.Сковороды*



Поздравляем коллектив кафедры детской речи Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена с 20-летним юбилеем! Вы стабильная и яркая команда высокопрофессиональных людей, высококлассных специалистов, основоположников отечественной научной школы онтолингвистики. Трудно переоценить значение вашей исследовательской деятельности, благодаря которой становится возможным определить дальнейшие перспективы развития этого важного научного направления и практического применения полученных результатов.

Желаем вам крепкого здоровья, творческих успехов, развития и процветания! Пусть все ваши планы непременно воплотятся в реальность!

Надеемся на многолетнее успешное сотрудничество.

*Коллектив преподавателей и сотрудников факультета психологии Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н.Толстого*



От души поздравляем коллектив кафедры детской речи с замечательной датой, благодарим всех за помощь, за активное участие в наших совместных конференциях, за постоянную готовность поддержать в любой сложной ситуации, за Вашу сердечность, самоотверженность, бескорыстие и высокое чувство профессионального долга!

Ваша трогательная любовь к детям, пристальное внимание к становлению их речи, умение «заразить» своей увлеченностью всех, кто находится рядом, позволили Вам создать не только уникальную и единственную на сегодняшний день в России кафедру единомышленников,

но и осуществлять единение всех, кто живет проблемами онтолингвистики.

Желаем Вам и коллективу кафедры долгих лет творческого горения на благо российских детей и нашей науки.

*Любящий Вас искренне коллектив факультета педагогики и психологии Орловского государственного университета,  
М.И. Алдошина, доктор педагогических наук, профессор*



Глубокоуважаемые коллеги!

Хочется от всей души поздравить вас с приближающимся 20-летием кафедры! Вклад работающих на ней специалистов в изучение вопросов развития детской речи не оценим, чрезвычайно важны результаты проводимых на кафедре исследований и для специалистов смежных профессий, например, для логопедов, дефектологов, специальных психологов и др.

С уважением и надеждой на сотрудничество,

*О.А. Степанова, главный редактор научно-методического журнала «Логопед», научный редактор издательства «ТЦ Сфера» (Москва), в.н.с. НИИ развития профессионального образования Департамента образования города Москвы, кандидат пед наук, доцент, член Союза журналистов Москвы*



В 90-е годы прошлого века мы заседали в УМО по филологии, решая кардинальный вопрос о магистратуре, о содержании ее учебных планов. Размышления касались специфики этого нового (а по сути забытого старого) для страны вида обучения. Большинство предметов и дисциплин в той или иной мере повторяли предыдущую номенклатуру, хотя мы старались наполнить их обновленным содержанием. И все-таки страстно хотелось чего-то нового, совсем нового, чего еще не было ни в одном учебном плане, чтобы новое дело не напоминало вливание нового вина в старые мехи.

Помогла нам Стелла Наумовна Цейтлин. Ее роскошный подарок в виде онтолингвистики, т.е. лингвистики детской речи внес в учебные планы магистратуры этот элемент принципиальной новизны, внес нечто совершенно новое в список дисциплин, которые предполагалось предложить для изучения магистрам. Учебные планы магистратуры по

филологии не были диктаторскими и рекомендовали дисциплины для изучения, но включали в себя онтолингвистику как совершенно оригинальную дисциплину. Вполне понятно, что новое приживается не быстро, однако особое значение этот курс имеет для педагогического образования – как магистратуры, так и бакалавриата. Просто невозможно представить себе, что будущий педагог не будет иметь представления о детской речи как особом феномене коммуникативной системы взрослых и детей. Тем не менее, во многих университетах до сих пор нет такого курса, потому что нет таких специалистов. Ситуация напоминает моду на одежду в 17-18 веках, когда ребенка одевали, как маленького взрослого, т.е. не было у вполне цивилизованных европейцев представления об особом мире ребенка. Нечто подобное мы наблюдаем и сейчас в психолингвистике и лингвистике в целом.

В этой связи направление онтолингвистики, которое является истине прорывным в истории гуманитарного знания, следует всячески поддерживать и развивать. Недалек тот час, когда филолога, не вооруженного знаниями в области онтолингвистики, просто нельзя будет пускать в школьный класс. В этой связи хочется пожелать С.Н. Цейтлин и ее пока очень небольшому, но в будущем очень большому коллективу единомышленников значительных творческих успехов, от которых, не побоюсь этого слова, зависит будущее страны: как страна заговорит, так она и будет мыслить, как она будет мыслить, таковы и будут дела ее.

*Е.Ф. Киров, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка и общего языкознания Московского городского педагогического университета*

## **Онтолингвистика как наука: проблемы и методы**

*К. Ф. Седов (Саратов)*

### **Петербургская школа онтолингвистики**

Интерес ученых-гуманитариев к проблеме онтогенетического развития коммуникативной компетенции в нашей стране возрастает год от года. Для обозначения науки о детской речи предлагаются разные термины, в том числе: психология детской речи и лингвистика детской речи, онтолингвистика, возрастная лингвистика и теория логогенеза т.п. Однако на нынешнем этапе своего развития наука об онтогенезе речевой деятельности пока еще предстает в виде серии мало связанных между собой по задачам, методам и материалу исследований. Это обусловлено, главным образом, тем, что детская речь изучается учеными, которые принадлежат к разным научным направлениям, а подчас — и к различным наукам. Традиционно детская речь выступает объектом исследований и лингвистов, и психологов, и логопедов, и педагогов, специализирующихся в области преподавания родного языка в школе. При этом мощным стимулом к развитию науки о детской речи стал «антропоцентрический взрыв», который переживают последние два десятилетия в нашей стране наука о языке. Антропоцентрическое языкознание (неолингвистика) во главу угла ставит не столько описание языковой структуры, сколько изучение языковой личности, то есть человека в его коммуникативной компетенции. К настоящему времени неолингвистика объединяет различные области нетрадиционного когнитивно-коммуникативного языковедения: психо-, прагма-, социолингвистику, лингвистику текста, дискурсивную лингвистику и мн. др. Речевой онтогенез в работах неолингвистов очень часто выступает предметом или материалом изучения.

За последние двадцать лет облик науки, которую мы традиционно называем языкознанием, существенно изменился. И дело не в том, что в это время были сделаны какие-то существенные открытия, увеличивающие объем лингвистического знания. Изменились очертания границ лингвистики, представления о ее предмете, происходит ломка ее внутренних перегородок, перестройка всего ее старого и добротного здания. Первопричиной, толчком, который запустил процесс трансформации общего пространства науки о языке, стало смелое и энергичное вторжение некоторых ученых-языковедов в смежные области знания. Из науки кастровой, усилия которой были направлены на имманентное описание внутриязыковых отношений, лингвистика сейчас превращается в науку, которая все более решительно устремляется в жизнь, возвращая

себе статус гуманитарной (от homo – человек) области знаний. Следствием этого стало появление у нас «новых» лингвистик (лингвистики речи, психо-, социо-, прагма-, лингвистики текста и т.д.), возрождение классической риторики и формирование на ее основе неориторики, практической области гуманитарного знания, призванной влиять на становление коммуникативной компетенции индивида. Огромное научное пространство в науке сейчас уже занимает онтолингвистика, изучающая речевой онтогенез, процесс становления у ребенка средств общению.

Познание законов речевого развития человека имеет не только чисто теоретическое, но, я бы сказал, государственное значение. Каждый родитель, воспитатель, школьный учитель, психолог, логопед, тренер, вузовский преподаватель, врач и т.п. д о л ж е н (я подчеркиваю это слово – должен) знать, как в норме происходит становление способности ребенка, подростка, юноши к общению. Как этот процесс связан с развитием интеллекта становящейся личности? Какова роль в нем окружающих ребенка людей? Они должны знать, что может способствовать, стимулировать его нормальное, полноценное протекание, а что может помешать, нарушить речевую эволюцию. Знания эти смогут избавить маленького человека от больших проблем в его будущей жизни. Смогут помочь нам всем вместе воспитать здоровое жизнеспособное поколение, поколение будущих граждан нашей страны. Кроме этого, онтопсихоллингвистика несет в себе привычную для гуманитарных наук миссию: она позволит построить мосты между людьми разного возраста, помочь обществу в решении вечной проблемы отцов и детей.

На нашей родине буквально на глазах стали возникать научные центры, которые ставили перед собой задачи научные и гражданские: изучение малоизвестных законов развития речи и мышления становящейся личности, искать механизмы воздействия на ее языковую личность. В России они появлялись везде: в Москве, Саратове, Самаре, Воронеже, Орле, Таганроге, Кемерове, Томске, Владивостоке и др. городах. А в Санкт-Петербург (тогда еще – Ленинграде) появилась самая крупная школа онтолингвистики, в которую как в «научную Мекку» потекли специалисты по речевому онтогенезу, чтобы обменяться идеями, получить энергию от общения с руководителем только что появившейся на свет кафедры детской речи профессором С.Н. Цейтлин.

Благодаря усилиям С.Н.Цейтлин в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена возникла (повторю еще раз) единственная в своем роде кафедра детской речи, на которой в течение вот уже двадцать лет действует семинар по проблемам онтогенеза языкового сознания. В рамках деятельности семинара проходят

предзащиты кандидатских и докторских диссертаций, совещания, конференции и симпозиумы, выпускается большое число сборников научных статей, монографий, учебных пособий. Атмосфера толерантности и интерес к разным точкам зрения, которые всегда царили на этих научных собраниях, постоянным участником которых был и автор этих строк, позволили кафедре консолидировать достижения ученых разных направлений языковедения и других наук. Петербургская школа лингвистики детской речи в своем становлении испытала благотворное воздействие антропоцентризма и, прежде всего — психолингвистики.

*С. Н. Цейтлин (Санкт-Петербург)*

### **Языковые правила как руководство к речевой деятельности<sup>1</sup>**

В настоящее время становится все более очевидным, что «природа языкового явления не может быть определена без учета того, — тем более, в противоречии тому, — как эта единица представлена в индивидуальной языковой системе носителя языка» [Русакова 2009: 3].

При анализе речевой продукции взрослых детей особую роль играют случаи отклонения от нормы и их фиксация в сознании говорящего и слушающего — они неопровержим о свидетельствуют о реальности самой нормы как совокупности правил, действующих в историческую определенную эпоху в определенном социуме. Вопрос о самой природе, разновидностях, функционировании правил, управляющих речевой деятельностью человека, также нуждается в обсуждении. Говоря о языковой способности человека, А. М. Шахнарович определяет ее следующим образом: «Это некая функциональная система, являющаяся следствием отражения (и генерализации) элементов системы родного языка, функционирующая *по определенным правилам*» (Выделено нами. — С.Ц.) [Шахнарович 1991: 191].

Признание психологической реальности языковых единиц предполагает, по нашему мнению, признание и психологической реальности правил, управляющих их выбором и конструированием в процессе речевой деятельности. Однако само понимание правила нуждается в существенном уточнении. Нам неоднократно приходилось сталкиваться с узкой (назовем ее условно школьной) трактовкой понятия «правило». Под правилом зачастую понимается нечто не просто закрепленное традицией, но к тому же непременно сформулированное и даже кодифи-

<sup>1</sup> Работа осуществлялась в рамках программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект №2.1.3/9368) и поддержана фондом Президента РФ, гранты НШ-3433.2010.6 и МК-1404.2010.6.

цированное, прописанное в каких-либо лингвистических трудах или справочниках в качестве обязательного. Именно при таком понимании правила становится возможным противопоставление правила и аналогии и обсуждение вопроса о том, чем же руководствуется человек в речевой деятельности — одним или другим. Придерживаясь иной, более широкой, трактовки понятия правила, понимаемого как руководство к речевому действию в процессе порождения речи, можно утверждать, что именно установление аналогий, выявление каждым индивидом сходного в содержании и форме языковых единиц является основным способом постижения правил, существующих в языке. Если бы человек такой способностью не обладал, было бы невозможно постижение языка (ни первого, ни второго), а также передача языка от одного поколения другому.

Если понимать под правилами закономерности, связывающие те или иные единицы языка, то надо признать, что число их (правил) практически не поддается учету. Так, например, в числе правил, предписывающих выбор существительного при порождении высказывания, пришлось бы перечислять все значения, приводимые в толковых словарях, указывающие на сферу их референции, а правила, определяющие морфологическую форму существительного, в обязательном порядке учитывали бы все семантические и структурные функции граммем, составляющих морфологические категории, свойственные существительному, ибо только их знание обеспечивает правильный выбор формы. Тем не менее именно на основе знания (разумеется, чисто практического) языковых закономерностей возможен выбор языковой единицы, а также переход от одной единицы к другой в реальных процессах речевой деятельности. Это касается как парадигматического, так и синтагматического ее аспекта.

В описательных грамматиках эти закономерности представлены в виде словоизменяемых или словообразовательных парадигм, синтаксических моделей или каким-то иным образом, обычно достаточно экономным. В процессе речевой деятельности человек, перед которым стоит задача сконструировать одну словоформу от другой или производное слово от производящего, пользуясь знанием этих закономерностей, совершает необходимые речевые операции, например, переходит от формы именительного падежа существительного, имеющей флексию А, к нужной ему форме винительного падежа, заменяя А на У (*книжка* — *книжку*). Когда происходит порождение одной словоформы от другой (исходной), опорной может быть не только так называемая начальная форма, т. е., например, форма именительного падежа единственного числа существительного, но и любая другая, в первую очередь — ока-



завшаяся в ближайшем контексте<sup>1</sup>. Естественно, что подобных правил перехода от одной формы к другой никто не формулирует специально, но тем не менее они несомненно являются фактом языкового сознания человека.

О возможности сознательного применения выученных правил в каждом акте порождения речи говорить не приходится уже потому, что подавляющая часть правил вообще никогда не описывается в изданиях, адресованных носителю языка, — именно потому, что он уже владеет ими, причем, как правило, большинством — с раннего детства.

Логично было бы, очевидно, терминологически разграничить языковые закономерности и основанные на них языковые правила, являющиеся руководством к действию для говорящего и слушающего. Эти правила могут быть сформулированы в виде прескрипций типа «чтобы перейти от формы инфинитива к форме прошедшего времени единственного числа женского рода, замени формообразующий суффикс И на суффикс ТЬ и прибавь окончание А, например, «написать — написала», «посмотреть — посмотрела» и т. п.

Первым на двусмысленность термина «правило», используемого как в первом, так и во втором значении, обратил внимание, по-видимому, В. Б. Касевич [Касевич 1998: 19].

Практически все отечественные исследователи пишут о бессознательности самого процесса освоения правил, относящегося к области нерелеферируемого опыта (Л. В. Щерба, А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович, Е. С. Кубрякова, И. М. Румянцева и др.). Столь же бессознательным является в большинстве случаев и обращение к ним в актах речевой деятельности. В некоторых случаях все же правила каким-то образом попадают в светлое поле сознания — это проявляется в самоисправлениях, колебаниях, вопросах по поводу допустимости использования тех или иных языковых единиц и т. д., т. е. относится к области так называемой метаязыковой деятельности.

До сих пор мы говорили преимущественно о правилах, связанных с конструированием словоформ. Следует заметить, что это конструирование имеет место отнюдь не при каждом речевом акте. В подавляющем большинстве случаев словоформы хранятся в ментальном лексиконе в «собранном» виде и извлекаются по мере необходимости. Это еще в большей степени относится к словам — они конструируются говорящим крайне редко.

Что касается проблем речевого онтогенеза, то не подлежит сомнению то обстоятельство, что на так называемом «допродуктивном» этапе

---

<sup>1</sup> Непосредственное воздействие одной единицы на другую в спонтанной речи М. В. Русакова предложила называть естественным праймингом (см. [Русакова 2009]).

освоения языка, относящемся обычно ко второму году жизни ребенка, слова и словоформы, как правило, не конструируются, а используются как целостные образования, извлекаемые из речевого инпута. Лишь на рубеже второго и третьего года жизни в сознании ребенка начинают формироваться словоизменительные парадигмы как таковые, т. е. определенная «сетка» отношений между словоформами в отвлечении от их конкретной лексической репрезентации. Именно с этого момента можно говорить о наступлении этапа продуктивности применительно к морфологическому компоненту формирующейся языковой системы. Ребенок оказывается в состоянии самостоятельно конструировать словоформы, опираясь на установленные им правила перехода от одной словоформы к другой. Эти первоначальные правила добываются им на основе переработки получаемого речевого инпута, они и похожи и вместе с тем не похожи на правила, которыми руководствуются взрослые носители языка в случаях, если им случается строить подобные формы.

Поскольку правила, становящиеся достоянием формирующейся детской грамматики, представляют собой результат устанавливаемых ребенком аналогий, в этих правилах отражается то общее, что является инвариантным, прототипическим способом маркировки морфологических значений. Хотя в составе реальных парадигм формы могут различаться не только словоизменительными аффиксами, но и местом ударения, наращивания основы, беглыми гласными, меной суффиксов, даже супплетивизмом (ср. *мост* — *мосты*, *котенок* — *котята*, *лев* — *львы*, *ребенок* — *дети*), только словоизменительные аффиксы являются предусмотренным языковой системой облигаторным средством, предназначенным для выполнения данной функции. Именно они в первую очередь замечаются ребенком как маркеры определенных значений, осваиваемых в противопоставлениях. Опора на аффиксы, указывающие на падежно-числовые представления, лежит в основе парадигмы существительного, причем первоначально без учета вариаций, определенных отнесенностью к так называемому типу склонения, опосредованно связанному с родом. Если соответствующая языковая единица «взрослого» языка построена не по общему, а по частному, лексически специализированному правилу, то обычно возникает словоизменительная инновация: ребенок говорит *левы* вместо *львы*, *котенки* вместо *котята*, *ребенки* вместо *дети* или *деть* вместо *ребенок*, т. е. образует формы по общему, а не частному, лексически специализированному, правилу.

По мере накопления речевого опыта такие сверхгенерализации рано или поздно сходят на нет. Этому способствует непрекращающаяся в языковом сознании ребенка конкуренция созданных им речевых инноваций с «правильными», т. е. одобренными традицией, формами,

которые ребенок продолжает воспринимать и оценивать (на чрезвычайно низком пороге осознанности), совершенствуя таким образом свою индивидуальную языковую систему.

В некоторых случаях гештальтно освоенные ранее непродуктивные формы могут подвергаться временной перестройке, повинувшись тем правилам, которыми владеет ребенок на данный момент. Данное явление, хорошо известное исследователям детской речи, носит условное наименование *U-shaped development* и зафиксировано применительно к разным языкам мира. Так, многие англоязычные дети, начиная с правильных с точки зрения действующей языковой нормы форм *took, went, came*, вступая на стадию продуктивной морфологии, начинают говорить *taked, goed, comed* и только позднее возвращаются к *took, went, came*, следуя традиции. Подобные примеры можно привести и из речи русскоязычных детей. Вот некоторые из подобных «троек»: *пиши* — *\*писай* — *пиши*; *лучше* — *\*хорошее* — *лучше*; *ножницы* (об одном предмете) — *\*ножница* — *ножницы*. В ряде случаев имеют место ложные аналогии, благодаря которым перестраиваются формы, образованные по наиболее прототипическим правилам: *осьминога* — *\*осьминка* — *осминога* (ср. *куска, мешка* и т. п.).

Любая языковая единица постигается ребенком как двусторонняя сущность, осваивается как единство означающего и означаемого, причем, поскольку в основе любого речевого акта лежит стремление выразить то или иное содержание, передать информацию, содержательная сторона языковых единиц имеет первостепенное значение.

Кроме правил конструирования единиц, о которых шла речь выше, относящихся к плану выражения языковых единиц и категорий, существуют еще и правила выбора языковой единицы: лексемы, морфологической формы, а также синтаксических схем, связанных с необходимостью в процессе порождения речи строить словосочетания, предложения (простые и сложные) и т. д.

Давно замечено, что правила выбора нужной граммы и морфологической формы, необходимой для передачи требуемого морфологического значения, не представляют для ребенка, осваивающего русский язык в качестве родного, особого труда. При этом обнаруживается, что именно эта операция, необходимая при порождении любого высказывания, всегда трудна для инофона. Приведем лишь один пример из данной области, связанный с выбором вида глагола. Ниже приведены примеры из русской речи азербайджанцев, однако подобные ошибки встречаются и у носителей других языков, в которых отсутствует категория глагольного вида. В индивидуальных языковых системах инофонов глаголы могут быть лишены аспектуальных характеристик, что приво-

дит к неправильному выбору глагольного вида: *Тут он **вылезал*** (вместо *вылез*) *из шкафа* (речь идет об одном конкретном событии); *Можно мама к вам вечером **приходит*** (вместо *придет*)?; *Я ей **давала*** (вместо дала, подарила) *свою любимую куклу*; *Я ей **сказала*** (вместо *говорила*), *а она писала* — девочка-азербайджанка рассказывает о том, как она диктовала письмо другому человеку. Последний пример особенно показателен: в аспектуально-темпоральном плане ситуация, представленная первой и второй частью сложного предложения, абсолютно одинакова, так что различия в выборе вида глагола не могут быть объяснены с семантических позиций.

Хорошо известно, что сформулировать правила выбора вида глагола очень трудно, и значительная их часть вообще не поддается экспликации. Совершенно очевидно, что некоторые семантические и структурные функции граммем вида могут быть освоены главным образом на уровне языкового чувства, а не путем следования определенному алгоритму, помогающему в выборе нужного глагола. Что касается русскоязычного ребенка, то он способен постичь основные правила выбора вида в естественной ситуации общения с окружающими его взрослыми в самом раннем возрасте на основе бессознательных обобщений понятных для него ситуаций, вербализуемых взрослыми.

### *Литература*

*Касевич В. Б.* Онтолингвистика: типология и языковые правила // *Язык, речь и речевая деятельность*. Т. 1. — М., 1998.

*Русакова М. В.* Речевая реализация грамматических элементов русского языка. Автореферат дис. ... докт. филол. наук. — СПб., 2009.

*Шахнарович А. М.* Проблемы формирования языковой способности // *Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи*. — М., 1991.

*Г. Р. Добрава (Санкт-Петербург)*

### **Детская речь: универсальное — общее — дифференциальное — индивидуальное<sup>1</sup>**

В истории многих наук использовались — иногда следуя друг за другом, а иногда сосуществуя одновременно — три основных метода изучения материала: описание, генерализация и классификация.

Детская речь, или, как мы говорим в последние годы, онтолингвис-

<sup>1</sup> Работа осуществлялась в рамках программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект №2.1.3/9368).

тика, — наука молодая, и можно поставить вопрос о том, какое место указанные методы занимают в истории ее становления.

С одной стороны, на самых начальных этапах развития онтолингвистики действительно производились сбор информации и описание как речевой продукции отдельных детей (самый яркий пример — (Гвоздев 1961), так и отдельных фактов детской речи — вне зависимости от того, кому из детей принадлежит тот или иной факт речи (вспомним хотя бы (Чуковский 1955)). На следующем этапе, как и следовало ожидать, производилась генерализация полученных данных. Однако — возможно, из-за того, что большинство онтолингвистов, по крайней мере в нашей стране, — лингвисты по своему базовому образованию и изначальным установкам, — генерализация описанных данных производилась на лингвистических основах. Проще говоря, материал детской речи обычно обобщался в соответствии с языковыми уровнями: исследовались, например, детские словообразовательные или формообразовательные инновации (Цейтлин 1989) или семантика детской речи (например, (Шахнарович 1985)). В последние годы фокус внимания исследователей во многом переключился на изучение формирования языковой личности конкретных детей (см., например, (Елисеева 2008)), однако попыток обобщения на основе «распределения по классам» не речевой продукции детей, а самих детей, в соответствии с особенностями их языковой личности, до сих пор немного. Связано это с вполне естественным стремлением вначале выявить какие-то общие, универсальные черты речевого онтогенеза и лишь затем переходить к изучению его вариативности.

Сказанное, конечно, не означает, что ни в каких исследованиях не ставится вопрос о так называемых индивидуальных различиях в речи детей: этот аспект анализа просто не находится до сих пор в центре внимания онтолингвистики (возможно — напрасно).

Лишь в последние 2-3 десятилетия появились исследования, нацеленные на исследование так называемых индивидуальных различий в речевом онтогенезе. Почему мы называем их «так называемыми» — поясним ниже.

Если говорить о противопоставлении «универсального» и «индивидуального», то уже первый член указанной оппозиции требует уточнения. Под универсальным в детской речи обычно понимается то, что свойственно всем детям с нормальным речевым развитием. Между тем, даже это, казалось бы простое и ясное, определение, — вовсе не ясное и не очевидное. Что подразумевается под «всеми» детьми? Имеются в виду все дети — вне зависимости от языка, который они осваивают в качестве родного, или же все дети, осваивающие в качестве родного, например,

русский язык? Представляется, что под универсальными особенностями детской речи специалисты, занимающиеся кросс-лингвистическими исследованиями (сравнением речи детей с различным родным языком), понимают скорее то немногое, но крайне важное для онтолингвистики, что объединяет речь всех детей, — вне зависимости от осваиваемого языка. Вместе с тем исследователи, чье внимание сосредоточено на «гомогенной» в языковом плане речи детей (например, исследователи речи русскоязычных детей) скорее считают универсальным в детской речи то, что является общим для большинства нормально развивающихся детей, осваивающих в качестве родного именно данный язык. Поэтому приходится констатировать, что с термином «универсальное» применительно к детской речи не все благополучно: крайне плохо, если существуют различия в понимании термина — в таком случае он перестает быть термином. Никак не претендуя на то, что предлагаемый вариант — единственно возможный, отметим, что мы в самые последние годы избрали для себя такой выход из положения: термин «универсальное» мы оставляем за действительно универсальным, т.е. свойственным всем детям в процессе речевого онтогенеза — вне зависимости от их родного языка, а для обозначения того, что объединяет речь детей, осваивающих в качестве родного именно данный язык, используем термин «общее».

Однако гораздо более серьезные нарекания у нас вызывает термин «индивидуальное». Вплотную занявшись проблемой вариативности речевого онтогенеза, мы обнаружили, что этот термин вообще понимается весьма по-разному. Для кого-то индивидуальное — это исключительно свойственное только данному конкретному ребенку и никакому другому (мы бы назвали это «уникальным»). Для других индивидуальное — характерное для данного ребенка, но при этом не исключается возможность, что оно же свойственно и каким-то другим детям, но не большинству. Однако если вдуматься, то можно заметить, что индивидуальное как характерное для данного ребенка, а также, возможно, и для других детей, но не для большинства, — неоднородно по своей сути. Представляется, что такое «индивидуальное» подразделяется на две большие группы: на обусловленное особенностями осваиваемого языка и на обусловленное какими-то иными, внешними по отношению к собственно языку, факторами.

Под обусловленным особенностями осваиваемого языка мы подразумеваем то, что порождается, в частности, «нелогичностью» каких-то звеньев самого языка. Например, достаточно очевидно, что существование в русском языке существительных *pluralia tantum* — своего рода языковая аномалия для русского языка, где для подавляющего большинства существительных справедлива закономерность: один предмет

— единственное число, более одного предмета — множественное. Именно поэтому некоторые дети воспринимают существительные *pluralia tantum* как обычные конкретные, обозначающие так называемую расчлененную множественность (отсюда примеры детской речи типа «Дай мне ножницу»), а какие-то дети, ощущая неслучайность формы множественного числа таких существительных, обусловленную многосоставностью соответствующих референтов, создают окказиональные формы единичности для обозначения «составной части» такого многосоставного референта (отсюда примеры типа «У бабушки в очках один очок разбился»).

И те, и другие, а также и иные примеры, обусловленные внутренними нарушениями «стройности» языковой системы, характерны отнюдь не для всех детей, и — главное — нет оснований (во всяком случае, нет — на сегодняшний день) полагать, что существуют какие-то другие порождающие причины таких детских инноваций, кроме собственно языковых. Иными словами, нет никаких данных в пользу того, что языковую «аномалию» типа наличия в языке существительных, форма множественного числа которых вовсе не означает множества референтов, замечают, например, мальчики, но не девочки.

Поэтому такие особенности речи детей, обусловленные какими-то свойствами языка, равно как и упомянутые выше абсолютно уникальные особенности детской речи, действительно следует относить к собственно индивидуальным особенностям и закрепить этот термин именно за ними.

Значительно сложнее обстоит дело с другой разновидностью особенностей детской речи, относимых в последние годы к индивидуальным, — с тем, что обусловлено внешними по отношению к языку факторами.

В последние годы в отечественной онтолингвистике к индивидуальным особенностям стало принято относить особенности, обусловленные целым рядом факторов. Так, И. Г. Овчинникова (Овчинникова 2004) относит, например, к индивидуальным различиям те, которые обусловлены различием стратегий, или стилей, вхождения в язык, т.е. тем, принадлежит ли данный ребенок к референциальному или же к экспрессивному типу. Говоря об индивидуальных различиях, упоминают и о тех, которые зависят от пола ребенка («гендерные индивидуальные различия») и от социокультурного статуса семьи.

Нам неоднократно приходилось писать о существующих противоречиях в использовании термина «индивидуальные различия», и ранее мы предлагали различать индивидуальные различия в широком смысле слова и индивидуальные различия в узком смысле слова (см., напри-

мер, (Доброва 2007): под первыми мы подразумевали обусловленные типологическими, гендерными, социокультурными и т.п. факторами, под вторыми — мелкие, частные. Однако в последние годы (в особенности по мере написания под нашим руководством А. А. Бондаренко кандидатской диссертации на тему «Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2-5 лет» (Бондаренко 2011) мы пришли к выводу, что такого «мягкого» разграничения термина «индивидуальные особенности» недостаточно. Теперь мы полагаем, что за всеми различиями речи детей, обусловленными их принадлежностью к той или иной группе (к детям референциальным или экспрессивным, к мальчикам или девочкам, к детям из семей с высоким или с низким социокультурным статусом и т.п.), более правильно применять термин «дифференциальные различия» либо «групповые различия». Термин «групповые различия» можно применять, поскольку эти дети принадлежат к разным группам — например, к группе референциальных детей или к группе экспрессивных детей. Однако более удачным представляется нам термин «дифференциальные различия»: «дифференциальный — ... неодинаковый при разных условиях» [Ожегов 1970: 162], поскольку этот термин подчеркивает, что такие различия порождены неодинаковостью условий, т.е. причинами, которые сами по себе находятся за рамками языка.

Итак, представляется, что применительно к вопросу об универсальном в противоположность вариативному в детской речи настало время отказаться от простой оппозиции, предполагающей наличие дихотомии «универсальное — индивидуальное», и признать де-юре, что де-факто в детской речи существует более сложная иерархия, обозначенная в названии данной работы: «универсальное — общее — дифференциальное — индивидуальное».

### *Литература*

- Бондаренко А.А. Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2-5 лет. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. — СПб, 2011.
- Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. — М., 1961.
- Доброва Г.Р. О некоторых аспектах усвоения лексической семантики детьми 3-6 лет: влияние «нового знания» на речевое поведение // Проблемы социо- и психолингвистики. — Вып. 10. Возраст как фактор речевого поведения. — Пермь, 2007. — С. 30-48.
- Елисеева М.Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. — СПб, 2008.
- Овчинникова И.Г. Вариативность повествования в зависимости от ней-



ропсихологических особенностей ребенка // Проблемы социо- и психолингвистики. – Вып. 6 Вариативность речевого онтогенеза. – Пермь, 2004. – С. 24-41.

*Ожегов С.И.* Словарь русского языка / Изд. 8, стереотип. – М., 1970.

*Цейтлин С.Н.* Детская речь: инновации формообразования и словообразования (на материале современного русского языка). Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. – Л, 1989.

*Чуковский К.И.* От двух до пяти. – М., 1955.

*Шахнарович А.М.* Семантика детской речи: психолингвистический аспект. Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. – М., 1985.

*М.Б.Елисеева (Санкт-Петербург)*

### **Автономность или взаимозависимость? (К вопросу о развитии различных компонентов речевой способности ребенка от 9 месяцев до 2 лет)<sup>1</sup>**

Материалом исследования были систематические дневниковые записи речи одного ребенка – моей дочери Лизы 1996 года рождения. В опубликованной монографии (Елисеева 2008), основанной на том же материале, рассматривалось развитие и взаимовлияние фонетического и лексического компонентов языковой способности; прослеживалась взаимосвязь лепета и словесной речи, порядок появления гласных и согласных фонем, все фонетические преобразования слов нормативного языка в речи ребенка, особенности имитации, соотношение понимания и продуцирования, типы слов активного лексикона, особенности усвоения лексической семантики, детская омонимия, развитие игровых переименований, гиперонимов, появление абстрактной и стилистически окрашенной лексики, а также освоение ребенком полисемии и омонимии. В настоящей статье рассматривается грамматический аспект – возникновение различных частей речи, появление грамматических оппозиций, окказиональных форм и слов, фразовой речи, а также связь между различными компонентами речевой способности ребенка.

В результате проведенного исследования можно констатировать следующее: прямо пропорционально оказались связаны лексика и морфология, в то время как морфология и синтаксис были относительно автономны, и недоразвитие одного компонента компенсировалось быстрым развитием другого. Особенностью развития речи данного ребенка было раннее и быстрое усвоение морфологии и некоторое отставание

<sup>1</sup> Работа осуществлялась в рамках программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект №2.1.3/9368).

в усвоении синтаксиса. Анализ данных показал, что становление морфологических категорий происходило параллельно с продолжающимся использованием однословных и сукцессивных высказываний. Богатая флективная морфология, в сочетании с обширным лексиконом, компенсировала бедность синтаксиса. В речи ребенка практически не было периода так называемой «телеграфной речи». Фонетика развивалась относительно автономно (усвоение отдельных звуков и кластеров никак не влияло на развитие лексики и грамматики), однако важным было увеличение длины слова, стимулирующее развитие лексикона. Лексический взрыв способствовал возникновению взрыва морфологического. Развитие морфологии, в свою очередь, послужило стимулом развития синтаксических структур – простых и сложных «взрослоподобных» предложений.

С самого начала в речи Лизы большинство первых слов использовались как для обозначения предметов, так и для обозначения действий. С ростом объема словаря тактика двойного использования одного и того же слова становится ненужной и возникает «специализация»: слова употребляются ребенком либо только для обозначения предметов, либо только для обозначения действий, при этом «протосуществительных» значительно больше.

Таблица 1.  
Функциональные классы слов в активном лексиконе Лизы.

Возраст ребенка	слова-предметы	слова-действия	слова для взаимодействия	слова-признаки
Первые 50 слов (0;9-1;5.16) <sup>1</sup>	28 (12 =>)	22 (<=15)		
Следующие 50 слов (1;5.17 –1;7.9)	39 (4=>)	8 (<=1 )	3	
Следующие 50 слов (1;7.9 – 1;8.12)	35	13 (имеют четкие глагольные признаки)		2

\* Знаки => и <= показывают, какое количество слов из тех, что указаны в данной клетке таблицы, впоследствии стало использоваться для обозначения, соответственно, действий и предметов.

<sup>1</sup> Здесь и далее цифры в формате 1;5.16 указывают на возраст ребенка, в данном случае год, пять месяцев и шестнадцать дней.

Таблица 2.

## Частеречное распределение слов в активном лексиконе Лизы.

	сущ.	глагол.	прилаг.	нареч.	другое
1;8.12–1;9.0 (150 слов)	116	13	10	6	1 числит. 1 предлог 2 междом. 1 частица
1;9.1 – 1;10 (351 слово)	211	89	22	15	5 местоим. 5 междом. 2 числит. 2 частицы

После 1;9 возникает морфологический взрыв: пассивный и активный лексикон ребенка становятся частеречно разнообразными, появляются грамматические оппозиции, а также первые формообразовательные инновации. От 1;9.4 до 1;9.18 в речи Лизы возникли все падежные формы существительных<sup>1</sup>; одновременно с этим глаголы стали употребляться не только в форме инфинитива, но и в формах настоящего и прошедшего времени; вскоре после этого стали изменяться и некоторые прилагательные.

Возникновению лексического и морфологического взрывов способствовали важные изменения в развитии фонетической стороны речи. С 1;7 началось активное развитие слоговой структуры слова, овладение которой до этого времени происходило медленно (об этом подробно см.: [Елисеева 2008: 35–40, 75–77, 90–92; Елисеева 2009]). Артикуляционная сложность слов перестает быть важным тормозящим фактором лексического развития. Лексический взрыв характеризуется некоей фонетической отвагой, когда ребенок, произнося новое слово, пользуется различными средствами упрощения слова: и ассимиляцией, и слоговой элизией, и пропуском согласных, и упрощением кластеров, и субституцией звуков, но постоянно изменяет произношение, стараясь приблизить его к нормативному.

От 1;9 до 1;11 слова языка нянь полностью вытесняются нормативными синонимами, исчезают лексико-семантические сверхгенерализации, к 2 годам лакуна между пассивным и активным лексиконом почти исчезает (пассив – 1150 слов, актив – 1108).

1 О последовательности возникновения падежных противопоставлений см.: Gagarina N., Eliseeva M. Emergence of case meanings in Russian – empirical evidence from one month, from one child // *Ad verba liberorum. Linguistics&Pedagogy&Psychology/ Riga Teacher Training and Education Management Academy*.2009. P. 40-47

Таблица 4.

Формообразовательные инновации в речи Лизы от 1,9 до 2 лет.

	1;9	1;10	1;11
Субстантивные	5	9	16
Глагольные	2	8	14
Итого	7	17	30

Количество инноваций от 1;9 до 1;11 медленно, но неуклонно возрастает, и принципиальных качественных «помесячных» отличий не обнаруживается, причем параллельно происходит нарастание количества и субстантивных, и глагольных инноваций. В период лексического взрыва в речи Лизы также появились диминутивы существительных. Их звучание в речи ребенка нередко резко отличалось от производящих слов: важнее было сохранить количество слогов в уменьшительно-ласкательном производном, чем сходство с производящим. В большинстве случаев диминутив фиксировался в активном лексиконе раньше, чем производящее слово, что можно объяснить общеизвестной значимостью диминутивов для русского инпута. Всего до 2 лет зафиксировано 97 пар слов «производящее и его диминутив», а в 1;11.25 отмечено первое прилагательное с уменьшительно-ласкательным суффиксом. С 1;8 в активе появляются слова, называющие детенышей животных, слова с суффиксом единичности и с суффиксом *-их*, но без значения женскости. Таким образом, сначала осваиваются именно некоторые словообразовательные модели существительных. Об этом же свидетельствуют словообразовательные инновации: первыми оформляются три словообразовательные модели – притяжательные прилагательные с суффиксом *-ин*, диминутивы существительных и существительные с суффиксом *-к*.

Таблица 5.

Словообразовательные инновации в речи Лизы от 1;9 до 2 лет.

	1;9	1;10	1;11
Количество	4	4	9

Если развитие морфологии в речи ребенка происходит стремительно, то овладение синтаксисом требует большего времени. Возникновение двусловных предложений кратко можно описать следующим образом. Лиза впервые поставила рядом два слова после 90-го слова в 1;7,

следующее двусловное высказывание телеграфного стиля зафиксировано в 1;8.13, потом — в 1;9.7. Высказывания были сконструированы самостоятельно и произнесены без паузы. Казалось бы, должен был начаться этап «телеграфной речи», характерный для речи большинства детей, но таких «бесформенных» (по выражению А. Н. Гвоздева) предложений, когда ребенок, удлиняя синтаксическую цепочку (в речи Жени Г. — до 4 слов, см. [Гвоздев 2007: 164]), еще не изменяет слова, в речи Лизы больше не было вследствие возникновения в 1;8 лексического, а сразу вслед за ним морфологического взрыва. От 1;9.6 до до 2 зафиксировано 103 двусловных высказывания с паузой между компонентами, а иногда и с повтором каждого слова. После 2-х лет внутрифразовые паузы исчезают, и быстро развиваются двусловные и трехсловные предложения разной структуры (подробнее см.: Елисеева 2009).

Таким образом, различные компоненты языковой способности ребенка раннего возраста развиваются непараллельно, с разной скоростью и оказывают друг на друга разное влияние.

### *Литература*

- Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. — М., 2007.
- Елисеева М.Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. — СПб., 2008.
- Елисеева М.Б.* Особенности усвоения слоговой структуры слова ребенком // Психолингвистика. — 2009. — № 4. — Переяслав-Хмельницкий. — С.137-145.
- Елисеева М.Б.* От голофразы ко «взрослому» синтаксису: исследование речи одного ребенка // Актуальные проблемы речевого и лингвистического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Материалы научно-практической конференции, посвященной 10-летию кафедры детской речи Орловского государственного университета. 12-13 ноября 2009 года. — Орел, 2009. — С. 170-173.

*Т. И. Зубкова (Санкт-Петербург)*

### **Преимущества когнитивного подхода в исследовании процесса становления речи и формирования языковой способности**

Овладение родным языком в первые годы жизни — это поразительная по своей эффективности интеллектуальная работа, совершаемая ребенком. Речь окружающих взрослых далеко не всегда соответствует норме, может быть неразборчивой фонетически. Нередко ребенку го-

ворят «верно» или « неверно» не за грамматическую правильность, а за соответствие или несоответствие действительности, т.е. он получает неправильное подкрепление, если использовать терминологию бихевиористов. Тем не менее, ребенок вырастает и становится полноправным членом языкового коллектива. Есть разные объяснения этого удивительного процесса зарождения и развития знания.

В отечественной традиции многие исследователи подчеркивают роль совместной деятельности и общения в становлении речи и формировании языковой способности, опираясь на восходящее еще к И. М. Сеченову понятие интериоризации, перехода внешних действий во внутренние. Языковая способность и языковая активность, т.е. применение языка, не являются независимыми явлениями, знание возникает в результате применения и есть отражение основных реальных отношений, существующих в действительности и проявляющихся как в речевой, так и в неречевой деятельности человека.

Вопрос о формировании первых познавательных, или когнитивных, действий решается по-разному в зарубежной традиции. По формулировке Ж. Пиаже классическая постановка задачи предполагает противопоставление традиционного эмпиризма (или необихевиоризма) и априоризма: получает ли субъект всю исходящую от объектов когнитивную информацию извне (эмпиризм) или субъект обладает некими эндогенными структурами, с помощью которых познает объекты (априоризм).

Представителями последнего подхода являются Н. Хомский и его сторонники. В конце 50-х г. XX века Н. Хомский сформулировал гипотезу врожденной языковой способности в рецензии на книгу Б. Ф. Скиннера «Речевое поведение». В этой рецензии он демонстрирует несостоятельность необихевиористских концепций, предполагающих, что усвоение языка — это результат научения. В теориях, опирающихся на необихевиоризм, даже если имеется в виду усвоение ребенком классов слов в их взаимной сочетаемости, рассматриваются поверхностные структуры, и с таких позиций трудно объяснить ту скорость, с которой ребенок выполняет сложнейшую работу по овладению родным языком. В современном варианте гипотеза врожденной языковой способности подразумевает, что человек врожденно обладает Универсальной грамматикой, в которой заложены общие для всех языков принципы, а различия — это следствие параметризации, т. е. установки соответствующего параметра, характеризующего некий принцип Универсальной грамматики. Остается спорным вопрос о том, что такое язык — дар ли это Создателя, беспрецедентная мутация, следствие других видов нейро-реорганизации. С. Пинкер предполагает, что Хомский поспешил

разделаться с естественным отбором, что и с таких позиций можно объяснить возникновение Универсальной грамматики (Пинкер 2004).

Начиная с 70-х г. XX века в исследованиях детской речи появляются работы, описывающие разные стратегии усвоения родного языка ребенком. Этот процесс оказывается более сложным, чем предполагалось раньше. Для обозначения этих стратегий используются разные термины: референциальные и экспрессивные дети, аналитическая стратегия и гештальт-речь, аналитическая и синтетическая стратегии. Еще Л. С. Выготский описал противоположные направления развития внутренней, семантической, и внешней, фазической, сторон речи: от целого к части в первом случае и от части к целому во втором. Выяснилось, что не только в семантическом плане, но и во внешнем, фазическом, речевое развитие ребенка может идти от целого к части. Наши длительные наблюдения за речевым развитием ребенка (леворукий мальчик) также подтверждают наличие такой холистической стратегии речевого развития, а в дальнейшем и обучения. А наш анализ письменных текстов, созданных молодыми людьми до 20 лет (старшеклассников и студентов), продемонстрировал существование разных стратегий при построении письменной речи — аналитической, или левополушарной, холистической, или правополушарной, и смешанной. Холистическая речь не одинакова в год и три года, она развивается как интонационно, так и по грамматическому оформлению, существует рядом с другим путем — от слова к грамматически оформленному предложению. Выбор вида речи связан с социальными условиями: при назывании предмета и обозначении действия используются слова и словосочетания, а в разговорной ситуации ребенок охотно воспользуется данным видом речи. С развитием речи оба эти пути сливаются.

Возможно, недостаток гипотезы врожденной языковой способности заключается том, что она принимает во внимание только один путь речевого развития ребенка, только аналитическую стратегию от части к целому. Известно, что дети, выросшие в приютах с самого рождения, плохо говорят. У них нет близких взрослых, с которыми можно было бы поддерживать непосредственное языковое общение. Очевидно, для них основной путь речевого развития — это аналитическая стратегия, и их неуспехи показывают, что, пользуясь одной этой стратегией, действительно трудно усвоить правила языка и научиться их применять без некоторых врожденных знаний. Может быть, существуют не только названные, но и другие стратегии усвоения ребенком родного языка.

В любом случае, как при аналитической, так и при холистической стратегии можно говорить о становлении речи как последовательном движении от простого и гомогенного к сложному и дифференцирован-

ному. В этом смысле существует единая стратегия усвоения языка — от более простого к более сложному. Эта мысль была четко сформулирована Р. Якобсоном задолго до выхода знаменитой рецензии Н. Хомского. Язык — это стратифицированная структура, состоящая из наложенных друг на друга пластов, иерархия которых проявляется в синхронии и диахронии и определяет порядок усвоения языка и последовательность его распада. Выбор дифференциальных элементов языка не случаен и не произволен, а управляется тенденциями универсального и постоянного характера (Якобсон 1985).

В середине 70-х годов прошлого века Ж. Пиаже дискутировал с Н. Хомским относительно того, является ли врожденным или социогенным, приобретенным, когнитивный базис, необходимый для формирования языковой способности. Ж. Пиаже, создатель глубокой и влиятельной теории развития интеллекта и основатель генетической эпистемологии, отрицал существование априорных, или врожденных, когнитивных структур. Познание не должно рассматриваться как предопределенное ни во внутренних структурах субъекта (они являются результатом длительного развития), ни в признаках, предшествующих объекту, они поддаются познанию лишь посредством данных структур, которые обогащают их и заключают в определенные рамки, например, рамки потенциальных возможностей. Это проблема развития не сформированных ранее структур. Если вернуться к классической постановке задачи — эмпиризм или априоризм, — и в том и в другом случае есть субъект и готовые с его точки зрения объекты, а также инструменты восприятия от субъекта к объекту или наоборот. Это ложный подход, не здесь следует искать истоки происхождения знания. Они во взаимодействии, протекающем на полпути между субъектом и объектом и зависящем от обоих, и это взаимодействие происходит не вследствие обменов между двумя четкими формами, а в результате полного отсутствия дифференциации. Инструмент первоначального обмена — само действие. Ж. Пиаже выделяет два следующих друг за другом периода: период сенсомоторных действий и период действий. Первичные действия свидетельствуют об отсутствии дифференциации субъективного и объективного, каждое из них — маленькое целое, связывающее тело и объект (хватать, смотреть, сосать). Затем начинает работать семиотическая функция, и в период от года до двух формируется субъект как источник действий и познания (Пиаже 2004).

Известно, что речь до двух — двух с половиной лет — это правополушарные, целостные высказывания. В 10-18 месяцев при переходе от лепета к речи единицами наименования являются звуковые комплексы, аморфные детские слова, в содержательном плане эквивалентные це-



лым высказываниям. Это первые коммуникативные единицы (Лепская 1997). По-видимому, отмеченное выше деление стратегий на аналитическую и целостную, зафиксированное уже на уровне голофраз, формируется постепенно, а общая когнитивная стратегия — это движение от недифференцированного целого к выделению частного.

Представляется, что анализ процесса становления речи и формирования языковой способности предполагает именно генетический метод исследования. Необходим анализ ментальных процессов приобретения знания. Наиболее подходящий подход к такого рода исследованию — это подход с позиций генетической эпистемологии.

### *Литература*

*Лепская Н.И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). — М., 1997.

*Пиаже Ж.* Генетическая эпистемология. — М., 2004.

*Пинкер С.* Язык как инстинкт. — М., 2004.

*Якобсон Р.* Звуковые законы детского языка и их место в общей фонологии // Р. Якобсон. Избранные работы. — М., 1985.

*В.Б.Касевич (Санкт-Петербург)*

### **Что стоит за текстом?**

В последние годы в отечественной лингвистической литературе достаточно часто можно встретить высказывания, согласно которым «за текстом» следует искать *языковую личность*, а не систему языка (последнее — предположительно структуралистский подход, более не адекватный). Полный ответ на данный вопрос, конечно, не может быть дан в рамках краткого сообщения, поэтому ограничимся предварительным анализом ситуации.

Прежде всего, следует признать, что за лингвистом (как и за всяким ученым) нельзя отрицать право **ограничивать** задачи исследования (если только ограничение не приводит к утрате качественного своеобразия изучаемого фрагмента действительности, в нашем случае языка и речевой деятельности, их подсистем). Если из всего сложнейшего комплекса языка в его функционировании лингвист подвергает анализу лишь, допустим, твердые и мягкие согласные (в русском или ином языке), то вряд ли можно упрекать его в неадекватности выбора. Когда говорят, что за текстом стоит язык, то имеют в виду достаточно простое и очевидное обстоятельство: если «дан» некоторый текст, то априори должен

существовать механизм, который этот текст породил; такой механизм и принято называть *языком*. Теоретический анализ, объектом которого выступает текст, а предметом — язык в его функционировании, является вполне традиционным для лингвистики, лингвист безусловно вправе ограничиться этим аспектом исследуемых объектов и явлений — тем более, что далеко не все проблемы решены в этом традиционном для лингвистики поле.

Можно ли сказать, что реконструкция языка по данным текста (плюс наблюдение и экспериментирование с языковым материалом) исчерпывает возможные подходы к тексту? Разумеется, нет. К параметрам речевого акта, в рамках которого порождается текст, принадлежат следующие типы информации: *о чем* сообщает данный текст (и это самое главное, что адресат «ищет» в тексте); *кто* породил текст; *для кого* текст предназначен; *в какой ситуации* создавался текст; *каким механизмом* текст порожден. Перечень не является исчерпывающим — в частности, не учтены интертекстуальные аспекты. Все эти типы информации являются — могут являться — релевантными.

Указанные типы информации не выступают как однопорядковые. Как уже упомянуто, главное — это какие «затекстовые» реалии отражает текст. Именно этот тип информации анализируется в современных преимущественно прикладных исследованиях (data-mining и др. с их весьма развитым аналитическим аппаратом.), когда, по существу, от внутриязыкового «мира десигнатов» мы переходим к внеязыковому «миру денотатов».

Информация об адресанте тоже, конечно, присутствует в тексте. Она может приобретать «вспомогательный» характер, когда, например, зная автора, мы с меньшими усилиями реконструируем семантику воспринимаемого текста. Отчасти информация об адресанте может носить «навязываемый» характер, т.е. присутствующей вне зависимости от степени ее релевантности (например, информация о том, порождается ли текст мужским, женским, детским, старческим и т.д. голосом).

Тип адресата и ситуации тоже вносят свой вклад в формирование характеристик текста: например, обычно не составляет труда отличить публичную речь от дружеской «болтовни».

Разумеется, можно (и даже нужно) систематизировать описание типов информации, относящейся к адресанту, и синтезировать тем самым модель «языковой личности», но такое «языковое портретирование» никак не должно отрицать законности других видов анализа языка и речевой деятельности. (Стоит также заметить, что есть опасность от законного стремления к возможно полному описанию «языковой личности» прийти к младограмматическому тезису о том, что реальна лишь

индивидуальная система, язык же «вообще» есть фикция.)

Что касается реконструкции языкового механизма преимущественно по данным текста и речевой деятельности, то данная процедура реализуется **лингвистом**: ни адресант, ни адресат, разумеется, не ставят перед собой задачу установить природу механизма, породившего (порождающего) текст. Но, наряду с лингвистом, для которого установление языковой системы есть профессиональная задача, тот же, функционально и структурно, тип перехода (от текста к системе языка) осуществляется **ребенком** в раннем онтогенезе — и для него, вполне понятно, это **жизненно важная** задача.

*А. Н. Корнев (Санкт-Петербург)*

### **О функциональной системе языка и речи в онтогенезе: языковые и процедурные аспекты**

Анализ онтогенеза детской речи показывает, что на каждом этапе развития ребенку доступны речевые продукты определенного уровня сложности с точки зрения основных лингвистических показателей. Некоторые структурные образования могут быть еще недоступны, а другие уже используются. На основе этого материала в литературе описан своеобразный график появления определенных языковых характеристик в речи ребенка. Самой обсуждаемой темой научных дискуссий является вопрос о том, какие факторы определяют этот график и является ли он универсальным для разных детей и разных языков. Среди детерминант, накладывающих ограничения на освоение сложных языковых структур, чаще всего упоминаются две: незрелость языковой компетенции и незрелость когнитивных функций, определяющих семантику высказывания. Иными словами, основные ограничения налагаются недостаточной дифференцированностью референциальной базы и ограниченностью доступных языковых координаций. Часто оставляется в тени еще один важный аспект речевой деятельности — процессуальный (Леонтьев 2004; Weismer 1996). Он значительно лучше изучен у детей с нарушениями речевого развития, чем у нормы. Есть все основания рассматривать порождение речи как процесс. В зависимости от референциальной и структурной комплексности и дифференцированности процесс порождения высказывания имеет большую или меньшую функциональную сложность. Согласно психолингвистической модели Лурия—Ахутиной, например, процесс порождения речи включает 6 этапов или уровней (Ахутина 1989): 1) формирование мотива, 2) формирование замысла, 3) смысловое синтаксирование, 4) семантическое синтаксирование, 5) поверхност-

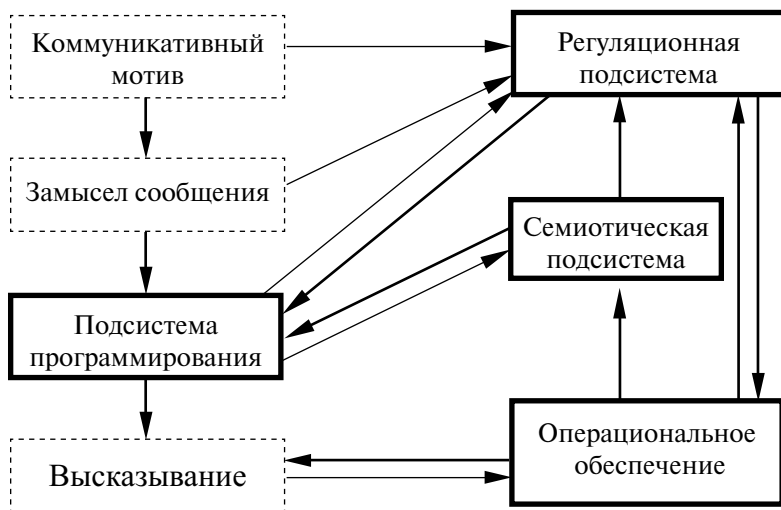
ное синтаксирование и б) моторное программирование. Существуют разные точки зрения относительно временной организации операций, принадлежащих перечисленным уровням. Обсуждается два варианта: последовательный или параллельный. В первом случае говорят об этапах, во втором — об уровнях порождения высказывания. В реальности, по-видимому, имеют место оба варианта. В числе прочего это зависит от ряда внеречевых обстоятельств. Например, этап создания замысла и его структурирования при построении логических умозаключений может выделяться как отдельный и весьма протяженный во времени акт обдумывания, предшествующий семантическому и поверхностному синтаксированию. В бытовом диалоге, не отягощенном логическими задачами, операции смыслового, семантического и поверхностного синтаксирования, вероятно, протекают параллельно. Кроме того, многое зависит и от внеречевого, коммуникативного контекста речевой деятельности. Для ребенка общение со взрослым (например, с учителем) требует большей степени обдумывания, предшествующего и сопровождающего семантическое и поверхностное синтаксирование. Нередки случаи, когда ученик смутно чувствует, что знает ответ, поднимает руку, а, когда его вызовут, сформулировать мысль в речевой форме не может.

Таким образом, с психолингвистической точки зрения, изучая речевой онтогенез, целесообразно разделять такие модули, как а) «семиотический» — освоенный ребенком языковой ассортимент языковых средств, языковой инструментарий и б) «модуль программирования» — сформированность самих процедур планирования и программирования, как когнитивных преобразований.

Успешность усвоения и реализации процедур программирования высказываний в значительной степени зависит от состояния когнитивного операционального обеспечения, которое тоже заслуживает того, чтобы быть выделенным в отдельный модуль (рис. 1). В ряде исследований была выдвинута концепция о существовании «лимита возможностей обработки информации» (*limited capacity model of information processing*), в соответствии с которой у каждого человека существуют ограничения когнитивных возможностей при обработке информации. Если операциональная сложность задачи превышает этот лимит, происходит сбой в выполнении необходимых когнитивных процедур (Weismer 1996). К числу наиболее значимых для порождения речи когнитивных функций относят оперативную память, процедурную и декларативную память, состояние внимания и его распределение, скорость выполнения когнитивных операций, доступное число одновременно выполняемых операций (Miller, Kail, Leonard, Tomblin 2001; Baddeley 2003; Cathercole, Baddeley 2003). Согласно модели когнитивного развития Паскуаль-Леоне и его последователей,

существует такой конструкт как «функциональная емкость психических процессов» (ФЕПП), которая измеряется максимальным числом единиц информации или когнитивных схем, которые могут выполняться одновременно. В онтогенезе ФЕПП постепенно увеличивается от 1 в 3 года до 7 к 15 годам, увеличиваясь каждые 2 года на единицу (цит. по Бурменская 2001). Согласно некоторым концепциям, в процессе программирования используются две разных категории мнестических операций: декларативная память и процедурная память (Ullman 2001). Декларативная память является хранилищем вербальной семантической информации, базу знаний об окружающем мире и собственный опыт прошлого. Она включает две разновидности памяти: эпизодическую и смысловую. Она категориально организована и представляет собой эксплицитный процесс. В качестве примера работы семантической памяти можно привести актуализацию определенных словоформ в ментальном лексиконе или знания об объектах окружающего мира (кошка – животное). Процедурная память относится к имплицитной категории знаний о способе выполнения навыков действий. Иначе говоря, декларативная память помогает ответить на вопрос ЧТО? и КТО?, а процедурная – на вопрос КАК?. Вышеприведенные положения дают основание рассматривать перечисленные модули как компоненты «функциональной системы языка и речи», наглядно представленной в виде концептуальной блок-схемы на рис. 1.

Рисунок 1.  
Блок-схема ФСЯР



В зависимости от числа совершаемых преобразований, числа параметров, которые обрабатываются одновременно или последовательно, процесс порождения высказываний приобретает разную степень сложности. На каждом этапе развития существует **предел этой сложности**, который доступен данному ребенку. Это то, что может быть названо «процессуальным ресурсом». Число вспомогательных когнитивных операций (планирование, оперативная память, категориальная классификация и категориальный выбор, актуализация фонда долговременной памяти, сукцессивная организация, распределение и концентрация внутреннего внимания, квазипространственный анализ и синтез) различается в разных по сложности высказываниях. Это делает процесс порождения речи и речепроизводство более или менее ресурсоемким. Прирост с возрастом «процессуального ресурса» и «операционального ресурса» расширяют возможности ребенка для освоения более сложных языковых конструкций. Ребенок, осваивающий язык, на каждом этапе онтогенеза речи фактически строит свой упрощенный вариант языковой системы, соответствующий возможностям его подсистемы программирования высказываний и ее когнитивного обеспечения (Цейтлин 2000; Bloom 1973; Слобин 1984; Bates, Bretherton, Snyder 1988).

Значимость процессуальных и операциональных компонентов подтверждается при анализе высказываний детей с недоразвитием речи (Корнев 2006). On-line анализ речи таких детей, проведенный нами, показал, что у них большие затруднения вызывает сам процесс программирования и продуцирования высказываний. Особенно заметно это было у детей 7-9 лет с моторной алалией. Это выражалось в скованности, замедленности речевых актов. При наблюдении за такими детьми в момент говорения создается впечатление, что они прилагают буквально физические усилия для того, чтобы словесно выразить мысль. Кроме того, у них отмечается значительная вариабельность в качестве речевой продукции и характере допущенных ошибок. У большинства детей с недоразвитием речи, которые находились под нашим наблюдением, количество и качество ошибок значимо различалось в зависимости от вида речевой задачи. Особенно контрастными были различия при сравнении двух типичных ситуаций порождения речи: а) выполнение ребенком такого задания, как создание, составление рассказа по серии картинок (нарратив) и б) рассуждение и обоснование суждений по поводу сюжетной картинки «Нелепицы» из альбома Забрамной. В последнем случае от них требовалось объяснить, доказать, что неправдоподобные ситуации, изображенные на картинке, на самом деле невозможны. В подавляющем большинстве случаев аграмматизмы возникали чаще и были грубее при рассуждении и объяснении, чем в нарративе. У тех

же самых детей, которые допускали в текстах-доказательствах грубые ошибки грамматического согласования в роде, числе и падеже, в нарративе ошибок могло совсем не встречаться. Ниже приводятся примеры аграмматичных фраз, полученных при комментировании картинки «Нелепицы», и тексты рассказов по серии картинок.

**Рассуждение:**

*После больницы уеду на бабушке. Арбузы низу растет на огорода. Птички должны домике своей. Корова на дереве висит...идет?...стоит. (поиск нужного слова)<sup>1</sup>.*

**Рассказ по серии картинок:**

*Зайчик хотел у снеговика взять морковку. Поставил он лестницу. Потом сел. Подумал, думал и придумал. Залез, застал (достал) морковку и стал кушать, а снеговик расставил (растаял). Ира К. 6;1*

**Рассуждение:**

*Калёв не летает. Вместе с дома (с домом). Только надо на саней ездить. Она не ездят. У них (у свиной) крылья не бывает.*

**Рассказ по серии картинок:**

*Заяц увидел снеговика. Взял лестницу и залез. Ему не достать было морковку. А потом спустился. А потом снеговик растаял. Рома С. 9;11*

Как видно из примеров, в текстах рассказов, составленных по картинкам, аграмматизмов почти нет. Причина таких различий по качеству речевой продукции, по нашему мнению, заключается в разной когнитивной сложности выполняемых задач и разной степени выраженности произвольного самоконтроля при порождении высказывания и речепроизводстве. При составлении рассказа ребенок понимает, что взрослый оценивает именно качество речевой продукции. Поэтому он упрощает свои высказывания до уровня своих языковых и процессуальных возможностей и, кроме того, тщательно контролирует себя.

В заключение, еще раз стоит отметить, что предлагаемая концепция «функциональной системы языка и речи» создает дополнительные возможности для понимания механизмов целого ряда феноменов онтогенеза детской речи, которые трудно объяснить, оставаясь только в лингвистической плоскости анализа. Она предоставляется оптимальной для междисциплинарного подхода к изучению онтогенеза языка и речи в норме и патологии.

---

<sup>1</sup> Многоточие означает длинные, коммуникативно не обоснованные паузы во время речевого акта. Текст в скобках – авторские комментарии.

### **Литература**

- Ахутина Т.В.* Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. — М., 1989.
- Бурменская Г.В.* Неопиажизм: попытки интеграции теории Пиаже и информационного подхода в исследованиях Ж. Паскуаль-Леоне и Р. Кейса / Л. Ф. Обухова, Г. В. Бурменская (ред.) Жан Пиаже: теории, эксперименты, дискуссии. — М., 2001.
- Корнев А.Н.* Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. — СПб., 2006.
- Слобин Д.* Когнитивные предпосылки развития грамматики (пер.с англ.) //А. М. Шахнарович (Ред.) Психоллингвистика. — М., 1984.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Baddeley A.* Working memory: looking Back and looking forward // Nature reviews. Neuroscience, — V. 4. 2003.
- Bates E., Bretherton I., Snyder L.* From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms. — NY., 1988.
- Bloom L.* One word at time. The Hague: Mouton, 1973.
- Cathercole S.E, Baddeley A.* Working memory and language (Essays in cognitive psychology), Psychology Press Ltd. Publishers. — NY., 2003.
- Miller C.A., Kail R., Leonard L.B., Tomblin J.B.* Speed of processing in children with specific language impairment // J. Speech Lang. Hear. Res. 2001. — V.44. — № 2. — P. 416-33.
- Ullman M.T.* The Declarative/Procedural Model of Lexicon and Grammar// Journal of Psycholinguistic Research. — 2001. — V.30. — № 1. — P. 37-69.
- Weismer S.E.* Capacity limitations in working memory: the impact on lexical and morphological learning in children with language // Topics in Language Disorders; Nov 1996. — V.17. — № 1. Education Module. — P. 33.

*А.Д. Кошелев (Москва)*

### **Язык ребенка полутора-двух лет — протоязык его родного языка**

Главный тезис доклада, вынесенный в его заголовок, базируется на модификации концепции В. В. Виноградова о лексических значениях. Согласно этой концепции, во множестве значений слова выделяется «основное» значение, как правило, единственное, (его Виноградов также называет свободным, прямым значением), и производные от основного (несвободные, фразеологически связанные, переносные) значения.

По мысли В. В. Виноградова, качественное различие между основным (свободным) и производными (фразеологически связанными)



значениями в том, что основные значения слов выражают «общечеловеческое, понятийное, логическое содержание». Иначе говоря, они представляют общечеловеческие понятия. В производных значениях эти общие понятия хотя и остаются, но размываются, поскольку «обрастают со всех сторон смысловыми оттенками», отражающими этно- и лингвоспецифические осмысления этих понятий, возникшие в ходе исторического развития данного этноса и эволюции его языка.

Сходные мысли высказывались и другими лингвистами. С середины 30-х годов XX века аналогичная систематика значений слова разрабатывалась Р. Якобсоном [Jakobson 1936: 244, 252–253] и параллельно Е. Куриловичем [Kurilowicz 1935: 497; Курилович 1955: 78], а в 60-е годы – акад. Д. Н. Шмелевым [Шмелев 1977: 83 и сл., 111 и сл.; ЛЭС, 382]. При этом Е. Курилович и Д. Н. Шмелев также полагали, что производные значения дополняют (расширяют) основное понятие-значение слова, делая его тем самым менее четким.

К сожалению, в настоящее время эта концепция представлена главным образом в учебной литературе. Современные семантические теории ей не следуют (см., напр., аналитический обзор (Кошелев 2008)). Мы, тем не менее, считаем дихотомию «основное vs производные значения слова» основополагающей в лексической семантике. Наряду с лингвистической ценностью, она обладает еще и когнитивной значимостью, поскольку, позволяет установить естественную связь между концептуальными понятиями и языковыми значениями.

Однако для включения данной дихотомии в круг современных семантических идей необходимо повысить ее объяснительную силу. Для этого нужно, на наш взгляд, иначе определить сущность производных лексических значений. Разделяя тезис о том, что производные значения слова базируются на его основном значении, мы утверждаем следующее: производное значение, во-первых, является вполне самостоятельным, строго отделенным от основного значения (а не расширением последнего), а во-вторых, представляет собой отдельное свойство или отдельную часть основного значения (в этом и проявляется его связь с основным значением). Иначе говоря, оппозиция «основное vs производные значения слова» сводится к оппозиции «целостное значение-понятие vs отдельные свойства или части понятия-значения».

В таком противопоставлении все лексические значения разделятся на два непересекающихся класса различной природы. Слова, употребляющиеся в основных значениях, описывают целостные явления («кусочки действительности»): предметы и живых существ (*дерево, яблоко, человек*), массы (*вода, молоко, песок*), качества (*зеленый, железный*), движения и действия (*идти – Человек идет; есть – Мальчик ест яблоко*).

Основное значение — это, коротко говоря, базовый концепт: целостная понятийная характеристика явления, представляющая собой синтез его образной и содержательной компонент (Формы и Содержания). Базовые концепты *люди, деревья, вода, человек идет* задают естественные (родовые) классы явлений реального мира — категории, члены которых внешне схожи друг с другом: «Люди», «Деревья», «Вода», «Железный (сделанный из железа)», «Человек идет» и др. Поэтому референты слов в основном значении — это *реальные* предметы и действия: реальные люди, деревья, человеческая ходьба и пр.

Производные значения слова имеют качественно иную природу. Они выражают и называют *отдельные свойства* или части *основного значения* (концепта) слова и потому прилагаются уже не к своим референтам, которые и так имеют эти свойства, а к другим явлениям и аспектам действительности. Например, экскурсовод в антропологическом музее, указывая на фотографию, говорит: *Это человек монголоидной расы*. Здесь слово *человек* называет уже не реального человека — члена естественного класса «Люди», а фотографию человека — предмет, имеющий лишь отдельную компоненту ‘изображение человека’, общую с концептом *человек* (с его формой). Эта фраза может также относиться к статуе, бюсту, восковой фигуре или просто контурному рисунку человека. Точно так же, в словосочетании *дерево зависимостей* существительное *дерево* своим производным значением ‘≈ структура дерева’ отражает лишь одно из свойств реального дерева. Во фразе *Человек идет*, отнесенной к анимационному изображению контурной фигурки человека, движущейся на экране компьютера, глагол *идти* называет одно свойство ходьбы — кинематический паттерн (динамическую форму), а во фразе *Трамвай идет* он называет уже другое свойство — «двигаться поступательно и плавно». Аналогично, из отдельных свойств своих концептов образуются производные значения, возникающие во фразах и выражениях *Это не молоко, а вода* (о молоке малой жирности); *Ржавчина ест железо*; *зеленое* (незрелое) *яблоко*; *железный* (стойкий, негибачый) *человек*.

Слово имеет, как правило, одно основное и множество производных значений. При этом основные значения имеют универсальный статус, т. е. совпадают в разных языках, а производные значения — культурно- и лингвоспецифичны. Базовые концепты, составляющие основные значения, формируются у человека (ребенка) до и независимо от усвоения им родного языка, а производные значения (различные свойства базовых концептов) усваиваются при существенном индуцирующем воздействии языка.

Приведенные и некоторые другие данные служат основанием для следующей точки зрения. Основные и производные значения отражают

два принципиально разных взгляда человека на реальный мир. Основные значения задают синтетическое и универсальное представление о мире. Элементарными единицами этого представления служат целостные явления: предметы, живые существа, качества и действия, неразложимые на составные элементы, части или свойства. Фразы, составленные из слов с основными значениями (*Человек идет по тропинке, Ребенок плачет, Мальчик ест красное яблоко, Курица бежит к кормушке, На столе лежит железный нож* и под.), тоже имеют основные значения. Они описывают естественные ситуации этого мира и связи, существующие между их элементами. Короче говоря, они выражают общечеловеческое представление о реальном мире. Фактически об этом же пишет и Виноградов: «В основном, круг употребления номинативного (основного. — А. К.) значения слова, круг его связей соответствует связям и отношениям самих предметов, процессов и явлений действительного мира, например: *пить воду, квас, вино, чай, сидр, виноградный сок* и т. п.; *каменный дом, подвал, фундамент, пол, сарай* и т. п.; *щурить, прищуривать глаза; силлабический стих, стихосложение* [Виноградов 1977: 171].

Производные значения, напротив, задают аналитическое и этноспецифическое описание окружающего мира. Элементарными единицами здесь становятся уже отдельные свойства и части основных значений (концептов), а значит и предметов, действий и качеств. Однако для того чтобы сформировать такие дробные значения, человек должен уметь разлагать свои исходно целостные концепты на составляющие элементы. Он должен научиться видеть в целостном концепте совокупность частей. Конечно, язык своими производными значениями не может индуцировать такую дифференциацию мира. Способность к делению целого на части должна возникнуть в человеке сама по себе, как продукт его внутреннего (когнитивного) развития. Лишь после овладения этой способностью человек сможет усваивать производные значения. И здесь уже язык берет на себя ведущую роль: он индуцирует формирование тех или иных производных значений, задавая свою (этноспецифическую) систему дробления концепта. К примеру, в русском языке из концепта *человек идет* порождается одна система производных значений, а в английском языке из того же концепта *a person walks* — существенно иная. Но (и это самое важное) и в том и в другом случае возникает типологически тождественное *дискретное и системное* описание мира. Более подробное обсуждение этой точки зрения см. в (Кошелев 2011).

Если взглянуть на сказанное с онтогенетической точки зрения, то можно предположить, что целостный и дискретный взгляд на окружающий мир отражают два последовательных этапа когнитивного развития ребенка. На первом этапе (от полутора до двух лет) его целост-

ному взгляду на окружающий мир соответствует протоязык, лексикон которого составляют однозначные слова с основными значениями (концептами)<sup>1</sup>. Возникновение на последующем (после двух лет) этапе развития ребенка дискретной картины окружающего мира обеспечивает ему возможность сформировать вокруг каждого основного значения слова (базового концепта) целый «куст» производных значений, содержащих те или иные его компоненты. Тем самым из универсального протоязыка, как из многозвенного корня, вырастает дерево родного (этноспецифического) языка. Вместе с этим корнем (протоязыком) оно образует полноценный человеческий язык.

Аргументируем сказанное коротко. Во-первых, известно, что дети осваивают и именуют объекты базовых категорий раньше других объектов (Rosch *et al.* 1976). Ср. также мнение С. Н. Цейтлин: «Очевидно, ребенок первым усваивает то из значений многозначного слова, которое актуально в его предметно-практической деятельности» [Цейтлин 2000: 199]. Тем самым, разумно предполагать, что концепты становятся первыми лексическими значениями детских слов и фраз, а естественные классы предметов, действий и качеств, определяемые этими концептами, становятся референтами этих слов и фраз.

Кроме того, давно замечено, что на начальном этапе детской речи (до двухлетнего возраста) имеет место особый способ отражения ситуации, или особый синтаксис — не конвенциональный, присущий родному языку ребенка, а универсальный, или естественный. Характеризуя двухсловные детские фразы, Д. Слобин особо подчеркивает их «универсальность» и «межъязыковое сходство»: «Ребенок использует язык в его наиболее универсальном и истинно человеческом смысле уже на стадии двусловных предложений <...> основные функции (просьба, вопрос, отрицание, описание событий и др. — А. К.) обеспечиваются двусловными предложениями в речи детей на ранних языках (включая самоа и луо — один из языков Кении. — А. К.). Межъязыковое сходство здесь просто поразительно» ([Слобин 1976: 93–94]; разрядка моя).

Данный факт подтверждает и Е. Кларк [Clark 2009: 157]. Кроме

<sup>1</sup> Не следует путать термины «протоязык» и «праязык»: последний — это древний язык, родоначальник той или иной семьи языков или даже всех языков, ср. точку зрения С. А. Старостина: «Наиболее вероятная теория сейчас — это моногенез. То есть то, что язык произошел из одного источника» [Старостин 2003: 42]. Протоязык, напротив, не просто «ранний или единый праязык», а филогенетический предшественник праязыка. Если праязыком называется древний, но полноценный естественный язык, то относительно характера протоязыка единого мнения нет. Мы называем термином «протоязык» начальную и существенно упрощенную версию человеческого языка, которая занимает промежуточное положение между коммуникативными системами высших животных, с одной стороны, и языком человека, с другой, ср. также «протоязык должен по своим характеристикам быть скорее ближе к семиотическим системам обезьян, чем к естественному языку...» [Барулин 2008: 50].

того, ее наблюдения доказывают исключительно протоязыковой характер детской речи:

Рассмотрим корпус двухсловных выражений в английском языке, полученных от Кендалл (2 года). Эти выражения были проанализированы с точки зрения распределения активных ролей в словесно описываемых событиях, где продуцируемые Кендалл имена обозначали агента действия (агентив), или объект воздействия (объектив), место (локатив), или экспериенцера. За час записи Кендалл воспроизвела 88 двухсловных комбинаций плюс множество однословных выражений и несколько трехсловных выражений в рамках одной и той же сессии ... Большинство из этих высказываний состояли из глагола и имени либо для агента действия, либо для объекта, испытывающего на себе это действие (85%) [там же: 159-160].

Аналогичные выводы следуют из анализа структуры двухсловных высказываний русских детей [Цейтлин 2009: 105–113].

Эти и другие данные дают основание предполагать, что *до двухлетнего возраста дети говорят на протоязыке, описывая на нем универсальный концептуальный мир*. Данный тезис согласуется с общей точкой зрения С. Н. Цейтлин: «В целом, как нам представляется, можно говорить о некоем „детском“ варианте языка», когда «языковая система ребенка анализируется „сама по себе“ — как отражающая достигнутый к определенному моменту уровень когнитивного развития ребенка и способная удовлетворять его насущные коммуникативные потребности» [Цейтлин 2004: 277–278].

С двухлетнего возраста ситуация меняется. В детской речи начинают встречаться «символические» номинации [Елисеева 2008: 84], а затем появляется употребление сравнений, образование окказиональных переносных, метонимических и метафорических сравнений (после двух лет).

**Сравнения:** *Чирикнул он, как воробышек* — кот недовольно мяукнул.  
**Метонимии:** *Настоящие коробочки получились* — о куличах, сделанных с помощью коробочки из-под масла. **Метафоры:** *Вот какая терка у меня* — о кондиционере, напоминающем терку, в немецком поезде ... *надела пустую головку от мака на пальчик: Это наперсток*» [там же: 115; темный шрифт и курсив автора], см. также [Цейтлин 2009: 198–203].

Эти и другие данные дают основание предполагать, что после двух лет у ребенка начинает формироваться (причем, весьма быстро) дискретное и системное восприятие окружающего мира, предопределяющее его «лексический и семантический взрыв», т. е. позволяющее ему с большой скоростью усваивать значения новых слова и новые значения уже известных ему слов [Кошелев 2008a: 197-206; Кошелев 2009: 57-58].

### *Литература*

- Барулин А. Н.* К аргументации полигенеза // Разумное поведение и язык. – Вып. 1. Коммуникативные системы животных и язык человека. Проблема происхождения языка. – М., 2008.
- Виноградов В. В.* Избранные труды. Лексикология и лексикография. Основные типы лексических значений слова. – М., 1977.
- Елисеева. М. Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. – СПб., 2008.
- Кошелев А. Д. (а)* О качественном отличии человека от антропоида // Разумное поведение и язык – Вып. 1. – Коммуникативные системы животных и язык человека. Проблема происхождения языка. – М., 2008 (<http://www.lrc-press.ru/05.htm>)
- Кошелев А. Д. (б)* О классификации и эволюционной динамике лингвистических теорий // Динамические модели: Слово. Текст. Предложение: Сб. ст. в честь Е. В. Падучевой. – М., 2008. (см. также веб-сайт <http://www.lrc-press.ru/05.htm>).
- Кошелев А. Д.* О когнитивных факторах развития детской речи // Проблемы онтолингвистики – 2009. Материалы международной конференции (17–19 июня 2009 г., Санкт-Петербург). – СПб., 2009 (<http://www.lrc-press.ru/05.htm>).
- Кошелев А. Д.* Естественный язык как синтез универсального протоязыка и этноспецифического языка // Слово и язык. Сб. статей к 80-летию академика Ю. Д. Апресяна. – М., 2011 (в печати).
- Курилович Е.* Заметки о значении слова // Вопросы языкознания – 1955. – № 3.
- ЛЭС – Лингвистический энциклопедический словарь.* – М., 1990.
- Старостин С. А.* У человечества был единый праязык // Знание – сила. – 2003. – № 8.
- Слобин Д.* Психоллингвистика. – М., 1976.
- Цейтлин С. Н.* Направления и аспекты изучения детской речи // Детская речь как предмет лингвистического исследования. – СПб., 2004.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М., 2000.
- Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009.
- Шмелев Д. Н.* Современный русский язык: Лексика. – М., 1977.
- Clark E. V.* First Language Acquisition, 2009.
- Jakobson R.* Beitrag zur allgemeinen Kasuslehre // Travaux du Cercle linguistique de Prague, 6, 1936.
- Kuryłowicz J.* Études indo-européennes, I – Kraków, 1935.
- Mervis C. B.* Child – Basic Object Categories and Early Lexical Development. // Concepts and Conceptual Development: Ecological and Intellectual

- Factors in Categorization. (Ed. Neisser U.) NY. 1987.
- Rakison D. H. When a Rose Is Just a Rose: The Illusion of Taxonomies in Infant Categorization // *Infancy*, 2000, 1:1.
- Rosch E., Mervis C., Gray W., Johnson D., Boyes-Braem P. Basic Objects in Natural Categories // *Cognitive Psychology*. – 1976. – № 8.

*С. А. Крылов (Москва)*

**Связь геликохронических отношений между языковыми единицами  
с другими видами языковых отношений**

0. Один из интересных вопросов, связанных с изучением предметной сферы онтолингвистики (более конкретно, «лингвистики детской речи» = ЛДР<sup>1</sup>), состоит в том, в какой мере эта сфера затрагивается традиционной общей лингвистикой, лежащей за пределами ЛДР.

1. К центральным темам ЛДР принадлежат отношения между языковыми единицами на возрастной оси биографического времени жизни индивида – носителя языка. Такие отношения можно назвать «геликохроническими» (от греч. *ἡλικία* – возраст).

2. Еще до возникновения лингвистики как науки возникали философские учения о глоттогенезе (происхождении языка), претендовавшие на вскрытие механизмов филогенеза языка, тогда как в действительности они представляли собой неосознанное проецирование фактов, лежащих на геликохронической оси и доступных прямому наблюдению – фактов онтогенеза языка – на историческую (диахроническую) ось. Таковы «теории» («гипотезы»), получившие названия «междометной», «звукоподражательной», «жестовой» и т. п.

3. Примерно с середины XX в. дериватология стала признавать необходимость различения отношений, изучаемых соответственно (Д1) синхронической и (Д2) диахронической дериватологией. Между тем в этом разграничении таятся некоторые методологические неясности. Что такое диахроническая производность, очевидно: А появилась ранее, чем Б, причем Б опирается на А; А мотивирует Б. А что такое синхронная производность (СП)? В предмет синхронной дериватологии (Д1) принято включать две области: инвентарная дериватология (Д1.1) изучает «то, как сделаны слова» (внутреннюю форму инвентарных единиц), а экстраинвентарная (внеинвентарная) (Д1.2) – «то, как делаются слова» (внутреннюю форму экстраинвентарных, или, в других

---

<sup>1</sup> В понимании предмета и методов ЛДР я исхожу из идей, изложенных в (Цейтлин 2000, Цейтлин 2009).

терминах, «конструктивных», единиц). Таким образом, (Д1.1) изучает «обычные» (входящие в словарный состав языка) дериваты, а (Д1.2) – окказиональные и потенциальные дериваты. Если в сфере (Д1.2) определение факта СП и ее направления не представляет серьезных проблем (исходной является единица инвентарная, производной – экстраинвентарная), то в сфере (Д1.1) оно требует обоснований. Среди них можно выделить три типа: (Д1.1.1) (СП есть реальное отношение, составляющее неотъемлемый компонент ментальной языковой системы, составляющей часть автономной синхронической языковой интуиции носителя); (Д1.1.2) (СП является результатом своеобразной проекции диахронической производности на плоскость ментальной языковой системы, составляющей часть автономной синхронической языковой интуиции носителя); (Д.1.2) (СП есть отношение между двумя состояниями деривата – (а) «ядерным», «более глубинным» и (б) «трансформированным», «более поверхностным»). Трактовка (Д1.2) влечет за собой динамический подход к синхронной деривации: деривационный синтез трактуется как операция, осуществляемая говорящим в процессе речепорождения (в направлении «от исходного смыслового задания – к выбору всех возможных дериватов, адекватно его воплощающих»), а деривационный анализ – как операция, осуществляемая слушающим в процессе речевосприятия (в направлении «от реальной производной словоформы – ко всем ее допустимым смысловым интерпретациям, потенциально выводимым из ее морфемного состава»). Трактовка (Д1.1.2) предполагает извлечение сведений о СП из разнообразных косвенных данных, получаемых анализом проявлений языковой рефлексии носителей, предметом которой является мотивировка (внутренняя форма) деривата (такие проявления могут быть вызваны, например, стимулирующим вопросом типа «почему такой-то предмет называется так-то»). Остается открытым вопрос о том, на каких данных может основываться трактовка СП (то есть, 1. постулирование самого факта связи между единицами; и 2. установление направленности этой связи) в рамках подхода (Д1.1.1). Синхронная дериватология, строго говоря, обычно либо оставляет этот вопрос нерешенным, либо признает соответствующие факты непосредственно данными носителю языка в прямом переживании и потому доступными любому лингвисту, являющемуся носителем языка. В последнем случае остается открытым вопрос о том, в каких именно наблюдаемых фактах внешне проявляется отношение СП (1. наличие связи; 2. направленность связи). Между тем ЛДР дает свой ответ на последний вопрос. Он состоит в том, что важнейшим внешне наблюдаемым проявлением отношения СП является отношение между исходной и производной единицей на геликохронической оси



языка. А именно, с точки зрения ЛДР отношение СП между единицами А и Б усматривается в том случае, если в языке индивида единицы А и Б, связанные отношением формально-смыслового сходства между своими знаменательными составляющими, на оси геликохронии появляются именно в такой последовательности: единица А возникает в более раннем возрасте, нежели единица Б. При этом в пользу гипотезы об СП именно в данном направлении говорит то, что единица Б не возникает в языке индивида до той поры, пока в нем не появится единица А, но не наоборот.

4. Отношение между языковыми единицами на геликохронической оси явным образом непосредственно коррелирует с некоторыми видами отношений на парадигматической и на эпидигматической оси языка.

На парадигматической оси это касается отношения маркированных (интенсивных) и членов оппозиции к немаркированному (экстенсивному) члену: немаркированный член оппозиции возникает раньше, чем ее маркированные члены. Эта общая тенденция касается как фонологических, так и семантических оппозиций<sup>1</sup>, а в рамках семантических

1 Ср. замечания Р. О. Якобсона: «порядок появления новых элементов точно соответствует общим законами необратимой взаимосвязи (*solidarité irréversible*), которые управляют синхронией во всех языках мира» [Якобсон 1939/1985: 108]; «любая фонологическая система является стратифицированной структурой, образуя наложенные друг на друга пласты. Иерархия этих пластов является почти универсальной и постоянной. Она проявляется как в синхронии, так и в диахронии. Это значит, что мы здесь имеем дело с панхроническим порядком. Когда между двумя фонологическими значимостями имеет место отношение необратимой взаимосвязи, то вторичная значимость не может появиться раньше значимости первичной, а первичная значимость не может быть устранена раньше значимости вторичной. Такой порядок обнаруживается в фонологической системе в ее бытии, управляя всеми ее мутациями. Но тот же самый порядок, как мы видели, определяет и процесс овладения языком, то есть систему в ее становлении; добавим к этому, что он действует и при расстройствах речи, то есть в системе при ее распаде» [там же: 109]. «Верхние пласты снимаются прежде нижних. Опустошения афатического типа воспроизводят в обратном порядке приобретения детского возраста» [там же]. «Единственно убедительным соответствием между детской речью и языками мира является только тождество структурных законов, которые управляют всеми языковыми модификациями как у индивидуума, так и в обществе; это, иными словами, одинаковая и притом устойчивая стратификация (*superposition*) значимостей, которая лежит в основе любого приращения и любой убыли в фонологической системе» [там же: 110]. Проявлением этих законов является «первичность основного процесса по отношению к дополнительному процессу» [там же: 113]. «Продолжая сопоставлять языковые приобретения ребенка с типологией существующих языков, мы замечаем, что группировка фонем и система грамматических значений в одинаковой мере подчинены одному и тому же принципу: стратификации значимостей (*superposition des valeurs*)» [там же: 114]. «Принцип прост до банальности: нельзя крыть крышу, не построив сруба, так же как нельзя разобрать сруб, не сняв предварительно крышу. Но это как раз тот принцип, которому подчиняется как статика, так и динамика языка; он приводит в систему факты, которые считались несвязанными, он устраняет некоторые якобы «неразрешимые загадки», и, наконец, он дает единое осмысление законам, кажущимся разрозненными и слепыми. Фонологическое развитие ребен-

оппозиций охватывает как грамматические, так и лексические оппозиции.

5. Применительно к грамматике это проявляется в асимметричности (стратифицированном устройстве) грамматических парадигм. С точки зрения геликохронии по-настоящему эквиолентных оппозиций не существует в природе. Это касается даже грамматического строя ярко выраженных флективных языков (не говоря уже о языках другого строя). В любой парадигме устанавливаются отношения между «исходной» грамматической формой и «косвенными» (производными) грамматическими формами. Исходная форма является геликохронически первичной, производные — геликохронически вторичными.

6. Асимметрия словообразовательной парадигмы и словообразовательного гнезда является лишь частным проявлением общего принципа геликохронической стратификации грамматических парадигм.

7. Важнейшим проявлением принципа геликохронической стратификации в сфере синтаксиса является асимметричное устройство синтаксических парадигм. В каждой синтаксической парадигме можно выделить исходный, геликохронически первичный член (ядерную конструкцию, «глубинную структуру») и производные (геликохронически вторичные) члены — трансформы этой ядерной структуры («поверхностные структуры», синтаксические дериваты). На этом, в сущности, базируется признание языковой реальности трансформационных (по З. Хэррису) отношений между синтаксическими единицами.

8. В сфере лексической семантики геликохроническая ориентированность (однаправленность) бинарных отношений проявляется тройко.

8.1. В семантической структуре лексемы ее основное значение является геликохронически первичным, а переносные — геликохронически вторичными, причем чем выше «степень переносности» переносных значений второго порядка и более высоких порядков, тем выше степень их геликохронической вторичности.

8.2. В семантической структуре синонимического ряда доминанта этого ряда геликохронически первична, а рецессивные члены — геликохронически вторичны.

8.3. Семантическую систему языка пронизывают отношения семантической простоты/сложности: «семантически более сложные»

---

ка, так же как и развитие афазии, в своих основных чертах является не чем иным, как следствием этого принципа» [там же: 115]. «Все это доказывает, что выбор дифференциальных элементов того или иного языка далеко не случаен и не произволен; наоборот, он управляется законами (или тенденциями) универсального и постоянного характера. Мы рассмотрели в самом общем виде некоторые законы импlications: наличие Y предполагает наличие X в рамках одной и той же фонологической системы» (там же).

слова (экспликандумы) принято толковать через «семантически более простые» (экспликаты). Профессиональная лексикографическая практика толковых словарей является, по сути дела, «научнообразной» проекцией тех реальных речевых актов экспликации (отвечающих на вопрос «что такое ...? кто такой ...?») и их конверсных вариантов — речевых актов номинации (отвечающих на вопрос «что это? кто это?»), которыми изобилует речевая деятельность родителей, нянь и воспитателей, общающихся с ребенком. Основные члены отношения экспликации являются геликохронически ориентированными: толкующий элемент (экспликат) является геликохронически первичным членом отношения, а толкуемый элемент (экспликандум) — ее геликохронически вторичным членом<sup>1</sup>.

### *Литература*

- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. — М., 2000.  
*Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.  
*Якобсон Р.О.* Звуковые законы детского языка и их место в общей фонологии // *Якобсон Р.О.* Избранные работы. — М., 1985. — С. 105115.

*Н.К. Ониненко (Москва)*

### **Объяснительная сила современных грамматических концепций и детская речь**

1. Современная объяснительная грамматика включает в сферу своего рассмотрения не только нормативный материал, но и «аномальный» (см., например, классификацию «языковых аномалий» по Ю. Д. Апресяну); синтаксис обращает внимание не только на грамматически правильные высказывания, но и на такие, в которых есть намеренное (в художественном тексте или языковой игре) или ненамеренное (например, в детской речи) отклонение от нормы. Сравнение «детского» и «взрослого» открывает новые перспективы для современной синтаксической науки, например, в связи с проблемой номанативности/неноминативности синтаксического строя — с проблемой единственности/неединственности морфологической формы подлежащего.

---

<sup>1</sup> Недаром в дискуссиях о том, какой смысл «примитивнее», А. Вежицкая то и дело прибегает к аргументам, базирующимся на том, какое из слов раньше появляется в речи ребенка (и, соответственно, раньше становится ему понятным).

2. Привычный системно-парадигматический взгляд на явления языка, приоритет морфологии над синтаксисом не позволял лингвисту увидеть зависимость синтаксических единиц от семантики и условий функционирования. Наблюдения над детской речью убеждают, что лексика, морфология и синтаксис не существуют раздельно, что это три «входа» в трехмерное единство языка, в трехмерную целостность синтаксической единицы. Именно онтолингвистика доказала реальность минимальной синтаксической единицы – синтаксемы, доказала ее первичность по отношению к морфологической и синтаксической парадигматике. Онтолингвистика доказала и то, что определяющим в триаде «форма – значение – функция» становится значение, которое находится в сложном взаимодействии с функцией.

3. Отказавшись от синхронно-статической уровневой модели языка и соединив системно-синтаксический подход с функционально-коммуникативным, грамматика исследует законы порождения смыслов в процессе речевой деятельности. И онтолингвистика предоставляет современной грамматической науке уникальный материал – записи детской речи, в которых индивидуально-творческое, наивное начало играет ведущую роль в речевой коммуникации. Сопоставление этих текстов с «намеренно-наивными», например прозой А.Платонова позволяет увидеть семантико-синтаксические механизмы приближения и отдаления изображаемого от Я субъекта ментально-речевой деятельности.

4. Речевая деятельность всегда принадлежит конкретному Я, поэтому эгоцентризм – это обязательное свойство грамматической системы, которая соединяет «ничьи» лексические единицы в высказывание, которое принадлежит конкретному Я. Детские высказывания ситуативны, сверхэгоцентричны, и с точки зрения содержания, и с точки зрения грамматического оформления. «Безадресная искренность языка» (И. Бродский) вырабатывается гораздо позже. Поэтому современная лингвистическая прагматика не может не учитывать фактов детского эгоцентризма, этапов освоения персонального, временного и пространственного дейксиса, не может не обращать внимания на детскую речь при разработке такого понятия, как «личная сфера» в речи взрослого человека.

5. Формирование языковой картины мира, становление абстрактных категорий в детской речи – вполне наблюдаемый процесс. Семантическая близость, например, таких категорий, как причина и цель, начало и конец, обнаруживается не только в диахронии, но и в детских высказываниях. Неразличение *еще* и *уже* свидетельствует о позднем формировании дискурсивно-прагматических категорий,

неразличение *пахнуть* и *нюхать*, *видеть* и *смотреть* говорить о непростом взаимодействии категорий перцептивности и акциональности, различение *упасть* и *ронять* — о семантической категории инволютивности. Наличие, например, таких слов, как «маба» (мама с бабушкой) и «мапа» (мама с папой) (в речи Андрея Солдатова — 1 год 8 мес.) можно интерпретировать и в связи с категорией двойственного числа как семантической основы категории собирательности.

6. К. Бюлер, успешно соединявший теоретическую лингвистику и онтолингвистику и выделивший три основных функции языка — (1) выражения душевных движений; (2) воздействия на чужие душевные движения, (3) репрезентации, — по сути, показал этапы формирования моделей речевой деятельности, то, что позднее будет названо коммуникативным регистром речи. Наблюдения над детскими текстами показывают, что репродуктивный регистр (перцептивный модус) не та модель, с которой начинаются самостоятельные речевые действия ребенка: реактивный — волюнтивный — информативный — репродуктивный — генеритивный. Репродуктивность (изобразительность) в художественном тексте — это прием; фигура наблюдателя — это результат развития языковой системы, а не ее исходная точка. Генеритивный регистр, оформляющий общечеловеческие истины, труден для ребенка. Именно этим объясняется позднее появление неактуальных временных значений.

7. В докладе будут рассмотрены актуальные проблемы современной грамматической науки (от грамматической категории, синтаксемы, модели предложения до уровня текста) на фоне достижений современной онтолингвистики.

*В.К. Харченко (Белгород)*

### **Синтагматика неправильностей в детской речи (методика коврового считывания)**

Исследование дистрибуции детских ошибок (не «ошибок» в бытовом, «строгом» понимании слова, а, скорее, детских вынужденных непопаданий в норму!) предполагает исследование детской речи не по вертикали, а по горизонтали фиксации и анализа, то есть считывание «всех» отступлений от нормы в плане пошагового приближения к взрослому идеалу речи (Харченко 2007а, б). Естественным продолжением такой исследовательской программы становится организация длительных (а в идеале лонгитюдных) наблюдений над речью одних и тех же детей. Со-

ставление словарей, написание монографии, статей традиционно нацеливало на «выщипывание» отдельных контекстов, окружающих и объясняющих тот или иной факт словотворчества, или формотворчества, или... (далее со всеми оговорками: будь то буквальное понимание фразеологизма, цитация взрослой реплики, сбой в селективном компоненте значения, типично детский диминутив и многое другое). В процессе такого сбора и анализа материала мы понимали, что проигрываем, «не замечая» правильно употребляемых детьми слов или форм, идеальных с позиций «строгого взрослого» предложений, безукоризненных диалоговых реплик и даже мини-текстов. Увы, всего этого «не замечаем» мы и теперь, когда «предметом анализа» становятся целые блоки «за день сказанного неправильного». Но при ковровой фиксации легче домыслить, что за время отслеживания речи других неправильностей у ребенка обнаружено не было, и это очень важный момент. Далее, согласимся, что при «ковровом» считывании детское слово воспринимается как более «живое», проявившее себя в естественной среде иных непопаданий в норму и в контексте правильно употребленных слов и словоформ. В этом состоит безусловный плюс такой методики анализа.

Серьезным минусом, «системно» препятствующим получению сколько-нибудь определенных результатов, становится расколосье ошибок как по их квалификационному разряду (словообразовательные, грамматические, стилистические, логические, фактические, фразеологические, не говоря о более мелких разрядах!), так и по степени их «ошибочности» (яркие и почти незаметные), как по участию в них авторского «я» (преднамеренные и непреднамеренные), так и по степени устойчивости (легко устранимые и «долгоиграющие»). Одновременно фиксируются примеры детской образности, детской логики, детских реминисценций, детской цитации взрослых реплик и тех же песен, стихотворений.

Мы проводили наблюдение над детской речью на протяжении четырех лет в среднем от 2 до 5 часов в день (не 24 часа в сутки и не ежедневно!), с регулярностью в 18-20 дней в течение месяца. Приведем один из фрагментов записей речи двух братьев шестилетнего Льва (6;2.25) и трехлетнего Жени (3;1.18) от 29 мая 2009 года. Знаком # помечены границы отдельных записей. *На прогулке. Лев: Баб, на том камне много насекомых, **включая** муравьев. <...> Я понял, что **самых частых** (распространенных) животных очень интересно изучать, а не самых редких. Они разного цвета, разной формы. # Женя: Я тебе **растеру** мобильник (ваткой от тополиного пуха). Брату: Я тебе **протеру** руку. # Лев: Баб, а я видел, как **тополиный пух догоняет муху**. # Я: Корни обнажились. Лев: И потому они **высунулись** из земли? # Лев: Что, когда тополь цветет, надо*

все **прожаривать** (просушивать пальто, одеяла, ковры)? # Женя: Можно мы **разденем шапку** (снимем панамку)? # Я: Слышите, запахло борщом? Борщ кто-то варит. Лев: Только надо говорить не «слышите», а «чууете» или «чувствуете борщ?» # Лев: Баб, а как **появляются** дачи? # Лев о соловье: У него разные **коленья** (колена в пени). # Женя: А мы уже **сколько часа** гуляем? # Я в белом костюме. Женя: Баба **пришла врач** (врачом, как врач)! # Женя отцу: А ты **стоял** когда-то на поезде **стоя**? # Лев дома кормит черепах. Женя: А Лева что ест, **корм**?

Приведенный фрагмент весьма типичен своей пестротой, то есть многообразием проявлений «детскости» речи, начиная от подражания «взрослым», причем письменным оборотам речи: (**включая муравьев**), и кончая непреднамеренной метафорой «**корм**» о пище. Такая открытая пестрота непопаданий может иметь и прикладное значение. Поскольку ребенок овладевает «сразу всем» в языке, мы должны более лояльно и более терпеливо реагировать на неизбежные непопадания.

Итак, осознавая и трудности «подряд-анализа» «живой» детской речи, и необходимость такого ее изучения, поделимся некоторыми полученными в ходе исследования результатами.

Первое. Детская когниция выступает как процесс получения знаний и как результат, то есть сами знания. Проявляется это в сочетании эффекта обучения, усвоения языка, языкового дрессинга, эффекта «школы» и вместе с тем эффекта импринтинга, запечатления готовых форм, блоков. Когда слово или словоформа усвоены, то эффект обучения языку не так заметен, однако в течение дня нет-нет да и эксплицируется метаязыковое сознание ребенка: «*А как правильно?*», «*Вытрел... вытер*», «*Я просто Женя. Это не имя, это мое слово*». Именно ковровый анализ «всех» непопаданий позволяет в таком сочетании усвоения и «фотографирования» языка обратить внимание на следующие два момента.

Во-первых, само усвоение ритмично и асимметрично. Некоторые весьма трудные, на взгляд наблюдателя, слова (например, «актуальные» для современного дитяти названия динозавров или та же компьютерная лексика) усваиваются на порядок быстрее ожидаемого, тогда как целый ряд словоформ остается упорно встречающимся камнем преткновения, образуя группу долгоиграющих ошибок, формируя проблемные зоны в пространстве детской речи. Это *кладить* (класть), *хочете* (хотите), *вытрел* (вытер), *искаю* (ищу) и т. п. Лексикографическое оформление детских высказываний, как правило, не дает возможности пронаблюдать удивительную устойчивость целого ряда ошибок, что более наглядно демонстрирует «ковровое» считывание детской речи. С. Н. Цейтлин неоднократно подчеркивала роль аналогии в де-

тском формотворчестве, когда детская словоформа выступает как более правильная, логически обоснованная по сравнению с многочисленными раритетными словоформами взрослой речи (Цейтлин 1982). Детская логика бастует и против селективного компонента значений. Ср.: *навести порядок* и в детской речи: *Зачем мама навела беспорядок?* (3;3), О собаке на балконе: *Опять Топя навела бардак.* (4;9.6). Асимметрия легкого и трудного в усвоении языковых фактов составляет важнейшую особенность овладения языком.

Во-вторых, факты запечатления реплик окружающих ребенка взрослых (или фрагментов песен) тоже чреваты «непопаданиями». Детское мышление оставляет здесь свои следы. «*Миленькая ба! / Взля бы я — и бабу! / В том краю далеко!*» — поет ребенок (3;0.28) на мотив известной песни «Миленький ты мой». *Мы у бабы Наташи видели ящерку. — Какую? — Одна изумруденькая, самец, а другая серая. — Почему самец? — Потому что самцы всегда красивее!* (6;1.27). И тем не менее, горизонтальные срезы детских непопаданий регулярно демонстрируют сочетание усвоения и запечатления своего, создаваемого по модели, и «готового чужого».

Второе. Когда мы анализируем записи каждого дня, то даже при таком регулярном, но фрагментарном считывании было обнаружено достаточно частотное явление контаминации, причем контаминации не столько слов: *А в полиции полицционеры?* (6;2.5), сколько синтагм: *Баб, в том-то и страшно, что не видно, где змея, да?* (6;2.3) (в том-то и дело + потому и страшно). *А это во сколько денег стоит* (3;1.4) (сколько стоит + во сколько обошлось)?

Детская когниция весьма богата и показательна нелинейными процессами, не только телескопическим словотворчеством, когда происходит совмещение, объединение, образование, формирование мысли на основе состыковки готовых блоков, при этом часть слов неизбежно теряется, выпадает, проваливается, а из оставшихся образуются весьма причудливые картины совмещений. А мы *ни на какое такси* поедем? (3;0.27) (ни на какое не сядем + ни на каком не поедем).

Параллельно с детской речью в рамках уже другого исследования мы продолжаем фиксировать и устную разговорную речь, где контаминация целых блоков слов тоже имеет место, но встречается она, скорее, как нонсенс, факт единичный, тогда как в речи детей она заявляет о себе весьма авторитетно, на порядок чаще ожидаемых предпочтений. Так, по данным наблюдений за 2009 год над речью двух мальчиков 6 и 3 лет, контаминация присутствовала едва ли не в каждом блоке не-правильностей, если только этот блок составлял свыше десяти высказываний. Бывают, однако, и спорные случаи, когда трудно утверждать:



суффиксация перед нами или же контаминация, как, например, в следующем высказывании. *Мы будем играть в консультированном дворе. Женская консультация, там женщин консультируют (консультируют)* (6;2.3). Повлияло ли здесь «случайно услышанное» слово *утрируют*, да и можно ли уверенно утверждать, что шестилетний ребенок услышал и отложил в памяти это слово?

Третье. Было обнаружено, что образный слой детской речи насыщен преднамеренными сравнениями и непреднамеренными метафорами, но не наоборот: непреднамеренными сравнениями (на автоматизме, автопилоте) и преднамеренными метафорами (для таких еще не хватает «запаса синтаксиса»). Метафора и познание — прекрасная тема для исследования речи детей, что проявляется в самих использованных детьми метафорах, выступающих, прежде всего, как инструмент познания и проливающих свет на ценность воображения в развитии языковой личности. Ливень. Мальчик смотрит в окно: *Прям стиральная машина!* (3;0.28). *Лист А4 наполовину свесился с полки. Мальчик смеется: Это принтер!* (3;1.0). Фиксируя язык детского воображения, мы подчас затрудняемся в интерпретации: считать ли, например, следующую диалоговую реплику фактом персонификации, олицетворения или неточным синонимом (*сломать* по типу «сломать игрушку» вм. *повредить, разрушить*): *А землетрясение не может сломать машину?*(3;0.25). В детской речи высвечиваются те самые детали денотата, которые не были бы заметны, не случись самих детских высказываний. *Об экскаваторе: Он растряхивает свой ковшик (разгружает)* (3;0.27). *О выброшенном пластмассовом стаканчике во дворе: А вон кто-то стакан потерял!* (3;0.27). На предметно-чувственную рельефность может повлиять подбор синонимов, антонимов, как в следующих высказываниях: *А отечество — это что? — Ну, где жили отцы. — А-а, римский папа!* (6;2.5). Разговор об исчезнувших тараканах: *Говорят, от сотовых телефонов. Лучше говорить побольше, чтоб тараканов было поменьше* (6;2.8). Детская речь может стать весьма плодотворным пространством изучения «воображаемых миров». Игра дарует большую свободу языку, почему и наблюдаются гирлянды «непопаданий» в стремительном развитии игрового действия. Сиблинговое общение тоже вносит свои краски и коррективы, когда старший брат становится рядом играющим «образцом для подражания», носителем «более взрослой» речи, тогда как младший постоянно и весьма ярко напоминает старшему его языковое прошлое. Ковровое считывание выявило, например, период интенсивного образования диминутивов в речи обоих братьев.

### *Литература*

- Харченко В.К.* Метод сплошной фиксации в исследовании закономерностей развития речи детей // Развитие речи и обучение родному языку детей дошкольного возраста: теория, методика, региональная практика. Материалы научно-практ. конф. – Елец, 2007. – С. 116-120.
- Харченко В.К.* «Методом сплошной выборки», или линейная фиксация детских непопаданий // Проблемы онтолингвистики – 2007: Материалы междунар. конф. – СПб., 2007. – С. 196-198.
- Цейтлин С.Н.* Речевые ошибки и их предупреждение. – М., 1982.

## Овладение звуковой стороной речи

А. А. Бондаревич (Санкт-Петербург)

### Морфонология детской речи: основные особенности

Термином «морфонология» обозначается особый раздел лингвистики, изучающий фонемный состав морфем и такие комбинаторные преобразования этого состава, которые не проистекают напрямую из общих свойств фонологии данного языка.

В русском языке к наиболее распространенным явлениям морфонологической природы относится следующее: выпадение беглых гласных в ряде суффиксов (-ок, -ек, -ец, -ен и др.) и в некоторых корнях (*рот, лён, огонь...*) в тех случаях, когда к этим суффиксам или корням присоединяется в постпозиции ненулевое окончание или другая морфема (*стрелок, но стрелка; лён, но льна; огонь, но огнёмёт*); чередование согласных основы при словообразовании или словоизменении (*книга, но книжный, видит, но вижу*), перемещение позиции ударения при словообразовании или словоизменении (*город, но городской, смотрю, но смотрим*). Морфонологические явления, в отличие от фонологических, не имеют универсального характера и связаны с конкретными морфемами. Так, например, фонологическое оглушение звонкого согласного на конце слова происходит вне зависимости от характера конечной морфемы (*род* произносится как [рот], *вид* как [вит] и т. д.), в то время как выпадение беглого гласного зависит от конкретной морфемы, с которой мы имеем дело (в родительном падеже *рот* переходит в *рта*, но *род* имеет форму *рода*).

Выделение особой категории языковых явлений, которые позднее назовут морфонологическими, мы находим в работах ученых 19-го века (Бодуэн де Куртене 1963; Крушевский 1998); обоснование морфонологии как отдельной дисциплины, равно как и сам термин «морфонология», были предложены Н. С. Трубецким в 1920-е – 1930-е годы (Трубецкой 1967, 1987).

На настоящий момент морфонология как лингвистическая дисциплина представлена достаточно широким кругом работ; однако вопрос о том, является ли морфонология отдельным полноправным языковым уровнем, наряду с фонологией и морфологией, не нашел общепризнанного ответа среди лингвистов (подробнее, см. Бондаревич 2010).

Морфонология детской речи до сих пор не являлась объектом специального исследования в онтолингвистической литературе.

Однако подобно тому, как это зачастую происходит и в других областях лингвистики (Макаев, Кубрякова 1969), явления морфонологи-

ческого характера неизбежно затрагиваются во многих работах, посвященных исследованию освоения детьми фонологии и/или морфологии (включая словообразование и формообразование).

Так, например, С. Н. Цейтлин пишет о детском формообразовании: «Детская» форма чаще всего отличается от исходной отсутствием этих дополнительных средств маркировки различий: перемещения ударения, наличия наращений, мены суффиксов, чередований согласных, беглости гласной» [Цейтлин 2009: 174] Эти дополнительные средства, за возможным исключением мены суффиксов, относятся к явлениям морфонологической природы.

В детской речи широко представлены ошибки, связанные с устранением беглости гласных (*кусоки* вместо *куски*, *сона* вместо *сна*), либо наоборот, со сверхгенерализацией выпадения гласных (*сапка* вместо *сапога*, *Владивостка* вместо *Владивостока*). Не менее многочисленны ошибки в чередованиях конечных согласных основы (*ухи* вместо *уши*, *други* вместо *друзья*) (примеры взяты из (Цейтлин 2000)). Крайне распространенными являются детские ошибки, связанные с унификацией ударения, его закреплением за определенным слогом основы или окончания (*стбла*, *землю*).

В связи с отмеченной важностью для детской речи упомянутых выше средств маркировки различий, а также в связи с рядом общих особенностей явлений морфонологии, отличающих их как от фонологических, так и от морфологических явлений, имеются основания полагать, что специальное изучение морфонологии русского языка в ее проявлении в детской речи может представлять особый интерес для онтолингвистики; определенные научные результаты подобное исследование может дать и собственно для морфонологии.

В настоящее время в лингвистике отсутствует общепринятая концепция морфонологии, поэтому существенным является вопрос, какой из имеющихся подходов выбрать для исследования морфонологических явлений в детской речи.

Необходимо рассмотреть подход, при котором одной из основных задач морфонологии выступает описание структуры морфем и выделение в них так называемых субморфов, как основных единиц анализа (Чурганова 1973, 1980). Под субморфами понимаются единицы, которые с одной стороны могут выступать как части сложных корневых морфем, а с другой стороны совпадать с аффиксами или односложными корнями, но при этом они не несут собственного значения: например субморф *-ец* в *венец*, *конец*, *чепец* является частью корня, в то время как в словах *резец*, *чтец*, *лжец* субморф совпадает с омонимичным ему суффиксом *-ец*, составляя его план выражения (аффиксы, как и вообще

морфемы, отличаются от субморфов наличием четко идентифицируемого значения, т. е. плана содержания). Субморфы, вне зависимости от того, в состав какой морфемы они входят (или совпадают с ней в плане выражения), характеризуются одними и теми же чередованиями входящих в них фонем. В субморфе *-ец* таким чередованием является выпадение беглого гласного (*венца, конца, резца*).

Этот подход представляется не лучшим выбором для онтолингвистики не только в силу ряда общих недостатков (сложность выделения и величина инвентаря базовых единиц, т. е. субморфов), но и в связи с сомнениями в актуальности выделения столь абстрактных единиц, как субморфы, для изучения процессов освоения языка.

Поэтому представляется обоснованным применение наиболее часто встречающегося, «классического» подхода к морфонологии, при котором основными единицами анализа и объектами исследования являются так называемые морфонологические чередования (также употребляются термины «морфонологический ряд», «морфонема» или «морфофонема») (Кубрякова 1974), происходящие в морфемах и сочетаниях морфем, а не в субморфах.

Чередования, относящиеся к морфонологическим, надо отделять от фонологических чередований [Мельчук 1975: 37], носящих универсальный характер и не привязанных к конкретным морфемам, словообразовательным моделям или словоизменительным парадигмам. Помимо приведенного выше в качестве примера морфонологического чередования оглушения звонкого согласного на конце слова, в русском языке универсальными являются ассимиляция согласных по звонкости-глухости (*кадка* произносится как ка[тк]а, а *подпорка* как по[тп]орка), переход [о] в [а], а [э] в [и] в безударных слогах (*долина* произносится как д[а]лина, *лесной* как л[и]сной), а также ряд других явлений.

Внутри морфонологических чередований можно выделить два больших класса — чередования фонем (например, [к]//[ч] в паре *века — вечный*) и/или сочетаний фонем в морфемах (например [г]//[з'] в *друг — друзья*), и чередования, связанные с изменением позиции ударения, затрагивающие словоформу целиком (*спрошу — спросит, идти — выйти*). Для краткости эти две группы можно обозначить как сегментные и суперсегментные чередования.

В зависимости от того, что понимается под чередованием, можно выделить от нескольких десятков до более чем сотни сегментных морфонологических чередований.

Различные подходы к определению чередований связаны, в частности, с выбором того, какую именно часть плана выражения морфем, в которых происходит определенное чередование, мы учитываем в оп-

ределении. Например, в случае беглых гласных мы можем ограничиться определением двух чередований: **о // #** и **е // #**, где # обозначает нуль звука (возможны также определения с учетом исторических редуцированных гласных **ь** и **ь**). Однако, если мы хотим унифицировать определение чередований с беглыми гласными и чередований согласных на конце основы, то нам придется выделять такие чередования как **он // #н, ок // #к, от // #т** (*сон — сна, корешок — корешка, рот — рта*), **ен // #н, ек // #к, ец // #ц** (*бревен — бревна, орешек — орешка, ларец — ларца*) и т. д. Здесь идет речь уже о десятках чередований. Отметим, что некоторые из них целиком включают в себя план выражения соответствующих морфем, например в суффиксах *ок/ек* и *ец*. Бывает и так, что чередования затрагивают целиком корневые морфемы, например в паре *идти — выйти*, и в целом ряде случаев мы сталкиваемся с тем, что определенные чередования свойственны только единственному корню (*лаг // лож, мох // мх*) или очень узкой группе корней. В связи с этим при решении определенных задач (например, при компьютерном моделировании языка) может быть оправдан и такой подход, при котором чередования определяются для корней и аффиксов целиком, и в этом случае речь идет уже о сотнях чередований в русском языке.

Другим аспектом определения чередований является допустимое число элементов в морфонологическом ряду. На уровне поверхностного синхронического анализа существует возможность выделения достаточно длинных рядов чередований, например *ид // шед // шё // ш* (*иду, шедший, шёл, шли*). Если учесть и словообразование, то в этот же ряд мы можем добавить *йд // й* (*выйду — выйти*) и *ход // хож* (*ходить — хожу*). Наконец, мягкость/твёрдость конечного согласного основы слова при различных окончаниях или суффиксах (*и[д]у, и[д'о]т, хо[д]ок, хо[д'а]щий*) также может трактоваться как морфонологическое чередование, что еще больше расширит синхронический морфонологический ряд. Однако если мы более детально рассмотрим структуру словоизменительных и словообразовательных связей, привлекая также элементы диахронического анализа, то окажется, что многомерные морфонологические ряды можно свести к последовательностям бинарных, двуэлементных чередований. Например, неполный тройной ряд *ид // йд // й* можно разложить на два последовательных чередования: *ид // йд* (происходит при добавлении префикса к глагольной основе *ид — иду, но выйду, дойду, зайду*), и *йд // й* (при добавлении показателя инфинитива *ть // ти, выйду — но выйти*).

В любом случае, однако, мы будем иметь дело с конечным инвентарем единиц, а если не определять чередования поморфемно и отказываться от рядов, то этот инвентарь будет сравнительно узким и сравнимым

по своему объему с инвентарем фонем или инвентарем фонологических чередований.

В сравнении с порядком освоения фонем, порядок освоения детьми морфонологических чередований (имеется в виду их правильное воспроизведение, а не восприятие) в меньшей степени зависит от сложности произношения и в большей степени — от распространенности тех или иных единиц в языке. Так, например, если звуки [p] и [p'] чаще всего осваиваются позднее менее распространенных в языке звуков [ф] и [ф'] или [x] и [x'], то более распространенные в языковом окружении ребенка чередования, по-видимому, всегда будут иметь тенденцию к более раннему освоению.

В сравнении с фонологическими чередованиями, морфонологические чередования не универсальны, их сфера действия привязана к конкретным словам и словоформам; и хотя в большинстве случаев можно сформулировать в лингвистических терминах определенный более или менее универсальный набор правил, регламентирующих употребление того или иного чередования, к начальным этапам освоения языка детьми эти правила будут иметь довольно слабое отношение. Например, правила, определяющие сферу действия беглых гласных, можно сформулировать в терминах исторической фонетики: редуцированные гласные [ъ] и [ь] в сильных позициях перешли в [о] и [э], а в слабых — в нуль звука, с точки зрения современной фонологии.

Однако у детей поначалу имеются лишь минимальные навыки различения исконных и заимствованных слов русского языка (граница между этими двумя категориями крайне важна для определения сферы действия многих чередований), и соответствующий языковой опыт приобретает лишь в течение определенного времени.

По-видимому, в силу своей универсальности фонологические чередования осваиваются детьми заметно раньше, чем морфонологические. При этом можно отметить, что ошибки в морфонологических чередованиях могут быть тем или иным образом связаны с действием определенных фонологических чередований. Накладываясь друг на друга, различные чередования приводят к еще большему изменению детской словоформы по сравнению с нормой. Например, в детской словоформе *сапка* (вместо сапога) совершенно легитимное фонологическое чередование (оглушение согласного на конце слова сапо[k]) приводит в итоге к неверному применению морфонологического чередования (выпадение беглого гласного, по образцу слов с суффиксом -ок), обусловленно-му сверхгенерализацией этого чередования ребенком.

Сверхгенерализация является крайне типичной на определенном этапе освоения морфонологических чередований: они начинают упот-

реблаться ребенком как универсальные фонологические чередования, и лишь спустя определенное время происходит ограничение сферы их действия.

В отличие от ситуации выбора правильного морфологического показателя (например, показателя числа, падежа, рода) в ситуации с морфонологическими чередованиями в целом отсутствует связь с планом содержания (даже столь сложная, как у падежных показателей, или столь непоследовательная и произвольная, как в случае категории рода). Так, при выборе окончания слова, обладающего определенным значением числа, ребенку помогает элементарное представление о количестве предметов: один предмет — *мячик*, три предмета — *мячики*. Сложнее оказывается выбор между окончаниями разных склонений, что часто приводит в речи детей к возникновению таких форм как *ножкой*, *ложком*, *вилком*. Однако ребенку здесь помогает то, что распределение существительных по типам склонений в значительной мере определяется распределением их по роду и совпадает с ним. Что же касается самой категории рода, то дети первоначально осваивают родовую оппозицию в сфере одушевленных существительных, а затем переносят ее в сферу неодушевленных существительных, после чего спустя некоторое время осваивается и средний род («Мама, ложка — девочка, а ножик — мальчик?» — «Да. А окно?» — «Это не мальчик и не девочка!» [Цейтлин 2000: 120]).

Когда же мы имеем дело с наличием нескольких вариантов, практически не связанных с планом содержания, как в случае с морфонологическими чередованиями, то найти приемлемое объяснение для такой вариативности ребенку становится уже не под силу. Поэтому представляется, что освоение морфонологии в меньшей степени зависит от когнитивного развития ребенка вообще, и в большей степени определяется просто объемом языкового опыта и «языковым чутьем», т. е. способностями ребенка именно в плане языкового развития.

Суперсегментные морфонологические чередования представлены небольшим числом основных типов смены позиции ударения. При словоизменении это перенос ударения с основы на окончание (*слово* — *слова*, *смотрит* — *смотрю*) или наоборот (*весна* — *вёсен*), при словообразовании — перенос ударения с основы на суффикс, префикс или окончание (*город* — *городок*, *лечить* — *вылечить*, *завод* — *заводской*). При этом суперсегментные чередования характеризуются значительной вариативностью в привязке к конкретным словообразовательным моделям и словоизменительным парадигмам. (особенно хорошо это видно у глаголов, например *читать* - инфинитив, *читаю* — 1-е л. ед. числ., *читает* — 3 л. ед.ч., *читай* — императив и т. д., но *вести* — инфинитив,



*веду* — 1-е л. ед. числ., *ведёт* — 3 л. ед.ч., *веди* — императив, т. е. для разных типов основ паттерны акцентуации могут быть весьма различны, а их общее число достаточно велико, с учетом разветвленности глагольной парадигмы и большого числа типов основ).

Характерной особенностью детской речи является унификация ударения в парадигмах слов, то есть фиксация его на определенном слоге в словоформе по образцу исходной для ребенка и как правило наиболее частотной формы данного слова в речи (для существительных это чаще всего форма именительного падежа — *стола нет, поездов много*). Ошибки такого рода крайне распространены, но сравнительно редко корректируются взрослыми, так как воспринимаются как менее значимые [Цейтлин 2000: 107]; можно предполагать, что это приводит к особенно длительному освоению суперсегментных чередований детьми. Надо отметить также, что ошибки в ударении являются одними из самых распространенных и заметных типов ошибок у взрослых, и, помимо общей сложности системы акцентуации русского языка, ошибки, связанные с унификацией ударений в парадигмах слов в речи детей и в речи взрослых, могут иметь единую порождающую причину.

### ***Литература***

- Бодуэн де Куртенэ И.А.* Опыт теории фонетических альтернатив // Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию. — М., 1963. — Т. 1.
- Бондаревич А. А.* Морфонологические чередования в детской речи: к постановке вопроса // Освоение русского языка как первого и как второго (неродного). — СПб., 2010. — С.18-24.
- Крушевский Н. В.* Избранные труды по языкознанию. — М., 1998.
- Кубрякова Е. С.* Морфонема // Большая Советская Энциклопедия. — Т. 16. — М., 1974.
- Макаев Э. А., Кубрякова Е. С.* О статусе морфонологии и единицах ее описания // Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие. — М., 1969.
- Мельчук И. А.* Опыт разработки фрагмента системы понятий и терминов для морфологии // Семиотика и информатика, вып. 5. — М., 1975.
- Трубецкой Н. С.* Некоторые соображения относительно морфонологии // Пражский лингвистический кружок. — М., 1967.
- Трубецкой Н. С.* Морфонологическая система русского языка // Трубецкой Н. С. Избранные труды по филологии. — М., 1987.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.

Чурганова В. Г. Очерк русской морфонологии. — М., 1973.

Чурганова В. Г. О морфонологическом уровне и понятии субморфа // Тезисы рабочего совещания по морфеме. — М., 1980.

*А. С. Григорьев, Е. Е. Ляксо (Санкт-Петербург)*

### **Акустические характеристики слов детей 5-7 лет<sup>1</sup>**

Данная работа проводится в рамках лонгитюдного исследования по становлению коммуникативной функции речи у русскоязычных детей. Целью работы явилось изучение особенностей восприятия взрослыми носителями русского языка речи детей 5-7 летнего возраста. В качестве рабочей гипотезы проверяется предположение о том, что распознавание носителями языка слов детей вне контекста фразы будет отражать степень сформированности артикуляционных укладов у ребенка.

Предметом исследования являлись слова из речи детей 5, 6, 7 лет, объединенные в тестовые последовательности. Речевой материал взят из базы данных речи русских детей «CHILDRU» [Ляксо и др. 2009: 14-31]. Информанты развивались в соответствии с нормой, не имели нарушений слуха и диагностированных специалистами нарушений речевого развития. Тестовые последовательности были подготовлены для слов детей каждого возраста. Проверку остроты слуха auditors проводили методом аудиометрии, все аудиторы имели пороги слышимости в пределах нормы. Тестовые последовательности составлялись из слов детей 5, 6 и 7 лет, вырезанных из контекста фразы. Слова отбирались произвольным образом в соответствии с их слоговой структурой. Для контроля использовали тесты, содержащие слова, произнесенные взрослым мужским и женским голосом. Данная речь содержала те же самые фразы, из которых были взяты детские слова. Таким образом, тестовые последовательности, содержащие взрослую речь, были составлены из слов, аналогичных употребляемым в тестах, содержащих слова из речи детей. Каждая тестовая последовательность содержала 24 либо 30 слов. Каждое слово предъявлялось три раза, интервал между предъявлениями составлял 5 с, интервал между разными словами составлял 15 с. Перцептивный анализ проводился взрослыми носителями русского языка (n=180). Были разработаны специальные анкеты, предложенные для заполнения аудиторам. В данные анкеты аудиторы вносили личную информацию (пол, возраст, образование, опыт общения с детьми) и информацию о прослушанных тестовых последо-

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 09-06-00338).

вательностях. Аудиторам было предложено внести в анкету услышанные слова «позвуково» напротив номера соответствующего слова (по порядку следования в тесте), а затем интерпретировать это звучание в слова русского языка.

Анкеты обрабатывали с целью выявления количества верно распознанных слов и слов, вызывающих трудности при распознавании аудитором. Эти слова обозначались как «содержащие ошибки». Ошибки же, в свою очередь, были разбиты по категориям (ошибка в конце слова, ошибка в начале слова, слово не распознано полностью). Затем из общего числа слов, содержащихся в тестовых последовательностях, для их дальнейшего исследования с помощью фонетического и акустического спектрографического анализов выбирали слова, которые распознавались аудитором с высокой ( $>0.75$ ) и низкой ( $<0.25$ ) вероятностью. Инструментальный анализ проводили с использованием компьютерной программы «Cool Edit Pro». Определяли временные характеристики звуковых сигналов по аналоговой форме представления сигнала и спектральные характеристики — по динамической спектрограмме. Спектральный анализ проводился на основе быстрого преобразования Фурье, данные взвешивались при помощи окна Хемминга, 512 точек отсчета. В словах выделяли ударный гласный. Считали: длительность гласного, длительность стационарного участка гласного, значения частоты основного тона (ЧОТ,  $F_0$ ), первой и второй форманты ( $F_1$ ,  $F_2$ ), а также их амплитуды. Также учитывалось коартикуляционное окружение (согласные).

За первые две форманты принимали два энергетически выраженных максимума на огибающей спектра, следующих за максимумом, соответствующим ЧОТ.

Аудиторы с вероятностью 0,76 – 1,0 распознают 50% слов детей 5 лет. В тестовых последовательностях, содержащих слова детей 6 лет аудиторы с вероятностью 0,76 – 1,0 распознают 55% слов. Аудиторы с вероятностью 0,76 – 1,0 распознают 48% слов детей 7 лет. Процент слов детей 5, 6, 7 лет, распознаваемых аудитором с низкой вероятностью (0-0,25), значительно не различался и составлял 13%, 16%, 19% (соответственно для каждого возраста). Слова из речи взрослых распознаются носителями языка лучше, чем слова из детской речи (77%). Таким образом, значимых различий в распознавании речи 5, 6 и 7-летних детей выявлено не было, но были получены значимые различия по сравнению с распознаванием взрослой речи. По значениям  $F_1$  и  $F_2$  ударных гласных, полученным в ходе акустического спектрографического анализа, были построены формантные треугольники с вершинами [a], [i], [u] для каждого возраста для слов с большой и низкой вероятностями

распознавания. Формантные треугольники для ударных гласных в словах с высокой и с низкой вероятностями распознавания различаются. При этом у треугольников, построенных для слов с высокой вероятностью распознавания, наблюдается ориентация, сходная с ориентацией треугольника для взрослой речи, но при этом вершины треугольников для звуков [i] и [u] из речи детей лежат не в соответствующих им областях на двухформантной плоскости. При сравнении значений первой и второй формант для различных гласных звуков было обнаружено, что в словах 5-летних детей статистически значимо отличаются значения F1 ударных гласных [i]/[a], [a]/[o], [a]/[e]; F2 – для гласных [i]/[o], [a]/[o], [a]/[e], [o]/[e]; для пар гласных [i]/[a] и [u]/[e] различия проявляются на уровне тенденции. Для слов детей 6 лет по значениям F1 статистически значимо отличаются только ударные гласные [i]/[u]; [i]/[a] отличаются на уровне тенденции. По значениям F2 различаются ударные гласные [i]/[a], [i]/[u], [i]/[o], [a]/[e], [o]/[e]; гласные [a]/[o] отличаются на уровне тенденции. По сравнению с 5 летним возрастом к 6 годам уменьшилось число гласных, которые статистически значимо отличаются между собой по F1, но увеличилось число отличающихся по F2. В словах детей 7 лет по F1 статистически значимо отличаются ударные гласные [a]/[u], [a]/[o], [a]/[e]; [u]/[e] отличаются на уровне тенденции. По F2 между собой статистически значимо различаются все гласные, кроме [i]/[e] и [u]/[o]. Таким образом, по сравнению со словами 6 летних детей в словах 7-летних детей выявлено увеличение числа ударных гласных, отличающихся и по F1, и по F2; то же самое и по сравнению со словами 5-летних детей, если речь идет о F2, но количество гласных, различающихся по F1 в словах 5 и 7-летних детей, одинаково. Во взрослой речи статистически значимые различия обнаруживаются при попарном сравнении всех (за исключением звука [y], по которому сравнение не проводилось) гласных (исключения: отсутствие различий по F1 между [o]/[e] и отсутствие различий по F2 между [i]/[e]). На основании сравнительного анализа значений F1 и F2 ударных гласных можно заключить, что к 7 летнему возрасту различия между формантами для разных ударных гласных еще не соответствуют таковым для взрослой речи.

Также было показано, что для 6 и 7-летнего возрастов статистически значимо различается длительность стационарного участка для ударного гласного [a] в словах, распознанных с высокой и с низкой вероятностью, но не различается для гласных [u] и [i].

Значение ЧОТ для каждого из ударных гласных в словах детей 5, 6 и 7 лет у слов с высокой и с низкой вероятностями распознавания статистически значимо не отличается.

Были выявлены статистически значимые различия по величине F0 для безударного гласного [a], вне зависимости от его положения в слове при сравнении детской и взрослой речи. Для безударного гласного [y] значения F0 различаются в зависимости от его положения в слове.

Анализ ошибок показал, что они могут быть разбиты на несколько категорий на основании их местоположения в слове. В ходе перцептивного анализа было установлено, что в речи 5-летних детей наибольшее число ошибок auditors связано с полным нераспознаванием слова. Это же наблюдается и в речи 6-летних детей. В группе 7-летних детей, несмотря на некоторое общее ухудшение распознавания, появляются дети (тесты Sami7, NatN7), в речи которых наибольшее число ошибок распознавания связано с неправильным пониманием аудиторами окончания слова. Например, вместо слова «столько», аудиторы в анкете записали слово «с Толиком», то есть произошло добавление дополнительного согласного. Во взрослой и мужской, и женской речи наибольшее число ошибок аудиторами было допущено в конце слова.

### *Литература*

*Ляко Е. Е., Фролова О. В., Громова А. Д., Гайкова Ю. С., Куражова А. В., Романова О. Д., Богорад М. А., Остроухов А. В., Соловьев А. Н.* Базы данных речи русских детей «INFANTRU» и «CHILDRU» // *Речевые технологии.* — 2009. — № 2 — 2010. — С. 14-31.

### *И. В. Калмыкова, Н. Г. Охарева, Э. И. Столярова (Санкт-Петербург)* **Индивидуальные особенности слухоречевого поведения детей 5-6 лет со слуховой нейропатией**

Слуховая нейропатия (СН) — по современной международной классификации «auditory neuropathy spectrum disorder — ANSD» (Starr 1996, Roush 2008) — является заболеванием, причиной которого могут быть различные нарушения периферических отделов слуховой системы: изолированное поражение внутренних волосковых клеток, нарушение синаптической передачи или проведения нервного импульса вдоль волокна слухового нерва, десинхронизация ответов нейронов в отдельных волокнах слухового нерва. По характеру нарушений слуховой функции СН относят к центральным расстройствам, при которых, главным образом, нарушается способность к быстрому и тонкому анализу поступающей слуховой информации, что приводит к нарушению распознавания временных характеристик звуковых сигналов (Zeng et al. 2005). Диа-

гнозирование СН стало возможным за счет применения современных объективных методов обследования слуховой функции (регистрация отоакустической эмиссии, различных классов вызванных потенциалов). Распространенность СН составляет 5-10% от числа пациентов с различными слуховыми расстройствами (Королева 2005). Проявления этого заболевания различны: трудности при распознавании речи, не соответствующие степени слуховых потерь; флуктуации уровня слуха вплоть до полной глухоты; трудности различения речи в шумах. Как правило, у детей с диагнозом СН наблюдается существенное отставание в речевом развитии. К основным факторам риска, вызывающим СН, относят недоношенность, гипербилирубинемия, перинатальную асфиксию, различные инфекционные заболевания, генетическую патологию. (Левина, Королева 2008).

В настоящее время растет интерес к изучению специфики слухоречевого развития детей с СН, но пока еще работы по этой тематике весьма немногочисленны. Проведенное нами обследование детей с СН в возрастном диапазоне 5-6 лет выявило значительные индивидуальные различия среди детей по уровню освоения речи и сформированности слуховых навыков. В настоящей работе представлены материалы оценки речепродукции и слуховых навыков нескольких детей из экспериментальной группы, демонстрирующие разнообразные формы нарушений и степень их проявлений. При этом результаты сопоставлялись с данными анамнеза, состоянием слуха, с временем постановки диагноза, начала проведения и периодичности коррекционных занятий.

Таблица 1.

Дети	Данные анамнеза					Проведение коррекционных занятий
	Срок гестации	Вес при рождении	Оценка по Апгар	Заболевания	Диагноз поставлен в возрасте	
Сеня	29-30	1360	3/4	Бронхолегочная дисплазия	6 мес.	Периодически
Алеша	37-38	2310	2/3	Искусственная вентиляция легких ИВЛ >5 суток	6мес.	Постоянно с 6 месяцев

Таблица 1. Продолжение

Дети	Данные анамнеза					Проведение коррекционных занятий
	Срок гестации	Вес при рождении	Оценка по Апгар	Заболевания	Диагноз поставлен в возрасте	
Даша	27-28	1450	5/6		3 года	После 3-х лет
Яна	27-28	1050	5/6		6мес.	Периодически
Маша	27-28	900	7/7		6мес.	Постоянно с 6 месяцев

*Аудиологическая оценка слуха детей.* В возрасте до года у всех детей, за исключением Алеши (снижение слуха на 40 дБ в 6 мес.), по данным измерения порогов слышимости и регистрации ОАЭ – установлена норма. На момент проведения работы – у всех снижение слуха до 40-60 дБ, КСВП – более 100дБ. Все дети использовали слуховые аппараты с 3-4 лет, использование которых обеспечивало тональные пороги, соответствующие первой степени снижения слуха (не более 40 дБ нПС).

#### *Методика обследования*

Речепродукция и коммуникативное поведение детей оценивалась на материале видеозаписей сцен речевого общения с детьми в процессе слухового тестирования и диалогов на различные темы: состав семьи ребенка; игры и игрушки; и т.д. Использовалась видеокамера SONY. Видеозаписи вводились в компьютер и обрабатывались при помощи программы «Adobe Premiere Pro 1.5». Для анализа звукового материала использовались программы «GoldWave» и «Praat». Проводили расшифровку и орфографическую запись диалогов в текстовых файлах. Определялись следующие параметры: структура ответных реплик (в том числе временная), слоговая структура используемых слов. Сформированность произносительных навыков оценивалась по материалам эксперимента по аудиторской расшифровке звучащих текстов детей (10 аудиторов).

Базовые слуховые навыки оценивались в ходе проведения тестов по распознаванию простых и сложных речевых стимулов в произнесении одним или несколькими дикторами, обнаружению паузы в различных стимулах, представлявших собой гласный звук, тональную и шумовую посылки. Использовался программный пакет, разработанный специалистами Института физиологии им. И. П. Павлова РАН и Санкт-Петербургского НИИ уха, горла, носа и речи (Огородникова и др. 2004).

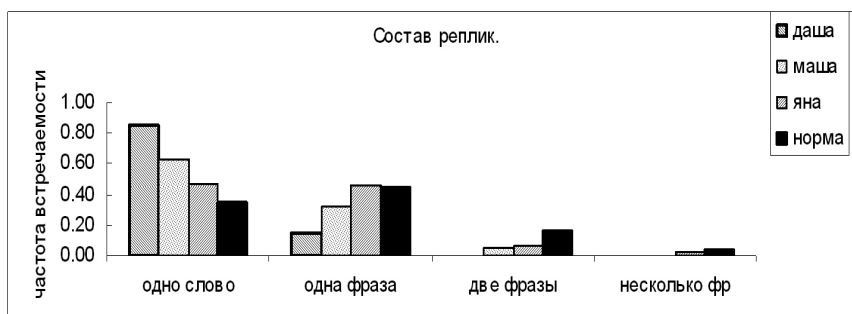
### Анализ речевого поведения детей в диалоге

В качестве сравнительного материала использовались описания диалогического общения нормально развивающихся детей в этом же возрастном диапазоне (Ляксо и др. 2008). Для детей с СН характерна быстрая утомляемость в диалоге, рассеивание внимания на посторонние предметы. Как правило, в диалогах наряду с экспериментатором участвовали или мама, или папа (с Алешей). Они при необходимости «расшифровывали» смысл сказанного ребенком, не понятый из-за нарушенной артикуляции произнесения, а также фиксировали внимание ребенка на вопросах, повторяя их вслед за экспериментатором, добиваясь понимания ребенком смысла заданного вопроса.

Наиболее сложно строился диалог с Алешей и Сеней, для них зачастую требовалось неоднократное повторение вопроса с различными вариациями (от 2 до 8 раз).

Алеша в 10% случаев заменял вербальный ответ жестовым или давал «запаздывающий» ответ – на предыдущий вопрос. Его ответные реплики в виде фраз составляют лишь 2%. В его лексиконе частота встречаемости слов с 1-2-3-х слоговым составом представлена в соотношении 0.36-0.48-0.16. При произнесении для него характерны пропуски и перестановки фонем, слогов, непроговаривание окончаний слов, артикуляционные ошибки. В аудиторском эксперименте слушатели распознали правильно 31% слов, при этом из числа 1-слоговых слов правильно распознано 50% слов, 2-слоговых – 25% слов, 3-слоговых – 20% слов.

У Сени все ответы состоят из одного слова, как правило, в послоговом произнесении, например: «сса... ма...лЕт» (паузы: 150 мс, 190 мс). Соотношение слов с 1-2-3-4-х слоговым составом: 0.05-0.41-0.5-0.04. Основной тип нарушения произнесения – артикуляционные ошибки. При прослушивании правильно распознаны все 1- и 3-слоговые слова,





56% – 2-слоговых и 50% – 4- слоговых слов.

Даша, Маша и Яна проявили большую инициативность в диалоге, в ряде случаев они, не прибегая к помощи мамы, сами задавали взрослому уточняющий вопрос. Кроме однословных ответов, в составе их ответных реплик появляются фразы с простой грамматической структурой. Как следует из представленных данных на рисунке и в таблице 2, по степени употребления фразовой речи, слов со сложной слоговой структурой Даша отстает от Маши и Яны при общем отставании от детей с нормальным развитием.

У всех девочек отмечаются разнообразные ошибки произнесения слов и звуков, сложности при построении фраз. Вопрос: – Ты ходишь в садик? Яна: – *В Сад? ыыы...схажу... я схажу...в садик* (паузы: 55 мс, 935мс, 807мс). Вопрос: – Так ты на горке каталась? Даша: – *Даа. У миня на попе каталась*. Аудиторы при прослушивании правильно распознали 47% слов Даши, 60% – Яны, 65% – Маши. Число правильно опознанных слов уменьшается при усложнении слоговой структуры (Таблица 2), в наибольшей степени это выражено при прослушивании речи Даши

Таблица 2.

	Число слогов, частота встречаемости в репликах					Относительное число правильно опознанных слов аудиторами, %				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Даша	0.47	0.34	0.13	0.06		75	33	40	25	
Маша	0.34	0.35	0.17	0.12	0.01	71	60	60	44	
Яна	0.28	0.44	0.20	0.05	0.02	60	69	47	44	
Норма	0.2	0.47	0.34	0.13	0.06					

*Слуховое тестирование.* По данным слуховых тестов Даша также имеет наихудшие показатели. В тестах по обнаружению паузы в шуме относительное число ошибок у Даши составляет 27,8%, у Маши – 5,6%. При распознавании слов в произнесении четырех дикторов на фоне шума относительное число ошибок у Даши – 78,2%, у Маши – 4,2%, у Яны – 16,6%. При распознавании сходно звучащих слов (Трава – дрова, дом – том, коза – коса) относительное число ошибок Даши – 30,7%, Маши – 5,6%.

Полученные данные свидетельствуют, что при освоении слухоречевых навыков детьми с СН дополнительное отрицательное влияние

оказывает наличие сопутствующих заболеваний (Алеша, Сеня), поздняя постановка диагноза СН и отсутствие своевременно начатых коррекционных занятий (Даша).

### **Литература**

- Королева И. В.* Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей раннего возраста. — СПб., 2005.
- Левина Е. А., Королева И. В.* Исследование факторов риска развития слуховой нейропатии // Российская оториноларингология. — 2009. — Т. 38. — № 1. — С.7–12.
- Ляско Е.Е., Столярова Э.И.* Специфика реализации речевых навыков 4-5 летних детей в диалоге со взрослым. // Психологический журнал. — Т.29. — №3. — 2008. — С.48–58.
- Огородникова Е.А., Королева И.В., Люблинская В.В., Пак С.П., Столярова Э.И.* Использование компьютерных программ в процессе слухоречевой реабилитации пациентов с кохлеарными имплантами // Актуальные вопросы логопатологии. — СПб., 2004. — С.73–78.
- Zeng F.G., Kong Y.Y., Michalewski H. J., Starr A.* Perceptual Consequences of Disrupted Auditory Nerve Activity // J Neurophysiol. — 2005. — V. 93. — P. 3050–3063.
- Starr A, Picton T.V., Sininger Y., Hood L.J., Berlin S.I.* Auditory neuropathy // Brain. 1996. — V.119. — № 3. — P. 741–753.

*Д. Маркус (Рига, Латвия), А. Гурденис (Вильнюс, Литва)*

### **Фонология дифтонгов [ie] и [uo] в речи латышских и литовских детей**

Р. Якобсон пишет о переходе от звукового произношения к фонологическому порядку построения речи: «Отбор звуков во время перехода от детского лепета к языку в собственном смысле можно объяснить фактом этого самого перехода, иными словами, той фонологической значимостью, которую приобретает звук. Ребенок переходит шаг за шагом от произвольного и бесцельного разговора с самим собой к некоему подобию беседы. ... К желанию общаться с другими присоединяется способность что-то сообщить. Именно эти первые различия, стремящиеся стать значимыми, требуют фонологических противопоставлений, простых, ясных, устойчивых, способных запечатлеться в памяти, а также реализоваться по желанию. Фонетическое богатство детского лепета уступает фонологическому ограничению» [Якобсон 1985: 106].

На начальном этапе развития речи у детей, усваивающих латышский язык и жемайтский диалект литовского языка, вызывает трудности произношение дифтонгов *ie* и *[uo]*<sup>1</sup>. Произношение этих дифтонгов с дается с трудом и в том случае, если в родном языке таковые отсутствуют; так, наиболее распространенная ошибка — это деление дифтонгов *ie* и *[uo]* на компоненты *i-e* и *u-o*.

Дети, усваивающие латышский язык, нередко заменяют упомянутые дифтонги на долгие гласные: *ie* > *ī* [i:] и *uo* > *ū* [u:], например, лат. *sieva* > *sīva* ‘жена’, *ola* > *ūla* ‘яйцо’. Сходное явление встречается и в латышской речи представителей глубокого латгальского говора верхнелатышского диалекта, поэтому, услышав детскую речь, можно ошибочно предположить, что на произношение ребенка оказал влияние кто-то из родственников, говорящих на верхнелатышском диалекте. Произношение остальных дифтонгов не создает у детей затруднений.

Дифтонги *ie* и *uo* являются единственными дифтонгами в латышском и литовском языке, при произношении которых нужно перейти с монофтонга высокого подъема на монофтонг более низкого подъема. При артикуляции остальных дифтонгов латышского и литовского языка либо оба компонента произносятся на одинаковом подъеме (лат. *iu*, *ui*, лит. *ui*), либо происходит переход со среднего или низкого подъема к высокому подъему (*ai*, *au*, *ei*, *eu*, *oi*, *ou*).

Фонологически дифтонги *ie* и *uo* в латышском и литовском языке являются единственными дифтонгами-монофонемами. Об этом свидетельствуют функции этих дифтонгов: например, они появляются в определенных окончаниях прилагательных, где в остальных случаях произносятся долгие гласные; у дифтонгов *ie* и *uo* возможна замена только второго компонента, при этом образуется другой дифтонг, например, *ie* — *iu*, *uo* — *ui*, но нет других дифтонгов, вторым компонентом которых было бы *-e* или *-o*. В остальных дифтонгах оба компонента свободно меняются, что приводит к образованию других дифтонгов, например, *ai-au-ei-oi-ui*; *au-ai-eu-ou-iu*.

Анализируя различные аспекты речи, многие авторы, начиная с М. Халли и Н. Хомского, обращались к схожим явлениям в детской и взрослой речи (в так называемых речевых играх) (Halle 1962; Chomsky, Halle 1968). Со времен публикации Д. Лайкока «Sublanguages in Buin: Play, poetry, and preservation» [Laycock 1969: 123] так называемые речевые игры получили название *ludlings* (от латинского *ludus* ‘игра’ и *lingua* ‘язык’), однако следует отметить, что уже ранее это слово использова-

1 В латышском языке дифтонг *[uo]* обозначают буквой *o*, этой же буквой обозначают краткий гласный *[o]* и долгий *[o:]*, в литовском языке этот дифтонг обозначают сочетанием графем *uo*.

лось как слово эсперанто (Otskirev 1963). Среди множества речевых игр, которые придумывают и умело используют дети, встречается замена согласного (этот феномен называют *infixing / affixing*) после каждого гласного [Bagemihl 1996: 699].

У латышских детей и литовских детей окрестностей Мажейкяй популярна речевая игра (*ludling*), при которой после каждого гласного вставляется согласный *p*, например, лат. [lapānpap<sup>a</sup>] < [lānp<sup>a</sup>] ‘лампа’, лит. [p<sup>u</sup>op<sup>u</sup>op<sup>u</sup>op<sup>u</sup>] < [l<sup>u</sup>ov<sup>u</sup>] ‘в кровати’ (Girdenis, Karosienė 1995). Во время этой речевой игры дети умело делят дифтонги на компоненты: после первого гласного они вставляют *p*, а затем произносят весь дифтонг полностью, например, лат. [apāuns] < [āuns] ‘баран’, лит. [lapaika<sup>a</sup>pāu] < [laikāu] ‘держу’. Исключение составляют дифтонги *ie* и *uo*, которые при игре не делятся на компоненты, а сохраняются как цельные фонологические единицы, например, лат. [ūop<sup>u</sup>ūozūop<sup>u</sup>ols] < [ūozūols] ‘дуб’ (см. также [Маркус 2007: 1012]), лит. [p<sup>u</sup>op<sup>u</sup>op<sup>u</sup>od<sup>e</sup>p<sup>i</sup>es] < [g<sup>u</sup>od<sup>i</sup>es] ‘казалось’.

В речевых играх латышских детей *ie* и *uo* всегда сохраняют слоговую интонацию — как до, так и после вставленного согласного, например, лат. [ie<sup>l</sup>] < [iepielap<sup>a</sup>] ‘улица’, лат. [iēsīm] < [iēpiēsipim] ‘пойдем’, тогда как в жемайтском диалекте литовского языка дифтонг, как и любой долгий гласный, сокращается в безударном слове, например, лит. [p<sup>a</sup>rad<sup>e</sup>p<sup>i</sup>e<sup>j</sup>op<sup>u</sup>om] < [p<sup>a</sup>d<sup>i</sup>e<sup>j</sup>ūom] ‘(мы) помогли’, [p<sup>u</sup>op<sup>u</sup>op<sup>u</sup>op<sup>u</sup>] < [l<sup>u</sup>ov<sup>u</sup>] ‘в кровати’, [varā:kop<sup>u</sup>] < [vā:k<sup>u</sup>] ‘ребенку’.

Тот факт, что в речевых играх дети весьма свободно используют прием вставки *p*, демонстрирует фонологическую (монофонемную) целостность дифтонгов *ie* и *uo* в противопоставление бифонемности остальных дифтонгов. Об этом же свидетельствует и тщательный экспериментально-фонетический анализ литовских *ie*, *uo* (Girdenis 2009).

### **Литература**

- Якобсон Р. Избранные работы. — М., 1985.
- Bagemihl B. Language Games and Related Areas // The Handbook of Phonological Theory / Ed. by John A. Goldsmith. Cambridge (USA), 1996. — P. 697-712.
- Chomsky N., Halle M. The Sound Pattern of English. — New York, 1968.
- Girdenis A. Vadinamųjų sutaptinių dvibalsių [ie uo] garsinė ir fonologinė sudėtis // Baltistica. — 2009, Vol. 44 (2). P. 213–242.
- Girdenis A., Karosienė V. Häufigkeit der Phoneme und die phonologische Wertung der litauischen Diphthonge // Baltistica. — 1995, Vol. 30 (1). — P. 6778.
- Halle M. Phonology in Generative Grammar // Word. — 1962, N 18. P. 5472.

Laycock D. Sublanguages in Buin: Play, poetry, and preservation // Pacific Linguistics. – 1969, N 22. P. 123.

Laycock D. Towards a typology of ludlings or play-languages // Linguistics Communications. – 1972, N 6. – P. 61-113.

Markus D. Bērna valoda: no pirmā kļiedziena līdz pasakai. – Rīga, 2007.

Otskirev A. Play Languages and Language Play. – Hillsboro, Oregon, 1963.

А. А. Петрова (Волгоград)

### Акустическая характеристика акцентного фокусирования в онтогенезе<sup>1</sup>

Сущность коммуникативного членения для многих лингвистов долгое время заключалась в понятии «актуальное членение предложения». Традиционное деление высказывания на тему – рему предполагает в нем наличие постоянного содержательного соотношения «старого», то есть известной информации и «нового», то есть неизвестной информации. Причем выразителем «старого» всегда является тема, а «нового» – всегда рема. Однако для некоторых лингвистов (J. Jacobs, H. Weinrich) это утверждение кажется спорным. Если предположить более высокий уровень коммуникативной организации диалога и возможность допуска альтернатив для субъекта (а это и позволяет понять механизм взаимодействия вопроса и ответа в диалогической устной речи), то следует говорить скорее о «фокусе внимания», чем о темарематических связях. Основной функцией фокуса является функция формирования подразумеваемого (находящегося в пресуппозиции), но достаточно очевидного для участников коммуникативного акта, контекста. Причем «фокус внимания» предполагает более абстрактное постоянное значение высказывания и альтернативные отношения.

В западной лингвистике наличие в речевой единице определенного фокуса внимания фиксируется в таких терминах, как *топик* (М. Томпсон), *эмпатия* (Куно), *ориентация* (Нунэн), *точка зрения* (Чейф), *Horizont*, или *Minimum an Auffaelligkeit* и *Fokus*, или *Maximum an Auffaelligkeit* (H. Weinrich). Так, *Horizont* является лишь окружением для *Fokus*, который содержит *Haupt* – или *Kerninformation*. В отечественном языкознании большинство лингвистов употребляют термин «фокус внимания» или «акцентное выделение» (Т. М. Николаева).

Акцентное фокусирование тесно связано с реализацией дискурсивных ситуативных стратегий говорящего, то есть с манифестацией

<sup>1</sup> Статья написана при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России 2009 – 2013» (Госконтракт № 02.740.11.0367).

риторических предикатов, которые находятся в ведении непосредственного (текущего) фокуса внимания, обеспечивающего сохранение и передвижение тематической информации в процессе текста. Так как непосредственный фокус связан с текущим моментом речи, то в поле зрения адресата оказывается тот акцентно подчеркнутый ракурс осмысления ситуации, то есть тот компонент семантического представления высказывания, который обладает наибольшей, с точки зрения говорящего, значимостью для актуального момента речи. Понятие фокус включает в себя семантико-тематический (топик, смысловой центр, тема высказывания), коммуникативный (информативный центр, рема) и прагматический (смена планов повествования, дискурсивных стратегий, интенций говорящего) аспекты. Эти аспекты входят в понятие текущий фокус внимания как составляющие его единой текстовой нагрузки.

Смена фокусов внимания коммуникативно нагружена:

- с ее помощью осуществляется движение информации;
- само фокусирование внимания и дальнейшая смена объекта внимания позволяет говорящему передавать иерархическую, соотносительно-ценностную информацию о выделенных семантических объектах.

Признаками фокуса можно считать следующие.

- Фокус отличен от рем, или информативного центра высказывания.
- Фокус – это результат выбора говорящим определенных референтов.
- Фокус целостно ориентирован, так как являет собой одно из значений (один из аспектов информации), соотношенное с другим.
- Фокус связан со шкалой оценок (шкалой выборов референтов и значений).
- Фокус характеризует динамичный аспект семантики высказывания, он акцентирует внимание адресата на движение информации.

Следовательно, фокус дает возможность двигаться в лингвистическом поиске в двух направлениях:

- к семантике слова в смысловой структуре высказывания;
- к семантике текста и его смысловому членению.

Проблемы фокуса и оформления детских высказываний оказываются связанными друг с другом. Так, для детей характерны следующие проявления внешней речи:

- грубая вербализация;
- цельность как чувственный феномен;

- темарематическое структурирование цельности с опорой на просодически выделенные компоненты (фокусы);
- минимальная вербальная проработка высказывания с грубыми показателями элементов связанности;
- эллипсис ядерных конструкций во внешней речи;
- тенденция к выбору гиперонимического наименования.

Исследования показывают, что для правого полушария важен референт, а не внутриязыковые отношения, отсюда идентификация «по имени», например, в случаях идентификации фраз с картинками, анализ пассивных и инвертированных конструкций исключен. Последовательность «имя—действие—имя» = «Ag-Pred-Pat» (предложенная схема является схемой глубинного синтаксирования) характерна именно для ранних этапов онтогенеза и также осуществляется правым полушарием. Данные нейролингвистов (Л. Я. Балонов, А. Р. Лурия и др.) обнаруживают правополушарность доязыковых уровней, где задействованы мотив и «смыслы», и на которых происходит глобальное выделение темы и ремы, а также восприятие всех просодических компонентов речи; а если учесть, что правое полушарие начинает функционировать с момента рождения ребенка (левое «включается» позднее), тогда вполне объяснима «рематичность» детских высказываний стадии раннего онтогенеза, но в узком смысле обсуждаемой проблемы. Известно, что когнитивное развитие опережает речевое, и это находит свое отражение на этапе «голофразиса», когда одним языковым знаком или жестом ребенок обозначает целую ситуацию. В данном случае, на наш взгляд, более приемлемо говорить о фокусных проявлениях, способных аккумулировать мотивы, интенции и тенденцию развертывания семантики высказывания дошкольника.

Для определения интонационных параметров важных в смысловом отношении лексических единиц детских высказываний (в нашем случае вопросительных), взятых из диалогов русскоязычных и немецкоязычных взрослых и детей, отметим их фокусную реализацию (при этом в нашей транскрипции вторые по силе акцента слова/ слоги подчеркнуты; заглавными буквами выделены ядерные слоги — интонационные центры (ИЦ); при определении + Fmax/min = максимальная фокусная проекция/ минимальная фокусная проекция принимались во внимание предикатная группа, позиция лексических единиц, акцентные выделения, контекст — ситуация; \* — обозначает паузу).

В группе русскоязычных дошкольников фиксировались следующие интонационные показатели:

— *Где друГОЙ ключ?*(2;3) (Fma Imi/ Fme Ime/ Fme Ime; +Fmin, где F — частота основного тона голоса; I — интенсивность; ma/max — макси-

мальные величины; *me/med* – средние величины; *mi/min* – минимальные величины)

– *А что МАМа делает?* (2;4) (*Fma\_Ime/ Fme Ima; +Fmax*)

– *Это кто \*МЫло?* (2;7) (*Fme Imi/ Fma Ima; +Fmax*)

– *А где у Ани ШИШка?* (2;8) (*Fme Ima/ Fma\_Ime/ Fma Imi; +Fmax*)

– *Косички у вас ЕСТЬ?* (3;0) (*Fma Ima; +Fmax*)

– *А они ВЫсохли?* (3;5) (*Fma Ima; +Fmin*)

– *А зачем ты бокоВЫЕ СТЕны не сделала?*(4;0) (*Fma Ima/ Fme Ime; +Fmin/ +Fmax*)

В группе немецкоязычных детей фиксировались следующие интонационные характеристики:

– *Ist DES?* (2;6) (*Fma Ima; +Fmin/ +Fmax*)

– *Und das DA?* (2;7) (*Fma Ima; +Fmax*)

– *Wo ist die EICHE?* (3;4) (*Fmi Ima/ Fma\_Ime/ Fma Ima; +Fmin/ +Fmax*)

– *Ist das ihr PAPA, ha?* (3;5) (*Fma Ima; +Fmax*)

– *Was soll ich NOCH sehen?* (4;6) (*Fmi Imi/ Fmi Imi/ Fma Ima; +Fmax*)

Специально предложенные по разным возрастам вопросы разноязычных детей позволяют сделать вывод о наличии фокусных проекций в детской речи (часто это сделать достаточно трудно); другое дело, что они по-разному реализуются в разноязычных средах: так, русскоязычные дети вопросительное слово не выделяют максимальными величинами, немецкоязычные дошкольники не всегда, но оформляют вопросительный маркер максимальными частотными значениями. В целом, обозначается тенденция реализовывать максимальными параметрами или близкими к таковым лексические элементы (отдельные слоги, целые слова), которые обладают субъективно максимальным информационным содержанием для ребенка.

Вообще же, применительно к функциям интонации, необходимо отметить, что на стадии раннего и средне-раннего, даже старшего онтогенеза нет смысла говорить о различении многообразных функций интонации. Такие функции просодии как аппеллятивная, фатическая, волюнтаривная и суггестивная тесно слиты. Когнитивная же функция формируется после стадии старшего онтогенеза и, скорее всего, охватывает длительный временной интервал, поскольку связана со становлением сложных абстрактных мыслительных процессов индивидуума. Формально номинативное высказывание в речи ребенка, сопровождающееся указательным жестом, называющим тот или иной предмет или явление, является по смыслу не номинативным, не констатирующим, а имеет целью вызвать реакцию партнера, своеобразное требование раз-



делить эмоции ребенка и т.п.

Многократно подтверждается положение о несовпадении в речи ребенка объективных интонационных показателей с имплицированными интенциями. Именно поэтому взрослые вынуждены путем проб и ошибок находить желаемую ребенком реакцию, то или иное действие с предметом, на которое он указал.

Поскольку интонация у дошкольников оформляется через имитацию фрагментов взрослой речи, в разных случаях имитируемый образец может более или менее быть подходящим к ситуации. Кроме того, на имитируемый образец накладывается естественный интонационный рисунок, связанный с непосредственным выражением эмоций ребенка. По указанным причинам объективные показатели интонации у детей часто не совпадают с таковыми у взрослых партнеров по коммуникации.

*Л. А. Пиотровская (Санкт-Петербург)*

### **Психолингвистические механизмы фонетических субституций в онтогенезе**

Наличие в детской речи фонетических субститутов обусловлено тем, что процесс дифференциации звуков, являющихся аллофонами разных фонем, может охватывать весь дошкольный возраст [см., напр.: Гвоздев 1961: 117]. Целью статьи является ответ на вопрос, почему от одних субститутов ребенок со временем «отказывается», а другие сохраняются, порой на всю жизнь, в связи с чем предлагаются термины «закономерные» и «незакономерные звуковые субституты».

При всем разнообразии точек зрения по данному вопросу большинство исследователей разделяют следующие положения.

Во-первых, процесс овладения фонетической системой родного языка в онтогенезе неразрывно связан с процессом овладения словом как языковым знаком.

Во-вторых, к началу собственно речевого развития ребенка его слух достаточно тонко дифференцирован [Бельтюков 1964: 80].

В-третьих, развитие речедвигательного анализатора осуществляется в направлении от более простых артикуляций к более сложным и от более контрастных к менее контрастным. В этой связи особый интерес представляет концепция Р. О. Якобсона, который рассматривал фонологическую систему как «стратифицированную структуру» с «наложенными друг на друга пластами», между элементами которых существует

«отношение необратимой взаимосвязи», и подчеркивал, что фонологическая стратификация «следует принципу максимального контраста, а в последовательном ряду противоположностей она восходит от простого и гомогенного к сложному и дифференцированному» [Якобсон 1972: 252; разрядка автора. — Л. П.]; при этом Р. О. Якобсон имел в виду корреляты артикуляционных признаков: «Усвоению шелевых у ребенка предшествует усвоение взрывных. <...> Усвоение ребенком аффрикат, противопоставленных соответствующим взрывным, предполагает усвоение им шелевых того же ряда» [там же: 249–250].

Поскольку различие звуков в собственной речи ребенка происходит позже, чем при восприятии речи взрослых, то существует период, когда ребенок, желая сказать, например, *шапка*, произносит *сяпка*. По мере развития способности сравнивать свое произношение с эталонным, т. е. по мере развития наряду с фонематическим слухом и фонетического (Пиотровская 1999), ребенок начинает искать более адекватный артикуляционный уклад. Основным стимулом является то, что заменяемый и замещающий звуки сходны по артикуляционным признакам, но различны по акустическим [Бельтюков 1964: 64].

Принципиально важными, на наш взгляд, являются две артикуляционные характеристики согласных: по месту образования и по способу образования.

Приведем ряд закономерных, в нашем понимании, звуковых замен, представленных в различных исследованиях и дневниковых записях: вм. *кит* → *тит*, вм. *Гена* → *Дена*, вм. *шапочка* → *сяпацька*, вм. *папочка* → *папатьяка*, вм. *шапка* → сначала *сяпка*, затем *сапка*, вм. *лампа* → *ямпа*, вм. *лиса* → *сиса*, вм. *сахару* → *сяхаю*, вм. *Любочка* → *Юбатька*, вм. *хорошо* - *кася*, вм. *рыба* - *ййба*, вм. *рука* - *ляка* и др.:

вм. [ш] → [с'] → [с],	вм. [л'] → [с'],	вм. [к'] → [т'],
вм. [ч'] → [т'] → [ц'],	вм. [л] → [j],	вм. [г'] → [д'],
вм. [р] → [j] → [л'],	вм. [с] → [т],	вм. [х'] → [с'].

А. Н. Гвоздев, считающий, что в усвоении фонетической системы языка ведущую роль играет развитие речедвигательного анализатора, так объясняет природу фонетических субститов: «Чаще всего на месте отсутствующего звука языка взрослых является звук, имеющий с ним из всех звуков большее число тождественных артикуляционных работ и в отличных работах более всех к нему приближающийся» [Гвоздев 1961: 56].

Сравнение заменяемых и замещающих согласных по месту и способу образования позволяет уточнить вывод А. Н. Гвоздева. Полагаем, что два названных артикуляционных признака должны «уравновешиваться» в заменяемом и заменяющем звуках: **если субститут резко от-**

личается от заменяемого звука по месту образования, например, вместо заднеязычного [к'] произносится переднеязычный [т'], то субститут и эталонный звук должны быть тождественны по способу образования (оба – смычно-взрывные); аналогично отличаются друг от друга [г'] → [д'], [х'] → [с']. Если же среди звуков, артикуляция которых доступна ребенку в определенном возрасте, нет звука, тождественного по способу образования, то место образования не может существенно варьировать. Примером таких субститутів может служить произношение вм. [л] → [j], вм. [р] → [j] → [л'], вм. [ш] → [с'] → [с]. Поэтому мнение А. Н. Гвоздева о том, что «наиболее рано установившимся» следует считать место образования согласного звука [Гвоздев 1961: 110], не подтверждается всем многообразием фактов.

Для нормального развития фонетического компонента языковой способности необходимо, чтобы в качестве субститута использовался согласный звук, имеющийся в фонетической системе родного языка. В этом случае ребенок будет вынужден искать более адекватную артикуляцию, поскольку в противном случае фонематическая система, обеспечивающая процесс порождения речи, будет отличаться от системы, созданной ребенком в процессе восприятия речи. А поскольку любое количественное изменение влечет за собой качественную перестройку системных отношений, то фонематическая система, реализуемая ребенком при порождении речи, будет характеризоваться принципиально другими противопоставлениями. В этом случае процессы порождения речи и восприятия речи будут обеспечиваться качественно различными фонематическими парадигмами.

Главное, что характерно для закономерных звуковых замен:

1) фонематическая система, обеспечивающая процесс порождения устной речи ребенка, более простая по сравнению с системой, обеспечивающей восприятие им речи других людей;

2) в качестве субститутів ребенок использует только звуки, имеющиеся в фонетической системе родного языка.

Приведем примеры звуковых замен, называемых нами **незакономерными**: вм. [л] → [ʎ] (билабиальный плоскощелевой сонант), вм. [р] → увулярный дрожащий сонант, или губно-губной вибрант, или дрожащий плавный согласный типа японского, вм. [ш] → полушипящий-полусвистящий глухой щелевой или щелевой шипящий боковой согласный.

Отличительным признаком всех закономерных звуковых замен является то, что в функции субститута выступает звук, отсутствующий в фонетической системе родного языка. Наличие «чужого» звука, по сути дела, позволяет заполнить все «клеточки» смоделированной ребенком

фонематической системы, т. е. фонематическая парадигма, обеспечивающая процесс восприятия речи, совпадает с фонематической системой, обеспечивающей процесс порождения речи. Вследствие этого неадекватное понимание речи ребенка взрослыми исключается, тогда как в случае закономерных звуковых замен у взрослых остается возможность повторить «детское» слово, для того чтобы ребенок заметил, что произносимый звуковой комплекс является бессмысленным или, напротив, имеет совершенно иное значение (подобные примеры широко представлены в литературе).

Использование ребенком в качестве субститута «чужого» звука влечет за собой изменение аллофонического варьирования отдельных фонем (в собственной речи ребенка есть, например, дрожащий твердый сонорный согласный звук, однако не переднеязычный, а увулярный). Поскольку незаконмерные субституты характеризуются артикуляционно-акустическим сходством с заменяемым звуком, то и системные отношения в фонематической парадигме, обеспечивающей процесс порождения речи, максимально приближены к норме. В итоге возникает такое функциональное распределение звуков, дифференцируемых ребенком в собственном произношении, которое не стимулирует ребенка к поиску более адекватного артикуляционного уклада. Иными словами, фонетический слух, призванный осуществлять контроль за реализацией «внутренней фонемной модели слова» во внешней речи, не обеспечивает обратной связи, сигнализирующей о сбое.

Дополнительным фактором, не стимулирующим ребенка к совершенствованию своей артикуляции, является то, что заменяемый и заменяющий звуки оказываются сходными не только и даже не столько по моторному образу, сколько по акустическому. В. И. Бельтюков, сравнивая различные звуковые замены, также подчеркивал дезорганизирующую роль чрезмерного влияния акустического образа слова: «Те или иные уклонения в ходе развития речи, связанные с влиянием факторов акустического характера, ведут к срыву нормальной деятельности речедвигательного анализатора, что проявляется в форме стойкого косноязычия» [Бельтюков 1964: 66]. Более того, он считает, что во избежание стойкого косноязычия «необходимо временно перевести его [ребенка. — Л. П.] на замещение неправильно произносимого звука таким, который является близким по артикуляции» [Бельтюков 1964: 67]; например: если ребенок произносит *вм. [л]* билабиальный щелевой сонант, его надо перевести на [л'], если ребенок произносит *вм. [р]* увулярный дрожащий согласный, его надо временно перевести на [л'] и под.

Учитывая, что **закономерные звуковые замены базируются на артику-**

**ляционном сходстве, а незаконмерные — на акустическом**, считаем возможным предложить их интерпретацию с позиций «моторной» и «сенсорной» теорий восприятия речи. А. А. Леонтьев, сравнивая эти теории, различает две ситуации восприятия: «первичное формирование образа» и «опознание уже сформированного образа»: «Нет сомнения в том, что в целом моторная теория больше соответствует общепсихологическим закономерностям восприятия и что на стадии формирования перцептивного образа-эталона участие моторного компонента обязательно» [Леонтьев 1997: 129]. А. А. Леонтьев считает, что доказательством тому является практика обучения иностранным языкам; проведенный нами анализ позволяет развить это положение с опорой на механизм обратной связи (Жинкин 1982).

Дети, использующие закономерные звуковые замены, по-видимому, начинают говорить раньше — на стадии первичного формирования образа слова. Поскольку заменяемый и заменяющий звуки акустически достаточно различны, то механизм обратной связи стимулирует ребенка искать более адекватную артикуляцию. При этом механизм обратной связи «разрешает» поиск только в пределах фонетической системы родного языка.

Одной из причин, обуславливающих незаконмерные звуковые замены, является, на наш взгляд, то, что к моменту, когда ребенок начинает говорить, у него полностью сформирован акустический образ слова. Поэтому действие механизма обратной связи при порождении речи ослабевает, что позволяет ребенку более свободно выбирать аллофон соответствующей фонемы. Несовершенство же артикуляционного аппарата объясняется отсутствием его тренировки на этапе голофраз и двусловных высказываний.

Таким образом, для определения природы звуковых замен и их судьбы в процессе становления фонетического компонента языковой способности ребенка необходимо, на наш взгляд, учитывать три фактора: 1) сложное взаимодействие собственно фонетических (артикуляционных и акустических) характеристик звуков; 2) фонологический статус фонетических противопоставлений; 3) действие механизма обратной связи.

Сущность закономерных звуковых замен состоит в том, что сравнение ребенком фонематических систем, обеспечивающих процесс восприятия речи взрослых и процесс порождения собственной речи, завершается их полным совпадением как по составу фонем, так и по аллофоническому варьированию каждой фонемы.

### *Литература*

- Бельтюков В. И.* Об усвоении детьми звуков речи. — М., 1964.
- Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. — М., 1961.
- Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. — М., 1982.
- Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. — М., 1997.
- Пиотровская Л. А.* Разграничение понятий фонематического и фонетического слуха // Речевая деятельность в норме и патологии. — СПб., 1999.
- Якобсон Р. О.* Звуковые законы детского языка и их место в общей фонологии // Принципы типологического анализа языков различного строя. — М., 1972.

## Освоение грамматики родного языка

Е. В. Аброзова (Санкт-Петербург)

### Особенности восприятия дошкольниками категории вида глагола (на материале русского языка)

Закономерности речевого онтогенеза, в частности, проблема освоения детьми грамматических категорий глагола относится к числу актуальных вопросов современной психолингвистики. Особенный интерес исследователей привлекает проблема овладения характерной для русского языка и других славянских языков грамматической категорией вида глагола.

Настоящее экспериментальное исследование посвящено особенностям восприятия значений глагольных форм совершенного и несовершенного вида дошкольниками в возрасте 5 лет (5;0–5;11). Помимо детей дошкольного возраста (20 человек), в эксперименте приняли участие взрослые испытуемые (10 человек). Дизайн эксперимента представляет собой модифицированный и адаптированный вариант методики, предложенной Н. Казаниной и К. Филлипс (Kazanina, Philips 2007). Данное экспериментальное исследование на материале русского языка осуществлено в рамках международного проекта «Crosslinguistically Robust Stages of Children’s Linguistic Performance» («Кросслингвистическое исследование закономерностей овладения языком в онтогенезе») (2004–2010) под руководством Н. В. Гагариной (Центр общего языкознания, Берлин).

В процессе эксперимента детям предлагалось просмотреть 6 серий видеороликов, представляющих завершённые и незавершённые ситуации с глаголами *строил – построил, дул – задул, открывал – открыл, закрывал – закрыл, рисовал – нарисовал, делал – сделал*. Временной интервал выполнения действия был лимитирован музыкальным фрагментом, после завершения которого действие прекращалось (будучи доведенным до результата или нет). Проигрывание музыкального фрагмента служило перцептивной точкой отсчета, облегчая восприятие характера основного действия как завершённого результативного или незавершённого.

В ходе эксперимента испытуемые должны были оценить правильность высказывания экспериментатора, в которых по-разному соотносился тип ситуации (законченная результативная ситуация или незаконченная результативная ситуация) и ее обозначение посредством видовой формы глагола. Глаголы в вопросах экспериментатора предъявлялись в форме прошедшего времени как для совершенного, так и

для несовершенного вида (например, *Пока музыка играла, клоун строил башню; Пока музыка играла, клоун нарисовал луну*). Каждому тестовому вопросу экспериментатора предшествовал предварительный вопрос на понимание ситуации (например: *Когда музыка остановилась, клоун закончил строить мостик?*).

Из всей системы частных значений русских глаголов совершенного и несовершенного вида в качестве стимульного материала для каждого вида было выбрано основное и онтогенетически первичное значение. Соответственно, конкретно-фактическое значение для глагольных форм совершенного вида и конкретно-процессное для форм несовершенного вида.<sup>1</sup>

Таким образом, эксперимент был направлен на изучение того, каким образом дети соотносят результативные и нерезультативные действия в прошлом, представленные в ситуациях с временным локализатором, и соответствующие способы их выражения посредством глагольных видовых форм.

Результаты эксперимента показали, что у дошкольников 5 лет не вызывает затруднений оценка вербального обозначения *завершенной ситуации*: в корреляциях «результативное действие + глагол совершенного вида» и «результативное действие + глагол несовершенного вида» практически все дошкольники устанавливают конвенциональное соотношение (в языке оба обозначения результативных ситуаций допустимы).

В отличие от детей, некоторые взрослые носители языка (3 человека из 10) «протестовали» против использования форм несовершенного вида глаголов для описания законченной результативной ситуации. Ощущая существующую в языке возможность обозначения завершенного действия с помощью форм и несовершенного, и совершенного вида, в ситуации, когда было необходимо сделать однозначный выбор, они исключали возможность корреляции «результативное действие + глагол несовершенного вида». Подобные реакции взрослых можно объяснить условиями самого эксперимента. Поскольку взрослые хорошо понимали задачу эксперимента, заключающуюся в установлении соответствия между типом ситуации и видовой формой глагола, то, рефлексируя над ситуацией, они пытались продемонстрировать однозначную «правильную» корреляцию.

В отличие от взрослых, дошкольники, участвовавшие в эксперименте, продемонстрировали трудности восприятия высказываний (с глаголами совершенного и несовершенного вида), отражающих *нерезультативное действие*. Комбинации «нерезультативное действие +

---

<sup>1</sup> Типы частных значений указаны в соответствии с классификацией, предложенной А. В. Бондарко (Бондарко 2002).



глагол несовершенного вида» (должна быть оценена как верная) и «нерезультативное действие + глагол совершенного вида» (должна быть оценена как неверная) интерпретировались испытуемыми по-разному.

Так, небольшая часть детей (12,5% ответов от общего числа высказываний) считала допустимым маркирование незаконченной результативной ситуации посредством глаголов совершенного вида. Некоторые испытуемые не ограничивались кратким ответом «да» и уточняли свой выбор (это демонстрирует понимание того, что действие не доведено до результата): *Пока музыка играла, клоун построил домик* (Клоун не успел построить домик) – *Да, у него не получилось* (Артем К. 5;5); *Пока музыка играла, клоун собрал пазлы* (Клоун не успел собрать пазлы) – *Да, но не успел* (Тамерлан Т. 5;9); *Пока музыка играла, клоун задул свечку* (Клоун не успел задуть свечу) – *Да, и задул* (Артем Т. 5;2). Полученные нами результаты подтверждают сходные факты восприятия обобщенно-фактического значения форм совершенного вида, описанные Н. В. Гагариной (Гагарина 2008). Объяснить данный феномен восприятия можно тем, что в ходе онтогенеза совершенный вид связывается первоначально не с результативностью действия, а лишь с его окончанием во времени, завершенностью ситуации в целом: «понятие предела и обозначение его глаголами совершенного вида на самых ранних этапах онтогенеза может быть ограничено (или специфицировано) определенным типом, так называемым в н е ш н и м пределом» [Гагарина 2008: 172].

Наибольшую проблему для дошкольников представляла интерпретация соотношения «нерезультативное действие + глагол несовершенного вида». Приблизительно в трети ответов (31% случаев от общего числа ответов) формы несовершенного вида глаголов для нерезультативной, но завершенной ситуации оценивались как неверные. При дополнительном вопросе экспериментатора дети обосновывали свой выбор именно тем, что действие не завершено: *Пока музыка играла, клоун рисовал звезду* – *Нет. Он не успел* (Костя М. 5;4); *Пока музыка играла, клоун собирал машинку* (Клоун собирал машинку и не успел) – *Нет. Не успел он!* (Костя М. 5;4). *Пока музыка играла, клоун закрывал бутылку* (Клоун закрывал бутылку и не успел закрыть) – *Нет. Потому что он не успел* (Илья К. 5;1).

Всех испытуемых, с точки зрения интерпретации ими соотношения «нерезультативное действие + глагол несовершенного вида», можно условно разделить на три группы:

- отражение нерезультативной ситуации формами несовершенного вида во всех случаях оценивается как правильное (45% от общего числа детей);

- 1–3 глагольных формы интерпретируется неверно (35% от общего числа детей);
- большинство форм несовершенного вида (4–6 глаголов) расцениваются как неподходящие для описания нерезультативной ситуации (20% от общего числа детей).

Таким образом, менее половины дошкольников устанавливают конвенциональные отношения между нерезультативной ситуацией и формами несовершенного вида. Определенная часть детей 5 лет (1/5 часть испытуемых) последовательно оценивает форму несовершенного вида глагола как неприемлемую для обозначения незавершенной нерезультативной ситуации.

Данный феномен восприятия обнаружен в ряде экспериментальных исследований (Kazanina, Philips 2007, Гагарина 2008) и получил в зарубежной литературе определение так называемого «парадокса несовершенного вида» (Kazanina, Philips 2007).

Такую особенность усвоения конкретно-процессного значения форм несовершенного вида, на наш взгляд, можно объяснить целым комплексом причин как когнитивного, так и языкового характера.

Известно, что формы несовершенного вида появляются в онтогенезе первоначально в настоящем времени, а совершенного — в прошедшем. С когнитивной точки зрения, действие, маркированное формой прошедшего времени, уже предполагает, что действие завершено (при этом оно может быть результативным или нерезультативным). В данном случае вступает «в противоречие» семантика прошедшего времени и несовершенного вида, наиболее четко реализующего в процессно-конкретном значении категориальную семантику неограниченности действия пределом. Как было указано выше, в ходе онтогенеза дети осваивают семантику результативности через осознание внешнего предела действия (завершенности, окончания действия), что когнитивно проще. Таким образом, вероятно, во временных языковых системах испытуемых, дававших отрицательный ответ, значение прошедшего времени превалировало над значением вида.

Кроме того, осмысление высказываний с формами несовершенного вида как связанных с завершенными ситуациями обусловлено и собственно языковым фактором, а именно, особенностями организации грамматической категории вида в языке, в которой формы совершенного вида выступают как маркированные, а несовершенного как немаркированные члены противопоставления (Якобсон 1985). При этом форма несовершенного вида выступает не просто как лишенная признака, а как такая, которая не указывает ни на наличие признака, ни на его отсутствие, поэтому она способна в речи имплицитно передавать

семантику маркированного члена [Якобсон 1985: 224]. Так, в обобщенно-фактическом значении несовершенного вида, помимо признаков нецельности и неограниченности действия пределом, реализуется семантика незавершенности, т.е. нейтрализуется видовое противопоставление (например, *Ты уже выносил мусор?*) [Бондарко 2002: 375].

Таким образом, сама система языка, предопределяющая собственно речевые реализации, обуславливает в том числе и закономерности осмысления семантики видовых глагольных пар в онтогенезе.

### *Литература*

- Газарина Н. В.* Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. – СПб., 2008.
- Бондарко А. В.* Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка. – М., 2002.
- Якобсон Р. О.* Нулевой знак // Якобсон Р. О. Избранные работы. – М., 1985. – С. 222–230.
- Kazanina N., Phillips C.* A developmental perspective on the Imperfective Paradox // *Cognition*, 2007. – Vol. 105. – P. 65–102.

*Я. Э. Ахапкина (Санкт-Петербург)*

### **Повторяемость действия в раннем речевом онтогенезе<sup>1</sup>**

Точки пересечения истории развития русского языка, реконструируемой в ходе анализа грамматической семантики житийных текстов, и индивидуального становления языковой (грамматической, в частности темпоральной) системы и ее речевой реализации у детей полутора-трех лет обусловлены совпадением магистральных векторов филогенетического и онтогенетического движения, на которые применительно к лингвистике указывал Р. О. Якобсон (возражения А. Р. Лурия не касались принципиальной вероятности совпадения основных этапов развития речевого коллектива и индивидуума-носителя языка). Идея повторяемого (обобщенного) действия возникает после освоения конкретной темпоральной семантики как в истории русского языка, так и в детской речи. Отрыв повествования от ситуации «здесь и сейчас» требует высокого уровня абстрактности мышления. Он предполагает понимание противопоставленности временных планов прошедшего, настоящего и будущего и оперирование аспектуальными категориями протяженнос-

<sup>1</sup> Исследование поддержано фондом Президента РФ, гранты НШ-3433.2010.6 и МК-1404.2010.6.

ти действия и результативности (континуальности и перфектности). Методы функциональной грамматики, заложенные в трудах В. Г. Адмони, С. Д. Кацнельсона, Ю. С. Маслова, А. В. Бондарко, позволяют описать семантические нюансы употребления видов-временных форм в текстах разных типов. В ракурсе грамматики текста может быть решена ключевая филологическая проблема адекватного понимания и интерпретации речевого сообщения. Анализ текстового материала с позиций грамматической семантики, обнаруживающий смысловые пласты, неочевидные при поверхностном восприятии текста, позволяет исследовать выбор стратегий кодирования сообщения адресантом и декодирования адресатом. Категории времени, вида, временной нелокализованности действия формируются одновременно и параллельно как в истории русского языка, так и в развитии речи русскоязычного ребенка. Выделение идеи повторяемости действия, его незакрепленности за определенной точкой на временной оси требует абстрактного мышления высокого уровня. Так, в детской речи первые «замороженные» (воспроизводимые) глагольные формы семантически синкретичны, слитны, а затем в ходе пошагового когнитивного и речевого совершенствования постепенно «размораживаются» все три категории. Сначала выделяются значения настоящего актуального конкретного единичного действия у глагола несовершенного вида и перфектного (включая «прошедшее репортажное») прошедшего у глагола совершенного вида. Оба типа характеризуются признаком временной локализованности действия, так как отражают перцептивно актуализированную ситуацию «здесь и сейчас». У многих глаголов именно одна из этих форм (а не инфинитив) появляется первой в виде «замороженной», иногда наряду с императивом. На ранних этапах функционирования две формы (императивная и индикативная), объединенные в нормативном языке в одну лексему, в детской речи могут еще не соотноситься, а существовать самостоятельно и изолированно, не образуя протопарадигмы. На основании первичности появления форм глаголов совершенного вида в перфектном употреблении и глаголов несовершенного вида в актуальном употреблении едва ли можно говорить о предшествовании усвоения категории вида усвоению категории времени. Во-первых, эти формы часто функционируют как «замороженные»: форма, почерпнутая из инпута, всегда воспроизводится в одной и той же определенной ситуации, а не свободно конструируется. Во-вторых, отсутствует противопоставление компонентов видовой пары: у глаголов совершенного вида есть только перфектное употребление и нет семантической пары несовершенного вида, употребляемой в значении настоящего актуального, и наоборот. Это первичное противопоставление результативности и длительности

носит скорее лексический, нежели грамматический характер. Одни устойчивые звукокомплексы обозначают только действие, законченное в момент речи, зачастую совершаемое мгновенно или очень быстро (*упало, разбилось*), или недоступное наблюдению (*потерялось, порвалось*), другие — только длящееся, наблюдаемое в течение некоторого времени действие (*летит, плывет*). Так, в этот период употребляется форма *упало* при отсутствии *падает, идет* при отсутствии *шел, ушел, прошел*. Такое противопоставление мгновенности и континуальности можно отнести скорее к той сфере аспектуальности, которую принято называть способом глагольного действия, нежели к области собственно видового противопоставления. Зачастую именно способ действия (в литературном языке, в речи взрослых) также не имеет специальных морфологических показателей и выявляется на основе анализа лексической семантики глагола. В-третьих, артикуляторные возможности ребенка ограничивают воспроизведение приставочных и суффиксальных маркеров вида глагола, а несформированность акцентной характеристики слова не позволяет с уверенностью различать разноударные варианты, так что в некоторых случаях нельзя точно сказать, глагол какого вида употреблен. Эта первая стадия воспроизведения глагола предшествует собственно «размораживанию» видовременных форм. Затем появляются формы будущего времени глаголов несовершенного вида со значением реализуемого намерения. Их противопоставление формам настоящего времени глаголов несовершенного вида носит скорее модальный, чем темпоральный характер. Дальнейшее развитие глагольной грамматики характеризуется лавинным расщеплением значений и стремительным возникновением новых форм (появляется форма будущего времени глаголов совершенного вида сразу в нескольких функциях, аористическое значение у форм прошедшего времени глаголов совершенного вида и несовершенного вида, единичные употребления настоящего расширенного, прошедшее несовершенного вида со значением единичного конкретного действия). Формируются протопарадигмы. Начинается этап становления видовременной системы. К этому периоду относится и появление категории временной нелокализованности действия. Выделяется простая повторяемость, обычность и типичность действия в рамках узуальности, вневременность. Семантика высказывания определяется ходе анализа диалогических единств. Особое внимание уделяется интерпретации инпута — речи взрослого, обращенной к ребенку. Онтогенетический материал исследования состоит из 2 блоков. С одной стороны, это полевые записи (дневник автора объемом свыше 200 страниц печатного текста, фиксирующий речь одного ребенка до 2 лет) и расшифровки аудио- и видеозаписей речи взрослых, обращенной к детям

в возрасте до трех лет (всего 11 детей, 26 взрослых). С другой стороны, это опубликованные родительские дневники других исследователей: А. Н. Гвоздев. От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. Саратов, 1981; От нуля до двух: Дневниковые записи. СПб., 1997; От двух до трех: Дневниковые записи. СПб., 1998, Две девочки: Соня и Надя. СПб., 2001. Кроме того, использовался дневник к.ф.н. Е. А. Офицеровой (рукопись) и представленные в системе CHILDES записи речи Вари Протасовой. Изучена речевая продукция 16 детей. Особый интерес представляют случаи потенциально двойственной или множественной трактовки временного плана высказывания и ошибки / сбой в понимании выражаемой в нем семантики времени (в том числе приводящие к коммуникативной неудаче).

Становление категории временной нелокализованности в речевом онтогенезе прослеживается на фоне становления этой категории в истории русского языка. Исторический материал исследован Е. Г. Сосновцевой и представлен списками житий Кассиана Угличского, Паисия Угличского, Царевича Димитрия, Юлиании Лазаревской. Черты нормативного церковнославянского языка на протяжении своей истории наиболее последовательно, по сравнению с другими оригинальными жанрами древнерусской литературы, проявляются в языке агиографии. Вместе с тем многие оригинальные жития XVI–XVII веков отражают проникновение в тексты элементов гибридного языка (сниженного типа нормы). Появление этих элементов в агиографических текстах, в целом характеризующихся последовательным употреблением специфических книжных норм, может быть вызвано целым рядом причин, связанных, во-первых, с нормативными установками автора или редактора, во-вторых, с задачами повествования и стратегией построения текста. Краткая редакция Жития Паисия Угличского представляет собой образец строгого следования нормам книжно-славянского языка, тогда как на фоне последовательного употребления форм имперфекта (в основном для описания повседневных трудов и подвигов святого) и аориста (для неожиданных событий и чудес) в пространной редакции встречаются формы с суффиксом -л- (л-формы) глаголов в следующих функциях: 1) в функции перфекта (плюсквамперфекта) — для обозначения действия в придаточном предложении, предшествующего действию в главном; 2) в ряду глаголов в форме аориста, обозначающих цепочку последовательно сменяющихся друг друга событий (как правило, это приставочные глаголы совершенного вида; очевидно, что л-формы и аорист являются в данном случае равноправными вариантами; 3) отмечено использование л-форм в предложениях, повторяющих основную информацию предшествующего фрагмента и таким образом

подводящих итог сказанному выше. Автор Пространной редакции, в которой деятельность святого — основателя монастыря прочно связывается с историей Углича, смотрит на описываемые события из своего настоящего как на события прошлого, что обуславливает изменения в традиционной структуре прошедших времени позволяет интерпретировать глагольные формы в нарративном режиме. Анализ грамматической нормы и языковых установок создателей двух редакций Жития Паисия Угличского позволяет выявить основные тенденции в развитии книжно-славянского языка. С одной стороны, грамматические формы и конструкции, утратившие в сознании пишущего свое значение и присутствующие в произведении в качестве маркера определенного стиля (регистра), деформируются и вытесняются другими формальными средствами (даже в тех случаях, когда имеет место установка на употребление средств книжного стиля). С другой стороны, ряд элементов книжного нормативного языка, к которым в XVII в. относится и сложная система прошедших времен, подвергается переосмыслению под воздействием живого языка, что позволяет автору по-новому выстраивать текст и свое отношение к нему. В этот период происходит становление способов выражения семантики временной нелокализации и формы с этим значением появляются в композиционно значимых точках житийного сюжетосложения.

*Е. Л. Бровка (Москва)*

**Переход от голофразы к двусловному высказыванию:  
опыт лонгитюдного анализа**

Традиционное выделение этапов одно- и двусловных высказываний ничего не говорит о том, как происходит переход от одного к другому. Более того, в описаниях эти этапы представляются как разделенные пропастью: так, например, подчеркивается нецелесообразность приписывания частеречной принадлежности тому или иному слову на этапе однословных высказываний [Nelson 1973: 12], а классификации двусловных высказываний (например, [Цейтлин 2009: 109–110]) строятся уже на синтаксических основаниях, что подразумевает возможность отнесения компонентов к определенной части речи. Между тем очевидно, что в рамках первого периода должна существовать некоторая зона перехода, когда формируются предпосылки для образования двусловных высказываний, а следовательно, для усвоения грамматики и синтаксиса. Этот переходный период должен включать в себя овладение меха-

низмом соединения слов между собой и образование предложений. На материале речи Вани Я.<sup>1</sup> (рассматриваются записи с 1;5 по 2;0, охватывающие и подробно иллюстрирующие период однословных высказываний) постараемся проследить, как происходит формирование и запуск этого механизма у ребенка, усваивающего русский язык, и понять, что именно движет ребенком и что помогает ему в этом процессе. Для этого необходимо совместить анализ того, как используются в речи ребенка интересующие нас языковые единицы, с учетом его коммуникативных навыков.

В рассматриваемый период активный словарь Вани включает около трех десятков единиц, среди которых наиболее частотны:

– слова, обозначающие людей, животных и предметы: *мама, папа, баба* – родственники; *аа* – Ваня (самообозначение); *дядя, тетя* – о любых мужчинах и женщинах, нарисованных и реальных, знакомых и незнакомых; *га-га* – гуси, *кар* [кай] – птица, *а-аа* – киска; *блям* – масло;

– слово *дай* [дам], служащее для побуждения к различным действиям (например, включить телевизор, открыть коробку, нарисовать что-либо);

– слова, которые могут служить как для обозначения действия, так и для обозначения участника этого действия: *брруу, бррр, брум* (машина, колесо, руль, трактор, велосипед, мотоцикл, а также – катать машину, ехать на машине, велосипеде и даже футболка с нарисованной машинкой);

– слова-восклицания, служащие для указания на предмет или привлечения внимания (в записях фиксируются как *о, у, э*);

– показатели согласия и несогласия (*да, э-а, уу*); показатели несогласия имеют свойство употребляться в более широком смысле – как показатели нежелания отвечать на вопрос или поддерживать заданную взрослым тему разговора.

Практически все слова (за исключением показателей согласия или несогласия) могут использоваться в инициальных репликах – для побуждения взрослого к совершению какого-либо действия или привлечения внимания к чему-либо.

Первые двусловные высказывания появляются в речи Вани в 1;11 и значительная часть их содержит слово «дай». Поэтому представляется целесообразным обратить внимание на текстообразующие потенции этого слова: как развивается диалог, инициированный Ваниным «дай», на этапе однословных высказываний. Это важно для того, чтобы проследить, как в лексиконе ребенка формируются синтагматические свя-

<sup>1</sup> Описание корпуса данных Вани Я. и исследование некоторых аспектов его речевого развития см. в работе: Тагарина Н. В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. – СПб., 2008.



зи между словом *дай* и другими единицами и, следовательно, как образуются первые двусловные высказывания.

Одна из реакций взрослых на Ванينو *дай* – это переспрос. Здесь особенно важную для усвоения языка роль играют ответы на диктальные вопросы, когда ребенку приходится употреблять другие, уточняющие слова или как-то иначе выходить из положения.

В первые месяцы записей самая частотная реакция на частичный диктальный вопрос (*Что тебе дать?*) – это указание на желаемый предмет. Указательный жест естественным образом воздействует на речевое поведение взрослого: взрослый называет желаемый объект и тем самым дает ребенку образец правильности. Однако если взрослый не сразу догадывается, на что указывает ребенок, или, например, желаемый предмет отсутствует в пределах видимости, то ребенок вынужден сам попытаться назвать нужный ему предмет. В следующем фрагменте диалога представлен как раз такой вариант построения текста: после неудачных попыток взрослого «отгадать» нужный объект ребенок сам называет его.

Ситуация: **Ваня показывает рукой на стол.**

Р.: *Дай.*

В. (мама): *А что тебе дать?*

Р.: *Ха-а.* (Смеется.)

В.: *А что ты смеешься?*

Ситуация: **Ваня снова показывает рукой.**

Р.: *Дай.*

В.: *Покажи.*

Сит.: **Ваня показывает на стол.**

В.: *Стакан дать? Булку дать?*

Р.: *Блям. (Масло.)*

В.: *Блям? Да? Возьми. Только масла нет. Масло кончилось.*

(1;8.7)

По наблюдениям Томаселло (Tomasello 2003), подобная модель диалога составляет основу для будущих комбинаций слов (word combinations) – первых высказываний, представляющих ситуацию в расчлененном виде.

Однако не всегда за словом *дай* следует переспрос со стороны взрослого – и уж тем более не всегда следует выполнение желаемого действия. В таких случаях Ване приходится занимать более активную в коммуникативном плане позицию. Так возникают диалоги, в которых ребенок произносит несколько инициальных (побудительных) реплик подряд. Это скорее псевдиалог, «дуэт», где каждый участник ведет свою партию независимо от другого, выстраивая свой собственный

текст. Н. И. Лепская (1997) говорит о «дуэте» как форме коммуникации на доречевом этапе; следующий диалог показывает, что эта форма остается актуальной и на речевом этапе развития ребенка.

Ситуация: Ваня нашел кузов от машины, пытается в кузов вставить основу машинки, то есть собрать машину.

Р.: *О.* (Несколько раз.)

В. (бабушка): *А, надо починить. Кузов сделать?*

Р.: *Дай.*

Ситуация: Ваня показывает на полку, ему что-то нужно; бабушка ремонтирует машину, **не обращает на Ваню внимания.**

В.: *Я нашла шину.*

Р.: *Дай. О. О.*

Ситуация: Ваня продолжает показывать на полку, настойчиво просит.

В.: *Ваня, смотри-ка, вот это шина.*

Р.: *О.*

В.: *Смотри, бабушка чинит как. Видишь, вот это покрывка с колеса. Надо ее надеть. О, видишь? Починила бабушка.*

Р.: *Баба. О.*

Ситуация: показывает на полку, залезает на диван, тянется к полке.

Р.: *Дай.*

В.: *Что тебе дать?*

Р.: *О. О. Овав.*

В.: *Овав. Что это такое – «овав»?*

Ситуация: Ваня берет с полки банку, рассматривает ее содержимое.

Р.: *О.*

Ситуация: достает монетки.

(1;8.22)

Из инициальных высказываний Вани складывается целый текст (*Дай. Дай. О. О. О. Баба. О. Дай.*) – текст, который на фоне речи бабушки, все это время продолжающей говорить о другом, очевидно прочитывается как настойчивая просьба. По-видимому, ситуации, когда взрослый никак не реагирует на просьбу ребенка, побуждают последнего изыскивать все возможные средства для привлечения внимания. Следовательно, с точки зрения синтаксиса эти ситуации способствуют формированию линейных (синтагматических) связей между имеющимися в лексиконе словами. Ребенок выстраивает длинную цепочку фраз, обрывая, перебивая взрослого, в борьбе за свое мнение и свои интересы. Так, парадоксальным образом, ребенок учится языку не только

*благодаря* речевой и поведенческой тактике взрослого, но и словно *не смотря* на нее.

Анализ цепочек, состоящих из побудительных реплик (пусть и менее продолжительных, чем приведенная выше), выстраиваемых Ваней в подобных ситуациях, позволяет выявить механизм формирования комбинаций слова «дай» с другими компонентами. Рассмотрим следующий диалог.

Ситуация: Ваня выразительно смотрит на бабушку, повторяя *бруу*.

Р.: *Бруу*. (Трижды.)

В. (бабушка): *Что?*

Р.: *Бруу*.

В.: *Что?*

Р.: *Бруу*. (Четырежды.)

Ситуация: Ваня показывает под столик пальцем.

В.: *Машинка туда закатилась?*

Р.: *Дай [дя]*.

В.: *Дать?*

Р.: *Да*.

В.: *Сам возьми*.

(1;8.10)

После неудачных попыток объяснить бабушке свое пожелание при помощи слова *бруу*, которое потенциально может обозначать и предмет, и действие, Ваня использует слово *дай*. Этот фрагмент хорошо иллюстрирует, как складывается конкуренция голофраз. Словом *бруу* Ваня, очевидно, не просто называет машинку, как если бы он рассматривал картинки в книжке, но указывает на определенную ситуацию и одновременно просит определенного действия — достать машинку из-под столика. Понимания со стороны бабушки (хотя и не выполнения действия) он достигает при помощи другой голофразы — *дай*. Отметим, что оба средства выражения имеют одно и то же (или по крайней мере сходное) содержание: выражают побуждение к одному и тому же действию, т. е. с прагматической точки зрения могут считаться синонимами. Так, у ребенка складывается навык просить об одном и том же разными способами, и в ситуациях, когда есть риск остаться непонятым или неслышанным, он словно перебирает все имеющиеся возможности.

Впоследствии эти конкурирующие друг с другом «синонимы» становятся частью единого целого, членами одного предложения. Первые двусловные высказывания, употребляемые Ваней, состоят из того же лексического материала, что и цепочки однословных побудительных высказываний (например, фраза *Бруу дай* не единожды отмечена в речи Вани в 2;0–2;2). Эти лексические совпадения дают основания считать,

что линейные связи, накопленные в период однословных высказываний, действительно играют значительную роль в становлении синтаксиса, а период комбинаций голофраз образует зону качественного перехода от однословных высказываний к двусловным.

### *Литература*

- Лепская Н. И.* Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). – М., 1997.
- Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009.
- Nelson K.* Structure and Strategy in Learning to Talk // Monographs of the Society for Research in Child Development. – Vol. 38, N 1/2. – 1973.
- Tomasello M.* Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition. – Cambridge, 2003.

*И. В. Дубровина (Ульяновск)*

### **Усвоение квазисинонимичных предложных конструкций: конструкционный подход<sup>1</sup>**

**1. Постановка задачи.** Данный доклад посвящен усвоению семантических различий в пределах трех групп предложных конструкций русского языка: 1) конструкций с предикатами речемыслительного действия (*говорить о* Упредл. / *говорить про* Увин.); 2) конструкций с предикатами «горестного чувства» (*скучать о* Упредл. / *скучать по* Удат.); 3) конструкций с предикатами контактно-направленного действия (*бить в* Увин. / *бить по* Удат.). С точки зрения языкового материала исследование базируется на данных лонгитюдного изучения речи Тома Я. (5;6), которые были проанализированы в аспекте грамматики конструкций в том виде, как она представлена в работах (Fillmore, Kay & O'Connor 1988), (Fried, Oestman 2004), (Tomasello 2003).

#### **2. Усвоение ограничений на состав конструкции**

##### **2.1. Конструкции с предикатами речемыслительного действия**

Ключом для выделения этой группы конструкций и противопоставлений внутри нее служат вводимые предлогами ролевые отношения. Предлог *о* вводит роль темы сообщения, в то время как предлог *про* вводит две роли: роль темы сообщения и дополнительную роль содержания сообщения. Заполнение дополнительной валентности содержания подразумевает агентивный субъект (способный произвольно внести некую

<sup>1</sup> Исследование осуществляется при поддержке РГНФ, проект 11-34-00302а2.

дополнительную информацию об обсуждаемом объекте), в то время как реализация роли темы сообщения не накладывает столь жестких ограничений на тип субъекта. Конструкция с предлогом *pro* появляется в речи ребенка около 2 лет. В возрасте 3;6 ребенок начинает употреблять конструкцию с предлогом *o*, отвечая на вопрос, содержащий данный предлог. К 5 годам в речи ребенка мы наблюдаем конструкции (1) и (2), каждая из которых имеет свое значение и накладывает определенные ограничения на заполнение мест в ней: конструкция (2) допускает введение некой дополнительной, не связанной непосредственно с темой сообщения, информации, в то время как конструкция (1) подобной информации не допускает. В качестве подлежащего обе конструкции допускают агентивный субъект либо неагентивный субъект, ассоциирующийся с неким агентивным.

- 1)  $\left\{ \left[ \begin{array}{l} \text{гф подлежащее} \\ \text{тета-роль агенс} \\ \text{кат. ИГ} \\ \text{пад. Им} \end{array} \right], \left[ \begin{array}{l} \text{гф косв. доп.} \\ \text{тета-роль тема} \\ \text{кат. ИГ} \\ \text{пад. Предл.} \end{array} \right] \right\}$
- 2)  $\left\{ \left[ \begin{array}{l} \text{гф подлежащее} \\ \text{тета-роль агенс} \\ \text{кат. ИГ} \\ \text{пад. Им} \end{array} \right], \left[ \begin{array}{l} \text{гф косв. доп.} \\ \text{тета-роль тема+содерж.} \\ \text{кат. ИГ} \\ \text{пад. Вин.} \end{array} \right] \right\}$

В качестве примера реализации конструкции (2) можно привести следующее типичное высказывание: *Я все про тебя маме расскажу.*

Конструкция (1) употребляется сравнительно редко, но она все-таки функционирует в речи ребенка и при этом не является синонимичной конструкции (2), что можно проиллюстрировать следующим примером:

*В.: Эта книга о вороне?*

*Р.: Нет, о лесном переполохе.*

*В.: А можно сказать, что она про ворона?*

*Р.: Можно.*

Таким образом, в детской речи значительно чаще, чем во взрослой, появляется необходимость в определенной дополнительной информации.

## 2.2. Конструкции с предикатами «горестного чувства»

Причиной семантических различий между двумя конструкциями с глаголами «горестного чувства» также являются вводимые предлогами ролевые отношения. Предлог *o* вводит роль темы сообщения, поэтому

этот предлог является типичным для глаголов речемыслительного действия, подлежащее при этом является агенсом; что касается предлога *по*, то он вводит роль стимула и подлежащее при этом является экспериментером. Конструкция с предлогом *о*, который вводит роль темы, подразумевает большую произвольность, контролируемость действия, чем конструкция с предлогом *по*, который вводит роль стимула, и способность глагола встраиваться в ту или иную конструкцию связана со степенью произвольности выражаемого им действия. Схемы конструкций с предикатами «горестного чувства» имеют следующий вид:

- 3)  $\left\{ \begin{array}{l} \text{гф подлежащее} \\ \text{тета-роль экспер.} \\ \text{кат. ИГ} \\ \text{пад. Им} \end{array} \right\}, \left\{ \begin{array}{l} \text{гф косв. доп.} \\ \text{тета-роль стимул} \\ \text{кат. ИГ} \\ \text{пад. Дат.} \end{array} \right\}$
- 4)  $\left\{ \begin{array}{l} \text{гф подлежащее} \\ \text{тета-роль агенс} \\ \text{кат. ИГ} \\ \text{пад. Им} \end{array} \right\}, \left\{ \begin{array}{l} \text{гф косв. доп.} \\ \text{тета-роль тема} \\ \text{кат. ИГ} \\ \text{пад. Предл.} \end{array} \right\}$

Относительно конструкций с предикатами «горестного чувства» отметим, что к 3 годам в речи ребенка появляются «замороженные фразы» *соскучиться по Удат.* и *скучать по Удат.*. После 3 лет Тома делала попытки употребления этих глаголов с предлогом *о*, однако недостаточная частота их использования в речи окружающих привела к тому, что они закрепились с предлогом *по*. К 5 годам в речи ребенка распространились другие глаголы «горестного чувства»: *тужить*, *тосковать*, *горевать*, *плакать*. Новые глаголы имели заметную тенденцию употребляться в конструкции с предлогом *о*, подобно глаголам речемыслительного действия. Затем в связи с увеличением количества подобных глаголов в речи ребенка наметилась тенденция к выделению их в особую группу, которую девочка стала употреблять преимущественно с предлогом *по*. Таким образом, мы можем говорить о функционировании в речи ребенка конструкций (3) и (4). Конструкция (4) поначалу была значительно более продуктивной. В нормативном русском она принимает те глаголы, которые обозначают более произвольное, контролируемое действие, следовательно, оказываются ближе к глаголам речемыслительного действия. В конструкцию (3), напротив, встраиваются те глаголы, которые обозначают менее произвольное, неконтролируемое действие и представляют собой группу глаголов «горестного чувства» в чистом виде. Тот факт, что первоначально именно конструкция (4) была более

продуктивной, несмотря на употребление самых частотных глаголов *скучать* и *соскучиться* с предлогом *по*, может свидетельствовать о том, что осознание контролируемых, сознательных действий у ребенка происходит быстрее, чем осознание произвольных, неконтролируемых, в высшей степени абстрактных действий. Таким образом, если в процессе усвоения конструкций с глаголами речемыслительного действия когнитивно значимым оказывается наличие некой дополнительной, не связанной непосредственно с объектом, информации (что характерно для *про*-конструкции), то при усвоении конструкций с глаголами «горестного чувства» когнитивно значимой оказывается произвольность, контролируемость, меньшая абстрактность действия.

### 2.3. Конструкции с предикатами контактно-направленного действия

Говоря об ограничениях, которые конструкции с предикатами контактно-направленного действия накладывают на семантику существительного, заполняющего вторую валентность, отметим, что предлоги *в* и *по* вводят разные роли. Предлог *в* вводит роль цели, и Увин. концептуализируется как некая плоскость, закрывающая полость, которая и является своего рода «местом назначения». Предлог *по* вводит роль пациенса, и Удат. ассоциируется с некоторой поверхностью, которая претерпевает некое действие. Именно поэтому *в дверь стучат*, чтобы впустили; *а по двери стучат*, чтобы произвести некий шум. Таким образом, две рассматриваемые нами конструкции имеют следующий вид:

- 5)  $\left\{ \begin{array}{l} \text{гф подлежащее} \\ \text{тета-роль агенс} \\ \text{кат. ИГ} \\ \text{пад. Им} \end{array} \right\}, \left\{ \begin{array}{l} \text{гф косв. доп.} \\ \text{тета-роль цель} \\ \text{кат. ИГ} \\ \text{пад. Вин.} \end{array} \right\}$
- 6)  $\left\{ \begin{array}{l} \text{гф подлежащее} \\ \text{тета-роль агенс} \\ \text{кат. ИГ} \\ \text{пад. Им} \end{array} \right\}, \left\{ \begin{array}{l} \text{гф косв. доп.} \\ \text{тета-роль пациенс} \\ \text{кат. ИГ} \\ \text{пад. Дат.} \end{array} \right\}$

Из двух конструкций с глаголами контактно-направленного действия первой появляется конструкция (6) с предлогом *по*, в которую до 3;6 встраиваются глаголы *стучать* и *ударять*, при этом целью обозначаемого этими глаголами действия чаще всего является извлечение громкого звука в результате контакта с поверхностью:

В.: Ты что делаешь?

Р.: Я как по барабану стучу. (3;7.5)

Однако в это время уже существовала «замороженная фраза» *сту-*

*чать в дверь.* О том, что это употребление являлось застывшим, говорит диалог, в записи следующий непосредственно за приведенным примером:

В.: *А когда мы приходим к тете Гале, мы как стучим?* (3;7)

Р.: *По двери.*

Однако к 4 годам использование предлога *в* с глаголом *стучать* становится более осознанным и можно говорить о появлении конструкции (5):

В.: *А когда мы к бабе приедем, с дверью что мы будем делать?* (3;11.6)

Р.: *Стучать.*

В.: *Как стучать?*

Р.: *Кулачком.*

В.: *О стенку, что ли, будем стучать?*

Р.: *Нет, в дверку.*

В.: *Почему в дверку?*

Р.: *Потому что баба откроеет.*

В.: *А если по дверке будем стучать, баба откроеет?*

Р.: *Да как откроеет, дом сломается.*

Таким образом, идея контакта с поверхностью с целью извлечения громкого звука оказывается когнитивно более значимой для детей раннего возраста, чем идея абстрактного проникновения внутрь.

### **Вывод**

Рассматриваемые квазисинонимичные предложные конструкции усваиваются как особые единицы языка, которыми носитель языка оперирует целиком и которые обладают своей семантикой, определяющей их синтаксическую структуру и семантические ограничения на заполнение мест. При этом порядок усвоения конструкций в каждой из групп свидетельствует о когнитивной значимости того или иного понятия для детей раннего и младшего дошкольного возраста.

### **Литература**

- Fillmore Ch. J., Paul Kay & Catherine O'Connor* Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The case of *Let Alone*. Language 64. 1988.
- Fried O.* Construction grammar: a thumbnail sketch. / Construction grammar in a cross-language perspective. Amsterdam/Philadelphia, PA: Benjamins, 2004.
- Tomasello M.* Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Harvard University Press, 2003.



*М. А. Еливанова (Санкт-Петербург)*

### **Освоение детьми раннего возраста глаголов со значением движения и перемещения<sup>1</sup>**

Движение считается одним из самых важных факторов восприятия объекта. Мы слышим усиливающийся звук приближающихся предметов и ощущаем их запах как более интенсивный. Наше зрение в первую очередь улавливает движущиеся предметы, да и наши глаза должны находиться в постоянном движении, чтобы воспринять статичный объект. Неудивительно, что ребенок в грудном возрасте осваивает окружающее пространство главным образом через движения, как свои, так и окружающих объектов. Первые представления о дифференциации пространства в трехмерном измерении ребенок получает от координированных движений собственных глаз, рук и т. д.: «Конкретные представления о направлении вперед-назад, вверх-вниз являются главным образом результатом активного моторного опыта ребенка — движений его глаз, рук, головы, всего тела в направлении воспринимаемых объектов» [Вовчик-Блакитная 1994: 124].

В языковых единицах, значение которых отражает пространственные отношения, фиксируются семы положения локализуемого объекта относительно другого (локализатора), а также активность самого локализуемого объекта (движется он или нет, если движется, то направленное ли это движение или нет, если движение направленное, то связано оно с приближением или с удалением). Последние параметры пространства (связанные с активностью локализуемого объекта) В. Г. Так предложил назвать общими пространственными отношениями (ТФГ 1996).

Другие исследователи, учитывая одновременно и активность объекта, и изменение координат локализуемого объекта, предпочитают оперировать терминами местонахождение и перемещение (Теньер 1988; Рожанский 2000 и др.). Разницу концептов перемещение и движение хорошо описал Л. Теньер, отметив, что перемещение является целью, а движение — средством достижения этой цели. Он описал возможные ситуации движения без перемещения (белка в колесе) и перемещения без движения (пассажир автомобиля, который сохраняет неподвижность в течение всего пути) (Теньер 1988). Противопоставляя перемещение и движение, первое исследователь рассматривал как внешнюю по отношению к локализуемому объекту характеристику, а второе — как внутреннюю.

Значения движения, перемещения и смены положения предметов в

---

<sup>1</sup> Работа осуществлялась в рамках программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект №2.1.3/9368).

пространстве отражаются в различных лексико-грамматических и лексических единицах. В речи детей эти параметры фиксируются прежде всего в глаголах.

Настоящее исследование основано на анализе записей речи 12 детей раннего возраста (Фонд данных детской речи, лаборатория детской речи РГПУ им. А.И. Герцена).

Существуют различные классификации глаголов движения и перемещения. Глаголы движения как отдельную лексическую группу выделяли уже классики отечественного языкознания (А. А. Шахматов, Ф. И. Буслаев, В. В. Виноградов и др.). В. Г. Так отмечает: «Движения бывают разные. Одни движения совершаются <...> на месте, например, *вращаться, дрожать*. Другие предполагают определенное перемещение в пространстве: *перейти, приехать, отплыть*. И, наконец, третьи могут происходить либо на месте, либо при передвижении: *скакать*» [Так 1977: 155].

М. В. Всеволодова, Али Мадаени [1998: 17] выделяют три группы глаголов движения, обозначающие:

1. направление движения: *прибывать, доставлять, удаляться*;
2. способ передвижения: *бежать*;
3. одновременно направление и способ: *прибежать, уплыть*.

К собственно глаголам движения традиционно относят замкнутую группу, представленную парами типа идти – ходить, бежать – бегать (в представленной выше классификации 2 группа). Они характеризуют: 1) среду и способ (включая механизм движения, использования / неиспользования транспортных средств) передвижения (*идти, ехать, лететь, плыть* и т. п.), а также скорость движения в оценке говорящего (*нести, тащиться*) 2) самостоятельный и несамостоятельный характер движения (ср. *идти, ехать и вести, везти, нести*) (Всеволодова, Мадаени 1998).

Список этих глаголов конечен. Однако в определении количества таких парных глаголов нет согласия: В. В. Виноградов (1986) выделяет 15 пар, М. В. Всеволодова, опираясь на работу А. В. Исаченко, – 17, В. А. Плотникова (РГ-80) – 18 пар глаголов:

*бежать – бегать, брести – бродить, везти – возить, вести – водить, гнать – гонять, гнаться – гоняться, ехать – ездить, идти – ходить, катить – катать, катиться – кататься, лезть – лазить, лететь – летать, нести – носить, нестись – носиться, плыть – плавать, ползти – ползать, тащить – таскать, тащиться – таскаться* (глаголы, которые ученые чаще всего избирают объектом анализа, подчеркнуты). Различие глаголов внутри пары связано с наличием / отсутствием в значении указания на вектор движения. Ученые сходятся во мнении, что глаголы направ-

ленного движения обозначают отдельный акт движения, совершаемый в одном направлении в конкретный промежуток времени.

Основным носителем значения перемещения по отношению к конкретному ориентиру (локализатору) включает в себе глагольная приставка. Многие ученые (Виноградов 1986; Кронгауз 1998; Всеволодова, Мадаени 1998 и т. д.) отмечали соответствие значений (а нередко и фонетической оболочки) глагольных приставок и предлогов (*вошел в дом, съехал с горы* и т. д.). Таким образом, в глагольных словосочетаниях с пространственным значением в русском языке один и тот же тип отношений маркируется дважды. В. Г. Так (ТФГ 1996) приводит примеры соответствия значений приставочных глаголов и предлогов: *подниматься — на, спускаться — с, удаляться — от, миновать — мимо*. Переходные пространственные глаголы требуют прямого объекта, который в языке выражается существительным в В. п. без предлога, следовательно, в словосочетаниях подобного рода пространственные отношения маркируются только глаголом: *пересекать = через; окружать = вокруг; разделять = между* и пр.

Число глаголов движения, видимо, довольно велико, они образуются от экзистенциальных глаголов и собственно глаголов движения, от существительных и прилагательных (*круг → окружать; близкий → при-близить* и т. д.).

К глаголам перемещения можно отнести и те, которые обозначают смену положения в пространстве (*сесть — садиться, вставить — вставлять* и т. п.).

Глаголы с пространственным значением в речи детей появляются довольно рано. Они занимают важное место в лексиконе ребенка раннего возраста, наряду с обозначениями действий, выражающими естественные потребности малыша. При этом в речи некоторых детей движение первоначально может выражаться ономатопеями. Например, у Вити О.:

Витя О. (1;11.19) *Брра (уехали; чуть ранее брра — ломать, ронять и т. п., либо (после двух лет) едет, скрылась из вида); Итя — бах!* (мама интерпретирует: *Что у тебя — листик упал?*); (1;11.25) *Дзззь (еду; съезжает по папиной ноге)*.

У других детей движение передается словами нормативного языка. Например, у Вари П. уже в 13 мес. появились близкие по звучанию к нормативным словам «взрослого» языка: *паяя (пошла), паси (пошли), паekali (поехали)*, причем последнее употреблялось, когда «начинал двигаться любой предмет (по аналогии с “взрослым” употреблением, когда на Варю одевают рукав, штанину, носок и подобное или она видит предмет, про который известно, что основная его функция для развле-

чения Вари – двигаться, она говорит *паekali*, садясь в коляску, беря колесо или машинку, а также при виде танка “*так... паekali*”». Есть две причины, объясняющие это. Во-первых, психологи выделяли фактор передвижения, перемещения предмета как наиважнейший фактор восприятия его положения относительно окружающих предметов, наличие движения важно обозначить в речи. Во-вторых, большинство первых глаголов в речи многих (но не всех) детей употребляется в речевых актах побуждения, что подразумевает желательный ответный акт действия со стороны взрослого.

Интересно, что значение движения передается именно глаголами. Среди предложно-падежных форм и наречий с пространственным значением первыми чаще появляются те, которые имеют значение статики, иногда грамматические показатели статики и динамики смешиваются:

Оля М. (1;09.10) Оля забралась на стул, мама спрашивает дочку: *Куда ты залезла? – На столе (на + В. п. вместо на + П. п.); (1;09.08) Оля балуется на кровати, мама заходит в спальню, чтобы успокоить дочь. Оля отсылает маму обратно в комнату: Иди конати (иди в комнате).*

Среди глаголов, обозначающих движение, в речи детей до трехлетнего возраста можно выделить несколько групп.

#### 1. Собственно глаголы движения

Наиболее распространенными являются следующие собственно глаголы движения:

*ехать / ездить* (и их словообразовательные производные, образуемые с помощью приставок):

Дима С. (1;11.27) *Папа пилехал* (недавно мама с папой приехали);

Оля М. (2;5.6) *Где мая ляля, котоой на дачку ездила?*; (2;3.20) Видит из окна проезжающую мимо машину и рассуждает: *Ой, машина едет опять стону (в сторону);*

Как видно из примеров, в значении всех глаголов присутствует сема направления движения, переданная (чаще) глагольной приставкой. Наиболее распространенной приставкой в производных от глагола *ехать* является приставка *при-* (в различных фонетических искажениях), а также *по-*.

Самым распространенным из собственно глаголов движения является глагол *идти* и его словообразовательные производные (в значении направленного движения):

Оля М. (2;0.22) *Падём Масимке (пойдем к Максимке);*

Дима С. (1;9.19) *Деда, деда. Вон туда падём (пойдем; просится к воде);*

Лиза Е. (2;0.14) *Дидай писии (домой пришли);*

(2;0.13) *Усяй а ябятю папитька (ушел на работу папочка);*

(1;10.13) *Атася... а маматъки (отошла от мамочки).*

Приставки, использованные Лизой при глаголах движения, весьма разнообразны (в основных, самых распространенных значениях *при*-приближение; *от*-, *у*- удаление).

Приведенные выше примеры никоим образом не противоречат «взрослому» употреблению предикатов с пространственным значением. Однако находим и случаи, когда ребенок использует пространственные предикаты, не совпадающие с «взрослыми». Например, в речи Жени Г. наблюдаем разрушение устойчивого сочетания *дождь идет*:

Женя Г. (1;11.24) *Цицет* (течет) во фразе *Доссик цицет* (дождик течет) — «вместо обычного дождь идет (употребляет «течет» и в других сочетаниях: Вода цицела (вода течет или текла?)» [Гвоздев 1990: 48]. Итак, Женя осознает, что 1) происходит передвижение; 2) передвигается жидкость (вода).

Среди предикатов, обозначающих передвижение по суше, в быстром темпе встречается глагол *бежать / бегать*:

Лиза Е. (2;0) *Апять пабизья мами*; (1;10.28) *Он бигаит* (об игрушечном тигре; ненаправленное движение);

Оля М. (2;2.1) *Осочка убежал* (о носке, который упал с дивана на пол).

Предикаты, обозначающие передвижение по воздуху, — *лететь / летать*:

Лиза (1;11.4) *Муха... аития... камнату... батину (муха улетела в комнату братину)*; (2;0.20) *Итит сийна Изитька, итить а саики (летит сильно Лизочка, летит на шарике; бегаёт по комнате с полиэтиленовым мешком за спиной)*.

Среди других глаголов движения встречаем *лезть / лазить* (у Лизы Е. — с разными приставками: (1;11.23) *Сисяй каятки — слезай с кровати; заизя... а куку — залезла на куклу*); *ползти / ползать* (Оля М. (2;3.3): *Там муха ползаит*; (2;6.3) *Я ползю. Я киска — вползает в комнату на четвереньках*); *возить / везти, кататься*, последний глагол обозначает ненаправленное движение, так же, как *гулять*.

Итак, проанализированный материал указывает на то, что в большинстве случаев ребенок оказывается в состоянии осмыслить как способ передвижения, так и направление.

2. Глаголы, обозначающие смену положения в пространстве (при этом могут быть / не быть связаны с перемещением), в том числе в трехмерной сетке координат.

Вертикальная ось: перемещение по направлению вниз — Рома Ф. *Упади тут, упади* (балуетея с мамой); Лиза Е. (1;11.28) *аянии а пай* (уронила на пол); (1;11.24) *ипий... мисинька сяматъки (выпал мишенька из су-*

*мочки*); расположение предмета на вертикальной оси: Оля М. (2;1.28) *Мама, подем, там повесю я* (желая повесить на стену пьезозажигалку).

Горизонтальная плоскость: Лиза Е. (2;1.9) *Пияк папатька (прилег папочка на пол; смена вертикального положения горизонтальным)* и т. п.

В более старшем возрасте в словообразовательных инновациях усвоенность значений приставок становится очевидной. Многочисленные примеры имеются в словаре «Говорят дети» (2000): *Я машину в шкаф впрятал* (4 г.), *Ух, как я хорошо черезпрыгнул через канаву* (4 г.).

В. К. Харченко (1987) отмечает необычную сочетаемость приставочных глаголов и предлогов. Если в младшем возрасте есть потребность экономить языковые средства (поэтому в некоторых случаях предпочитается эллипсис): *А мета... эту кизитьку а мита (на место, эту книжечку на место)*; (1;11.26) *Аиси (повыше; повесить прыгунки повыше)*, то в старшем возрасте возможны «дубли», в нормативном языке не имеющие места:

*Они как напрыгнут на пень;*

*Путь будет пересекать через львов.*

Таким образом, значения движения и перемещения первоначально отражаются в глаголах. Глаголы со значением движения и перемещения усваиваются детьми раннего возраста в тех же основных значениях, что и во «взрослой» речи. Первоначально появляются и закрепляются те пространственные предикаты, которые есть в речи, обращенной к ребенку (в инпуте; об этом свидетельствуют примеры дневниковых записей, в которых зафиксирована речь взрослого и реакция на нее ребенка).

### ***Литература***

*Виноградов В. В.* Русский язык (грамматическое учение о слове). — М., 1986.

*Вовчик-Блаkitная М. В.* Развитие пространственного различения в детском возрасте // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 ч. — Ч. 4—6 / Сост. З. А. Михайлова. — СПб., 1994. — С. 123—129.

*Всеволодова М. В., Мадаени А.* Система русских приставочных глаголов движения (в зеркале персидского языка). — М., 1998.

*Гак В. Г.* Сопоставительная лексикология. — М., 1977.

*Гвоздев А. Н.* Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка / Науч. ред. Е. С. Скобликова. — Куйбышев, 1990.

*Говорят дети: Словарь-справочник* / Сост. М. Б. Елисеева, С. Н. Цейтлин. — СПб., 2000.

*Кронгауз М.А.* Приставки и глаголы в русском языке: семантическая грамматика. — М., 1998.

- Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. – М., 1988.
- РГ-80 – Русская грамматика: В 2 т. – Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / Гл. ред. Н. Ю. Шведова. – М., 1980.
- Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность / Отв. ред. А. В. Бондарко. – СПб., 1996.
- Харченко В. К. Предлоги в детской речи // Служебные слова: Межвуз. сб. научн. трудов. – Новосибирск, 1987. – С. 112–119.

С. В. Краснощекова (Санкт-Петербург)

### Усвоение русскоязычным ребенком указательных местоимений

К указательным местоимениям в русском языке относятся местоимения-прилагательные *этот, тот и такой*, а также менее частотные *этаким, следующий* и местоимение-числительное *столько*. Местоименные наречия *так, там, здесь, тут* и их производные (*туда, сюда, оттуда, отсюда*) близки к ним по функциям и вместе с ними составляют так называемую «т-группу». Указательные местоимения и указательные наречия входят в число дейктических слов. Здесь рассматриваются наиболее распространенные указательные слова (*это, то, такой, так, там, здесь, тут, туда, сюда, оттуда, отсюда*).

Анализу подвергается речь детей 1;6-4 лет (от времени примерного появления первых указательных слов до момента, когда система местоимений приближается к взрослой).

Первые указательные слова могут появиться еще на этапе голофраз: чаще всего самыми ранними оказываются локативные наречия *там* или *здесь*: *Даня! Там Даня!* (Света 1;3.21)

Собственно указательные местоимения начинают употребляться еще до двух лет: *это* – в возрасте 1;9–1;11; *такой* – несколько позже, в возрасте 1;11–2;1. Местоимение *то* появляется ближе к трем годам. Нередко начало употребления указательных местоимений приходится на этап двусловных высказываний.

Ранние местоимения употребляются в составе замороженных фраз. Если говорить о различных стратегиях усвоения языка (Nelson 1973), следует отметить, что в речи экспрессивных детей такие замороженные конструкции и конструкции с одной открытой ячейкой продолжают встречаться уже после того, как ребенок усвоил склонение имен: *Что за киска такая?.. Что за дети такие?* (Рома 2;10.30)

Референциальные дети рано начинают образовывать косвенные падежные формы местоимений. Экспрессивные («прономинальные») дети вообще предпочитают местоимения полнозначным словам, в отличие от референциальных («номинальных») [Clark 2003: 183].

Основными функциями указательных местоимений являются собственно указательная (дейктическая) и анафорическая. Они равнозначны и практически равномерно распределяются по контекстам, хотя указательная функция является диахронически первичной. В русской разговорной речи к ним прибавляется также поддерживающая функция (конструкция типа «на столе, там книга»). При этом каждое местоимение обладает своим набором дополнительных функций. В речи детей следует отдельно рассматривать особенности функционирования двух групп указательных слов: в первую входят местоимения *это* и *то* и локативные наречия; во вторую — слова *так* и *такой*.

Основной функцией для слов первой группы является указательная (около 90% от общего количества употреблений). Она появляется раньше других и долгое время остается практически единственно возможной для ребенка. Местоимение нередко сопровождается указательным жестом, который является одним из первых доступных ребенку дейктических средств. Он развивается из жеста дотягивания (Исенина 1983), затем употребляется для привлечения внимания собеседника к объекту, постепенно начинает совмещаться с вербальными указательными средствами и в некоторых контекстах полностью вытесняется ими.

*М: Чего ты хочешь? Р: Эту (показывает на фломастер) (Родя 1;11.15).*

Остальные 10% отводятся анафорической (2%) и поддерживающей (2%) функциям, а также спорным случаям, в которых нельзя однозначно определить функцию, или случаям, допускающим двоякое толкование (ребенок одновременно имеет перед глазами референт, к которому относится местоимение, и слышит, как его называл собеседник, или сам до этого или после этого употребляет соответствующее существительное): *Открой Мите эту, буду конфеточку, открой* (Дима 1;11.30).

Первые местоимения в анафорической функции появляются около 2;6, к трем годам их количество увеличивается, однако только к 3;10—4 годам местоимения начинают употребляться регулярно в этой функции: *Пойдем на остановку, там порисуем мелками* (Лиза 3;7.1).

В этом возрасте ребенок уже способен порождать сложные синтаксические конструкции, которые требуют средств связности текста. К тому же если в 2 года ребенка больше интересует перцептивно воспринимаемая ситуация «здесь и сейчас», в которой все нужные референты находятся в поле зрения или в зоне дотягивания, то к 4 годам дети уже легко



могут апеллировать к прошедшим ситуациям или к объектам, удаленным во времени и в пространстве. В 2 года ребенок, соответственно, способен обходиться только указательной функцией; в 4 года для выражения всех желаемых смыслов ему необходима также анафорическая. Разновидность анафорической функции — катафорическая, при которой местоимение отсылает к последующему элементу текста, — появляется около 3 лет и развивается по мере того, как ребенок осваивает сложные подчинительные конструкции (*там, где; тот, который*): *Это то, что от него (стекла) осталось* (Витя 3;4.28).

Поддерживающая функция начинает употребляться около 2;5, однако встречаются и более ранние примеры. В этой функции употребляются главным образом локативные наречия, причем дети предпочитают препозицию местоимения и постпозицию основной части: *Вон там, в лесу* (Ваня 2;3.9).

При сравнении указательных местоимений с местоимением *он* оказывается, что с 2 лет анафорическая функция становится главенствующей для *он*, следовательно, нельзя считать, что редкость анафоры у указательных местоимений связана с ее низкой частотностью вообще в речи детей этого возраста. Поддерживающая функция стабильно низкочастотна и у *он*, и у указательных местоимений, однако в тех случаях, где местоимение *это* могло бы принять поддерживающую функцию, ребенок предпочитает использовать *он*. Число местоимений *он* в указательной функции до 2;5 сравнимо с числом употреблений в анафорической функции, с 2;5 резко уменьшается. Можно предположить, что на раннем этапе основной местоименной функцией для детей является указательная; затем происходит разделение местоимений по функциям, при которой указательная закрепляется за указательными словами, а анафорическая — за *он*. К 4 годам ребенок осознает, что обе функции одинаково возможны для обеих групп местоимений. Поддерживающая функция связывается как с *он*, так и с локативными словами. Тем не менее, центральной функцией указательных местоимений остается указательная; анафорическая, в отличие от употребления местоимений в речи взрослых, лежит на периферии.

Для местоимения *такой* и наречия *так*, помимо основных местоименных функций, характерны также функция актуализации, поисковая (функция нечеткого определения) и эмфатическая функция. В речи детей центральной оказывается собственно указательная функция, которая сочетается с указательным или изобразительным жестом и является практически единственной для *так*. Указательная функция, поисковая и эмфатическая появляются примерно одновременно, до двух лет. При этом поисковая функция иногда с трудом отделяется от функции актуализации (непонятно, затрудняется ли ребенок в выборе нужного слова и

поэтому употребляет местоимение *такой*, или он стремится создать как можно более четкое представление о предмете или о ситуации): *Дай мне ибику (подставку) голубую такую* (Ваня 2;5.8).

Поисковая функция и функция актуализации вместе занимают второе место по количеству употреблений (около 20%), эмфатическая — третья (6%). Анафорическая функция в катафорическом употреблении появляется примерно в 2;6 в конструкциях типа «такой, как», «такой, который»; поддерживающая функция практически не встречается. Все это также доказывает первичность собственно указательной функции.

Особого рассмотрения требуют те контексты, в которых *такой* замещает забытое или неизвестное слово (прилагательное или существительное). В первом случае *такой* обозначает обобщенный «неясный»/забытый признак; это употребление сходно с употреблением местоимения в качестве «слабого члена» антонимической пары (Захарова 1968). Во втором случае *такой* конкурирует с *это*. Взрослый, не в состоянии быстро извлечь из памяти необходимое слово, заменяет его на *это*. Ребенок обладает более широкими возможностями: для него в таком контексте синонимичны *это*, *он* и *такой*.

*М: Это пистолет. А: Хороший па... пати... вот это (показывает)* (Аня 2;2.27).

*Б: Кто там у тебя упал? В: О, такой, вот (показывает)* (Ваня 2;6.18).

*Она (показывает на матрешку) вырастет большая* (Аня 2;7.11).

Вероятно, это связано с общей для всех местоимений указательной функцией. Ребенок, не учитывая нюансы употребления, распространяет ее на все нужные ему контексты и, таким образом, приписывает местоимению *такой* отсутствующие у него номинативные свойства местоимения *это*. Ребенок стремится всеми возможными способами поддерживать коммуникацию и, забыв слово, замещает его первым всплывшим в памяти местоимением. В некоторых случаях *такой* конкурирует с *это* и в собственно указательной функции: ребенок употребляет *такой* вместо *это* не в значении «подобный», а в значении «этот самый»; это показывает, что ребенок еще недостаточно овладевает системой значений местоимений.

Представление о близости/дальности рано усваивается ребенком для локативных местоименных наречий. Возможно, «детские» определения близости и дальности поначалу не соответствуют «взрослым» (Еливанова 2006), однако противопоставление «здесь-там» присутствует с самого начала. Этого нельзя сказать о местоимениях *это* и *то*. Местоимение *то* появляется ближе к 3 годам (иногда раньше, в 2;5) и употребляется крайне редко (менее 1% от всех употреблений местоимений). Тем не менее, в первых употреблениях *то* противопоставлено местоимению *это*, если не

по признаку близости/дальности, то по признаку один/другой. Вероятно, для ребенка до 3-4 лет противопоставление по близости/дальности этих местоимений еще неактуально: для выражения этого противопоставления есть наречные средства, а местоимение это обозначает предмет, на который непосредственно указывают. Можно предположить, что и в речи взрослых оппозиция «близость/дальность» не является единственной центральной для местоимений *то* и *это*; они распределяются по контекстам иначе (*это* — прямое указание, *то* — катафорические конструкции).

Используемые ребенком формы указательных местоимений вызывают вопрос о статусе слов *это* и *этот*. Считается, что ребенку 2 лет еще недоступен средний род, и он приписывает словам среднего рода флексии женского. Однако форма среднего рода «это» свободно употребляется ребенком в конструкциях типа «это X» и «дай мне это». Если в первом случае можно описать форму местоимения как форму женского рода с безударным окончанием, то во втором случае женский род дал бы форму «эту». Вероятно, ребенок использует «это» или как замороженную форму, или как отдельное слово, местоимение-существительное, отличное от местоимения-прилагательного *этот*. Концепция о двух разных лексемах — *это* и *этот* — существует в русской лингвистике (Падучева 1985), и, вероятно, данные детской речи подтверждают ее.

Несмотря на главенство указательной функции и редкости некоторых частных функций и значений, к 4 годам ребенок практически полностью овладевает всей системой указательных местоимений и соответствующих наречий.

### *Литература*

- Захарова А.В. Местоимение ТАКОЙ в функции слабого члена антонимической пары (на материале детской речи) // Вопросы языка и литературы. — Вып. 4, ч. 1. — Новосибирск, 1968.
- Исенина Е.И. Психологические закономерности речевого онтогенеза. — Иваново, 1983.
- Еливанова М.А. Взаимосвязь когнитивного и речевого развития при освоении пространственных отношений у детей раннего возраста// Онтолингвистика: некоторые итоги и перспективы. — СПб., 2006.
- Падучева Е.В. Высказывание и его соотносительность с действительностью. — М., 1985.
- Nelson K. Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the society for research in child development. — Serial № 149. — Vol. 38, № 3—4, 1973.
- Clark E.V. First language acquisition. — Cambridge, 2003.

*Н. Г. Мальцева, М. Е. Шадрюнова (Саратов)*

**Этап перехода от голофраз к двукомпонентным высказываниям  
(на материале английского языка)**

Первый этап формирования речи — это этап однословных высказываний, или голофраз. Первые детские слова одновременно являются первыми высказываниями, которые не могут быть рассмотрены вне контекста — они всегда ситуативны и выражают целостную мысль.

Известно, что речевое развитие ребенка связано с его когнитивным развитием. Вслед за Е. И. Исениной [Исенина 1986: 57] мы полагаем, что на этапе голофраз накапливаются изменения, которые приводят к качественному изменению системы и появлению двусловных высказываний, формированию раннего детского синтаксиса; таким образом, переход от этапа голофраз к этапу двукомпонентных высказываний не является одномоментным.

Первые двусловные высказывания являются важным этапом в развитии речевой деятельности — они свидетельствуют о переходе к качественно новому речевому этапу, когда синтаксис присутствует уже не в имплицитном, а в эксплицитном виде. Основная сложность состоит в том, чтобы показать, что представляет собой этот переход.

Ученые-онтолингвисты расходятся во мнениях по данному вопросу. Одни считают, что двукомпонентное высказывание представляет собой нарастание голофразы (Bloom, Atkinson, Scollon, Anisfeld, Dunlea, Д. Слобин, Дж. Грин). Другие полагают, что двусловные высказывания формируются в результате распада голофразы. Сама голофраза, являясь однословным выражением целой мысли, не может комбинироваться с каким-либо другим компонентом. Наоборот, мысль, заключенная в голофразе, находит более четкое выражение в двукомпонентном высказывании [Цейтлин 2009: 106].

Целью настоящего исследования является обобщение опыта существующих классификаций голофраз и двукомпонентных высказываний и рассмотрение периода перехода от голофраз к двукомпонентным высказываниям на примере этих классификаций.

Материалом для работы послужили данные Фонда детской речи CHILDES, а именно высказывания англоязычного ребенка June/Джун (1;3.0–1;9.0).

Сокращения, принятые в работе: JUN — June/Джун, наблюдаемый ребенок; MOT — Mother/мама Джун.

**Классификации голофраз**

А. Н. Гвоздев, анализируя раннее речевое развитие своего сына Жени, использует тематическую классификацию. Им выделены следующие

шие основные типы голофраз: предметы (несколько категорий), признаки, действия, состояния, явления, отношение говорящего, выражение этикета. М. Б. Елисеева [2008: 71] обращает внимание на то, что, согласно этой классификации, некоторые слова могут оказаться сразу в двух группах (так, например, не всегда понятно, относится ли то или иное слово к категории «домашние предметы» или «предметы вне дома»).

К. Нельсон в 1973 году предложила классификацию начальных детских высказываний, которая, как отмечает М. Б. Елисеева [там же: 72], в дальнейшем так или иначе преломляется в большинстве зарубежных исследований. Так, например, Е. Ливен (по [Елисеева 2008: 72]), разделяет голофразы на следующие группы: *common nouns* / простые имена; *onomatopoeic words* / звукоподражания; *proper nouns* / личные имена; *interactive words* / слова, обеспечивающие взаимодействие; *other words* / глаголы, прилагательные, наречия, предлоги, местоимения и пр.

С. Н. Цейтлин выделяет два основных типа голофраз: высказывания-констатации и высказывания-побуждения [Цейтлин 2009: 98]. Данная классификация отражает целостный подход к типологизации, позволяет классифицировать все детские однословные высказывания и является универсальной (может служить для характеристики голофраз как русскоязычных, так и англоязычных детей).

В нашей работе мы опираемся на наиболее полную прагматическую классификацию Д. Слобина [Слобин, Грин 1976: 90–92], выделившего основные группы фраз для русскоязычных детей. Данная классификация отражает основные стандартные ситуации общения, что поможет нам более подробно рассмотреть этап перехода от голофраз к двусловным высказываниям. Эта классификация может быть применена для типологизации голофраз англоязычных детей.

Проиллюстрируем классификацию Д. Слобина примерами из речи Джун.

#### 1. Место, наименование

Эта группа высказываний является весьма многочисленной; чаще всего указание на местонахождение предмета сопровождается жестами.

- *JUN (1;4.0): taw* (Видит кошку и указывает на нее. Такая голофраза может означать «посмотри на кошку», «там кошка», «кошка находится там»).
- *JUN (1;4.0): choochoo* (Указывает на книгу. Скорее всего, таким образом она сообщает маме, что в этой книге речь идет о поезде).
- *MOT: Where is our daddy?*  
*JUN(1;7.0): Daddy* (Сообщает маме, где находится папа, указывает в сторону кухни).

2. Просьба, приказание
  - *JUN (1;6.0)* пытается открыть коробку с игрушками, говорит «help», когда это у нее не выходит.
  - *MOT: wanna read this book?*  
*JUN (1;8.0): read* (Просит маму прочитать ей книгу).
  - *JUN (1;8.0): story.*  
*MOT: ok! can you tell me the story?* (Хочет рассказать маме о любимой книге, просит ее послушать рассказ).
  - *JUN (1;3.0): Cookie! Cookie! Cookie!* (Просит маму дать ей печенье).  
*MOT: there's your cookie.*  
*MOT: can you see it?*  
*JUN: cookie* (Ребенок отвечает с «довольной» интонацией).
  
3. Отрицание. В речи Джун имеется только одно вербальное выражение отрицания – *No*.
  - *MOT: let's put the shoe back on.*  
*JUN (1;4.0): no!* (Снимает ботинок с игрушки).
  - *MOT: it's Gita. She wants to talk to you.*  
*JUN (1;6.0): no* (Отталкивает телефон).
  
4. Описание события или ситуации  
Эта группа включает в себя огромный пласт детских высказываний, что связано с ситуативным характером детской речи, с тем, что ребенок не произносит слова «просто так».
  - *MOT: shall we put the baby to bed, huh?*  
*JUN (1;6.0): baby* (Отбрасывает покрывало с куклы).  
*JUN: baby* (Манипулирует куклой).
  
5. Указание принадлежности  
Эта группа голофраз немногочисленна в речи Джун; встречается только односложное высказывание «mine».
  - *JUN (1;4.0): mine* (Разглядывает бусы матери).
  - *JUN: mine* (Тянется к бусам).
  
6. Качество предмета  
В возрасте до двух лет у Джун встречается очень мало голофраз, описывающих качество предмета.
  - *MOT: oh! there's a cub there.*  
*JUN (1;6.0): purple.*

## 7. Вопрос

Д. Слобин [Слобин, Грин 1976: 92] указывает на то, что в эту группу будут входить не только вопросительные слова, но также высказывания, произнесенные с вопросительной (повышающейся, для английского языка) интонацией. В речи Джун (1;3.0–1;5.0) мы наблюдаем достаточно большое количество вопросительных голофраз. Чаще всего подобные голофразы выполняют функцию переспроса.

- *MOT: oh, ok. You wanna put the shoe on?* (мама обувает Джун)  
*JUN (1;3.0): shoe?* (произносит с повышающейся интонацией).
- *MOT: ok. Children are riding on donkeys' backs.*  
*MOT: that's a donkey.*  
*JUN (1;5.0): donkey?* (произносит с повышающейся интонацией).

### **Классификация двукомпонентных высказываний**

Одну из первых классификаций детских двусловных высказываний предложил А. Н. Гвоздев. Существующие классификации детских двукомпонентных высказываний, рассматривающие их с разных точек зрения, могут быть разделены на лингвистические (по структуре) и прагматические (по цели высказывания).

В нашей работе мы будем опираться на лингвистические классификации С. Н. Цейтлин и М. Брайана, поскольку они, на наш взгляд, наиболее полно описывают разновидности детских двукомпонентных высказываний.

С. Н. Цейтлин [2009: 109-110] предлагает классифицировать двукомпонентные высказывания по лингвистическому принципу. Рассмотрим эту классификацию на примере речи Джун.

1. Предмет + его местонахождение: *baby there* (1;7.0); *there choochoo* (Джун указывает на картинку в книге) (1;7.0); *here socks* (Джун достает носок) (1;9.0).

2. Посессор + предмет обладания: *I got* (1;7.0); *it's mine* (Джун хватается мамины сережки) (1;5.0).

3. Субъект + его действие или состояние: *shoe on* (Ботинок надет на ногу) (1;4.0).

4. Субъект + его качественная характеристика: *watch good* (1;7.0); *cold outside* (1;8.0); *little*

5. Действие + объект: *need ball* (1;6.0); *turn it* (Просит перевернуть страницу книги) (1;8.0).

6. Действие + место: *put table* (Просит маму поставить стакан с водой на стол) (1;3.0).

7. Отрицание наличия предмета или целой ситуации: *no more* (Не может найти игрушечную утку) (1;5.0).

8. Субъект + объект. В расшифровках диалогов Джун (1;3.0-1;8.0) данная группа двукомпонентных высказываний представлена не была. В год и девять месяцев мы встречаем двусловное высказывание *piggie apple*, относящееся к данной группе:

• *MOT: what's the pig doing?* (Мама показывает Джун картинки с изображением свинки, покупающей фрукты)

*JUN(1;9.0): banana*

*MOT: what?*

*MOT: oh yeh, that's a banana.*

*MOT: anything else?*

*JUN: apple.*

*JUN: piggie apple.*

Мартин Брайан, взяв за основу ранние двусловные высказывания англоязычных детей, сформулировал правила *Pivot Grammar* (грамматики опорных слов). *Pivot* выполняет роль стержня, организующего центра двусловного высказывания. По наличию и позиции *pivot*-компонента в двукомпонентном высказывании выделяются следующие группы (приводятся по [Tomasello 2006: 256], – примеры наши из речи Джун).

1. Опорное слово + слово из открытого класса: *more cookie* (1;4.0), *that you* (1;5.0), *baby there* (1;5.0), *good ball* (1;6.0), *need ball* (1;6.0), *there choochoo* (1;7.0), *piggie go* (1;8.0), *here socks* (1;9.0), *happy piggy* (1;9.0), *big bug* (1;9.0.).

2. Слово из открытого класса + опорное слово: *shoe on* (1;4.0), *choochoo there* (1;5.0), *no more* (1;5.0), *watch good* (1;7.0), *cold outside* (1;8.0).

3. Слово из открытого класса + слово из открытого класса: *It's party* (1;3.0), *it's book* (1;4.0), *I got* (1;4.0), *another one* (1;4.0), *thank you* (1;5.0), *me got* (1;7.0), *I got* (1;8.0).

Прагматический подход к типологизации двукомпонентных высказываний отражает уже приведенная выше классификация Д. Слобина [Слобин, Грин 1976: 90-92].

#### **Сравнительная характеристика прагматических классификаций голофраз и двукомпонентных высказываний**

Нами были рассмотрены классификации голофраз, предложенные А. Н. Гвоздевым, К. Нельсон, Е. Ливен, С. Н. Цейтлин, Д. Слобиным (последняя создана для двукомпонентных высказываний, но удовлетворяет целям нашего исследования при типологизации голофраз), и классификации двукомпонентных высказываний (А. Н. Гвоздев, С. Н. Цейтлин, М. Брайан, Д. Слобин).

Мы пришли к выводу, что для рассмотрения периода перехода от



голофраз к двукомпонентным высказываниям более других подходит прагматическая классификация Д. Слобина, так как она может быть применена как для двукомпонентных высказываний, так и для голофраз.

Наш материал позволил проанализировать 279 голофраз. Наиболее частотной оказалась следующая группа:

- описание ситуации, имеющей место в настоящем и связанной с тем, что происходит в настоящий момент (36 % всех однословных высказываний):

- *JUN (1;5.0): piece* (Джун собирает мозаику).

Полученные нами данные подтверждают высокую степень ситуативности речи ребенка. Каждая голофраза служит для описания целой ситуации; каждое детское однословное высказывание в самом общем виде отражает то или иное событие.

Нами было выделено 73 двукомпонентных высказывания, из которых наиболее частотными оказались следующие группы:

- просьба дать или сделать что-либо (26 % высказываний):

- *JUN(1;6.0): need ball*;

- описание ситуации, имеющей место в настоящем и связанной с тем, что происходит в настоящий момент (23 % высказываний).

Как и следовало ожидать, появление качественно новых образований в речи ребенка определяется ведущим типом деятельности в этот период жизни. Так, на этапе голофраз ведущей оказывается ситуативность речи, желание назвать предмет и произвести какую-либо манипуляцию с ним, т. е. познать окружающий мир. На этапе двукомпонентных высказываний эта функция вытесняется другой, показывающей совершенствование социальных навыков. Речь ребенка становится более понятной для окружающих.

### *Литература*

- Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия. Учеб. пособие / Сост. К. Ф. Седов. – М., 2004. По изданию: *Исенина Е. И.* Дословесный период развития речи у детей. – Саратов, 1986. – С. 34-58.
- Елисеева М. Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. – СПб., 2008.
- Канцельсон С. Д.* Категории языка и мышления. Из научного наследия. – М., 2001.
- Слобин Д., Грин Дж.* Психоллингвистика. – М., 1976.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М., 2000.
- Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009.

Higginson R. P. Fixing-assimilation in language acquisition. Unpublished doctoral dissertation. — Washington, 1991.

Tomasello M. Acquiring linguistic constructions // D. Kuhn, R. Siegler (Eds.). Handbook of Child Psychology. — NY., 2006.

Е. А. Офицерова (Санкт-Петербург)

### ДРУГОЙ в русском языке и в детской речи (на материале речи одного ребенка)

Слово *другой* может обладать значениями, отраженными в толковых словарях русского языка [Словарь русского языка: 448–449; Толковый словарь русского языка: 176]:

- 1) кто-либо иной, посторонний, не сам;
- 2) не такой, как этот (или как прежде), отличающийся от этого (или от прежнего); иной;
- 3) не этот, не данный // противоположный (о береге, стороне чего-либо) // *во мн.ч.* остальные, прочие (из числа однородных);
- 4) некоторый, какой-нибудь, какой-либо иной;
- 5) второй, следующий (указывает обычно на последовательность явлений, предметов).

В значениях 2, 3, 4 выступает, соответственно, местоименное прилагательное, которое может в значении 5 брать на себя функцию порядкового относительного прилагательного (порядкового числительного), являясь синонимом лексемы *второй*; в значении 1 употребляется имя существительное (или местоимение-существительное) [Русская грамматика; Краткая русская грамматика: 216–217].

Входящие в систему синонимических и антонимических отношений с лексемами *другой* (3) и *другой* (5) единицы относятся к пространственному дейксису (3): *тот — этот* (*тот* — синоним местоимения *другой*, *этот* — антоним местоимений *тот* и *другой*) [Апресян: 277; Львов: 412–423], либо к временному дейксису (5): синонимы *другой — следующий* [Новый объяснительный словарь синонимов русского языка: 110–111].

Усвоение ребенком всего многообразия языковых значений происходит постепенно, и на разных этапах речевого развития набор и типы значений будут различаться во временных языковых системах ребенка и отличаться от набора и типов значений в языке взрослых. Наше исследование основано на материалах дневниковых записей наблюдений за речевым развитием Вити О.; рассматривался период от 2;0 до 5;6.

Можно отметить, что лексема со значением пространственного действия усваивалась ребенком быстрее и более последовательно, чем лексема с временным действительным значением, что обуславливается и большей степенью сложности самого значения второго типа.

1. Итак, в значении «не такой, иной» (2); «не этот, не данный (3)» слово *другой* употреблялось Витей О. практически с самого начала рассматриваемого периода: *Мамуль, ищи другой прицеп!* (2;5.12); *Пойдем в другой магазинчик* (2;7.22); *Я на минутку к папе схожу, скажу, что Витя с мамой только будет строить домик, другой буду строить домик* (3;5.7); *Это уже другой стишок, про мамочку* (3;10.20); *А я сам себе налил клюквы аккуратно. — И не пролил? — Нет, не пролил. Я у себя на столе, потому что он меньше, чем другой* (4;0.8); *Меня перевели на другой участок* (в детском саду на прогулке; 4;3.30); *Мама! Я видел человека под зонтиком!* — Да, потому что дождик идет. — *А другой был почему-то без зонтика* (4;4.21); *Мама! Я не помню, как он выглядит!.. — Рыцарь? — Он должен быть совсем другим, настоящим* (о рыцаре из шоколадного яйца; 4;9.12).

Почти во всех приведенных примерах местоимение-прилагательное *другой* характеризует предмет, противопоставленный другому предмету, не определяемому в речи и даже нередко не называемому во второй раз, поскольку он уже известен обоим участникам диалога. Данная речевая ситуация не требует вербализации противопоставления *этот — другой*.

2. Несколько позже в речи Вити стали появляться конструкции, основанные на антонимическом противопоставлении; они употреблялись параллельно с конструкциями первого типа:

а) *этот — другой: В этом лесу нет елок. Надо идти в другой лес* (3;7.3); *Я хочу другой! На этом больше нет соуса. Зря я его съел* (о куске курицы; 4;7.2);

б) *один — другой: Надо купить 2 сливочных крема! — Кому? — Один мне, другой тебе!* (4;1.20); *А с одной стороны опять две пушки, а с другой стороны — одна пушка* (4;4.20);

в) *такой (же) — другой: Дая, у меня совсем такой же телефон, только он совсем другой! Синий!* (4;8.10); *Мама, это немножко другой мультфильм про доктора. Такой же, но немножко другой* (4;10.3);

г) после 5-ти лет зафиксирована цепочка противопоставлений *тот — другой — этот: Мамочка, я хочу поиграть в конструктор — не тот, из которого я делал замок, а в другой...* — Большой, который в ящике? — Да, в *этот* (5;5.30).

Следует отметить, что на раннем этапе были зафиксированы не соответствующие норме замены одного из антонимов другим в противопоставлении *один — другой*; ребенок употреблял либо структуру с двумя лексемами *один*, либо с двумя лексемами *другой: Да, и по ней* [по лесенке]

можно идти: в *другую* сторону – и в *другую* сторону (3;4.18); *Другой* сам опустился, а *другой*... (о рукавах 3;4.23).

3. В речи Вити встречалось употребление лексемы *другой* в значении, в котором в норме должна была бы употребляться лексема *один*, – «один из», «некоторый»: «Положи сюда всех солдатиков и будем спать ложиться». – Витя берет одного: «А *другой* да *выскочил!*» (3;6.2); *В другом* магазине продавалась белая машина, то есть желтая... (высказывание содержит «новое», ни о каком магазине до этого речи не было 3;6.10).

4. Отступления от нормы в употреблении лексем со значениями невременного типа в речи Вити были зафиксированы также и тогда, когда он пытался выразить омонимичными лексемами разные значения в пределах одного высказывания: *Он другой, чем другие* (рассказывает о своем игрушечном роботе; хочет сказать, что его робот отличается от остальных, т.е. он *иной*, нежели *остальные*; 4;11.16). В данном случае значение «иной, не такой» (2, 3) местоимения-прилагательного *другой* противопоставляется значению «остальные» (1) местоимения-существительного *другой* (в форме множественного числа – *другие*).

Употребление лексемы *другой* со значением «кто-то иной, не сам» (1) (местоимения-существительного) зафиксировано в дневнике в более поздний период, чем первые случаи употребления омонимичного местоимения-прилагательного в разных функциях; приведем примеры такого употребления: *А я не знал: ты – или другой* (Витя обращается к вошедшему в дверь папе: не знал, кто именно войдет 5;0.14).

5. Кроме вышеназванных лексем, в Витин лексикон в возрасте 5-ти лет входило слово *другое* (местоимение-существительное), обозначавшее *нечто*, некое обстоятельство, не позволяющее ему справиться с каким-либо делом. Так, однажды Витя надевал резиновый сапог, сердился, и мама спросила его из другой комнаты: «Что, надеть не можешь?» – «*Нет, другое!*» Как выяснилось, Витя не мог заправить штаны в сапоги (5;2.16).

6. Усвоение временного значения слова *другой* проходило менее гладко, наблюдались своеобразные «скачки»: казалось бы, значение уже усвоено, – и опять ребенок делает «ошибку». Лексема *другой* со значением «следующий» (5), «более поздний на временной оси» зафиксирована в речи Вити после 4-х лет: *Мамочка, а поехали в другой вечер в Простоквашино!* (4;4.8) – в этом примере не совсем нормативна сочетаемость слов *другой* и *вечер* (более нормативно прозвучали бы *другой раз* или *другой день*), но само слово *другой* употреблено в своем языковом значении; однако практически в то же время мы встречаем у Вити употребление этой лексемы в значении, которое не зафиксировано в толковых словарях: не «более поздний на временной оси», «следующий», а «более ранний на временной оси», «предшествующий», «относящийся к прошлому»: *Мне*

только такая нравится, которую мы не сейчас покупали, а в **другой** вечер (о творожной массе; 4;5.14). В русском языке в норме *другой* может быть синонимом слову *следующий*, но не слову *прошлый*. Таких примеров в речи Вити встречалось довольно много, и наблюдалось одновременное использование слова *другой* в языковом и противоположном значениях – «следующий» и «прошлый», соответственно:

а) *Только в **другой** раз... в **другой** день ты не забудь, что со мной надо очень нежно разговаривать* (4;7.10); *Ты мне в **другой** раз скажи: «Витенька, убери игрушки!» – и я уберу* (4;8.20); *Мама! Когда мы в **другой** раз не пойдём в садик, купи мне мороженое!* (4;9.6); *в **другой** разик сдавайся* (5;1.10); *Мама, можно я в **другой** раз угощу яблочком девушку, которая мне делает массаж?* (5;4.11) – нормативное употребление в значении «следующий»;

б) *«Мама, а почему в **другое** время ты стала невеселая?» – Я не слышала. Повторяет: «Почему в **другой** раз ты стала невеселая?»* (4;9.19); *Мама, я в **другой** раз тебе забыл сказать, чтобы ты спела мне колыбельную* (4;11.1); *Бабушка, я в **другой** день пролил сок и сразу маму позвал, чтоб она вытерла...* (4;11.11); *Я вспомнил: у него в **другой** раз тоже зубик болел!* (5;1.4); *Ты за мной придешь, как в **другой** раз* (5;4.14) – не совсем нормативное употребление в значении «прошлый».

Особо следует отметить употребление лексемы *другой* с временным значением в составе словосочетаний: Витя шел от сочетаний типа *другой вечер, другое время* – к сочетаниям типа *другой раз, другой день*.

По результатам исследования мы можем сделать вывод о том, что разные (омонимичные) лексические единицы *другой* и разные значения этих лексических единиц усваивались ребенком с неодинаковой скоростью, в разном темпе, и начиналось усвоение с разных точек отсчета, но какие-то периоды проходили параллельно. Самым сложным для усвоения оказалось временное значение.

### **Литература**

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

Краткая русская грамматика / Под ред. Н.Ю. Шведовой, В.В. Лопатиной. – М., 1989.

Львов М.Р. Словарь антонимов русского языка. – М., 2008.

Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Второй выпуск / Под общим рук. акад. Ю.Д. Апресяна. – М., 2000.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка – М., 1996.

Русская грамматика: В 2-х т. – М., 1980. Т. 1.

Словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. А.П.Евгеньевой. – Т.1. – М., 1981.

### Категория числа абстрактных имен существительных в речи детей дошкольного возраста

Под абстрактными или отвлеченными (далее АИ) в лингвистике традиционно понимаются «имена существительные, употребляемые для обозначения абстрактных понятий качества, действия и состояния» [Валгина 2006: 161]. Такие существительные не ассоциируются с идеей исчисления, они «имеют некоррелятивные и обычно пустые словоформы числа» [Панова 2010: 69].

Определение принадлежности имени к АИ не всегда возможно. Так, например, существительное *зима* обозначает «самое холодное время года, следующее за осенью и предшествующее весне» [Ожегов 2006: 229]. На основании этого толкования нельзя с полной уверенностью отнести имя *зима* к ЛГР конкретных, которые употребляются «для обозначения предметов действительности или лиц» [Валгина 2006: 160] и их лексическое значение связано «прежде всего с отражением конкретных материальных предметов» [Панова 2010: 67]. Имя же *зима* обозначает отрезок времени. Но от него без колебаний можно образовать форму мн. ч. Оппозиция по числу от *зима* отражает прототипическое значение граммем числа «один — более одного». Семантический критерий позволяет отнести имя *зима* к конкретным, но не полностью, а с тем ограничением, что значение предметности в нем только грамматическое. Морфологический критерий позволяет с уверенностью назвать это имя конкретным. Интересно заметить, что вопрос о ЛГР имени *зима* представляется относительно ясным, однако названия других времен года не оставляют такой уверенности. Таким образом, между ЛГР существительных зыбкие границы.

Для описания числового поведения АИ в речи детей дошкольного возраста мы исследовали дневниковые записи Фонда детской речи РГПУ им. А. И. Герцена о речевом развитии Лизы Е. и Вити О. Вся совокупность АИ (340 примеров) была разделена на: 1) имена отвлеченных качеств, признаков, свойств; 2) имена отвлеченных действий; 3) имена отвлеченных понятий; 4) имена чувств, эмоций, состояний человека; 5) имена состояний окружающей среды; 6) абстрактно-конкретные имена. В речи детей дошкольного возраста встречаются АИ всех шести разновидностей, перечисленных выше.

**1. В группе существительных с общим значением качества, признака, свойства выделяются следующие разновидности:**

1) качества, свойства человека, его характера: *смелость, терпение, рост*; 2) качества, свойства предметов окружающего мира: *гадость,*

*вкусность, запах и др.*

Среди этих имен основная масса функционирует в форме ед. ч.: один объект характеризуется одним качеством, признаком: *Может, поженимся? ... Да нет, не хочу жениться: ты **ростом** меня выше* (Витя 4;11.06). Имена качеств, признаков обладают внутренней континуальностью, говорящий не испытывает потребности дробить их внутреннее содержание на части. Здесь мы имеем дело с **единственным числом целостной характеристики**. В русском языке многие имена качеств, признаков, помимо формы ед., также могут иметь и форму мн. ч., что дает основание включать их не в абстрактные, а в конкретные существительные: *запах — запахи, вкус — вкусы*. Однако эти формы нельзя назвать строго соотносительными, т.е. в форме мн. происходит сдвиг лексического значения. Так, в словоформе *запах* появляется дополнительная сема «разновидность запаха», т.е. в данном случае мы имеем дело с **видовым множественным числом**.

Часть форм ед. и мн. ч. от АИ все же является соотносительными, т.е. в них сохраняется тождество лексического значения. Но это происходит за счет **процесса конкретизации**, понимаемого нами как «осмысление абстрактных, вещественных и собирательных понятий как отдельных самостоятельных объектов» [Калинина 2009: 187]. В этом процессе в речи детей происходит перенос наименования отвлеченного качества на предмет: *Вон какие **красоты**, куколки какие!* (Лиза 3;0.8). Существительное *красота* в данном высказывании остается в рамках исходного ЛГР существительных — остается АИ, но употребление в данном типе высказываний приближает его к ЛГР конкретных, хотя абстрактный признак *красота* не утрачивает своей актуальности для говорящего.

Надо отметить, что в нормативной речи взрослых форма мн.ч. от имени *красота* также возможна, но не является соотносительной по отношению к исходной форме в ед. ч. Мн. ч. во взрослой речи конкретизирует имя и обозначает «*красивые, прекрасные места (в природе, в художественных произведениях)*» [Ожегов 2006: 304]. В этом значении форма ед. ч. от этого же имени невозможна.

Наблюдения за числовым поведением имен качеств, признаков, свойств в речи детей свидетельствуют о том, что такому имени часто соответствует конкретный денотат, имеющий пространственные границы. Следовательно, эти имена не чужды идее счета и имеют соотносительные формы числа: *Моль! **Дрянь** такая!* (Лиза 2;2.19).

**2.** В группе имен **отвлеченного действия** можно выделить подгруппы существительных со следующими общими значениями:

1) имена повторяющихся действий: *дела, поступок, отгон*; 2) со-

стояния, произвольные действия человека: *кашель, зевота*; 3) имена звуков: *визг, стук, скрип, гром*; 4) названия процесса, занятия, системы действий: *прыгание, хлопоты*.

Как известно, в именах действий выражаются аспектуальные значения глаголов, а категория числа таких имен «часто используется для отражения типичных глагольных (аспектуальных) значений» [Рахилина 2000: 67]. Ср. действие в развитии, без внутреннего предела в глаголе *визжать* и действие, обозначенное существительным *визг*; единичное действие с внутренним пределом глагола *взвизгнуть* и действие, обозначенное существительным *взвизг* (словообразовательная инновация).

Как в нормативном языке, так и в речи детей имена действий встречаются как в форме ед., так и в форме мн. ч. Имена повторяющихся действий по определению обладают **темпоральной дискретностью** и поэтому обладают полной числовой парадигмой, т.е. встречаются в ед. и во мн. числе без нарушения тождества лексемы: *Я занят делами* (Витя 3;06.17); *От кровати делает отгоны* (о себе: отталкивается от раскладушки и падает на пол) (Лиза 3;8.20).

Имена состояний, произвольных действий человека, звуков обладают внутренней континуальностью и поэтому в речи детей (как и в норме) встречаются в форме ед. ч. целостной характеристики: *А какая у меня икота? А почему не зевота?* (Лиза 3;7.15). Форму ед. ч. названий физиологических состояний человека, представленных несколькими квантами (*кашель, икота, рвота*), О.Н. Ляшевская объясняет следующим образом: «кашель – многоактный процесс, он концептуализируется как недискретная монотонная последовательность многократно повторяемых квантов, и, подобно другим физиологическим предикатам (*жевание, икота*, см. выше) обозначается неисчисляемым именем» [Ляшевская 2004: 310]. На наш взгляд, числовое поведение подобных имен можно интерпретировать и иначе. Они представляют собой разновидность собирательных существительных, в которых, как известно, через единичное представлено множественное. Назначение имен собирательных – охватить одним наименованием несколько предметов или явлений (в данном случае – кванты физических состояний кашля, икоты, рвоты), а значит, форма мн. ч. уже не нужна.

Разновидности звуков, как правило, встречаются в форме ед. ч.: *А то я забуду, о чем я думаю. Чтоб я не слышал стук и скрип в прихожей* (Витя 4;6.19). Однако потенциально в детской речи могут использоваться формы мн. числа от таких имен, если ребенок хочет выразить значение дискретности во времени. См. пример С. Н. Цейтлин: *Опять какие-то стуки* [Цейтлин 2009: 140].

Само существительное *звук*, встречается в форме как ед., так и мн.



ч. Однако это не означает, что формы соотносительны. Как нам представляется, *звук* в своем исходном значении является *singularia tantum*, обладает внутренней континуальностью (границы звука определить трудно) и поэтому не нуждается в форме мн. числа, отсюда возможность использовать ед. ч., даже если речь идет о нескольких объектах, издающих звук: *Я слышу звук кастрюль* (Витя 4;9.16). Для обозначения разнородных звуков употребляется мн. число: *Ночью я слышал звуки, которые выезжали* (вм. звуки выезжающей машины) (Витя 5;2.2). Получая семантическое наращение «разновидность», имя *звук* приобретает полную числовую парадигму.

Отглагольные существительные, придающие целостную характеристику процессу, функционируют в большинстве случаев в ед. ч., т.к. соответствующий глагол представляет действие в развитии, не обладает внутренним пределом, а значит, существительное не обладает внутренней дискретностью: *Что с тобой, друг? ... Я иду к тебе на помощь* (Витя 3;11.4).

В русском языке, однако, не все названия процессов функционируют в ед. ч. Так, существительное *хлопоты* является в русском языке *pluralia tantum*: *А собака — она не столько хлопот придает, как с дочкой* (Лиза 5;10.7). В данном случае граммема мн. ч. служит для реализации функции **множественного совокупности**. Логично предположить, что дети могут образовать инновационные формы наподобие *хлопота* / *хлопот* для обозначения кванта действия, однако в нашем материале таких случаев нет.

Некоторые имена анализируемой нами группы также могут иметь формы обоих чисел. Здесь возможны два случая. В первом случае формы ед. и мн. будут соотносительными, т.е. без нарушения тождества лексического значения: *стройка — стройки, следствие — следствия*. Во втором случае будет происходить сдвиг лексического значения и форма мн. ч. от исходного имени в ед. ч. перестает быть соотносительной: *Мамочка, я сейчас закончу игру* (Витя 4;5.8) (игра в абстрактном значении); *Так что я могу и другие игры включать* (Витя 4;5.3) (игра в конкретном значении).

В нашем материале встретилось много случаев словообразовательных инноваций от основ глаголов несовершенного вида: *Гудение, свистение* (Лиза 3;9.17). Ед. ч. отглагольных существительных целостно именуют процесс, кроме того, их использование отвечает принципу речевой экономии. О подобных существительных О. Есперсен писал: «Преимущество слов этого разряда в том, что они дают возможность избегать громоздких выражений, поскольку иначе для передачи той же мысли пришлось бы прибегнуть к придаточным предложениям» [Ес-

персен 1958: 155].

Форма мн. ч. становится возможной в детской речи в случае конкретизации, о котором шла речь выше относительно других разновидностей абстрактных существительных: *На рисованиях* (вм. на занятиях рисования) (Лиза 5;11.1).

Трудными для интерпретации, но интересными в детской речи являются случаи словообразовательных инноваций, когда от основы глагола образуются существительные, которые нельзя назвать в строгом смысле девербативами, так как в результате именуется не действия, не состояния, а предметы, которые выполняют функцию, обозначенную исходным глаголом: *А где съедательство растеньев* (имеет в виду растение росянку, Лиза 4;7.27). В подобного рода словообразовательных инновациях усматривается интегрированность нескольких видов значения: предметного, собирательного, абстрактного. Ед. ч. девербативов, таким образом, служит для реализации специфической для детской речи **интегрирующей функции**, назовем его **единственным интегрирующим**.

3. Группа имен с общим значением **отвлеченное понятие** в речи детей представлена следующими подгруппами:

1) имена философских понятий: *интерес, жизнь, власть*; 2) имена периодов жизни человека: *детство* и др.; 3) имена физических явлений, свойств: *длиннота, ток, температура* и др.; 4) имена видов искусства: *музыка, искусство*; 5) имена пространства: *место, просторы, свобода*.

В речи детей такие имена встречаются преимущественно в форме ед. ч.: *О-е-ей! Совсем я советсь потерял! Я забыл, что надо потихонечку...* (Витя 4;10.22). Форма ед. ч. объясняется жесткими рамками контекста детских высказываний: большинство из них — это прямые или трансформированные цитаты из инпута. По естественным причинам лексическое содержание подобных существительных в полной мере еще не освоено ребенком.

До определенного момента в содержание имен философских понятий ребенок вкладывает интегрированное конкретно-абстрактное содержание: *Мама, о чем думают люди перед смертью?* (в значении «перед казнью») (Витя 4;11.14). Конкретная составляющая детских «абстрактных» существительных позволяет свободно образовывать формы мн. числа со значением неопределенного множества: *Овоц! Ура, моя овоц! О, съел овоц я — теперь мне дали много жизней* (в компьютерной игре, Витя 4;7.27).

Названия периодов жизни человека встречаются в форме ед. числа. Они, как и многие другие разновидности абстрактных имен часто конкретизируются в речи детей: *Кто узнает в альбомчике мое маленькое*

*детство*, тому дам телепузика (Лиза 5;7.3). В отличие от взрослого, который в названиях периодов жизни человека вкладывает обобщенный смысл (детство вообще, младенчество вообще, отрочество вообще и т.д.), ребенок соотносит эти понятия с конкретным человеком (1 период жизни – 1 человек).

Имена видов искусства функционируют в ед. числе: *Музыка сейчас будет. Сейчас включу музыку* (Лиза 2;6;28). Числовое поведение этой разновидности имен можно объяснить таким же образом, что и числовое поведение имен звука: музыка не имеет четких пространственных границ. Конкретизированное же употребление названий видов искусства говорит о том, что потенциально в детской речи это имена с полной числовой парадигмой: *А в Ваймаре тоже красивое искусство?* (Лиза 4;5.6).

4. Имена со значением **чувства, эмоции, состояние человека** обладают общим денотативным свойством континуальности. Чувство, эмоция, состояние по определению нечленимы, следовательно, нет необходимости образовывать форму мн. числа со значением **неопределенной множественности**. В речи детей соответствующие имена встречаются преимущественно в форме **ед. числа целостной характеристики**: *Ко мне припал страх* (Лиза 4;0.28). Мн. число от таких имен возможно. Тогда словоформа функционирует со значением **множественного эмфатического**: *Тем, кто дружен, не страшны тревоги, нам любые дороги дороги* (Витя 3;9.13). В форме мн. ч. имя *любовь* встретилось только один раз, это употребление можно интерпретировать как результат влияния прайминга: *А солдату важней деньги или любви?* (Лиза 5;5.4). В данной группе абстрактных имен, как и в других группах, наблюдается конкретизированное их употребление: *А ты хочешь, чтобы я был твоей любовью* (Витя 4;9.7).

5. В группе слов с общим значением **состояние окружающей среды** выделяются следующие разновидности:

1) состояние освещенности помещения: *свет, темнота*; 2) погодные условия: *мороз, жара, непогодушка* (словообразовательная инновация); 3) названия степени упорядоченности предметов окружающей среды: *порядок, беспорядок, безобразие* и др.

Денотативные свойства имен *свет, темнота* таковы, что у говорящего не возникает необходимости выражать в речи дискретность явления или же его интенсивность и использовать эти имена в форме мн. числа: свет и темнота не имеют четких пространственных границ, даже если свет горит в нескольких помещениях либо там темно, все равно существительные *свет* и *темнота* будут в ед. числе. Единственным исключением является, видимо, уже устаревшее выражение **В два све-**

*та* — о помещении: с расположенными друг над другом двумя рядами окон (Ожегов 2006: 701). В данном случае происходит процесс переноса с имени абстрактного на конкретные предметы: *ряды окон*. Имена *свет* и *темнота* — истинные *singularia tantum*.

Среди примеров из подгруппы с общим значением «погодные условия» нет инноваций: употребление числовых форм от этих имен в речи детей полностью совпадает с нормативным употреблением — они функционируют в форме ед. числа: *Давай на кубик [пересядем], а то тут жара* (Лиза 2;7.17); *Мамочка, когда я стану большим, в такой холод я тебя буду на машинке катать, на нашей* (Витя 4;0.10). Функцию ед. числа можно назвать **единственным целостной характеристики**. У взрослого говорящего, как и в случае с именами *свет*, *темнота*, эхо не возникает необходимости в образовании формы **множественного неопределенного множества**. Холод, мороз, жара, тепло охватывают человека целиком и не имеют пространственных границ, то есть имена соответствующих явлений обладают внутренней **континуальностью**.

Имена, называющие степень упорядоченности предметов окружающей среды, в речи детей встречаются в форме ед. числа, которая выполняет функцию **единственного целостной характеристики ситуации**. Такие существительные фигурируют в определенном типе контекстов, где используется в роли сказуемого: *Они сказали: Что это за безобразия?* (Витя 3;6.2).

**6.** В группе **абстрактно-конкретных** существительных, встречающихся в детской речи, можно выделить следующие разновидности:

1) названия явлений природы: *ливень*; 2) названия отрезков времени: *утро*; 3) названия приемов пищи, например: *обед*; 4) названия результатов ментальной деятельности человека: *мысль*; 5) названия событий, мероприятий: *приключение*.

Все подобные существительные в нормативном языке считаются исчисляемыми, в большинстве грамматик русского языка включаются в разряд конкретных имен существительных. Они, как правило, имеют соотносительные формы числа, выражая прототипическую оппозицию «один — более одного». Явления, обозначаемые такими именами, имеют либо временные границы (т.е. имена обладают темпоральной дискретностью): *вечер — вечера, зима — зимы, ночь — ночи*, либо пространственно-временные (т.е. имена обладают и локальной, и темпоральной дискретностью): *дождь — дожди, мысль — мысли, победа — победы* и др. Форму ед. числа здесь можно назвать **единственным целостной номинации**: называется явление как таковое. Формы мн. числа служат для указания на **неопределенную множественность**: называется количество более одного.

Зыбкость границ между ЛГР существительных, о которой шла речь выше, особенно ощущается в случае с именами отрезков времени: день, ночь, вечер, зима, осень и т.д.. В грамматиках русского языка эти существительные относятся к конкретным. На наш взгляд, это имена смешанного типа – абстрактно-конкретные имена. Денотаты этих имен обладают **условной темпоральной дискретностью**: границы частей суток, времен года, как известно, могут быть разными в зависимости от географического положения местности.

Итак, в речи детей встречаются граммемы ед. и мн. ч. АИ, выполняющие разнообразные содержательные функции. Числовое поведение имен абстрактных определяется разными факторами, такими как тип контекста, денотативные свойства имени, потребность ребенка в конкретизации значения АИ. В речи ребенка АИ подвергаются квантификации в силу стремления выразить содержание более конкретно и сохранить симметрию языкового знака. Бодуэн де Куртене писал: «нервному центру, мозгу в отношении языка свойственна способность осуществления симметрии, гармонии между содержанием и формой, следовательно, сближения по форме того, что является близким по содержанию и, наоборот, сближение по содержанию того, что является близким по форме» [Бодуэн де Куртене 1963: 226].

### *Литература*

- Бодуэн де Куртене И. А.* Избранные труды по общему языкознанию. – В 2 т. Т. 1. – М., 1963.
- Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И.* Современный русский язык. – М., 2006.
- Есперсен О.* Философия грамматики. – М., 1958.
- Калинина Л. В.* Лексико-грамматические разряды имен существительных как пересекающиеся классы слов. – Киров, 2009.
- Ляшевская О.Н.* Семантика русского числа. – М., 2004.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М., 2006.
- Панова Г.И.* Морфология русского языка: Энциклопедический словарь-справочник. – М., 2010.
- Рахилина Е.В.* Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. – М., 2000.
- Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009.

### Коммуникативно ориентированный подход к моделированию подъязыка детской речи как рамочная методологическая концепция

В последнее время в лингвистике активно изучаются коммуникативно-семантические механизмы, лежащие в основе функционирования различных языковых единиц и конструкций. Именно вербальное общение (или вербальная коммуникация) носит интегральный характер по отношению ко всем прочим явлениям в сфере языкового поведения людей, и сущность этой совместной семиотической деятельности сводится к семантическим процессам (Городецкий 2003). Таким образом, грамматические явления должны рассматриваться с точки зрения коммуникативной природы языковых конструкций и закономерностей их реализации в дискурсе, так как необходимо строить семантические механизмы, определяющие функционирование в речи важнейших типов грамматических конструкций.

Указанный подход активно использовался и разрабатывался нами на основе изучения конструкций с кумулятивным отрицанием, поэтому многие примеры взяты именно из исследования «Коммуникативно-семантическое моделирование конструкций с кумулятивным отрицанием».

И обучение языку, и автоматическая обработка языковой информации давно привели исследователей к необходимости явного и последовательного описания подъязиков в составе того или иного национального языка. Подъязык понимается как некоторая подструктура языка, способная функционировать как язык, т.е. полностью определять формальное и семантическое строение определенного типа речевых произведений [Городецкий 1969: 53–54].

При рассмотрении какого-либо грамматического явления с точки зрения коммуникативной природы языковых конструкций и закономерностей их реализации в дискурсе неизбежным оказывается обращение к теории нормы и ее нарушений (особенно в детской речи). Моделирование нормы удобно проводить в рамках изучаемого подъязыка. Например, в английском языке нормой является употребление одного оператора отрицания в предложении, однако в речи детей и отдельных слоев населения часто встречаются конструкции с двойным отрицанием типа *Nobody doesn't like me*, которые, хотя не являются нормой для английского языка в целом, могут считаться нормой для данного конкретного подъязыка.

Прагмасемантическое моделирование подразумевает рассмотрение актуального членения предложения. Как известно, сюда относят-

ся тема/рема, данное/новое, контрастивность, определенность, фокус контраста (или центр противопоставления), практические и коммуникативные цели, экспрессивная позиция (в том числе эмоция, оценка отношений коммуникантов, стилистические характеристики) и т.д., однако в одном исследовании практически невозможно рассмотреть все или хотя бы большинство средств актуальной организации дискурса, поэтому в рамках коммуникативно ориентированного подхода исследователь может остановиться на некоторых из них.

В докладе планируется рассмотреть иллокутивные силы, выделенные в подязыке детской речи, с точки зрения трех факторов — практических целей, коммуникативных целей и экспрессивной позиции. Практические цели общения — это мотив, на котором строится речевое произведение. Коммуникативные цели — это конкретные информационные намерения, придающие осмысленность обращению коммуниканта к своему партнеру. Через них практические цели влияют на вербальную деятельность. Поскольку любой коммуникативный акт мотивирован каким-либо интересом, в нем всегда присутствуют эмоции. Таким образом, выделяется эмотивная функция языка, целью которой является осуществление специфической формы эмоциональной коммуникации людей. Например, практическая цель высказывания *Икак акить, тико исяит (Никак не открыть, стекло мешает)* — получить помощь взрослого; коммуникативная цель данного высказывания — констатация того факта, что какое-то дело не получается; его экспрессивная позиция — возмущение, недовольство, обида. Вообще кумулятивное отрицание часто используется для оформления эмоционально насыщенных высказываний, прежде всего — высказываний, выражающих отрицательные эмоции (такие как гнев, досада, раздражение и т.д.).

В рамках прагмасемантического подхода можно «исчислить» коммуникативный акт. Коммуникативный акт состоит из определенных конструкций, которые, в свою очередь, могут быть представлены в виде выражения с константами и переменными. Приведем пример конструкции с кумулятивным отрицанием:  $[_{п} a + \text{нет} + [_{иг} \text{ни-} + \text{какой}_{ед.род.м} + C_{ед.род.}]]$  (*А что вы хотели мне ещё на день рождение подарить? Я хочу Лёвчика такого, у меня нет никакого Лёвчика.* (3;10)). Как можно увидеть из этого примера, конструкция содержит константы (*нет* и *ни-*) и переменные (все остальные элементы (например: *C* — существительное), которые могут быть заполнены различным языковым «материалом»). Выделение конструкций чрезвычайно удобно как для изучения семантики (базовой и коммуникативной) и других аспектов какого-либо языкового явления в разных типах дискурса, так и для исследования особенностей какого-либо типа дискурса вне привязки к определенному языковому явлению.

Под базовой семантикой мы понимаем семантизацию информации вне коммуникативного контекста, под коммуникативной семантикой — коммуникативную организацию смысла высказывания в контексте разрываемого дискурса.

В качестве примера базовой семантики такого языкового явления, как кумулятивное отрицание, можно привести две точки зрения, распространённые в русской лингвистической литературе.

(1) В предложении с кумулятивным отрицанием, в котором содержатся два или более отрицательных показателя, отражающих единственный оператор отрицания в семантической структуре этого предложения, *ни* является «вторичным» отрицательным показателем, служащим цели усиления главного отрицания, выраженного с помощью *не* (Русская грамматика 1980).

(2) Конструкция с кумулятивным отрицанием оформляет экзистенциальное отрицание. Форматив *ни* служит для выражения идеи бытийного отрицания; форматив *не* показывает, что обозначенные им действия, состояния не входят в презумпцию данного высказывания. Отрицание *ни* в составе местоимения является главным, а отрицание *не* при сказуемом предстает как результат автоматического преобразования, сопутствующего введению главного отрицания [Кобозева 1984; Падучева 1974: 143-160].

Коммуникативная семантика — это семантизация знаний, реализуемых данным языковым выражением в рамках коммуникативного акта. Если полностью игнорировать коммуникативную семантику, то результаты исследования окажутся «оторванными от жизни». В детской речи нами были выделены следующие практические цели высказываний, содержащих конструкции с кумулятивным отрицанием:

1) получить помощь взрослого: *Икак акить, тико исяит* (Никак не открьть, стекло мешает) (1;10.10);

2) отвести от себя подозрение взрослого в совершении какого-либо поступка: *Мама спросила, кто рассыпал карандаши: Ни я, ни мама, ни папа* — они сами упали (2;05.06);

3) получить ответ на интересующий вопрос: *Дед, ты... ты случайно не видел рыб никаких? Не видел?* (5;7.7);

4) выразить недовольство каким-либо явлением: *Никак не брякает* (Никак не брякает) — говорит Оля о будильнике, который больше не звонит (2;1.28);

5) рассказать сказку, рассказ: *А он... а... откликнулся: “Нет, не открою”. — “Когда... я твой дом сдую”. И поросёнок ничего не ответил. Он... дунул. Дом не разлетелся, и он чуть-чуть покачался* (4;9.5);

6) выразить обиду и сделать так, чтобы «отстали»: — *А как его звали?*



– *Не могу. Никак его не звали (2;10);*

7) констатировать какое-либо явление: *Каина не сушашца ни маму, ни девоську (Карина не слушается ни маму, ни девочку) (2;4.23);*

8) прогнозировать будущее / чьи-либо действия в будущем: *Ни сён не будет не спать (слон) (2;2.13);*

9) обещать не делать чего-либо: – *Ну, ты немножко мне можешь рассказать? Я-то никому не расскажу (4;3.16);*

10) отказаться что-либо делать: *Спросила, хочет ли Дима на горшок: И в тистый не хатю, и в газний не хотю - во всех не хотю (2;8.9);*

Коммуникативные цели высказываний, содержащих конструкции с кумулятивным отрицанием, выделенные в детской речи:

1) констатация того факта, что какое-то дело не получается: *Икак акить, тико исяит (Никак не открыть, стекло мешает) (1;10.10);*

2) отрицание действующего лица: *Кто тут укапал? – Нет, не укапала не Оля. Это Женечка укапала (накапала) (2;1.30);*

3) вопросы о каком-либо явлении: *Дед, ты... ты случайно не видел рыб никаких? Не видел? (5;7.7);*

4) описание какого-либо явления: *Униво нет нольки (норки). Он нигде ни зивёт (живет), он гуляет (2;8.1);*

5) обещания, планы, предсказания: – *Чей секрет? Твой и Роки? – Да. Мой и Роки. Роки-то, конеешно, никому не расскажет (4;3.16);*

6) констатация отсутствия предмета / человека: *А что вы хотели мне ещё на день рождение подарить? Я хочу Лёвчика такого, у меня нет никого Лёвчика (3;10);*

7) отказ на просьбу, предложение: *Спросила, хочет ли Дима на горшок: И в тистый не хатю, и в газний не хотю – во всех не хотю (2;8.9);*

8) имитация: *Никакой на свете зверь. Нь... нь... никакой на свете зверь / Не ворвётся в эту дверь, в эту дверь, в эту дверь (4;9.5).*

В заключение хотелось бы обобщить задачи прагмасемантического подхода к моделированию подъязыка детской речи, которые включают в себя:

– формирование корпуса разнообразных контекстов использования исследуемого грамматического явления и соответствующей базы данных;

– разработку необходимых метаязыковых средств для исчисления формы и семантики изучаемых конструкций (в структурном и процессуальном аспектах);

– систематизацию основных типов коммуникативных целей (иллокутивных сил) для соответствующих высказываний и объяснение механизма их участия в организации смысла текста;

– построение модели актуализации исследуемых конструкций в ус-

ловиях конкретной коммуникативной ситуации;  
– предложение частной модели нормы применительно к изучаемым конструкциям.

### *Литература*

- Городецкий Б. Ю.* Коммуникативные основы теории языка (от лингвистики структур – к лингвистике общения) // МГЛУ. Методы современной коммуникации. Вып. 1 / Под ред. В.Н. Переверзева. – М., 2003.
- Городецкий Б. Ю.* К проблеме семантической типологии. – М., 1969.
- Кобозева И. М.* О семантической трактовке кумулятивного отрицания в русском языке // Проблемы структурной лингвистики. – М., 1984.
- Падучева Е. В.* О семантике синтаксиса. – М., 1974.
- Русская грамматика. – М., 1980.
- Цейтлин С. Н.* (сост.). От нуля до двух: Дневниковые записи. – СПб., 1997.
- Цейтлин С. Н., Елисеева М. Б.* (сост.). От двух до трех: Дневниковые записи. – СПб., 1998.

*Е. А. Сечина (Новосибирск)*

### **Особенности репрезентации логических пропозиций в детской речи**

В настоящем исследовании были проанализированы материалы систематического наблюдения за речью двух детей ([www.childes.com](http://www.childes.com)): Тани Протасовой, в возрасте от 2;5.14 до 2;11.20 лет (на общее количество единиц – 2145 логических 339, ≈16%) и Вари Протасовой, в возрасте от 1;6.05 до 2;10.14 лет (общее количество высказываний 5759, из них содержащих логические пропозиции 616, ≈10,7%), – а также материалы, полученные методом сплошной выборки из словарей детской речи (всего 305 единиц, из них содержащих логические пропозиции 63, ≈20,6%).

Имеющиеся данные позволяют утверждать, что в возрасте до трех лет дети имеют в своем пользовании все логические пропозиции, но степень их освоенности не совпадает.

Особенность семантики пропозиции идентификации проявляется в том, что механизм установления тождества у маленьких детей заключается только в указании. При выражении идентификации дети лишь указывают на предмет, на его существование, без сопоставления его признаков и свойств. Поэтому в большинстве случаев данная пропозици-

ция реализуется в своей разновидности интродукции (98%), например: *эта хеп* (Варя П. 1;8.24).

Предикатами пропозиции качественной характеристики в основном являются параметрические прилагательные (*большой – маленький* и некоторые другие). Кроме этого, используются основные обозначения цвета и слова индивидуального словаря: *нига, нига, нига басяя* (Варя П. 1;6.5); Мама: *Какие у тебя ботинки?* Варя: *Какие? Каные* (красные). (Варя П. 1;7.13).

В период голофраз (однословных высказываний) и на ранних этапах речи озвучивается только один элемент структуры, для пропозиции идентификации это субъект (без указательных местоимений): *Сунет* (ведосипед) (Варя П. 1;6.05); для пропозиции характеристики – предикат с невербальным обозначением субъекта: *бась* (большой) (Варя П. 1;6.5).

В период двухсловной структуры высказывания пропозиция идентификации конкурирует в плане выражения с пропозициями бытийно-пространственного блока: интродуктивные смыслы передаются либо при помощи пространственных обозначений, либо местонахождение предмета определяется указанием на сам предмет. Наблюдается постепенный переход от структурной схемы *Вот (cop) N<sub>1/3</sub>*, где местоимение вносит дополнительные пространственные смыслы, к *Это (cop) N<sub>1/3</sub>*, называющей собственно предмет.

Основной формой репрезентации второй разновидности идентификации – пропозиции денотативного тождества – является вопросно-ответная форма. Первая часть высказывания заключается в вопросе взрослого, на который ребенок дает ответ, обозначая только субъект ситуации: Взрослый: *А кто это пришел?* – Ребенок: *Вероника* (Таня П. 2;6.11).

В способах реализации пропозиции качественной характеристики существует короткий период правильного использования модели, до тех пор, пока ребенку хватает средств общения: *я еще не большая* (Варя П. 2;10.14). В возрасте от трех лет при попытке выразить желаемое значение, если ребенок не имеет для этого достаточно средств, он активно изменяет либо структуру слова, либо структуру модели. Тогда отношения характеристики начинают передаваться и при помощи других моделей, например: существования *S<sup>Ex</sup> Pr Loc*: *Я без ботиночек*, акционального воздействия *S<sup>g</sup> Pr Obj Instr*: *Этот молоток хорошо бьется*.

Кроме качественных прилагательных, дети используют при характеристике и оценочные существительные.

Первая реализация пропозиции таксономической характеристики зарегистрирована в возрасте 1 год 7 месяцев: *ты тяек* (дядя) (Варя П.

1;7.13), общее количество от числа логических пропозиций составляет 0,2%. Сфера использования — отнесение к классу людей, животных, растений, игрушек. Наблюдаются случаи построения акциональных высказываний (со словами *настоящий* — *ненастоящий*) на базе таксономической характеристики. Нарушений смысла и структуры нет. Разновидность экспликации не представлена.

Первая реализация пропозиции реляции была зафиксирована в 1 год 8 месяцев: Бабушка: *а ты маме кто?* Варя: *досеньти* (доченька) (Варя П. 1;8.24), в процентном соотношении к общему количеству составляет 0,15%. Чаще всего передаются отношения родства, редко параметрические и сходства / несходства. Проблемным в данном пункте является вопрос отграничения собственно реляционной пропозиции от других, содержащих термины родства: Мама: *А вот это кто?* Таня: *это papa, это баба* (Таня П. 2;8.15).

Формирование основных способов выражения логических пропозиций заканчивается в среднем к трем годам. Последующие изменения канонических моделей связаны с увеличением словарного запаса и процессами детского словотворчества.

*А. А. Сучкова (Санкт-Петербург)*

### **Некоторые аспекты освоения детьми средств выражения отношений обусловленности**

При анализе литературы, посвященной теме обусловленности, в одной из работ В. С. Храковского мы столкнулись с утверждением, которое побудило нас к написанию настоящей статьи. Данная работа посвящена описанию условных конструкций. В логике, как известно, условные конструкции, условные высказывания типа «если..., то...» связывают с логической операцией импликации<sup>1</sup>, что, по мнению автора, является не совсем корректным. В указанной работе предложено обоснование данной позиции [Храковский 1996: 191-192], а также в качестве одного из аргументов приводится тот факт, что «дети начинают пользо-

<sup>1</sup> «Импликация (от лат. *implicatio* — сплетение, от *implico* — тесно связываю) — логическая связка, соответствующая грамматической конструкции «если..., то...», с помощью которой из двух простых высказываний образуется сложное высказывание» (Философия: Энциклопедический словарь. — М., 2004).

«Импликация (лат. — спутанность) логическое отношение, состоящее в том, что одна вещь «имплицирует» другую, т.е. включает ее в себя. Объект познания имплицирует др. объект познания, если второй с необходимостью вытекает из первого; напр., отношение имплицирует число, число имплицирует пространство, понятие отца имплицирует понятие ребенка и т. д.» (Философский энциклопедический словарь, 2010).

ся УК в возрасте около 3 лет, хотя вряд ли к этому времени у них уже в достаточной мере сформировалась способность к логическим операциям» [там же: 176]. Подобное утверждение на первый взгляд кажется вполне соответствующим данным психологии об особенностях детского развития. Однако опыт свидетельствует об обратном. Логические операции – это прежде всего мыслительные действия, а ребенок проявляет способность к мыслительным операциям анализа, синтеза, обобщения чуть ли не с годовалого возраста. В речи Васи С. в возрасте 2 с половиной лет мы встретили, например, следующую фразу, выраженную условной конструкцией: *А есѣи у Нисана убѣять вот такую палочку и оставить кѣюзѣтик, то сѣто палочка?* (А если у Нисана убрать вот такую палочку и оставить кружочек, то что получится?) – ‘Если убрать у значка автомобиля марки «Ниссан» полоску с надписью «Ниссан», то какой значок тогда получится, т.е. когда останется просто круг’. Как можно обозначить мыслительную операцию, производимую ребенком при произнесении подобного высказывания? Ведь здесь ребенком как будто задается основание (антецедент) и явно читается желание вывести следствие (консеквент)<sup>1</sup>, а значит налицо логическая операция импликации.

Мы поставили своей целью разобраться, могут ли дети до трех лет овладеть способностью к логической операции импликации, и предположили, что операция импликации в ее лингвистической трактовке

1 «... В имплицитивном высказывании различают антецедент (основание) — высказывание, идущее после слова «если», и консеквент (следствие) — высказывание, идущее за словом «то». (Философия, 2004).

Импликация (лат. *Implicatio* — ‘сплетение, переплетение’) — подразумевание, подтекст; охватывает явления невыраженного, неявного, непрямого (косвенного), «завуалированного» смысла (Естественные науки. Яндекс. Словари. <http://slovari.yandex.ru/~книги/>)... [Переяшкина: 262–263]. «Имплицитная информация не имеет своего собственного, "персонального", прямого вербального выражения, ее содержание не получает непосредственного словесного воплощения, оно становится известным, доступным для адресата (реципиента) сообщения благодаря речемыслительной операции импликации (вывода), извлечения невысказанного из высказанного...» [Хамзина 2003: 139].

«Импликация (лат. *implicatio*) в логике — это логическая операция следования, связывающая два высказывания в сложное высказывание с помощью логической связки, которой в языке соответствует союз если..., то...» [Кондаков 1971: 168]. В традиционной логике слова если..., то... отображают зависимость того или иного явления от определенного условия. Как видно из определения, толкование импликации в логике не предполагает невыраженности элементов. В лингвистике же данная категория привлекается прежде всего для описания некоторых отсутствующих в плане выражения элементов плана содержания. При “номинации событий и фактов реальной действительности определенные элементы или звенья отображаемого события не получают эксплицитного выражения в составе речевого высказывания” [Старикова 1976: 25].

Иными словами, сущность лингвистической импликации проявляется в том, что по крайней мере одна из глубинных предикативных единиц не получает вербального оформления в поверхностной структуре высказывания или имеет опосредованное выражение через языковые маркеры, влияющие на ее раскрытие. [Кудрявцева 2005: 16].

доступна детям раннего возраста. В качестве материала, на котором мы надеемся показать проявление импликации у детей, выбраны записи речи нескольких детей, у которых зафиксированы конструкции, выражающие различные значения обусловленности. Мы предполагаем, что данные конструкции практически всегда содержат имплицитные, скрытые смыслы, а освоение детьми средств выражения этих значений на третьем году жизни говорит о невероятном скачке в развитии мышления – о способности устанавливать причинно-следственные связи, удерживать в сознании определенную информацию, не раскрывая ее целиком с помощью языковых средств, опираясь на осведомленность адресата.

Записи речи детей, проанализированные А. Н. Гвоздевым, Н. И. Лепской, Ю. П. Князевым, а также нами, показывают, что значения обусловленности усваиваются детьми в течение третьего года жизни, а начало использования тех или иных средств выражения этих значений относится в среднем к возрасту двух лет.

Необходимо сказать несколько слов о средствах выражения обозначенных в нашей статье значений – значений обусловленности, и еще раз напомнить о содержании самого понятия «обусловленность». Достаточно подробно этот вопрос освещен в работе Ю. П. Князева [2007], где рассмотрены стадии и особенности освоения детьми значений обусловленности. «В предложениях со значением обусловленности соотнесены две ситуации, из которых одна поставлена в зависимость от другой. Такие предложения выражают условные, причинные, уступительные отношения, а также отношения цели и следствия... Обусловленность, или каузальность, т. е. причинность в широком смысле слова, объединяет в себе такие значения, как предпосылка, основание, обоснование, подтверждение, доказательство, аргумент, довод, предопределенность, посылка, повод, предлог, стимул, целевая мотивировка. Весь этот круг отношений предполагает такую связь ситуаций, при которой одна служит достаточным основанием для реализации другой» [Русская грамматика: § 2999].

На первый взгляд может показаться невероятным, чтобы двухлетний ребенок мог передать хотя бы один из этих таких сложных, «взрослых» смыслов (обоснование, доказательство и т.д.). И тем не менее, детям на третьем году жизни оказывается доступно выражение практически всех указанных значений.

Наиболее специализированным, очевидным средством выражения рассматриваемых значений являются **сложноподчиненные** предложения с соответствующими союзами, или «формальными маркерами» (*чтобы, потому что, если, так что, хотя... все равно, а также когда* и др.) [Евту-

хин 1996: 152], вообще «предложение как предикативная единица наиболее эксплицитно выражает все компоненты семантических ситуативных структур» [там же: 153]. При наличии некоторых союзов и союзных аналогов **сложносочиненные** предложения также могут выражать значения обусловленности (в этой связи представляет особый интерес союз *a to*, очень частотный в детской речи). «Некоторые разновидности **бессоюзных** предложений..., сложносочиненных (прежде всего соединительного и противительного типов)...и некоторые другие» составляют группу «неспециализированных средств» выражения обусловленности [там же: с. 160]. Мы делаем акцент лишь на средствах, доступных ребенку двухтрех лет, которые зафиксированы в записях детской речи данного возраста.

В самом начале пути овладения способами выражения обусловленности ребенок прибегает к использованию бессоюзных предложений<sup>1</sup>, что вполне соответствует его возможностям, обозначая несколько ситуаций (в основном, две), связь между которыми собеседнику становится ясна и без применения «формальных маркеров», т.е. союзов. Такие предложения мы встречаем в речи детей обычно в возрасте около двух лет, при этом обозначаются, как правило, причинно-следственные отношения: *Уди — люхлю там* (Уйди, хрю-хрю там!) ‘уйди, потому что там свинка хрю-хрю, это опасно’; *Ниля бить — бобо будитю*. (Нельзя бить — бобо будет) (обоснование причины) Женя Г. 2;1.2 [Гвоздев 2007: 185]; *Самася, патинить... сам не надо патинить. Патиму самася?* (Сломалась, надо починить... Самому не надо чинить... Почему сломался? — ‘Так как машина сломалась, ее нужно починить, но т.к. я чинить не умею, лучше я сам не буду пытаться это делать; почему же она сломалась?’ Вася С. 1;10.2; *У папы бо-бо! Нада пъятий! Нада пинети на нюни* (У папы бобо, надо пластырь, надо принести на улицу. — ‘У папы болячка, он поранился, поэтому ему нужен пластырь! Надо вынести пластырь на улицу, т.к. папа на улице’ Вася С. 1;11.16; *Ни хатю, холина будит* (на предложение мамы снять варежки) Аня С. 2;0.6; *Каватку мала (сломала), надо тинить* Аня С. 2;1.0 [От двух до трех 1998: 5-7].

Примерно через одиндва месяца после появления подобных предложений, в которых связь одной ситуации с другой обозначается путем простого их соположения, появляются первые союзы, помогающие передавать значения обусловленности, и надо отметить, что у каждого

<sup>1</sup> Бессоюзные соединения (сочетания) предложений — это особые синтаксические образования, в большей или меньшей степени соотносительные со сложными предложениями, но отличающиеся от них отсутствием союзной или местоименной связи между частями... Взаимосвязанность предложений в составе бессоюзного сочетания выявляется в существующих между ними отношениях, аналогичных или близких тем отношениям, какие имеют место в сложных предложениях с союзной или местоименной связью частей; это отношения условные, временные, причинно-следственные, уступительные, целевые, определительные и др.» [Русская грамматика: § 3157].

ребенка список, порядок, время введения союзов разные (например, в речи Жени Г. союз *чтобы* появился только к 2;9,0, хотя уже в 2;3 использовались союзы *потому что*, *а то* и др., а в речи Васи С. *чтобы* был первым союзом и появился он очень рано – в 1;11.25). Наряду с расширением спектра средств выражения обусловленности, увеличения числа разнообразных союзов в речи ребенка, дети продолжают активно использовать в этих целях бессоюзные предложения [Гвоздев 2007: 185, 207, 222, 237, 253, 265]. На этом моменте мы хотели бы особо сосредоточить внимание, так как здесь проявляется некоторая закономерность, свойственная речи как взрослых, так и детей при выражении значений обусловленности.

Появление соответствующих союзов в речи детей лишь наиболее наглядно показывает нам, что данные виды значений (обусловленности) стали детям понятны и доступны для выражения. Но для достижения основной цели коммуникации – быть понятым, и как можно скорее, оказывается совсем неглавным обязательное использование сложных предложений с союзами, в частности, отвечающими за выражение значений обусловленности. Следующий пример может показать, как смысл прекрасно передается и без союза. Мать Ани С. предлагает ребенку ветчину, та отказывается со словами: *Не хочу, у меня живот будет болеть* (2;3.7). При этом, услышав или прочитав такую фразу, мы не только чувствуем вид отношений (причинно-следственные), но можем развернуть данное высказывание до целой истории: «Я не хочу ветчины, потому что предполагаю, что от нее у меня заболит живот, потому что такой опыт с ветчиной у меня уже однажды был». За использованием ребенком подобных средств нам видится понимание им возможности опираться на знания собеседника в процессе общения и возможности, вытекающей из первой, «сворачивать», сокращать высказывание с целью ускорения процесса коммуникации и понимания друг друга и экономии временных и физических средств<sup>1</sup> (в записях речи Жени Г. почти до трех лет можно видеть длинные списки бессоюзных предложений, большая часть которых выражает значения обусловленности; *Они плохие стали, я другие привезу* (2;9.9); *На вагон не садиться: машинист тебя ударит палкой* (2;9.15) и т.д. [Гвоздев 2007: 253]).

При анализе детской речи на предмет выражения значений обусловленности мы обнаруживаем также предпочтение детьми предложений с союзом *а то*<sup>2</sup>, за которым в детской речи закреплено исключи-

1 «Как утверждают многие исследователи, употреблением имплицитных конструкций достигается экономия языковых средств, устранение избыточных компонентов, без которых можно понять смысловое содержание высказывания» [Некрасова 2003: 11 12].

2 «Союз а то участвует в оформлении как разделительных отношений, так и отношений, выходящих за пределы разделительности». Например, этот союз может передавать «информацию типа (иначе), (в противном случае): [Катерина:] Ты, Тиша, скорей



тельно значение обусловленности и который так же, как и бессоюзное предложение, помогает выразить смысл с использованием наиболее простых средств, простой конструкции: *Надень сибеты, а то макро* (надень штилеты, а то мокро) 'Надень штилеты, т.к. на улице мокро и ты можешь замочить ноги' Женья Г. 2;3.6; *Ни хади туда к ласатки паблизи, а то она укусит* (не ходи туда к лошадке поближе, а то она укусит) 'Не подходи к лошадке близко, потому что в противном случае, т.е. если подойдешь, она может укусить' Женья Г. 2;5.2; *К печки ни хади, а то абажгёт* 'К печке не ходи, а если подойдешь, то обожжет' Женья Г. 2;9.12; *Мам, понеси! А то мне тизиё!* (мам, понеси, а то мне тяжело) 'Мама, понеси машинку, потому что мне тяжело на ней ехать в горку или нести в руках' Вася С. 2;5.9; *Памаги дийзяття, а то я сяь упаду!* (помоги держаться, а то я щас упаду) — 'Помоги держаться, а то в противном случае, если ты не поможешь, я упаду' Вася С. 2;6.15.

Тенденция к сокращению, упрощению высказывания наблюдается и при использовании, казалось бы, совсем не относящегося к значениям обусловленности союза *когда*. Предложения с данным союзом, действительно, в некоторых случаях можно отнести к условным, а точнее, условно-временным, как обозначают их авторы «Русской грамматики»<sup>1</sup>, и в записях речи не одного ребенка встречаются примеры таких предложений: *Нада итти пад зантом, када дожжик идёт* (Надо идти под зонтом, когда дождик идет) 'Когда идет дождь, надо идти под зонтом, если не хочешь промокнуть, или чтобы не промокнуть, потому что этот предмет — зонт — защищает от дождя' Женья Г. 2;11.7; *Наверно, када*

---

приходи, а то маменька опять браниться станет (А. Остр.); Ты не ходи далеко, - говорит мне мать, - а то заблудишься (К. Коровин)»; в таких конструкциях «союз а то выступает как синоним специализированного выразителя альтернативно-мотивирующего значения - союза не то» [Русская грамматика: § 3143]. «Субъективность интерпретации связи между ситуациями заложена в природе обусловленности как языковой категории». Этот признак субъективности, субъективной мотивации проявляется в отношениях альтернативной мотивации, выражаемых предложениями с союзом А ТО (Двигайтесь, а то замерзнете). [Евтюхин 1996: 166] «...За пределами разделительных отношений находятся «значения 1) прямой (непосредственной) мотивации, 2) отвергнутого предположения и 3) условно-противительное» [Русская грамматика: § 3144].

1 «При соотношении глаголов в форме настоящего времени одновременность, как правило, сопровождается типизацией, обобщением, создающими условно-временное значение. Это значение может реализоваться при совмещении информации (в тот момент когда) и информации (всякий раз когда) : Когда приближается враг, они слетаются стаей и кидаются на него (Бианки); Когда пушки умолкают, приходят дипломаты (Леон.); Когда людей незаслуженно унижают, он не может стоять в сторонке и молчать (Триф.)» [Русская грамматика: § 2955]. «Потенциально-условные предложения с обобщенным значением, при соответствующем оформлении частей, семантически могут совпадать с предложениями с временным союзом когда: Когда человек утомлен и хочет спать, то ему кажется, что то же самое состояние переживает и природа (Чех.); Когда я пою, то я сам слушаю себя (К. Коровин); ср.: Если человек утомлен, то ему кажется, что то же самое состояние переживает и природа; Если я пою, то я сам слушаю себя» [Русская грамматика: § 3013].

*холоднѣ, ходют в вальнках; када будит холоднѣ, я буду ходить в валенках* ‘Наверно, когда холодно, ходят в валенках, чтобы не замерзнуть, потому что валенки очень хорошо сохраняют тепло’ Женья Г. 2;11.12; *Мама ять-ѣйась отень када ти гязьнай юкой тьѣгаись казюю...када ти бьѣсий банан* (Мама расстроилась очень, когда ты грязной рукой трогаешь кожуру... когда ты бросил банан) ‘Мама очень расстраивается, когда ты грязными руками (на улице) чистишь банан, трогаешь его, потому что он испачкается от рук и в рот попадут бактерии, а есть другой способ есть банан, держа его в коже, не очищая сразу до конца’ Вася С. 1;11.20; *Кагда выходишь из варот, катыйи...жолтыйи с чоиным, то нада пасматъеть напъява и ваева, нет ли там машин и нет ли там* (Когда выходишь из ворот, которые... желтые с черным, то надо посмотреть направо и налево, нет ли там машин и нет ли там) ‘Когда выходишь из наших ворот (желтого с черным цвета), то сначала надо посмотреть налево, а потом направо, чтобы убедиться, нет ли машин, потому что, если не посмотреть, проезжающая машина может тебя задавить’ Вася С. 2;7.8; *Мама, када ля понемогому пу (пью), мне вкусно, а када по могому — голька* ‘Мама, когда я понемногу пью, мне вкусно, а когда помногу — горька, потому что...’ (здесь нам трудно предполагать причину, но мать её точно должна знать) Дима С. 2;6.3.

В примере, приведенном в «Русской грамматике», мы также слышим недосказанность, дополнительный смысл, стоящий за фразой: *Когда приближается враг, они слетаются стаяй и кидаются на него* (Бианки) [Русская грамматика: § 2955] – ‘Когда приближается враг, они слетаются стаяй и кидаются на него, потому что таким образом наиболее эффективно можно напугать, одолеть врага’.

Удивительным, на наш взгляд, является факт использования уже в возрасте двух лет и нескольких месяцев конструкций с вводными словами (*наверно, может быть*)<sup>1</sup>. Дело в том, что «конструкции, подобные По-видимому, он сейчас дома, имплицитно семантическую ситуацию, связанную с наличной ситуацией отношением обусловленности», т.е.

1 «К вводным словам и сочетаниям слов относится довольно обширная и легко пополняющаяся группировка лексико-синтаксических единиц - словоформ и в разной степени устойчивых сочетаний, выражающих отношение к сообщаемому или его характеристике: экспрессивную реакцию на сообщение; подчеркивание, выделение какой-то его части; характеристику сообщаемого с точки зрения его связей и отношений, достоверности или недостоверности; по характеру протекания во времени; отнесение сообщения к его источнику...Вводные слова и сочетания служат для выражения субъективного отношения, эмоциональных реакций, интеллектуальных оценок самого говорящего, а также оценки сообщаемого с точки зрения достоверности: *наверно, надеюсь, думаю, полагаю, пожалуй, кажется, думается, видимо, по-видимому, вероятно, по всей вероятности, может быть, должно быть, надо полагать, как кажется, видно, как видно; без сомнения, конечно, само собой, разумеется, само собой разумеется, бесспорно, действительно*» [Русская грамматика: § 2220].

мы и здесь сталкиваемся со «скрытыми смыслами»; такое предложение «в конкретной записи может выглядеть примерно так: Я полагаю, что он сейчас дома, потому что в это время он обычно бывает дома...» [Евтюхин 1996: 168]. Иными словами, вводные слова как будто могут выступать «в качестве союзных средств... оформляющих структуры обусловленности» [там же: 167]. Проиллюстрировать это мы бы хотели примером ситуации из жизни Васи С. (2;5.20). Мама с Васей подходят к магазину, где обычно сидят знакомые Васе уличные собаки, которых мальчик любит кормить. Собак не видно, и мама говорит: «Где же Тарзанчик (пес-любимец)? Кого же мы будем кормить?», на что Вася отвечает: «*Его уже навейна кто-то покоймий... Тайзанчик, навейна, уже делями*» (Его уже, наверно, кто-то покормил... Тарзанчик, наверно, уже делами...), что может означать 'Его уже, наверно, кто-то покормил, потому что, если бы он был голодный, он бы ждал нас здесь, а теперь Тарзанчик, наверно, уже побежал по делам (занят делами)'

Если в дополнение к сказанному рассмотреть пример выражения одного из типичных значений обусловленности — цели, зафиксированный в речи Васи С., мы снова обнаружим проявление импликации: *Дать маме нож, тоби поттитить гефут* (дать маме нож, чтобы почистить грейпфрут) — 'хочу, чтобы мама взяла нож, потому что я хочу поесть грейпфрут, чистить который умеет мама, а я не умею' 1;10.25. Подобным образом могут интерпретироваться многие высказывания, имеющие значение обусловленности.

Проанализированный материал показывает нам, во-первых, как рано дети усваивают значения обусловленности и способы их выражения, во-вторых, что процесс овладения способами выражения этих значений характеризуется не только расширением их спектра, но и тенденцией к импликации, и в-третьих, мы в очередной раз убеждаемся, что дети являются «гениальными лингвистами».

### ***Литература***

- Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. — СПб., 2007.
- Евтюхин В.Б.* Группировка полей обусловленности: причина, условие, цель, следствие, уступка // Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. — СПб., 1996. — С.138-174.
- Князев Ю.П.* Онтогенез значений обусловленности // Семантические категории в детской речи. — СПб., 2007.
- Кудрявцева Н. Ю.* Лингвистические и концептуальные особенности проявления импликации в передовой статье американской газеты (на материале газет за 2000 - 2004 гг.): дис. ... канд. филол. наук //

код доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/198024.html>.

*Лепская Н.И.* Речевая стадия развития коммуникации ребенка // *Возрастная психолингвистика: Хрестоматия.* – М., 2004.

*Лялина В.Н.* Текстовая импликация как один из смысловых компонентов // *III Международные Бодуэновские чтения: И.А.Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания (Казань, 23-25 мая 2006 г.): труды и материалы: в 2 т.* – Казань, 2006. – Т.1. – С.93-95.

*Некрасова Н.А.* Имплицитность разноуровневых синтаксических конструкций в русском и английском языках : дис. ... канд. филол. наук // код доступа: <http://www.nauka-shop.com/mod/shop/productID/17059/>.

От двух до трех. Дневниковые записи. – СПб., 1998.

*Переяшкина Л.Н.* Специфика экспликации скрытых смыслов в речевом акте.

*Пигаркина Е.А.* Теоретическое обоснование роли неявных суждений в создании эффекта парадоксальности в высказывании // *Вестник ТвГУ. Серия Филология.* - Выпуск 4. - Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Тверь, 2010.

Русская грамматика. – М., 1980.

Философия: Энциклопедический словарь. – М., 2004.

*Хамзина Г.К.* Соотношение имплицитных и эксплицитных компонентов семантики высказывания-номинатива// *Русская и сопоставительная филология.* – Казань, 2003.

*Храковский В.С.* Условные конструкции (опыт исчисления) // *Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посесивность. Обусловленность.* – СПб., 1996. – С.175-213.

Энциклопедический словарь / Под ред. М. Ивина. – М., 2004.

*N. Topaj (Berlin, Germany)*

### **Development of referential coherence in picture-based narratives of Russian-German bilingual children**

The present study aims at assessing developmental patterns in Russian-German bilingual children with respect to referential coherence in picture-based narratives. The acquisition of referential coherence in the narrative discourse is a long process requiring many years even in monolingual children (cf. Hickmann 1995, Kail/Hickmann 1992, Karmiloff-Smith 1979, 1987, Wigglesworth 1990, *inter al.*), so that it is fully developed only after the age of

nine. At the same time, some discourse-internal features bound to reference are acquired quite early, at the age of four, e.g., the use of indefinite and definite articles in order to refer to new and given referents respectively (cf. Bamberg 1987, Gülzow/Gagarina 2007, MacWhinney/Bates 1978, *inter al.*). Current research still shows inconsistencies in interpretation of results stemming from differences in the methodology and types of narratives used in various studies.

Bilingual children, faced with two systems of referential devices which might vary in form and/or function, have to learn how to use them in both of their languages. In general, according to the Differentiation Hypothesis (Meisel 1989) or Separate Development Hypothesis (de Houwer 1990), this shouldn't be a problem, at least for those bilinguals who follow the path of the bilingual first language (2L1) acquisition (cf. Meisel 2004, 2007, 2008, Unsworth 2005, Paradis 2007, *inter al.*). At the same time, minor cross-linguistic interactions might occur at different stages of language acquisition. In this paper one specific type of bilinguals has been taken into consideration: early sequential bilinguals (with the onset of the second language (L2) between the 1<sup>st</sup> and the 3<sup>rd</sup> birthdays), so that it could be verified, among other goals, whether they in fact develop separate grammatical systems from early on or many cross-linguistic interactions take place.

Data from 60 Russian-German bilingual children (L1 Russian, L2 German) were analyzed with respect to the use of referential expressions for introducing, maintaining and reintroducing discourse referents (protagonists of the story). The elicited narratives: CAT (Hickmann 2003) and FOX (Gülzow & Gagarina 2007), consisting of 6 pictures each, have comparable design and narrative complexity. The reference has been tracked in each language across three age groups: 4-, 5-, and 6-year-olds (stories were counterbalanced within each age group and language), so that the developmental patterns could be observed in both languages. The findings have been compared to the monolingual data (36 Russian and 36 German children), coded and analyzed in the same way.

The results show that bilingual children develop different patterns of discourse coherence across age groups and languages compared to monolingual children. At the same time, by the age of six at the latest, the level of bilingual performance is comparable with that of monolinguals.

For introducing new referents into the discourse, both bilingual and monolingual children mostly use nominal devices, in/definite noun phrases (in/def NP) in German and bare nouns (bare N) in Russian<sup>1</sup>. However, in German 4-year-old bilinguals use demonstrative pronouns (DEM), homomorphous with definite articles *der/die/das*, twice as often - 13% - as monolingual

<sup>1</sup> The use of in/definite noun phrases in German as well as postverbal as opposed to preverbal bare noun in Russian is not part of the analysis in this paper although it is an important distinction for introducing new referents.

children, and in Russian they use up to 10% personal pronouns (PRO) against zero in monolinguals. The 5-year-olds and 6-year-olds gradually decrease the number of pronominal devices in both languages, in German even more rapidly than monolingual children.

For maintaining reference, pronominal devices (personal and zero pronouns in both languages as well as DEM in German) are considered most appropriate. Bilingual children are not different from monolinguals in this respect and use predominantly pronominal devices, starting even earlier than monolinguals. Already at the age of 4 they use up to 79% in German and 70% in Russian, against 47% and 39% respectively in monolinguals. While in German the number of PRO in bilinguals increases with age (from 28% to 37% to 32%) replacing DEM, in Russian it decreases from 44% to 33% in favor of 0PRO, which increases from 26% to 35%, reaching monolingual performance levels by the age of six.

When reintroducing discourse referents, more nominal devices are used by both bilingual and monolingual, but pronominal devices are not rare. However, while at the age of 4 the difference between bilingual and monolingual performance is quite striking: 41% against 15% in German and 43% against 14% in Russian respectively, at the age of 6 bilingual children show less or similar preference for pronominal devices compared to monolinguals: 15% against 29% in German and 25% against 20% in Russian. The developmental pattern is clear for both languages – more nominal devices should be used for reintroducing referents into narration. Bilingual children seem to master this pattern faster than German monolinguals and in Russian in the same way as monolinguals do.

These findings show that although early sequential bilinguals develop different patterns across age groups and languages, struggling with challenges in acquiring two complex systems of reference, they are able to restructure their systems in both grammatical and pragmatic ways and reach the monolingual level of performance by the age of six. Minor cross-linguistic interactions could be observed in the youngest group of Russian-German bilingual children, confirming the hypothesis of early differentiation of grammatical systems. The question of whether bilingual performance in the older groups, 5- and 6-year olds, which sometimes seems to be even better than monolingual performance from the pragmatic point of view, is due to cross-linguistic interactions, exposure to a specific language combination or even more advanced cognitive skills remains unanswered in this study, but is certainly worth considering for further research.

### **References**

- Bamberg, M.G.W.* The acquisition of narratives: learning to use language. – Berlin: Mouton de Gruyter, 1987.
- De Houwer, A.* The acquisition of two languages from birth: a case study. – Cambridge, 1990.
- Gülzow, I & N. Gagarina.* Noun phrases, pronouns and anaphoric reference in young children Narratives // *ZAS Papers in Linguistics*, 48. – 2007. – P. 203-223.
- Hickmann M.* Discourse organization and the development of reference to person, space and time // P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.). *The Handbook of Child Language*. – Oxford: Blackwell, 1995. – P. 194-219.
- Hickmann, M.* Children's discourse. Person, space and time across languages // *Cambridge Studies in Linguistics*. – 98. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Kail, M. & M. Hickmann.* French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge // *First Language*, 12. – 1992. – P. 73-94.
- Karmiloff-Smith A.* A functional approach to child language: a study of determiners and reference. – Cambridge University Press, 1979.
- Karmiloff-Smith A.* Function and process in comparing language and cognition // M\ Hickmann(ed.). – Orlando, 1987. – P. 185-202.
- MacWhinney B. & E. Bates.* Sentential devices for conveying givenness and newness: a cross-cultural developmental study // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17. – 1978. – P. 539-58.
- Meisel, J.M.* Early differentiation of languages in bilingual children. Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturation and loss. – Cambridge, 1989.
- Meisel, J.M.* The bilingual child. // T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds.). *The handbook of bilingualism*. – Oxford: Blackwell, 2004. – P. 91-113.
- Meisel, J.M.* The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language? // *Applied Psycholinguistics*, 28. – 2007 – P. 495-514.
- Meisel, J.M.* Child second language acquisition or successive first language acquisition? // B. Haznedar & E. Gavrusseva (eds.). *Current trends in child second language acquisition. A generative perspective*. – Amsterdam: John Benjamins, 2008. – P. 55-80.
- Paradis, J.* Second language acquisition in childhood. In E. Hoff & M. Shatz (eds.) // *Handbook of Language Development*. – Oxford, 2007. – P. 387-406.
- Unsworth, S.* Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and Similarities. A study on the acquisition of direct object scrambling in Dutch // PhD

thesis. – Utrecht, 2005.

Wigglesworth G. Children's narrative acquisition: a study of some aspects of reference and anaphora. *First Language* 10. 1990. – P. 105-125.

*Е.С. Трибушинина (Утрехт, Нидерланды), Е.А.Дубинкина (Кемерово)*  
**Выражение степени качества нидерландскими и русскими детьми**

Русский язык обладает богатым инвентарем средств для выражения степени качества. В их число входят синтетические и аналитические формы степеней сравнения (*красивее, самый красивый*), наречия степени (*очень, чуть-чуть, совсем*), суффиксы (*-оват-, -еньк-, -ущ-*), приставки (*пре-, по-*), лексические замены (*большой > огромный*), редупликация прилагательных и наречий (*маленький-маленький, очень-очень умный*). В отличие от русского, нидерландский язык имеет довольно бедный инвентарь средств выражения степени признака, включающий в себя формы компаратива и суперлатива (*groter* 'больше', *grootste* 'самый большой'), наречия степени (*heel breed* 'очень широкий', *te lang* 'слишком длинный', *een beetje ziek* 'немного болен') и лексические замены (*groot* 'большой' > *gigantisch* 'гигантский').

Целью данного исследования является изучение роли языковых и общекогнитивных факторов в освоении средств выражения степени признака. В ходе исследования были проведены два эксперимента, сравнивающие продуцирование средств выражения степени качества русскими и нидерландскими детьми (Эксперимент 1), а также русскими детьми с общим недоразвитием речи (ОНР) и их сверстниками без речевых проблем (Эксперимент 2).

В Эксперименте 1 приняли участие 160 детей в возрасте от 3 до 6 лет: 80 детей, говорящих на русском языке, и 80 детей, говорящих на нидерландском языке. Каждому ребенку было предоставлено несколько возможностей выразить степень признака, обозначаемого прилагательными *большой* и *маленький*. Половина детей в каждой языковой группе начинала с прилагательного *большой*, а другая половина – с прилагательного *маленький*. Для элиситации прилагательного *большой* и его градации детям была показана картинка с изображением маленького зонтика (на компьютерном мониторе). Картинка сопровождалась описанием «*Смотри, видишь зонт? Он маленький*». После этого рядом с маленьким зонтом появлялся зонт, больший по размеру, и ребенку предлагалось ответить, какой это зонт. Затем один за одним появлялись зонты, увеличивающиеся в размере (всего 4). Для элиситации прилагательного



*маленький* использовалась та же процедура. Участникам сначала предлагалась картинка большого зонта, который экспериментатор описывал с помощью прилагательного *большой*. После этого на экране появлялись изображения зонтиков, уменьшающихся в размере (всего 4), и детям каждый раз предлагалось ответить на вопрос «А какой это зонт?». Таким образом, у каждого ребенка было 8 возможностей выразить степень качества, что дало нам 1280 единиц для анализа. Каждый ответ был проанализирован с точки зрения задействованных средств выражения качества и с точки зрения сделанных ошибок.

Результаты эксперимента показали, что большое влияние на освоение категории степени оказывает морфологическая сложность и разнообразие имеющихся в языке конструкций. Как объяснялось выше, русский язык обладает более сложной и разнообразной системой средств выражения степени признака, чем нидерландский. Поэтому освоение этой категории в русском языке длится дольше. Дети, говорящие на нидерландском языке, уже в трехлетнем возрасте маркировали 40% предложенных стимулов с помощью различных морфологических, синтаксических и лексических средств. В отличие от голландских сверстников, русскоговорящие дети и в 4 года выражали степень лишь в 29% случаев. К 6 годам нидерландские дети выражали степень признака в 85% случаев, в то время как русскоязычные дети шестилетнего возраста только достигли уровня 76%. Русскоязычные дети делают больше ошибок, в основном, выбирая наречие степени, не подходящее прилагательному по скалярной конфигурации (Paradis 2001; Tribushinina 2011) и употребляя неправильную форму сравнительной степени. Типичной ошибкой является регуляризация формы *меньше* > *меньшее*, что говорит о продуктивном использовании форм компаратива. Особой проблемой для детей обеих групп являются наречия малой степени качества (*маленько* *маленький*, *een beetje groot* ‘чуть-чуть большой’). В отличие от взрослых дети употребляют их композиционально, а не прагматически (см. также Tribushinina & Gillis 2010).

В то же время, начиная с 4 лет, русскоязычные дети используют более разнообразный спектр средств выражения степени, включающий в себя формы компаратива и суперлатива, наречия меры и степени, префиксацию, суффиксацию, редупликацию и лексические замены, тогда как их нидерландские сверстники используют исключительно компаратив и наречия степени. В возрасте 6 лет основным способом выражения степени детьми обеих групп являются формы компаратива. Обе группы также используют суперлатив и наречия степени. Кроме того, русскоязычные дети 6 лет используют весь спектр средств выражения степени качества, представленный в русском языке. Следует также от-

метить, что частотность редупликации, являющейся типичной чертой детского языка, снижается к 6 годам.

В основу Эксперимента 2 легла та же процедура элиситации сравнительных форм, которая была использована в Эксперименте 1. Однако инвентарь стимулов был расширен. Тест состоял из двух частей: продуцирования антонимов (30 стимулов) и выражения степени качества (10 лексем, 40 стимулов). Половина детей начинала с антонимов, а другая половина – со степени. В эксперименте приняли участие 60 детей с ОНР (II и III уровня) и 60 детей без речевых проблем (возраст: 7–10 лет).

Результаты эксперимента показали, что дети с ОНР отстают от сверстников как в продуцировании антонимов, так и в образовании конструкций степени. Однако отставание в грамматической сфере выражения степени является намного более серьезным, чем в лексико-семантической сфере антонимии. Например, семилетние дети с ОНР выражали степень качества лишь в 32% случаев, в то время как их здоровые сверстники выражали степень в 66% случаев. В сфере антонимии разница была меньше, но все же статистически значима (69% против 87%).

Одной из причин более сильного отставания в сфере средств выражения степени является парадигматическая сложность этой сферы в русском языке. Заметим, что по этой же причине русскоговорящие дети более чем на год отстают от сверстников, говорящих на нидерландском языке. Кроме того, представляется вероятным, что отношения контраста играют более важную роль в освоении категории прилагательных, чем градация признака. Как показал ряд экспериментальных и корпусных исследований, дети активно полагаются на контрастные отношения в ходе освоения категории прилагательных (Murphy & Jones 2008; Waxman & Klibanoff 2000). Поэтому прилагательные, не входящие в антонимические пары, осваиваются позже, чем парные антонимы (Landau & Gleitman 1985). В отличие от контраста, категория градации признака играет менее важную роль в процессе освоения адекватных слов. Понимание скалярности намного отстает от понимания антонимических отношений (Gathercole 2009), что находит свое выражение в более затянутом процессе освоения конструкций для выражения степени качества.

### *Литература*

*Gathercole Mueller V.C.* “It was so much fun. It was 20 fun!” Cognitive and linguistic invitations to the development of scalar predicates // V. C. M. Gathercole (Editor), *Routes to Language: Studies in Honor of Melissa Bowerman*. – N.Y.: Psychology Press, Taylor & Francis. 2009. – P. 319-443.

- Landau B. and Gleitman L.R.* Language and Experience. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.
- Murphy M.L. and Jones S.* Antonyms in children's and child-directed speech. *First Language* 28(4), 2008. — P. 403-430.
- Paradis C.* Adjectives and boundedness. *Cognitive Linguistics* 12(1). 2001. — P. 47-65.
- Tribushinina E.* Boundedness and relativity: A contrastive study of Russian and English. *Languages in Contrast* 11(1) — 2011. — P.105-127.
- Tribushinina E. and Gillis S.* Knowledge of scalar structures: Production of adjectives and degree modifiers by children and their caretakers. Submitted to *Linguistics*. 2010.
- Waxman, S.R. and Klibanoff, R.S.* The role of comparison in the extension of novel adjectives. *Developmental Psychology* 36(5). — 2000. — P. 571-581.

*И. П. Шанор (Новосибирск)*

### **Особенности реализации пропозиции движения в детской речи**

Синтаксис детской речи рассматривается с точки зрения моделирования структуры и семантики элементарного простого предложения (ЭПП). Пропозиция — план содержания ЭПП. В данной работе ставится задача проанализировать, какими средствами дети от полутора лет выражают динамические пропозиции бытийно-пространственного блока.

В речи детей от полутора лет встречаются все типы пропозиций бытийно-пространственного блока, однако степень их частотности разная. Из 608 проанализированных фраз бытийно-пространственной семантики, 330 выражают динамические отношения; из них 241 с семантикой движения, 40 перемещения, 49 — передачи.

Изосемическим средством выражения динамических пропозиций являются ЭПП:

- движения: *Он к папе и маме пойдет* (Таня 2;11.20);
- перемещения: *Выгнала от бабы яги помелом* (Сева 3;1.14);
- передачи: *Дайте мне мой молоток!* (Сева 3;1.14).

Директив-финиш выражается эксплицитно приблизительно в 30% предложений, тогда как позиция директива-старта замещена только в 6%. Однако позиция директива-финиша может не получать эксплицитного выражения, если представление о ней содержится в семантике глагола: *Это такси приехал!* (Сева 3;0.8).

Наиболее распространенный способ выражения семантической роли директива-финиша — использование местоименных наречий

*сюда, туда, куда*, отыменных наречий типа *домой*, а также предложно-падежных форм имен существительных: *к папе, в школу, на улицу*.

В пропозиции передачи, которую мы рассматриваем как результат реализации пропозиции перемещения в социальной сфере, директиву-финишу соответствует семантическая роль адресата — одушевленного участника ситуации. В речи детей эта позиция замещается только в 30% случаев.

Директив-старт также может выражаться наречиями (*оттуда, отсюда*), существительными (*от дома, из дома, из кровати*), а также быть инкорпорированным в семантику некоторых глаголов (например, *уходить, убежать / убежать, отходить* и др.).

С раннего возраста дети выражают динамическую семантику изосемически, однако встречаются случаи неизосемического выражения динамических пропозиций:

— *Мама, ко мне!* (Варя 1;10.14) — не выражен предикат, но эксплицитированный директив-финиш позволяет говорить о том, что это пропозиция движения;

— *Ты будешь медведем заходить. Ты будешь медведем заходить к нему* (Сева 3;1.14) — позиция инструмента замещена именем существительным *медведь* в тв.п., которое является средством выражения пропозиции отождествления: *твоя роль быть медведем, ты — медведь*. В этом случае наблюдается компрессия двух пропозиций — движения и отождествления, причем основным средством выражения отношений является структура, типичная для пропозиции движения, нетипичным является заполнение позиции инструмента;

— *Нет, она не добрая, она выгоняет детей!* (Сева 3;1.14) — структура, свойственная предложениям, выражающим каузацию движения, используется для характеристики персонажа через регулярно совершаемые действия.

Таким образом, пропозиция движения может выражаться не соответствующей ей структурой, а также структурная схема, типичная для реализации пропозиции движения, может выразить другой смысл.

*П. М. Эйсмонт (Санкт-Петербург)*

### **Особенности усвоения глагольной аргументной структуры детьми в возрасте 6-8 лет (на материале русского и английского языков)**

В представляемом докладе рассматриваются некоторые вопросы того, как дети овладевают особенностями и закономерностями построения спонтанного нарратива, т.е. спонтанного монологического рассказа о некоторой последовательности действий.

В основе доклада лежит исследование семантической и синтаксической структуры спонтанного нарратива; целью являлось изучение семантических и синтаксических особенностей устной связной речи на примере спонтанных текстов, полученных при проведении серии экспериментов. Полученные в результате экспериментов данные позволяют также рассмотреть некоторые проблемы структурной организации текстов, оценить влияние на построение нарратива визуальной и аудио информации, сравнить психолингвистические особенности построения связного текста детьми и взрослыми и вывести модель порождения связного рассказа о некоторой последовательности действий.

Результаты проведенного ранее исследования (Эйсмонт 2007) показали, что в процессе овладения навыками порождения связного текста дети проходят несколько этапов. Как известно, на раннем периоде речевого развития, когда ребенок еще только начинает порождать связные речевые произведения (пусть даже и очень небольшие), в его текстах наблюдается большое количество эллиптированных высказываний, где эллипсис можно считать ситуационным, так как восстановить лакуны возможно именно из ситуации общения. Вероятно, это связано с еще не сформировавшейся у ребенка способностью прогнозировать знания собеседника и детским убеждением в том, что то, что может видеть и видит он, видят и те, кто его слушает (Tomasello 2003). В то же время результаты проведенного исследования продемонстрировали достаточно большое число эллиптированных высказываний в спонтанных нарративах, полученных от взрослых испытуемых, хотя абсолютное большинство эллипсисов в этих текстах является примером контекстуального эллипсиса, который восстанавливается исключительно при помощи контекста. Особый интерес представляет тот факт, что в процессе перехода от первого вида эллипсиса (ситуационного) ко второму (контекстуальному) дети проходят период, который характеризуется минимальным количеством эллиптированных высказываний в речи, когда дети стараются заполнить все возможные синтаксические позиции, ничего не опуская<sup>1</sup> (Эйсмонт 2007).

В то же время исследования зарубежных ученых констатируют достаточно большое количество эллиптированных высказываний в речи маленьких детей — носителей, например, английского или французского языков, т.е. таких языков, которые характеризуются несвободным порядком слов и «бедной» морфологией (Нуамс 1986). Это также может объясняться несформированностью у них способности к прогнозированию знаний собеседника, однако в дальнейшем по мере усвоения

1 Возможно, что это также связано с развитием theory of mind, когда ребенок проходит противоположный процесс: он не может предсказать, что знает собеседник, если он не видит то, что видит сам ребенок, т.е. вероятно, что собеседник не знает ничего.

структуры этих языков дети от эллипсиса избавляются.

Таким образом, возникает вопрос: в каком именно возрасте и на каком этапе овладения языком происходит это изменение типа используемого эллипсиса? Когда происходит окончательное переключение с одного синтаксического типа на другой между так называемыми *pro-drop* и *non-pro-drop* языками<sup>1</sup>?

Для того чтобы приблизиться к ответу на этот вопрос, в октябре 2010 г. в начальной школе г. Кройдона (пригород Лондона) был проведен психолингвистический эксперимент, материалом для которого послужил тот же мультфильм, который был использован и в первом исследовании, проводившемся с русскоязычными детьми в 2005-6 годах<sup>2</sup>. Возраст детей в обеих группах был одинаковый – 6-8 лет. В первом эксперименте приняло участие 17 детей, обучающихся в первом классе гимназии № 171 г. Санкт-Петербурга, во втором – 11 детей из нескольких классов начальной школы *Benson Primary and Nursery School*. В результате материалом для исследования стали 34 текста на русском языке и 11 текстов на английском языке.

В докладе будут представлены результаты сравнения полученных текстов, а именно разнообразие использованных глагольных лексем, особенности реализации и заполнения их аргументной структуры, в частности заполнения первой – субъектной – валентности. Полученные результаты частично подтверждают наличие общих тенденций в усвоении синтаксической структуры высказывания в языках разных типов, однако это еще только первый шаг на пути поиска решения этого вопроса.

### *Литература*

*Эйсмонт П.М.* Стратегии порождения спонтанного нарратива и роль внешнего стимула // Вестник СПбГУ. – Серия 9, вып. 4, ч. II. 2007. – С. 191-197.

*Hyams N.M.* *Language Acquisition and the Theory of parameters*, 1986.

*Tomasello M.* *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. – Harvard University Press, 2003.

---

1 Под *pro-drop languages* понимаются те языки, в которых при определенных условиях местоимения, не несущие логического ударения, могут быть опущены; имеется развитая система спряжения глагола; подлежащее и сказуемое в простом предложении свободно могут меняться местами. Например, русский и итальянский языки относятся именно к этому типу языков, а английский и французский – нет.

2 Подробнее описание эксперимента и его результатов можно посмотреть в работе [Эйсмонт 2007].

## Освоение лексического богатства языка. Вопросы строения ментального лексикона ребенка

Е. А. Аввакумова (Барнаул)

### Метонимия в речи детей

Метонимии<sup>1</sup> в детской речи – не настолько частотный объект изучения, как, например, сравнения и метафоры (Голева 1997; Фюнфштюк 1998; Харченко 2007). Мы предлагаем познакомиться с результатами нашего исследования детских метонимий.

Материалом для исследования послужили данные Фонда детской речи, собранные на кафедре детской речи в РГПУ им. А.И. Герцена, детские высказывания из книг К.И. Чуковского «От двух до пяти», С.Н. Цейтлин «Язык и ребенок. Лингвистика детской речи», словарей детской речи, (Харченко 2002; Словарь детских словообразовательных инноваций 2006), а также собственные наблюдения за детьми. Всего в поле нашего зрения попали 103 случая метонимических переносов.

Было обнаружено, что переносы по сходству употребляются детьми чаще почти в 2,5 раза, чем переносы по смежности. Возможно, большой разрыв в количественном отношении между сравнением и метафорой с одной стороны, и метонимией с другой в речи дошкольников обусловлен тем, что ребенку проще провести аналогию, увидеть сходство между предметами и явлениями, подобрать ассоциацию, чем классифицировать предметы, обнаружив в них смежность.

В речевом онтогенезе наблюдаются *два периода* использования метонимического переноса. *Первый*, ранний, период наблюдается от года до двух (трех) лет при формировании у ребенка значения слова, а именно его понятийной отнесенности. В этот период в речи часто возникают лексико-семантические сверхгенерализации. Так, *аной* ребенок может называть лопатку, палку, ветку, ложку, фонарный столб, то есть все предметы, имеющие длинную, достаточно узкую часть. В этом случае дети основываются на визуальном признаке. Стоит заметить, что в других случаях той же *аной* дети называют лопатку, тапку, лампу, основываясь на акустическом признаке. Последняя разновидность сверхгенерализации не является метонимией. *Кать-кать* – это машина, санки, лифт, велосипед, автобус, поезд, то есть все движущиеся предметы – объединение по функциональному признаку [Лепская 1997: 29].

Направления детских сверхгенерализаций «совпадают с теми, которые используются в языке взрослых при переносе наименований с

<sup>1</sup> Мы рассматриваем метонимию в наиболее широком толковании: перенос названия с одного предмета (явления, действия) на другой на основе их смежности.

одного явления на другое» [Цейтлин 2002: 61].

*Второй* период наблюдается, когда ребенок уже достаточно владеет речью и опирается на способы переноса наименований, имеющиеся в нормативном языке.

– *Вы мне укол не будете делать? А зачем тогда укол варится?* (Укол в значении ‘шприц’).

– *Я, правда, всю-всю чашку съела, честно-честно!*

Мы рассмотрели метонимические переносы второго периода.

При составлении типологии метонимий в детской речи мы, прежде всего, выделили *узуальные* и *окказиональные* метонимии.

Дети строят свою речь в соответствии с той речью, которую слышат вокруг. Следовательно, некоторые виды переноса по смежности, часто используемые в речи окружающих, переходят и в активный словарный запас ребенка.

В связи с этим мы выделили в речи детей метонимии, встречающиеся в узуальной речи, то есть *узуальные метонимии*.

Например:

– *Это не я шурушу, это кран капает.* (Вместо *вода капает.*)

– *Скорей, читай Маршака!* (Вместо *книгу Маршака.*)

Взрослея, ребенок приобретает способность экспериментировать над языком, узнавать его новые возможности.

Таким образом, постепенно, помимо узуальных метонимий, в речи ребенка появляются *окказиональные* метонимии:

– *Не хочу это толстое платье надевать!* (*Толстое* в данном случае ‘заставляющее казаться толще, чем есть на самом деле’).

– *А зелененькая девочка и говорит...* (В данном случае имеется в виду девочка в зеленом костюме.)

При составлении типологии детских метонимий мы опирались на классификацию, предложенную Н.Д. Арутюновой и насчитывающую 11 видов [Арутюнова 1990: 300]. На материале детской речи мы обнаружили следующие типы:

1) Метонимический перенос с материальной формы, в которую заключено содержание, на само содержание:

– *А почему ты на бананы надела?* (Вместо «на платье с бананами». Мама надела кофту на платье, на котором нарисованы фрукты (в том числе и бананы).)

– *Сейчас вытремся этим клоуном! Какой потешный клоун!* (т.е. полотенцем, на котором нарисован клоун).

– *А зачем ты мажешь рыбок кремом?* (вместо *аквариум*).

2) Метонимический перенос с содержимого на сосуд:

– *Он уже всю кастрюлю съел!*



– *Мам, прикинь, я там целых две кружки выпил!*

3) Метонимический перенос с имени автора на название его произведения:

– *Я Барто выучила!*

– *Бабушка Моцарта слушает.*

4) Метонимический перенос с действия на вовлеченный в действие предмет:

– *Помнишь, как мы перед кораблем пельмени ели? Ну, перед теплоходом этим? (корабль в значении ‘плавание на корабле’).*

5) Метонимический перенос с места на то действие, для которого оно предназначено:

– *Хочу зубы почистить перед улицей.* (Вместо *перед прогулкой на улице*).

6) Метонимический перенос с имени героя на название произведения:

– *Буду смотреть «Леопольда»!*

– *Читай Бухатину.* (Буратино вместо «Золотой ключик»).

Всего в речи дошкольников обнаружено 6 видов метонимий из возможных 11-ти (по классификации Н.Д. Арутюновой). Видимо, это связано с особенностями когнитивного сознания, характерного для детского мышления (прежде всего, преобладание наглядно-образного мышления над абстрактным).

Специалисты, изучающие метонимию во взрослой речи, указывают следующие ее функции: 1) номинативная; 2) идентификационная; 3) эллиптическая; 4) эстетическая; 5) юмористическая.

В детской речи мы обнаружили следующие функции метонимии.

*Номинативная функция* наблюдается в случае, связанном с дефицитом лексических средств в активном словарном арсенале ребенка, при котором в сознании ребенка соотносятся два объекта действительности: один из них более или менее известен, а другой неизвестен вообще. При сравнении свойства известного объекта признаются подходящими для именованного неизвестного.

– *Почему умер не играет? Я хочу, чтобы умер играл!* (в значении похоронная музыка). В данном случае ребенок не знает узуального слова и использует перенос по смежности.

Когда нельзя утверждать, что ребенок не знаком с узуальным словом, то следует говорить об *идентификационной функции, или функции отождествления*. В результате идентификации происходит уподобление одного объекта другому (группе, образцу). Примером реализации идентификационной функции в детской речи может быть следующий метонимический перенос:

– *А я сейчас публичкой был!* (Девочки пели и говорили «Уважаемая

публика!»)

Основная функция синекдохи состоит в идентификации объекта через указание на характерную для него деталь, отличительный признак. Следовательно, в следующей детской фразе также реализована идентификационная функция:

– *Баба, смотри какой бантик идет!* (девочка 4-5 лет, показывающая в сторону щенка с ярким бантом).

Часто метонимические словоупотребления в речи детей и взрослых наделены *эллиптической* функцией, связанной с законом экономии речевых усилий.

– *Ма, дай таблетку от головы* (Вместо «от головной боли»).

– *Открой мне воду!*

– *На «Солнышке» остановите!* (Имеется в виду остановка общественного транспорта.)

Следует заметить, что одно и то же употребление слова в переносном (метонимическом) значении может выполнять одновременно несколько функций.

В исследуемом нами материале детской речи не было обнаружено ни одного примера метонимии, выполняющей эстетическую и юмористическую функции. Думается, что это не случайно. Дети используют в своей речи метонимию бессознательно, в практических целях. Для создания же метонимии с эстетической или юмористической целью необходимо включение сознания. Такой механизм речи, как метонимический перифраз используется чаще всего в произведениях художественного стиля речи, а в разговорно-бытовом стиле данное явление можно встретить крайне редко. Неудивительно, что в детской речи (разговорной речи) перифраз не был обнаружен.

Однако накопленный нами материал не дает основания утверждать, что в речи детей метонимия не выполняет других функций. Дальнейшая работа позволит шире и разностороннее изучить рассматриваемый нами объект.

### *Литература*

*Арутюнова Н.Д.* Метонимия // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.

*Голева Н.М.* Сравнения в детской речи. Дис. ... канд. филолог. наук. – Белгород, 1997.

*Лепская Н.И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). – М., 1997.

Словарь детских словообразовательных инноваций / Сост. С. Н. Цейтлин. – СПб., 2006.

- Фюнфштюк К. Метафора в сознании детей (на материале детских загадок) // Доклады Всероссийской научной конференции. — Череповец, 1998.
- Харченко В.К. Словарь современного детского языка. — В 2-х т. — Белгород, 2002.
- Харченко В. К. Функции метафоры. — М., 2007.
- Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Чуковский К.И. От двух до пяти. — М., 1990.

Л. В. Балашова (Саратов)

### Прецедентный мир детства в современном русском сленге

В современной лингвокультурной концептологии особое внимание уделяется исследованию прецедентных феноменов. Объектом нашего внимания стал прецедентный мир ребенка, получивший отражение в современном сленге, носителями которого являются преимущественно взрослые люди. По нашим данным, извлеченным из специализированных сленговых словарей, из Интернета, общения с активными пользователями Сети, исследуемые единицы активно включаются в лексико-семантическую систему (более 300 ЛСВ), причем обращает на себя внимание разнообразие данных элементов.

Вполне закономерно, что литературные прецедентные концепты составляют большинство исследуемого корпуса: художественное творчество является неотъемлемой частью культуры, а регулярное потребление его продуктов — непременным атрибутом повседневной жизни каждого индивида. Естественно, русский фольклор и русская литература оказываются наиболее востребованными в сленге.

В сленг проникают номинации языческих сакральных образов, героев, топонимов, артефактов народных сказок (ср.: *Баба-Яга* — ‘женщина-инспектор’; *Горыныч* — ‘перегар’; *Дед Шишок* — ‘бомж’; *Емеля* — ‘электронная почта’; *избушка на курьих ножках* — ‘помпезный особняк’; *Жар-птица* — ‘лампочка’; *леший* — ‘белорус’; *Морозко* — ‘неразговорчивый человек’; *Соловей-разбойник* — ‘дежурный по роте’). Достаточно активно носители сленга употребляют названия или фрагменты фольклорных текстов — загадок, сказок, песен (ср.: *волк и семеро козлят* — ‘армейское отделение’; *без окон, без дверей, полна горница солдат* — ‘казарма’; *травушка-муравушка* — ‘гашиш’; *точка, точка, запятая* — ‘учительница русского языка’).

Русская классическая литература XVIII–XIX в., изучаемая в рамках

школьной программы, — также продуктивный источник прецедентных феноменов. Это фамилии авторов, героев, названия артефактов, фрагментов изучаемых произведений (ср.: *горе от ума* — ‘наряд вне очереди за пререкание с командиром’; *ботаник* — ‘прилежный ученик’; ‘начинающий рокер’; ‘пожилой волокита’ (из характеристики князя Федора в «Горе от ума» А.С. Грибоедова: «Он химик, он ботаник, князь Федор, мой племянник»); *Балконский / Болконский* — ‘балкон’; *кавказский пленник* — ‘солдат на гауптвахте’; *дворянское гнездо* — ‘учительская’; ‘надстройка для комсостава на судне’; ‘элитный дом’; *Герасим* — ‘героин’; *Муму* — ‘мультимедия’; ‘наркотик’; *белеет парус одинокий* — ‘об отличнике’; *царица Тамара* — ‘памятник княгине Ольге в Пскове’; *Дед Мазай* — ‘ректор’; *этот стон у нас песней зовётся* — ‘о надрывном и безвкусном исполнении песен о любви, страданиях’; *кому на Руси жить хорошо* — ‘о поваре в солдатской столовой’; *читать Чернышевского* — ‘есть ржаной хлеб’; *четвертый сон Веры Павловны* — ‘о состоянии алкогольного, наркотического опьянения’; *старый Фирс* — ‘пройдоха’; *вишневый сад* — ‘общественный туалет’).

Но наиболее востребованным оказывается творчество А.С. Пушкина. Лексема *Пушкин* — одна из самых многозначных: ‘любое огнестрельное оружие’; ‘африканец’; ‘человек с кудрявыми волосами’; ‘о лысом человеке’; ‘умный человек’; ‘отличник’; ‘неизвестно кто’. Из окружения поэта в сленге встречается только упоминание о няне: *Арина Родионовна* — ‘личный телохранитель’; *Ядрёна Родионовна, Пушкина мать!* — ‘выражение негодования, раздражения’. Источником цитации в сленге становятся лирика, поэмы, сказки, повести, трагедии А.С.Пушкина (ср.: *арап Петра великого* — ‘негр’; *каменный гость* — ‘пенис’; *золотая цепь на дубе том* — ‘о так называемом «новом русском» с золотой цепью на шее’; *я помню чудное мгновенье* — ‘каникулы’; *Руслан* — ‘учитель русского языка’; *золотая рыбка* — ‘указ об амнистии’; ‘взятодатель’; ‘потенциальная жертва вора, мошенника’; ‘обращение к женщине’; *Дядька Черномор* — ‘В.С. Черномырдин’).

Из литературы XX в. — начала XXI в. также черпаются сленговые именованья. С одной стороны, источником цитат становятся произведения из школьной программы (ср.: *буревестник* — ‘вечеринка с обильной выпивкой’; *Фома Гордеев* — ‘мужской половой орган’; *Есенин* — ‘заключенный-поэт’; *Маяковский* — ‘магазин «Маяк» в Пскове’; *Швондер* — ‘бюрократ’; *Тёркин* — ‘болтливый человек’). С другой стороны (и таких примеров на порядок больше), это детская и популярная литература (приключения, фантастика, детективы, военная проза), как правило, экранизированная (ср.: *Айболит* — ‘садист’; ‘антивирусная программа’; ‘военный врач’; *Бармалей* — ‘пенис’; ‘считыватель перфокарт’; ‘непри-

ятный человек'; *Буратино* — 'тупица'; *кошкин дом* — 'женское общежитие'; *золотой ключик* — 'молодой человек, увлекающийся металлическим роком'; *Кибальчиш* — 'ловелас'; *неуловимые мстители* — 'лобковые вши'; *Железный дровосек* — 'памятник Ю. Гагарину в Москве').

Интересно, что самым востребованным среди образов русской литературы оказывается Чебурашка Э. Успенского. Лексема *чебурашка* имеет 12 значений, фиксируемых в общем, молодежном, школьном, военном, компьютерном сленге, в воровском аргоне, в жаргоне авиаторов и машиностроителей. Это существительное формирует самостоятельное словообразовательное гнездо с многозначными субстантивами, адъективами и глаголами — *чебуратор*, *четурахнутый*, *чебурашить*, *чебурашиться* и др. (всего — 14 сленговых единиц). Такая прецедентная активность связана, конечно, с тем, что, с одной стороны, мультфильм по сказке Э. Успенского известен практически всем россиянам, а с другой, — как следствие такой популярности сформировался целый корпус анекдотов о Чебурашке и крокодиле Гене.

Зарубежные литературные памятники (фольклор, эпос, художественная литература) также регулярно переосмысляются в сленге. В этой подсистеме преобладают отсылки к античной мифологии и литературе, хорошо известной по мультфильмам и кинофильмам (*Адонис*, *Амур*, *Аполлон*, *Геркулес*, *Гермес*, *Икар*, *кентавр*, *Купидон*, *медуза-Горгона*, *Миневра*, *Пегас*, *Прометей*, *Химера*, *Циклоп*), причем многие из лексем являются многозначными (ср.: *Циклоп* — 'мужской половой орган'; 'милиционер'; 'милицейская машина'; 'компьютер'; 'одноглазый старик'). Западноевропейские сказки, эпос чуть менее востребованы, но формируемые на их основе лексем не менее многозначны (ср.: *гоблин* — 'охранник'; 'член ОМОНа'; 'работник ГИБДД на трассе'; 'мускулистый мужчина без признаков интеллекта'; 'хулиганствующий подросток'; 'заправщик на автозаправочной станции'; 'новый русский'; 'молодой поклонник рок-музыки в соответствующей экипировке'; 'поклонник музыки в стиле GABBA'; 'обращение к молодому человеку, юноше'; 'человек высокого роста'; 'некрасивый человек'). Показательно, что большинство этих феноменов активно используются в классической (русской, европейской) и современной детской литературе (ср.: *гоблин* — в романах Дж. К. Ролинг о Гарри Потере). Большую роль играет также экранизация таких текстов.

Азиатская языческая мифология и фольклор представлены не столь разнообразно, но многозначность соответствующих единиц также достаточно высока (ср.: *Али-Баба и сорок разбойников* — 'директор и учителя'; 'ученый совет вуза'; 'армейский взвод'; *бабай* — 'старик'; 'старый татарин'; уроженец Средней Азии'; 'активный гомосексуалист'; 'денеж-

ная единица республик Средней Азии»; ‘душман»; ‘афганец»; ‘строгий учитель, преподаватель’).

Среди западноевропейской и северно-американской литературы в качестве источника сленговых именовании преобладает классическая сказка и популярная детская литература XX – начала XXI в. (ср.: *Дюймовочка, спящая красавица, мальчик с пальчик, три поросенка, синяя борода, принцесса на горошине, Красная Шапочка, Алиса в стране чудес, гадкий утенок, Карлсон, Гарри Потер, Щелкунчик, братство кольца, хоббит, Маленький принц, Винни-Пух, Пятачок*). Достаточно разнообразно представлены «не детские» жанры, хотя многие из таких текстов известны с детства: классические произведения Шекспира, Сервантеса (*Гамлет, Ромео, много шума из ничего, Дульцинея, Дон Кихот*). Вместе с тем, безусловное лидерство принадлежит классическим детективам, фантастике и приключенческим романам, популярным среди подростков (ср. английская литература: *Ватсон, остров сокровищ, Робинзон, человек-невидимка*; французская литература: *три мушкетера, Д’Артаньян, Арамис, Гаврош, королева Марго, Паганель*; американская литература: *всадник без головы, белый клык*). Практически по всем перечисленным прецедентным тестам сняты фильмы, ставшие столь же классическими и культовыми. Роль кинематографа как проводника литературного текста особенно ярко прослеживается на материале XX века. Самым продуктивным в этом отношении становятся герои комиксов, получившие экранное (обычно «голливудское») воплощение (ср.: *Бонд, агент ноль-ноль-семь, Бэтмен, Тарзан*).

В целом можно констатировать, что прецедентный мир детства играет огромную роль в сложении сленговой лексико-семантической системы.

### **Литература**

- Белов Н.В. Словарь молодежного и Интернет-сленга. – Минск, 2007.
- Грачев М.А. Словарь современного молодежного жаргона. – М., 2006.
- Ермакова О.П., Земская Е.А., Розина Р.И. Слова, с которыми мы все встречались: Толковый словарь русского общего жаргона. – М., 1999.
- Компьютерный сленг <http://ru.wikipedia.org/wiki/> Компьютерный сленг. Материал из Википедии. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
- Коровушкин В.П. Словарь русского военного жаргона. – Екатеринбург, 2000.
- Левикова С.И. Большой словарь молодежного сленга. – М., 2003.
- Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русского жаргона. – СПб., 2001.

- Никитина Т.Г.* Молодежный сленг: Толковый словарь. — М., 2009.
- Словарь компьютерного сленга Дениса Садошенко. URL: <http://lib.rin.ru/doc/i/20307p.html>
- Словарь молодежного и Интернет-сленга. Толкование более 10 000 слов и выражений. — Минск, 2007.
- Слышкин Г.Г.* Лингвокультурные концепты и метаконцепты. — Волгоград, 2004. — С. 67.

*Т. В. Батыркаева, Т. И. Доценко (Пермь)*

### **Конструирование наивной категории детьми дошкольного возраста**

Категория — это базовое понятие наивного и научного знания человека о мире. Философский энциклопедический словарь определяет категорию как «предельно общее понятие, которое образуется как последний результат отвлечения (абстрагирования) от предметов их особенных признаков» [Новейший... 2001: 310]. С точки зрения когнитивной лингвистики, категория есть «одна из познавательных форм мышления человека, позволяющая обобщать его опыт и осуществлять его классификацию» [Кубрякова 1997: 45].

Научные, логические категории изучались со времен Аристотеля. Согласно классической теории Аристотеля, эти категории имеют четкие грани и представляют собой набор равноценных элементов. Естественные, наивные категории стали объектом пристального внимания ученых лишь в XX веке. По мнению Дж. Лакоффа, «классический взгляд на категории не совсем ошибочен, но процесс категоризации (конструирования категории), реально используемый людьми, устроен куда сложнее» [Лакофф: 1].

Можно предположить, что дети конструируют наивную категорию, опираясь на разные классификационные принципы. Выдвинуть данную гипотезу позволяет, во-первых, утверждение авторов «Краткого словаря когнитивных терминов» о различении в процессе категоризации способов решения классификационных задач [Кубрякова и др. 1997: 45]; во-вторых, результаты классификационных экспериментов Дж. Брунера и его учеников (Брунер 1977), выделивших разные основания для суждений, использованных детьми в объяснениях, а также эксперименты, проводимые группой московских ученых под руководством Р. М. Фрумкиной, и их выводы о том, что практически все взрослые в возрасте от 17 до 85 лет в пределах одного и того же разбиения используют разные принципы классификации [Фрумкина и др. 1991: 93].

**Цель** нашего исследования — выявить возможные способы конструирования наивной категории у детей 6-7 лет.

#### **Методика проведения эксперимента**

Эксперимент «Дополни ряд...» (см. подробнее Ясюкова 1999) проводился в дошкольных образовательных учреждениях г. Осы Пермского края со 100 детьми 6-7 лет.

Экспериментальным материалом стали 3 ряда слов разных категорий:

- *кастрюля, тарелка, ... (посуда),*
- *шкаф, диван, ... (мебель),*
- *окунь, карась, ... (рыбы).*

Выбор категорий **посуда, мебель, рыбы** был обусловлен требованиями современных программ дошкольного образования (Бунеев 2001 и др., Вахрушев 2001 и др.), так как ко времени поступления в школу эти категории должны быть в той или иной степени освоены детьми.

Дети должны были: 1) продолжить предложенный ряд слов (т. е. ответить на вопрос: «Какие еще слова сюда подойдут, что еще можно добавить?») и 2) назвать имя категории (класса объектов), ответив на вопрос: «Что это такое? Как все это можно назвать одним словом?»

#### **Анализ экспериментального материала**

Полученные нами экспериментальные данные, как и предполагалось, показали, что у детей 6-7 лет процесс конструирования наивной категории осуществляется либо с опорой на отдельный признак, либо на комплекс взаимосвязанных между собой признаков. Семантической опорой для построения категории могут выступать перцептивный, функциональный и пространственный признаки.

1. Перцептивный признак или перцептивное сходство включает, по мнению Дж. Брунера, одинаковость цвета и формы (Брунер 1977). Материалы нашего эксперимента показывают, что при конструировании категории в качестве перцептивного признака часто выступает признак материала, из которого сделан объект, или свойство, качество по этому признаку. Например, *КАСТРЮЛЯ, (ТАРЕЛКА), ... чайник, кружка, ложка — железное*. Так как со значением слова **железное** у ребенка связана тактильная информация, основанная на его сенсорном опыте, можно предполагать, что это слово в ментальном лексиконе дошкольника является широкозначным (Барсук 1990; Бубнова, Клименко 2005), т. е. имеет не только значение «сделанный из железа», но и «твердый, крепкий, небьющийся». Дополняя ряд (*шкаф, диван*) словами *кресло, кресло-кровать, диван*, дети эксплицируют тактильный признак в обобщающем слове **мягкое**, которое также используется в расширенном значении: «мягкое, приятное» и «удобное для сидения и лежания». Являясь



постоянными, данные признаки сохраняют связь с субстанцией и выполняют функцию объединения относительно однородных объектов и их разделения на подклассы (Ср.: *фарфоровая — глиняная посуда; мягкая мебель*). Включение этих признаков в процесс категоризации позволяет говорить о значимости в процессах обобщения сенсомоторного опыта ребенка [Johnson 1987; Lakoff, Johnson 1980].

2. Функциональный признак есть функциональное сходство, т. е. сходство по функции [Брунер 1977], или объединение объектов на основе общей функции, общего назначения, называемое Р. М. Фрумкиной функциональной классификацией [Фрумкина 1991: 86]. Например, *ОКУНЬ, КАРАСЬ, ... ЩУКА, РЫБА — они плавают*. Обычно в цепочках слов функциональный признак представлен имплицитно: *КАСТРЮЛЯ, (ТАРЕЛКА)... сковорода — «в них готовят пищу», (КАСТРЮЛЯ), ТАРЕЛКА,... чашка, кружка — «из них едят, пьют», (ШКАФ), ДИВАН ... кресло, стул, табурет — «на них сидят»*.

Примерно 20% детей конструируют категорию *мебель*, опираясь на функциональные признаки разных предметов мебели: «для сидения», «для лежания», «для размещения вещей». В качестве опоры для развертывания цепочки по функциональному признаку может выступать только одно слово, например *диван*, и в этом случае в цепочку включаются только названия предметов, предназначенных для сидения или лежания: *(ШКАФ), ДИВАН ... кресло, стул, табурет; (ШКАФ), ДИВАН ... кровать, стул, кресло, подушки и т.п.*

В других случаях в качестве опоры могут выступать одновременно два стимула: *шкаф, диван*, и в цепочку слов включаются названия предметов мебели, функционально сходных с диваном (для сиденья, лежания) и шкафом (для размещения вещей): *шкаф, диван, ... тумбочка, стул. шкаф, диван, ... кресло, стул, тумбочка*. Разные функциональные признаки могут стать основой для обобщения объектов в однородные комплексы: *шкаф, диван ... стул, кровать, кресло «для сидения и лежания»; шкаф, диван, ... кресло, стул, тумбочка «для сидения и размещения вещей»*.

Во всех указанных случаях функциональный признак закрепляется в категориальном имени базового уровня: *мебель, посуда, рыбы*.

3. Пространственный признак, по мнению Р. М. Фрумкиной, является основой для проведения ситуативной классификации [Фрумкина 1991: 86]. Дж. Брунер одинаковое положение в пространстве рассматривает как «перцептивное сходство» (Брунер 1977).

Конструируя категории на основе пространственного признака, дети тем самым ограничивают объем класса: сужают или расширяют количество его представителей. Например, *посуда* увязывается детьми в отдельные функциональные классы, ограниченные либо простран-

твом кухни (1), либо пространством обеденного стола (2): 1) *КАСТРЮЛЯ, ТАРЕЛКА, ... крышка, ложка, вилка, кружка*; *КАСТРЮЛЯ, ТАРЕЛКА, ... поварешка, нож, кружка* и т. п.; 2) *ТАРЕЛКА, ... ложка, кружка*; *ТАРЕЛКА, ... ложка, вилка, блюдце*; *ТАРЕЛКА, ... чашка, вилка, стакан* и т.п. Предметы **мебели** организуются в функциональные классы жилым пространством комнаты (1) или квартиры (2): 1) *ДИВАН ... кресло, стол*; *ДИВАН ... стол, кресло, стул*; *ДИВАН ... телевизор, кресло, картина* и др. 2) *ШКАФ, ДИВАН ... кровать, стенка, трюмо*; *ШКАФ, ДИВАН ... шифоньер, стул, стол* и др.

4. Материалы эксперимента показывают, что пространственный признак организует в отдельный класс множество объектов, которые обычно взаимосвязаны между собой по функциональному признаку: (*КАСТРЮЛЯ*), *ТАРЕЛКА... чайник, кружка* — **стоит на столе**; *ОКУНЬ, КАРАСЬ, ... щука, рыба* — **плавают, живут в воде**. Например, категория **рыбы** основывается у дошкольников на представлении о животных, живущих в воде или обитающих в водном пространстве. Поэтому примерно половина детей (54%) продолжают цепочку слов именно названиями рыб: *ОКУНЬ, КАРАСЬ, ... щука, килька, селедка*, а 22% детей к рыбам, наряду с их бесспорными представителями, относят морских млекопитающих (*дельфин, кит, касатка, морж*), земноводных (*лягушка*) и пресмыкающихся (*крокодил*), головоногих моллюсков (*осьминог*), ракообразных (*рак*).

Категории, сконструированные на основе функционально-пространственного комплекса, оформляются конкурирующими между собой именами-гиперонимами: **мебель и вещи; посуда и кухонные предметы; рыбы и водные или подводные животные**. Конкуренция в употреблении категориальных имен имплицитно указывает на разную степень проявления и спаянности того и другого признака и подвижность границ категории. Так, словесный ряд: *ОКУНЬ, КАРАСЬ* ребенок дополняет словами *корабль, пароход* и присваивает категории имя **корабли**. Выбор такой стратегии объясняется тем, представители рыб «*окунь, карась*» и артефакты предметного мира «*корабль, пароход*» оказались сильнее связаны функциональным признаком «*плыть, плавать*», который поддерживается речевым опытом ребенка (*плавают корабли и плавают рыбы*), чем пространственным признаком «*вода*». Актуальность и яркость функционального признака в сочетании с пространственным признаком дали возможность ребенку сконструировать новую категорию — «*плавающие предметы*» = «*корабли*».

В конечном счете, наличие в языковом сознании детей дошкольного возраста функционально-пространственных комплексов приводит к формированию оппозиции более высокого уровня обобщения: «*предмет-животное / звери*». 4% детей по отношению к цепочкам слов: *ОКУНЬ,*

КАРАСЬ, ... волк, лиса, медведь; ОКУНЬ, КАРАСЬ, ... лось, слон; ОКУНЬ, КАРАСЬ, ... корова, кошка, собака используют в качестве имени категории гиперонимы: **животные, звери.**

### **Литература**

- Барсук Л. В.* Проблема идентификации значения слов широкой семантики // Психолингвистические проблемы семантики: Сб. научных трудов. – Калинин, 1990.
- Брунер Дж.* Психология познания. За пределами непосредственной информации. Пер. с англ. К. И. Бабицкого. – М., 1977.
- Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В., Кислова Т. Р.* Программа дошкольного курса развития речи и подготовки к обучению грамоте // Образовательная система «Школа 2100». Сборник программ. Дошкольная подготовка. Начальная школа. – М., 2001. – С. 94-102.
- Вахрушев А. А., Кочемасова Е. Е., Белова И. К.* Программа дошкольной подготовки по курсу «Здравствуй, мир!» // Образовательная система «Школа 2100». Сборник программ. Дошкольная подготовка. Начальная школа. – М., 2001. – С. 109-122.
- Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду / В. И. Логинова, Т. И. Бабаева, Н. А. Ноткина и др.; Под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой, Л. М. Гурович: Изд. 3-е, переработанное. – СПб., 2004.
- Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г.* Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей ред. Е. С. Кубряковой. – М., 1997.
- Лакофф Дж.* Когнитивное моделирование [Электронный ресурс] // <http://elenakosilova.narod.ru/studia2/lakoff.html>
- Новейший философский словарь. – Минск, 2001.
- Программа «Истоки»: Базис развития ребенка-дошкольника / Т. И. Алиева, Т. В. Антонова, Е. П. Арнаутова и др. Науч. ред. Л. А. Парамонова и др. – М., 2003.
- Развитие. Программа нового поколения для дошкольных образовательных учреждений. Подготовительная к школе группа. Изд. 2-е, испр. и доп. / Под ред. О. М. Дьяченко. – М., 2002.
- Фрумкина Р. М., Михеев А. В., Мостовая А. Д., Рюмина Н. А.* Семантика и категоризация. – М., 1991.
- Ясюкова Л.А.* Методика определения готовности к школе: Методическое руководство. – СПб., 1999.

**О некоторых способах самостоятельного именованя человека  
в речи детей младшего дошкольного возраста  
(на материале собственных наблюдений)**

Изучение спонтанной речи детей младшего дошкольного возраста представляет немалый интерес. Это достаточно широкое направление, требующее детального изучения. В рамках данной статьи освещается один из аспектов проблемы, а именно то, как в речи младших дошкольников происходит процесс самостоятельного именованя человека. В спектр нашего наблюдения вошли дети в возрасте от 3 лет до 3;8: собственный сын автора Владимир и воспитанники второй младшей группы детского сада. Были использованы также дневниковые записи речи других детей.

Общеизвестен релятивный характер именованя лиц в системе современного дискурса. Использование ребенком той или иной лексемы по отношению к какому-либо человеку зависит от ряда факторов: 1) от инпута ребенка; 2) от текущей речевой ситуации и коммуникативной роли, отводимой ребенку; 3) от эмоционального состояния, в котором он пребывает в данный момент; 4) от объема лексикона на определенном этапе речевого развития.

Выделим основные категории (группы) лиц, которых дети чаще всего номинируют в своей речи. Во-первых, это близкие родственники, что совершенно естественно, т.к. основной круг общения младших дошкольников составляют преимущественно родители, бабушки и дедушки, братья и сестры; во-вторых, сверстники; в-третьих, взрослые люди: воспитатели детского сада, знакомые родителей, малознакомые, посторонние.

Н. И. Формановская писала: «Мама, Папа, Бабушка, Дедушка... Что проще и обыденнее...? Однако русский язык и здесь имеет свои богатства, свои выразительные средства» [Формановская 1989: 37]. Вслед за Е. С. Скобликовой отметим, что в детской речи, как и во взрослой, «термины родства используются не в полном составе — обычно только по отношению к старшим, при этом часто не в основном, а в своеобразно интимизированном варианте» [Скобликова 1998:145]. В речи детей дошкольного возраста употребляются как стилистически нейтральные обозначения терминов родства *мама, папа, бабушка, дедушка*, так и стилистически маркированные *мамочка, мамуля, мамуленька, папочка, папуля, бабуля, бабуся, бабочка, дедуля, дедя, пап, мам* и т.д. Несмотря на стилистические различия вариантов, применительно к речевой практике детей бóльшая часть перечисленных лексем является узуальной.

Интересен единичный пример «эгоцентрического» обозначения бабушки, отмеченный у мальчика Саши К. (3;4.10): *мама стáра*. Вероятно, в сознании данного ребенка мама и бабушка занимают равные позиции: мама – самый близкий человек, бабушка по степени значимости и социальному статусу приравнивается к матери, различны лишь возрастные характеристики.

Релятивный характер наименований терминов родства усваивается начинающим говорить ребенком не сразу и не вполне последовательно [Скобликова 1998: 146]. В особенности это касается обозначения *бабушек* и *дедушек*. В определенных ситуациях дети младшего дошкольного возраста противятся, если их родители называют *мамой* и *папой* своих родителей. В этом отношении большой интерес представляют наблюдения А.Н.Гвоздева за развитием речи сына Жени. См. часть разговора, ярко показывающего, каков характер вопросов ребенка и как трудно ему (Жене) представить окружающих его взрослых в другой обстановке:

Женя (3;8.26.): <...> *А ты где родился?*

Отец: *В Сивини.*

Ж.: *И я родился в Сивини?*

О.: *Нет.*

Ж.: *Хочу в Сивини. А твой папа кто?*

О.: *Сивинский дедушка.*

Ж.: *Нет, он просто дедушка. А папой не зови. А твой папа кто?*

О.: *Дедушка.*

Ж.: *Нет, это не папа, просто дедушка* [Гвоздев 2005: 214].

Ср. собственные наблюдения: *Это не мама, а моя бабуля!* Вова (3;2.12), *Не папа, а дедушка, ты что, не знаешь!* Настя (3;3.8).

Мы связываем данное явление, в первую очередь, с тем, что без специального объяснения взрослых ребенок не способен усвоить релятивный характер номинации лиц. Младший дошкольник в силу возрастных особенностей не понимает, как один и тот же человек способен существовать в двух ипостасях: быть мамой и бабушкой одновременно. Отчасти это связано и с психологическими особенностями детей данной возрастной группы, в частности, эгоцентризмом.

Однозначно нетипичным для речи детей младшего дошкольного возраста является их обращение к близким родственникам по имени, а также по имени и отчеству. Подражая взрослым, которые обращаются друг к другу по имени или имени и отчеству, ребенок неосознанно нарушает всем известные традиционные нормы этикета именования родителей – *мама* и *папа*. В данном аспекте очень показательными являются дневниковые записи А. Н. Гвоздева, в которых наряду со словами *папа*, *мама* в речи Жени в единичных случаях фиксируются обращения к отцу

и матери (реже) по имени. *Нет камли, Саска!* Не корми, Сашка! — Очень раскапризничался, прямо закричал на отца (2;1.17), *Люхлю дай, Саса. Он хоцит пакусъть* — Хрю-хрю (свинье) дай [яблоко], Саша. Он хочет покушать (2;2.25), *Сас, пицини*. Саша, почини (2;2.28), *Саса, пусъти миня на люльцу*. Саша,пусти меня на улицу. (2;3.6) *Вируса, Саса, усла лицить зубы*. Веруша, Саша, ушла лечить зубы — сообщает отцу о матери, которая, действительно, ушла к зубному врачу (2;3.7), *Сасънька! Каміски пъказу!* Сашенька! Камешки покажу! — Кричит с высшей степенью удовольствия, увидев, что пришел отец (2;4.28) [Гвоздев 2005: 66–89].

В речи нашего сына отмечен единственный пример ненормативного для детской речевой практики обращения к бабушке по имени и отчеству: мальчик полностью скопировал этикетную формулу, используемую отцом:

Отец: *Здравствуйте, Тамара Ивановна, как доехали?*

Вова: (3;0.21), улыбаясь, подходит к бабушке: *Тамая Ванна! А ты узе к нам пиехала?* Тамара Ивановна, а ты уже к нам приехала?

При этом нетипичное для данной ситуации обращение сопровождалось со стороны ребенка ироничной интонацией и лукавой улыбкой. Вероятно, он делал это осознанно, создавая таким образом элемент игры и полностью понимая нестандартность своего речевого высказывания.

Наши наблюдения показали, что младших, равных по возрасту, старших братьев и сестер дошкольники в соответствии с обычными этикетными нормами называют преимущественно по имени: *За мной Вика пишла* — о старшей сестре, Вова (3;2.14), *Я сивоня буду с Вадиком игать* — о младшем брате, Виталик (3;4.6) *А мая Олитъка у бабуи* — о старшей сестре, Таня (3;1.17).

Реже при их номинации используются термины родства: *Сматри/те, это мой бра'тик*. Кристина (3;7.24); *Да, Вика хаошая систъонка, абизять нильзя. Вик, пайдём игать, мы же с тобой батики*. Вова (3;5.16). В последнем примере интересна оригинальная интерпретация родственных отношений: не «брат и сестра», а «братики».

Сверстников из детского сада называют, по нашим наблюдениям, так, как их называют воспитатели (даже полным именем!): *А Вася плохо себя вел. Мы с Василем сиводня азарничали*. Денис (3;6.25), *Захарик не адаёт мне машинку. Захар нимноська забалел*. Илья (3;5.15), *Ауся сидит са мной за адним столикам. Ауну мама забала певее миня*. Кристина (3;4.21), *Воватъка, садись рядом са мной. Эта у нас Владимир*. Таня (3;7.23).

Показательно, что при совпадении имен используется (так же, как у воспитателей) сочетание имени и фамилии: *Мой шкафтик ядом с Илюшей Самойлавым*. Таня (3;7.23), *А Илюша Белов плохо азгаваивает*. Света

(3;7.27), *Илюся Сямойлов* отень бальсёй — он будит купным зайтем. Вася (3;5.15), *Кристине Явиной* дали самый бальной стишок. Олеся (3;6.16), *Ау Кистины Малининой* на шкафчике белатька (белочка). Сережа (3;8.17). Группа детей обычно именуется в детской речи лексемами *ребятки, детишки, детки*. Иногда встречаются метафорические оценочные номинации, скопированные из речи воспитателей: *Мама, а мы севодня — казяфки*. — *Почему это вы козявки? — А мы с Василием не спали, а Ольга Юевна сказала: Ах вы казяфки такие!* Вова (3;7.4). Другой пример: *Вы где сегодняя так долго были? — Киски были на танцушках* (на танцевальном занятии). Олеся (3;6.8).

Незнакомые сверстники именуются в речи младших дошкольников по гендерному признаку: *девочки* и *мальчики*: *А как деватьку завут? А мальтик тоже с мамой гуляет в пайке*. Вова (3;2.19).

К воспитателям и другим сотрудникам детского сада младшие дошкольники обращаются по имени и отчеству, чего требуют правила этикета и чему способствуют дидактические усилия взрослых — определенная выучка: *Елена Викторовна, Ольга Юрьевна, Нина Николаевна* и (в упрощенном варианте) не *Евгения*, а *Женя Игоревна* (естественно, в речи каждого ребенка в оригинальном фонетическом исполнении).

По отношению к знакомым взрослым используются иные обращения: *тетя Маша, тетя Наташа, дядя Сережа, дядя Денис* и т.д. — как принято обращаться к родным дядям и теткам. При этом лексемы *тетя* и *дядя* функционируют не как термины родства, а как гендерные показатели. Малознакомых или совершенно посторонних людей дети именуют *тетя* и *дядя*, т.е. тоже по гендерному признаку: *Я накажу дядю, што он на касный свет паехал. Какой-то нихаоший дядя*. Вова (3;7.18), *Нада сначая тётти аддать тиссы, а патом мозьна есть, да?* — в магазине, у кассы, Владик (3;7.24).

В целом онтогенез персонального дейксиса имеет как общие, свойственные всем детям (универсальные) особенности, так и некоторые индивидуальные черты, что представляет большой интерес для онтолингвистики и требует дальнейшего подробного рассмотрения.

### *Литература*

- Гвоздев А.Н.* От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений; под научн. ред. Е. С. Скобликовой. — М., 2005.
- Скобликова Е.С.* О релятивном характере номинации лиц // Русское слово. 70-летию проф. В. Д. Бондалетова посвящается: Межвуз. сб. науч. трудов. — Пермь, 1998.
- Формановская Н.И.* Речевой этикет и культура общения. — М., 1989.

## **Проблемы языковой компетенции младших школьников**

Слово является основной номинативной и когнитивной единицей языка, которая служит для именованя и сообщения знаний о предметах, признаках, процессах и отношениях — явлениях реальной действительности. Значение слова связано с обобщенными образами этих явлений, информацией о них. Ребенок к моменту поступления в школу уже имеет представление о звуковом облике слова и его предметной отнесенности, о связи между формой и содержанием. Звуковая оболочка и строение слова воспринимаются ребенком как часть вещи или свойство, неотделяемое от ее других свойств.

Интерес к познанию окружающего мира является основным фактором в развитии словаря ребенка. Круг познания младшего школьника и способы познания находят прямое отражение в том, какие фрагменты языковой картины мира репрезентируются в его лексиконе и как это происходит.

В процессе школьного обучения основным моментом является адекватность понимания ребенком текста. На понимании, осознании отношений и внутренней логической связи между частями материала (соотношение звукового и графического состава), между данным материалом и прежними знаниями (впервые предьявляется материал или аналогичные случаи встречались ранее) основано и осмысленное запоминание.

Процесс понимания и усвоения новой лексики является крайне важным особенно в младшем школьном возрасте, когда формируются основные механизмы самостоятельной работы с книгой, печатным текстом, в котором различными графическими или цветовыми способами выделяются слова, освоение которых может вызвать сложности у ребенка. При этом, с одной стороны, цветовая и графическая актуализация является для ученика дополнительным сигналом, который должен быть декодирован; с другой, усложняет процесс восприятия информации, требует дополнительных усилий ребенка, переключения его внимания.

Ранее нами была предпринята попытка определить способы толкования малознакомых слов детьми дошкольного возраста (Мурашова 2010), на данном этапе исследования своей задачей мы ставили определить уровень и особенности усвоения младшими школьниками новых слов (выделенных курсивом или заключенных в рамку с целью дополнительной актуализации их значений), встречающихся в учебном комплексе «Начальная школа XXI века» (руководитель проекта - Н.Ф. Виноградова,



член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор).

Эксперимент проходил в письменной форме и проводился во 2 классе школы № 40 г.Череповца в третьей учебной четверти. По своей сути он был направлен на выявление так называемых остаточных знаний, так как детям предлагалось вспомнить лексический материал, содержащийся в первом полугодии.

Для интерпретации школьникам предъявлялись слова нескольких групп: термины (*приставка, зерноядные, метеоролог*), архаизмы и историзмы (*застава, избыть, рядить, армяк, князь, зардел, журить, тын, землянка, прореха*) и ряд фразеологических оборотов. Подобный подбор слов определялся установкой авторов учебных пособий, мы ориентировались на список слов, имеющих в тексте графическое и цветовое выделение. Большинство слов предъявлялось без контекста, что, конечно, усложняло задачу учеников; часть — в контексте. Этот выбор также не являлся произвольным, а следовал характеру предъявления слов в учебниках.

В результате анализа полученных результатов мы пришли к выводу о том, что наибольшие трудности представляет процесс усвоения архаизмов и историзмов. Из 12 предложенных только 4 слова получили относительно близкую интерпретацию (*потеха — смешно, князь — правитель*). Слово *тын* во всех анкетах осталось без комментариев.

Далее приведем несколько наиболее интересных толкований.

*Журить* — дежурить. Вероятнее всего, звуковое сходство этих слов привело к тому, что непроемкая основа слова *дежур-* была воспринята как производная, имеющая в своем составе префикс *де-*, и слова осмыслены ребенком как однокоренные.

Аналогичное явление наблюдается в случае толкования слова *избыть* — быть. Ребенок при интерпретации ориентируется на морфемный состав исходного слова, которое подвергается депрефиксации.

*Землянка* — ягода. Здесь, возможно, имеет место неверное прочтение слова как *земляника* вследствие «опоры на угадывание при чтении» [Корнев 2009: 222] или при обнаружении различий в написании этих слов они восприняты как равноправные словообразовательные варианты.

*Прореха* — что-то неправильно сделано. Можно предположить, что в пассивном запасе ребенка находилось слово *огрех*, значение которого перенесено на созвучное ему слово.

*Нажну* (крапивушки) — растолку. В инфинитиве глагол *нажать* омонимичен глаголу, одно из значений которого — ‘давить для выделения жидкости’. Однако эти глаголы совпадают только в форме инфинитива, что дает основание отнести данный случай к смешению не

омоформ, а парономазов.

*Армяк* — шапка. Пример неполного семантического освоения слова: усвоена лишь общая для тематической группы сема 'предмет одежды'.

Интересна и интерпретация лексической семантики слов, употребленных в контексте (причем речь может идти о хорошо известных ребенку текстах). Приведем лишь некоторые случаи: ...*И была б у меня на посылках* (А.С. Пушкин «Сказка о золотой рыбке») — о почтовой марке; *Пристают к заставе гости...* (А.С. Пушкин «Сказка о царе Салтане...») — о том, что кто-то к кому-то пристаёт, к девочке, только имя странное (возможно, по аналогии со старыми русскими именами Любава, Забава).

Видим, что в большинстве случаев при интерпретации малознакомых устаревших слов дети ориентируются на их звуковой облик и морфемный состав, отыскивая аналогии среди лексики, входящей в активных запас.

Пласт терминов и иноязычных слов усваивается более успешно. Например, дети предлагают толкования: *зерноядные* — существа, которые питаются зерном. Мотивация термина прозрачная и не вызывает затруднений у детей.

При усвоении заимствованной лексики четко проявляются две тенденции: значения заимствованных слов, не имеющих вовсе или имеющих минимальное совпадение с морфемной структурой русской лексики, усваиваются и запоминаются целиком (глобально); значения иностранных и производных от них слов, обнаруживающих наличие или звуковое совпадение с продуктивными аффиксами русского языка, выводятся через словообразовательную мотивацию.

*Метеоролог* — человек, который предсказывает погоду. Термин достаточно частотен и актуален для детей, ведущих «Дневник наблюдений» и по этой причине следящих за сводками и прогнозами погоды. Происходит глобальное восприятие облика слова, без опоры на его морфемный состав.

Аналогичный способ усвоения: *деликатный* — хороший. Усвоена коннотативная сема положительной оценки, однако вместо частнооценочного прилагательного *вежливый*, ребенок приводит общеоценочное, что более характерно для речи ребенка периода дошкольного детства. Данный случай может свидетельствовать о невысокой скорости протекания процесса выбора наиболее подходящего по смыслу слова (Львов 2000) или о бедности данного синонимического ряда.

К этому же способу усвоения относится *гербарий* — растение. Отражена одна из ядерных сем, не учтены такие компоненты лексического значения как 'собрание', 'засушенных'.

Посредством словообразовательной мотивации выводится значение следующих слов: *лирик* – ученый (по аналогии с физиком, математиком, историком и т.п.); *пессимист* – человек, который придумывает. Дети ориентируются на значение входящих в эти слова суффиксов –*ик* и –*ист*, безошибочно определяемое как значение лица, однако значение корней детям неизвестно, да и лексическое значение слов не выводится из суммы значений входящих в них морфем. Данный способ неизбежно приводит детей к ошибкам, но ошибкам очень ценным для исследователя, поскольку именно они дают представление о тех процессах усвоения языка, которые формируют языковую и коммуникативную компетенции личности.

Фразеологические обороты усвоены менее других единиц. Из 15 предлагаемых примерную интерпретацию получили только один фразеологический оборот: *рукой подать* – ‘очень близко’.

Большинство детей толковали предложенные идиомы буквально: *спустя рукава* – длинные рукава мешают работать; *с тяжелым сердцем* – много весит.

Другие явно ощущали связанность значений предъявленных сочетаний, но трактовали их по-своему: *расхлебывать кашу* – сделать не так, как надо (с точностью до наоборот к общепринятому употреблению). Видимо, произошло смешение антонимичных фразеологизмов, имеющих общий структурный элемент (*заварить кашу*).

Таким образом, выделенные авторами учебников и отобранные нами для эксперимента группы слов, действительно, вызывают трудность при усвоении детьми младшего школьного возраста и, на наш взгляд, требуют не просто попутного комментария учебника или объяснения учителя, а специально организованной систематической работы.

### **Литература**

Корнев А.Н. Стратегии обработки текста при чтении: онтогенетический аспект // Проблемы онтолингвистики - 2009: материалы международной конференции (17-19 июня 2009 г., Санкт-Петербург). – СПб., 2009. – С. 222-225.

Львов М.Р. Основы теории речи. - М., 2000.

Мурашова О.В. Интерпретация незнакомых слов детьми // IX выездная школа-семинар «Проблемы порождения и восприятия речи»: материалы. – Череповец, 2010. – С. 149-155.

*Е. И. Николаева (Санкт-Петербург)*

**Детская речь и особенности ассоциативных полей  
эмоциональных и нейтральных слов: постановка проблемы**

Слова, которые использует взрослый в своей речи, различаются многими параметрами, среди которых важнейшим является эмоциональная значимость. Ранее было показано (в частности в парадигме адаптации к новым условиям среды), что запоминание эмоциональных и нейтральных слов подчиняется тем же закономерностям, что и запоминание несловесных стимулов, например, гудков, сопровождаемых и несопровождаемых ударом тока.

Ребенок, безусловно, начинает освоение речи со слов, которые имеют для него эмоциональную значимость. На каком этапе развития он может усваивать нейтральные слова? Как этот этап сопряжен с другими когнитивными процессами? Может ли исследование ассоциативных полей эмоциональных и нейтральных слов взрослых людей помочь ответить на данные вопросы? Может ли это исследование положить начало новому направлению исследований в детской речи?

Сам факт существования языка как средства коммуникации, предполагает наличие общности эмоциональной символики для разных людей. Исследователи, опирающиеся на это представление, предложили различные способы определения эмоциональной значимости: использовалась априорная оценка психолога (Tait 1913), оценка группы независимых экспертов, не принимающих участие в дальнейшем эксперименте (Chaney, Laner 1929; Manning, Goldstein 1976; Леутин, Николаева 1988), собственная оценка испытуемых (Tyson, Fleming 1987). В некоторых случаях испытуемым предлагали самим составить список эмоциональных слов (Bunch, Wientage 1933) или предъявляли большой список, из которого после психоаналитической процедуры выявляли конфликтогенные для данного человека слова (Jung 1960), использовали слова, связанные с преступлением при работе с нарушителями закона (Luria 1932), сверхценной идеей при работе с больными (Костандов 1983), проводили контроль с помощью физиологических показателей (Kleinsmith, Kaplan 1963; Леутин, Николаева, 1984), использовали психологические методики для выявления тех или иных особенностей личности испытуемых, а затем предъявляли слова, так или иначе связанные с этими личностными чертами (Bruner 1951).

Эмоциональную значимость словам можно придавать специфическим контекстом эксперимента, вводя несоответствие изображения звучащему слову (Dunbar, MacLead 1984), эмоциональное подкрепление (Rosen 1954; Rigby, Rigby 1956; Spence 1957; Костандов и др. 1984;

Фрумкина 1984; Леутин, Николаева 1988), варьируя условия эксперимента (Янсон 1974).

Мы использовали экспертную оценку для выявления слов различной эмоциональной значимости

Всего проанализировано 104 слова: из них 62 – нейтральных и 42 – эмоциональных. Проанализированы ассоциации на данные слова, созданные 1012 испытуемыми. Статистический анализ ассоциативных полей для эмоциональных и нейтральных слов свидетельствует об их существенном отличии. Ассоциативные поля нейтральных слов не отличаются шириной спектра разнообразия и, соответственно, коэффициентом разнообразия. Своеобразие ассоциативных полей эмоциональных слов проявляется, с одной стороны, в более высокой средней частоте наиболее частых ассоциаций и, с другой стороны, в большем количестве единичных ассоциаций, отражающих уникальность индивидуального восприятия (Таблица 1). Различия между нейтральными и эмоциональными словами достоверны с высоким уровнем значимости ( $p < 0,027$  и  $p < 0,0001$ ).

Для эмоциональных слов характерна в два раза большая частота нулевых ответов (отсутствие ответов). Отсутствие ассоциаций свидетельствует о трудностях порождения ассоциаций, которые, по-видимому, обусловлены неосознаваемыми процессами, связанными с механизмом психологической защиты (Юнг 1936; Фрейд 1991).

Таблица 1.

Особенность ассоциативных полей эмоциональных и нейтральных слов.

Тип стимула	Число нулевых ассоциаций	Общее число ассоциаций	% нулевых ассоциаций	Среднее число единичных ассоциаций	% единичных ассоциаций	Ширина спектра разнообразия	Коэффициент разнообразия	Средняя частота наиболее частых ассоциаций
Н	978	35439	2,75	5258	14,8	4242	11,96	125,03
Э	1317	27344	4,81**	4853	17,7***	3332	12,15	130,48*

Примечание: Н – нейтральные стимулы, Э – эмоциональные стимулы. \*, \*\* и \*\*\* – соответственно уровни достоверности различий  $p < 0,027$ ;  $p < 0,0014$  и  $p < 0,0001$  согласно точному методу для таблиц 2x2 (одномерный дисперсионный анализ по методу Фишера – Bliss 1967).

Таким образом, сопоставление ассоциативных полей для слов различной эмоциональной значимости свидетельствует о том, что понятие «эмоциональное слово» имеет под собой реальную базу в виде особенностей ассоциативных связей для эмоциональных и нейтральных узлов в ассоциативно-вербальной сети. Отличие эмоциональных узлов от нейтральных обнаруживается в особой личностной окрашенности их связей, препятствующей, с одной стороны, осознанному воспроизведению одних из них, с другой – активирующей уникальные отношения, свойственные только данному индивидууму.

Особый интерес представляет сопоставление совпадения ассоциативных полей слов различной эмоциональной значимости. Анализ совпадений полей тех или иных слов производился и ранее. Степень совпадения ассоциативных полей двух слов выражается коэффициентом ассоциативности (Калюта 1985). В состав пар с мощными ассоциативными связями входят слова с ярко выраженными признаками пола, возраста, к ним относятся общее название лица, синонимы. С помощью оценки связанности полей слов обычно оценивают степень их антонимичности и синонимичности.

В нашем исследовании с помощью оценки совпадения ассоциативных полей слов различной эмоциональной значимости мы попытались доказать реальность понятия «эмоциональное слово», то есть наличие особенностей ментальной представленности слов, которые эксперты оценивают как эмоциональные и нейтральные.

Таблица 2.

Характеристика ассоциативных полей  
нейтральных и эмоциональных слов.

Исследуемый параметр	Пары слов		
	Э-Э	Н-Н	Н-Э
Число общих неповторяющихся ассоциаций	17044	13838	8755
Число предъявлений этого типа слов	28728	27688	
Число пар стимулов	41	61	62
Разное число предъявленных пар	1176	1395	905
Среднее число совпадающих ассоциаций на одну пару слов	14,5*	9,9	9,7

Примечание: \* – уровень достоверности  $p < 0,015$  согласно точному методу для таблиц 2x2 (одномерный дисперсионный анализ по методу Фишера – Bliss 1967).

На основе комплекта программ «Парадокс» В. И. Купчиком была разработана компьютерная программа сопоставления ассоциативных полей, которая позволяла соотнести ассоциации 104 исследуемых слов. В таблице 2 представлены статистические данные этого исследования.

Среднее число совпадающих ассоциаций на одну пару эмоциональных слов в полтора раза больше, чем соответствующее число для нейтральных. Разница достоверна с уровнем значимости  $p < 0,015$ . Это свидетельствует о том, что активация любого эмоционального узла ведет к ассоциативному возбуждению других эмоциональных слов, что создает систему взаимного подкрепления эмоциональных узлов ассоциативно-вербальной сети. При этом активация нейтрального узла не ведет к такой дополнительной поддержке других нейтральных слов. Более того, число совпадающих ассоциаций между эмоциональными и нейтральными словами не отличается от этого показателя между нейтральными. Это означает, что активация эмоционального узла не влечет соответствующую активацию нейтрального, а действует избирательно на эмоциональные узлы.

Таким образом, наши данные свидетельствуют об особом состоянии узлов для эмоциональных слов по отношению к нейтральным в ассоциативно-вербальной сети. Это связано с тем, что активация любого эмоционального узла ведет к активации других эмоциональных узлов, не затрагивая нейтральные узлы.

Следовательно, область значений эмоционального слова имеет одно высоковероятное, одинаковое для всех носителей языка, и множество уникальных значений, отражающих личностные особенности каждого человека. Для нейтральных слов существует несколько высоковероятных значений и практически отсутствуют оттенки, обусловленные личностным отношением к понятию.

Анализ этих данных приводит к двум гипотезам.

- Начало освоения нейтральных и эмоциональных слов детьми происходит в разное время, причем для эмоциональных слов оно в существенной мере опережает таковое для нейтральных слов. Начало эффективного освоения нейтральных слов должно сопрягаться с механизмами произвольного внимания, обеспечивающего долговременную активацию следов памяти для нейтральных слов.

- Освоение всех слов происходит как эмоциональных, и существует специальный механизм, по которому нейтральные слова утрачивают первоначальную эмоциональность, необходимую для их освоения.

Существующих данных не достаточно, чтобы сделать обоснованный вывод в пользу той или иной гипотезы.

### **Литература**

- Калюта А.М.* Ассоциативные связи в лексике современного болгарского языка. — Автореф. дис. ... канд. филол. н. — Минск, 1985.
- Костандов А.Э.* Функциональная асимметрия полушарий и эмоции // Взаимоотношения полушарий мозга. — Тбилиси, 1982. — С. 40.
- Костандов А.Э.* Функциональная асимметрия полушарий мозга, неосознаваемое восприятие. — М., 1983.
- Леутин В.П., Николаева Е.И.* Изменение восприятия и запоминания эмоциональной информации при неврозах // Физиология человека. — 1984. — № 2. — С.326-328.
- Леутин В.П., Николаева Е.И.* Психофизиологические механизмы адаптации и функциональная асимметрия мозга. — Новосибирск, 1988.
- Николаева Е.И., Купчик В.И., Тренин Е.М., Сафонова А.М.* Эмоция и вербальная ассоциация. — Елец, 2009.
- Фрейд З.* Я и Оно. Труды разных лет. — Кн. 1. — Тбилиси, 1991.
- Фрумкина Р.М.* Психолгвистика. — М., 2001.
- Юнг К.Г.* Избранные труды по психоаналитической психологии. Т. 3. — Цюрих, 1936.
- Янсон В.Н.* Роль различных режимов мышечной активности в саморегулировании нервной деятельности при напряженной умственной работе. Автореф. дисс. на соиск. ... канд. психол. наук. — Рига, 1974.
- Bliss C.I.* Statistics in Biology. — V. 1. — NY., 1967. — P. 63.
- Bruner J.S.* Personality dynamics and the process of perceiving // R.R. Blake, G.V. Ramsey (eds). Perception — an approach to personality. — NY., 1951.
- Bunch M., Wientage K.* The relative susceptibility of pleasant, unpleasant and indifferent material to retroactive inhibition // J. Gen. Psychol. — 1933. — V.9. — P. 157-178.
- Chaney R., Laner A.* The influence of affective tone on learning and retention // J. Educ. Psychol. — 1929. — V.20. — P. 87-290.
- Dunbar, K., MacLeod, C. M.* A horse race of a different color: Stroop interference patterns with transformed words. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance.* — 1984. — № 10. — P. 622-639.
- Jung C.G.* The Collected works. — London, 1960.
- Kleinsmith L.J., Kaplan S.* Paired-associate learning as a function of arousal and interpolated interval // Journal of Experimental Psychology — 1963. — V. 65. — P. 190-193.
- Luria A.R.* The nature of human conflicts or emotion, conflict and will. — Liveright.:INC Publishers, 1932.
- Manning S.K., Goldstein F.D.* Recall of emotional and neutral words as a



- function of rate and organization of list presentation // *J. Gen. Psychol.* – 1976. – V.95. – P. 241-249.
- Rigby W.K., Rigby M.K.* Reinforcement and frequency as factors in tachistoscopic threshold // *Percep. Mot. Skills.* – 1956. – V.6. – P. 29-36.
- Rosen A.* Change in perceptual threshold as a protective function of the organism // *J Personal.* – 1954. – V.23. – P. 182-194.
- Spence D.P.* Success, failure and recognition threshold // *J. Personality.* – 1957. – V.25. – P. 712-720.
- Tait W.* The effect of psychological attitudes on memory // *J. Abnorm. Psychol.* – 1913. – V.8. – P. 10-37.
- Tyson P.D., Fleming R.J.* Semantic situation, aftereffects, and recognition memory for positive, negative, neutral, and mixed lists of words // *Psychological Reports.* – 1987. – V. 37, N 2. – P. 269-282.

*С. В. Плотникова (Екатеринбург)*

**Глаголы способа движения в лексиконе ребенка  
(по данным ассоциативного эксперимента)**

В психолингвистике лексикон рассматривается как базовый компонент системы языковых знаний, хранящихся в памяти человека и обеспечивающих способность к восприятию и порождению речи (А. А. Залевская, Ю. Н. Караулов, Е. С. Кубрякова и др.). В лексиконе человека представлены знания о словах и эквивалентных им единицах, включающие представление о значении слова и стоящих за ним экстралингвистических знаниях, а также весь спектр характеристик, релевантных для оперирования тем или иным словом в процессе речевой деятельности (синтактику, прагматику).

Одним из направлений психолингвистических исследований лексикона человека является изучение закономерностей его развития в онтогенезе. Психолингвистические аспекты лексикона русскоязычных детей разного возраста нашли отражение в работах Н. И. Бересневой, В. Е. Гольдина, И. Н. Горелова, Т. А. Гридиной, Е. Н. Гуц, Т. П. Доценко, Н. И. Жинкина, Н. Е. Кожуховой, А. А. Леонтьева, Н. И. Лепской, И. Г. Овчинниковой, Т. М. Рогожниковой, Э. А. Салиховой, А. П. Сдобновой, Т. В. Соколовой, Н. В. Уфимцевой, Т. Н. Ушаковой, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарвича, Н. М. Юрьевой и др. Внимание этих исследователей сосредоточено на выявлении специфики единиц детского лексикона и характера связей между ними, механизмов функционирования лексикона в процессах речевосприятия и речепроизводства, за-

кономерностей процесса формирования и развития значения слова в сознании ребенка и механизмов порождения разного рода инноваций, определении основных стратегий в овладении единицами лексикона, изучении особенностей наивной картины мира ребенка.

Психолингвистический подход к изучению развития лексикона в онтогенезе связан с использованием экспериментальных методов, и прежде всего свободного ассоциативного эксперимента, в ходе которого можно получить надежные данные о ненаблюдаемых процессах функционирования лексикона. В настоящее время свободный ассоциативный эксперимент является признанным инструментом познания языковой способности человека, методом исследования, характеризующимся высокой валидностью и объяснительной силой, так как форма проведения эксперимента без специальной ориентировки на конечный результат и его простота снимают искусственность экспериментальной обстановки и приближают ее к нормальным условиям функционирования языковой способности человека в целом (Е. И. Горошко). Результаты свободного ассоциативного эксперимента с детьми разных возрастных групп представлены в ассоциативных словарях, отражающих строение внутреннего лексикона ребенка дошкольного возраста (Т. В. Соколова), младшего школьника (Н. И. Береснева, Л. А. Дубровская, И. Г. Овчинникова), подростка (В. Е. Гольдин, А. П. Сдобнова; Е. Н. Гуц).

Результаты психолингвистических исследований лексикона детей, опирающихся на свободный ассоциативный эксперимент, демонстрируют специфику состава и структуры лексикона детей данной возрастной группы, особенности их картины мира. Однако следует отметить, что в большинстве этих исследований лексикон детей характеризуется в общем, выводы на основе данных эксперимента с ограниченным числом стимулов экстраполируются на весь лексикон. Очевидно, что характеристика состава лексикона, определение его ядерной части, выделение наиболее значимых для детской картины мира понятий могут быть при этом достаточно точными, но изучение семантики единиц лексикона требует дифференцированного подхода к анализу разных фрагментов лексикона. В частности, исследователи констатируют зависимость характера ассоциирования от лексико-грамматического класса слов-стимулов (Н. В. Уфимцева). Понятийная сфера, к которой относится слово-стимул, также не может не влиять на ассоциативный процесс. По нашему мнению, актуальным направлением в психолингвистических исследованиях детского лексикона может стать изучение особенностей определенных участков лексикона на основе дифференцированной в зависимости от объекта исследования методики анализа

результатов эксперимента.

В качестве объекта для анализа одного из участков лексикона ребенка нами была избрана группа глаголов способа движения. Концепт 'движение' является одним из базовых концептов, репрезентируемых большим количеством единиц в любом языке. Физическое движение рано выделяется ребенком в воспринимаемом им окружающем мире, осмысливается и означает; уже в начальном лексиконе ребенка обязательно присутствуют единицы для обозначения ситуации движения (С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева).

Частным случаем движения является движение поступательное (перемещение), которое связано с последовательным изменением местоположения субъекта при определенном пути следования. Когнитивная модель данной ситуации, репрезентируемая глаголами поступательного движения, включает в себя такие обязательные ее признаки, как субъект движения, направление и маршрут, в котором выделяются исходная, промежуточная(-ые) и конечная точки пути. В русском языке большая часть глаголов поступательного движения содержит также указание на определенный способ движения: *бежать, ползти, катиться, плыть* и др. Под способом движения понимается семантический комплекс, включающий характеристику среды, в которой осуществляется движение ('жидкая среда' / 'воздух' / 'твердая поверхность для опоры'), используемых средств (органы тела: 'ноги' / 'ноги и руки' / 'крылья' / 'все тело'; 'транспортные средства'), а также особенностей осуществления перемещения ('резко отталкивающимся шагом' / 'не отрываясь от поверхности' / 'вращаясь' и др.).

Наиболее частотные глаголы способа движения в русском языке, являясь многозначными, могут использоваться для обозначения разных ситуаций поступательного движения субъекта: глагол *лететь*, например, может обозначать перемещение как живого существа, так и неодушевленного предмета; как активное и целенаправленное перемещение, так и пассивное; как самостоятельное перемещение, так и перемещение с помощью транспортного средства; перемещение как в воздухе, так и в другой среде (ср.: *птица летит, самолет летит, камень летит в пропасть, человек летит на дельтаплане, конь летит быстрее ветра*). Анализ связей глаголов движения в лексиконе носителя языка, которые объективируются в ассоциативном эксперименте, помогает определить, каким образом представлены в языковом сознании человека репрезентируемые этими глаголами ситуации, какие признаки данных ситуаций для него актуальны.

В докладе представлены результаты анализа в когнитивном аспекте ассоциативных полей глаголов способа движения (*лететь, плыть, полз-*

ти, катиться, скользить, шагать и др.). Источником данных послужили материалы свободного ассоциативного эксперимента, в ходе которого детям младшего школьного возраста (от 6;9 до 10;3) данные глаголы предлагались в качестве стимула.

Анализ ассоциативных полей глаголов включал выделение реакций, соотносимых с ситуацией физического движения, и их обобщение по содержанию и глубинным семантическим связям со словом-стимулом; выявление наиболее значимых, часто встречающихся типов реакций; выявление ассоциаций, характеризующих представление детей о соответствующей ситуации, но не закрепленных в семантике глагола-стимула. Исследование показало, что когнитивные структуры, соответствующие рассматриваемым глаголам в сознании детей, содержат информацию не только о соответствующем способе движения, но и о маршруте (с акцентированием конечного пункта), скорости движения, месте и цели движения.

Содержательная интерпретация реакций как отражающих определенный признак образа конкретной ситуации, соотносимой ребенком с глаголом-стимулом, позволила установить для рассматриваемых глаголов характеристики ситуации-прототипа как «лучшего представителя» класса ситуаций, предполагающих определенный способ перемещения в пространстве. Так, например, глагол *бежать* у большинства испытуемых вызывает в сознании образ ситуации, когда человек, стремясь попасть в определенный пункт (*дом, школу*), с высокой скоростью перемещается по проложенной трассе (*дороге, тропинке, улице, коридору*). Глагол *катиться* связан в сознании большинства детей с перемещением человека с помощью какого-либо средства передвижения (*на санках, коньках, машине, велосипеде*) в направлении сверху вниз (*с горы, сверху, вниз, под гору*). Глагол *плыть* также вызывает у детей образ ситуации перемещения с помощью транспортного средства: человек передвигается на водном транспорте (*на лодке, корабле*) по какому-либо водоему (чаще всего *реке, морю*). В когнитивном образе ситуации, соотносимой с глаголом *скользить*, акцентированы характер поверхности и средство передвижения: человек передвигается *на коньках (лыжах, роликах)* по гладкой и скользкой поверхности (*по льду, снегу, грязи, мокрой поверхности*).

Сопоставление с ассоциативными полями тех же глаголов у взрослых носителей русского языка выявляет особенности представления семантики глаголов способа движения во внутреннем лексиконе детей младшего школьного возраста. Для ребенка субъектом движения независимо от способа чаще всего выступает человек; внимание ребенка чаще, чем у взрослого, концентрируется на используемых средствах,

трассе, по которой передвигаются, ее особенностях (например, характере поверхности). Реже, чем у взрослых, у детей наблюдаются реакции, связанные с целью или конечным пунктом движения, расстоянием и временем движения.

*Ю. С. Пузанова (Санкт-Петербург)*

### **Психолингвистические основы освоения детьми парадигматических отношений на материале параметрических прилагательных русского языка**

Проблема описания и развития словаря ребенка, некогда объединившая усилия лингвистов, логопедов и психологов, остается актуальной и на сегодняшний день. На современном этапе развития психолингвистики и онтолингвистики детская речь анализируется не только как особая знаковая система, но как онтогенез речи, отражение процесса освоения родного языка детьми. Исследования онтогенеза речи являются одним из главных направлений психолингвистических исследований, подтверждая высокую степень интереса современной лингвистики к изучению языковой способности человека, выявлению особенностей речевой деятельности и ее лингвистических и психологических основ.

Результаты многочисленных психолингвистических исследований подтверждают представление о том, что развитие речи происходит в соответствии с закономерностями формирования и взаимодействия когнитивной и языковой способностей (М. Бауерман, А. А. Залевская, А. Д. Кошелев, Е. С. Кубрякова, А. А. Леонтьев, Д. Слобин, А. М. Шахнарович, С. Н. Цейтлин и др.). Маленький ребенок черпает знания об окружающем мире первоначально из своего непосредственного опыта. Результатом этого опыта являются ментальные репрезентации, под которыми когнитивная наука понимает то, что мы знаем, думаем о реальных событиях. Первичные репрезентации непосредственного опыта ребенка – необходимое начало когнитивных процессов, своеобразный «сбор данных» об окружающем его мире. Впоследствии дети приобретают знания о мире и опосредованным путем, используя язык, через устную коммуникацию, книги, другие источники. Именно с процессом овладения языком связан переход к более сложным репрезентациям, которые являются результатом определенного структурирования уже собранных данных с помощью таких когнитивных операций, как категоризация, логический вывод, различного рода трансформации [Nelson 1986: 2-6].

Парадигматические отношения, описанные впервые Ф. де Сос-

сюрор, называемые им «ассоциативными» и противопоставленные синтагматическим отношениям, действительно, могут быть описаны с точки зрения психологического учения об ассоциациях, являющихся одним из основных механизмов памяти. В определенном смысле ассоциации – это естественный классификатор лексики языка, представленной на уровне мышления репрезентациями. Связь репрезентаций основана на прошлом опыте человека и с большей или меньшей точностью воспроизводит объективно существующую зависимость между явлениями реального мира. Еще со времен Аристотеля различают ассоциации по сходству, контрасту и смежности, в лексике представленные синонимическими, антонимическими и гиперо-гипонимическими отношениями. В данной работе мы подробно остановимся на двух из них: антонимических и синонимических. Особенности освоения этих отношений детьми будут рассмотрены на материале параметрических прилагательных русского языка.

Стоит заметить, что термин «параметрические прилагательные» (ПП) понимается различно, единого представления об объеме группы и оснований для ее выделения в лингвистической литературе четко не сформулировано. Существует два различных типа представлений об объеме данной группы прилагательных: узкое и широкое понимание. В самом широком понимании параметрическими называют качественные прилагательные, в семантике которых заключена идея оценки по определенному параметру, при этом параметр понимается широко. Это объясняет объединение в группу ПП довольно широкого круга прилагательных (оценочных, обозначающих цвет, размер, вес, температуру, силу, вкус, цену, возраст и др.). Противоположный полюс – узкое понимание – представлен следующим рядом прилагательных: *высокий, низкий, глубокий, мелкий, длинный, короткий, широкий, узкий, толстый, тонкий*, т.е. прилагательными, обозначающими линейные размеры предметов. Таким образом, за рамки группы ПП оказываются выведены даже прилагательные *большой/маленький*, обозначающие совокупный размер объекта, а также прилагательные со значением температуры, веса и многие другие.

Нам представляется целесообразным рассмотрение вопроса состава группы параметрических прилагательных с конструктивистской точки зрения, в соответствии с которой важным является не полемика относительно терминологии, а описание явления и формулировка оснований для объединения группы лексем. Такими основаниями, на наш взгляд, являются следующие положения:

в основе семантики ПП лежит представление о параметре как величине, значения которой служат для различения элементов некоторого

множества между собой;

ПП формируют порядковую шкалу, представляющую парадигматические отношения контрапной антонимии: между крайними полюсами шкалы, маркированными ПП (# *большой* – *маленький*) существует средняя часть и члены шкалы, ее маркирующие (*средний, нормальный*);

в общем виде параметрические прилагательные, маркирующие крайние точки шкалы, можно определить следующей схемой: «такой, <параметр> которого больше/меньше нормы» (# *высокий* – *такой, высота которого больше нормы*).

В общем виде определение данной группы было сформулировано Ю.П. Князевым, который назвал параметрическими «прилагательные, образующие антонимические пары типа *большой* – *маленький, высокий* – *низкий, широкий* – *узкий, частый* – *редкий, глубокий* – *мелкий, сильный* – *слабый, тяжелый* – *легкий* и т.п., различие между которыми может быть возведено к противопоставлению «больше нормы» – «меньше нормы». Для таких прилагательных нормой является средняя степень проявления названного признака у представителей данного класса объектов» [Князев 1996: 138].

Антонимия представляет собой одну из важнейших языковых универсалий, одно из существенных измерений лексико-семантической системы языка. В основе антонимии лежит ассоциация по контрасту, отражающая существенные различия однородных по своему характеру предметов, явлений, действий, качеств. Центральным при определении лексической антонимии является понятие противоположности. В теории лингвистических моделей «Смысл ↔ Текст» противопоставление «больше» – «меньше» считается элементарным. Опираясь на это утверждение, Ю. Д. Апресян выделяет типы лексических антонимов через значение функции *Anti*. Рассматриваемые нами параметрические прилагательные отнесены к типу *Anti*<sub>3</sub>, включающему пары лексем, семантические различия между которыми сводятся к противопоставлению «больше» – «меньше»: *большой* = «больше нормы», *маленький* = «меньше нормы»; *высокий* = «имеющий большую высоту» = «имеющий высоту больше нормы», *низкий* = «имеющий маленькую высоту» = «имеющий высоту меньше нормы»; *широкий* = «имеющий большую ширину» = «имеющий ширину больше нормы», *узкий* = «имеющий маленькую ширину» = «имеющий ширину меньше нормы» и т. д. [Апресян 1974: 298]. Данное свойство, как мы уже отмечали, заложено в основу выделения рассматриваемой группы параметрических прилагательных.

Таким образом, антонимия выступает в качестве знаков раздвоенного на противоположности единства, одновременно и определяя предел проявления того или иного качества, свойства, действия, отноше-

ния, и указывая на неразрывную связь противоположностей в каждом конкретном проявлении сущности. В парадигматическом плане у антонимов обнаруживаются в высшей степени сходные смысловые структуры и компонентный состав значений. Антонимы (антонимические значения) оказываются противопоставленными между собой лишь по одному существенному дифференциальному признаку (положительному и отрицательному), так что один из компонентов смысловой структуры данного слова отрицает (и притом предельно) соответствующий компонент противоположного ему по смыслу слова.

Из всего комплекса проблем, связанных с изучением антонимии, одной из наиболее существенных представляется проблема взаимодействия синонимии и антонимии, учитывающая характер взаимосвязи общего и различного в семантической структуре соотносящихся слов. Названное взаимодействие представляется значимым, отражающим сущность самой антонимии. Синонимия и антонимия представляют собой не просто различные категории лексической семантики, но сложно взаимодействующие категории.

Синонимические отношения — это отношения, основанные на полном или частичном совпадении значений. Синонимический ряд имеет скорее логический характер, так как его члены мыслятся как разновидности одного и того же класса явлений. Однако число членов этого ряда не определено, ряд остается всегда открытым: даже если он существует в потенции, возможность введения данного значения в состав класса обязательно сохраняется. Именно эта идея класса в контакте с конкретной ситуацией становится центром изучения сходных значимостей. Несмотря на то, что понятие синонимии общеизвестно, точные критерии синонимичности до сих пор являются предметом споров. Затруднения в нахождении точного и объективного критерия выделения синонимов связаны со сложностью явления синонимии, взаимообусловленностью и пересечением смежных языковых явлений, еще больше осложняемых непрерывным развитием языка. Важной особенностью синонимии внутри системы качественных прилагательных в целом и параметрических в частности является ее особый характер — синонимические отношения основаны не на сходстве денотатов, а на близости сигнификатов, поскольку денотативный компонент значения у качественных прилагательных стремится к нулю [Аругюнова 1998: 344].

В рамках анализируемой группы прилагательных можно выделить следующие группы синонимов: 1) однокоренные: *длинный, длиннущий, предлинный* и т.п.; 2) разнокоренные: *высокий, рослый, дюжий; широкий, просторный, размашистый* и т. п.

В достаточно раннем возрасте дети начинают использовать в своей



речи синонимы обеих групп: *крошечные пуговички*<sup>1</sup> (Лиза Е. 2;0.22), *холоднущая вода* (Лиза Е. 2;3.24), *Эта хрюшка большая-пребольшая* (Лиза Е. 2;1.4), *У тебя, как у клоуна, большие ботинки. Большущие-большущие!* (Лиза Е. 2;3.10), *Арбуз немножко громадненький* (Лиза Е. 3;8), *толстенькое яблочко* (Витя О. 4;6.21), *длинненький сон* (Женя Г. 4;7.24).

Начальному этапу функционирования первых параметрических прилагательных, которыми в абсолютном большинстве случаев являются параметрические прилагательные группы общего размера *большой* и *маленький*, свойственно своеобразное проявление отношений лексической синонимии и антонимии. Прилагательные *большой* и *маленький*, являющиеся в большинстве своих значений лексическими антонимами, на определенной стадии освоения этих прилагательных детьми используются синонимично: - *А большой у деда Вани трактор или маленький?* - *Большой.* - *Очень большой.* - *Большой и маленький* (Рома Ф. 2;8.28). Проявляется эта особенность в речи не у всех детей, вероятно, у многих эта ступень освоения семантики пары *большой* - *маленький* проходит до их появления в активном словаре, и поэтому вербально не выражена. Эту особенность отмечали зарубежные и отечественные исследователи детской речи (Е. V. Clark, D. Slobin, М. Д. Воейкова, С. Н. Цейтлин и др.), и объяснение ее находится в области психолингвистики. Данные прилагательные появляются в речи детей одними из первых, в достаточно раннем возрасте. Мы обратились к данным базы данных теста речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста (версии The MacArthur Communicative Development Inventory, адаптированной сотрудниками кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена), включающей информацию о речевом и коммуникативном развитии детей 1,5 - 3-х лет и содержащей более 1000 заполненных анкет. В 89,72% анкет отмечено употребление ребенком одного или двух прилагательных пары *большой* - *маленький*. Обладая определенным опытом, и соответственно определенным набором репрезентаций, ребенок еще не в полной мере способен совершать необходимые когнитивные операции для перехода к более сложным репрезентациям. Синонимичное использование прилагательных *большой* и *маленький* может свидетельствовать о наличии ассоциативных связей между ними в сознании ребенка, но распределение ассоциативных связей по принципу сходства или контраста требует способности к категоризации и логическим выводам, на определенном этапе когнитивного развития у ребенка не сформированной.

Еще более сложного набора мыслительных операций требует ориентация ребенка в многообразии лексем, имеющих сходные компоненты значения, но для языка не являющихся синонимами. Примером за-

1 Здесь и далее примеры приведены без фонетического соответствия.

трудностей детей, связанных с недостаточностью когнитивного опыта, в рамках рассматриваемой группы может стать синонимичное употребление прилагательных группы совокупного размера (*большой, маленький*) и прилагательных соответствующего полюса из группы параметрических прилагательных линейного размера (*длинный, короткий, низкий, высокий и др.*): *хвост большой* — о хвосте мышки (возможно, длинном, но точно не большом) (Лиза Е. 1;9.21), *толстая банка* — о трехлитровой банке, *толстая дырка* (Лиза Е. 2;1), *Это большая толстая картинка, это маленькая, тоненькая* — о двух конвертах от пластинок (Лиза Е. 2;1.25), *Это большой-большой хвост, длинный-длинный* (Лиза Е. 2;2.29), *большой будет, высокий* (Витя О. 2;5.22); *еще огурчика большого, длинного* (Лиза Е. 2;10.7). Также часто встречаются синонимичное употребление прилагательных группы линейного размера, относящихся к одному полюсу, но описывающим разные параметры: *Поезд, смотри, какой высокий* (Дима С. 2;6.1), *Ай, какая змея высокая* (Лиза Е. 2;10.21), *Чьи ноги высокие?* (Женя Г. 3;3,17). Для дифференциации прилагательных *длинный* и *высокий* на основе накопленного опыта ребенку требуется в результате анализа определить специфику каждого, связанную с ориентацией в пространстве — если для прилагательного *длинный* ориентация в пространстве не принципиальна, то прилагательное *высокий* требует не просто вертикальной ориентации объекта, но и фиксированности его положения в пространстве. Для ребенка же на определенном этапе когнитивного развития осознание семантической структуры слова и связей между словами — своеобразные эксперименты, результаты которых могут быть как положительными (когда ребенок «попадает» в привычное употребление), так и отрицательными (когда происходят семантические сбои).

Нередко затруднения ребенка объясняются спецификой окружающей его речевой среды. Взрослые, стремясь сделать свою речь максимально понятной для ребенка, сворачивают огромное многообразие лексических средств языка в определенный набор лексем, обладающих общими значениями, способными передавать частные значения других лексем. Так, *большой* и *маленький* в речи взрослого берет на себя функцию замещения прилагательных линейного размера, что на раннем этапе упрощает ребенку процесс освоения семантики размера. Но как только ребенок начинает осваивать дифференциальные семы и выделять прилагательные линейного размера, характер речи, обращенной к ребенку, также меняется. С этого момента родители ориентируются на зону ближайшего развития, тем самым способствуя скорейшему формированию семантической структуры слов, иначе то, что некогда было положительным фактором, может замедлить процесс освоения ребенком семантики параметрических прилагательных. Кажется уместным провести параллель с

«языком нянь», который на раннем этапе освоения родного языка является незаменимой опорой ребенку, а в случае более долгого использования взрослыми может замедлить лексическое развитие речи ребенка.

Специфическое понимание синонимии ребенком не может не отразиться на проявлении антонимических связей единиц. В результате описанных замен появляются пары, которые ребенком, очевидно, воспринимаются в качестве антонимов: *Они несут не тяжелое бревно, а... – Маленькое* (Лиза Е. 3;7.7), *Скамья длинная, полоска какая? – Недлинная, маленькая* (Женя Г. 4;5.8). В самом общем виде процесс освоения антонимических пар параметрических прилагательных детьми представляет собой движение от этапа, на котором ребенок абсолютно не различает антонимы, через промежуточные этапы, характеризующиеся специфическим проявлением лексической антонимии, к этапу нормативного употребления пар параметрических прилагательных.

Степень осознания детьми семантической системности лексики, синонимических, антонимических и других парадигматических отношений слов определяет и освоение детьми формальных синтаксических средств и их семантики. Так, обладая начальными представлениями о семантической эквивалентности и семантической противоположности слов, ребенок может переходить к уровню еще более сложных репрезентаций, построению более продленных и семантически более сложно организованных рядов.

### *Литература*

*Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. – М., 1998.

*Апресян Ю.Д.* Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М., 1974.

*Князев Ю.П.* Степени сравнения и точка отсчета // Теория функциональной грамматики. Качественность. Количественность. – СПб., 1996. – С. 129-133.

*Nelson K.* Event Knowledge Structure and Function in Development. Hillsdale, – New Jersey – 1: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1986.

*А. П. Сдобнова (Саратов)*

### **Лексикон школьника: состав и структура**

В настоящей статье рассматривается лексикон современного школьника на материале Ассоциативного словаря школьников Саратова и Саратовской области (АСШС), который включает более 900 тысяч

реакций, полученных на 1125 стимулов от учеников 1-11 классов (о словаре см. Гольдин, Мартянов, Сдобнова 2009).

В результате лемматизации ассоциативных реакций был получен **совокупный лексикон** (СЛ) школьников 1-11 классов, который включает более 25 тысяч лексем и фразем. В СЛ школьников представлена лексика всех современных сфер коммуникации, наддиалектных социально-функциональных вариантов языка, в том числе специфическая лексика устно-разговорных форм речи (о составе словаря школьников см. Сдобнова 2008).

Кроме СЛ нами выделены разновидности лексикона в соответствии с возрастными группами: лексикон младших школьников 1-4 кл. (Л<sub>1-4</sub>), лексикон младших подростков 5-6 кл. (Л<sub>5-6</sub>), лексикон старших подростков 7-8 кл. (Л<sub>7-8</sub>), лексикон старшеклассников 9-11 кл. (Л<sub>9-11</sub>). Наибольший объем словника – у старшей возрастной группы (9-11 кл.), он составляет более 15 тысяч единиц и в среднем на 2 тысячи единиц превышает словники других возрастных групп.

Сопоставление состава лексиконов близких возрастных групп (Л<sub>1-4</sub> и Л<sub>5-6</sub>, Л<sub>5-6</sub> и Л<sub>7-8</sub>, Л<sub>7-8</sub> и Л<sub>9-11</sub>) выявило от 8,5 до 9 тысяч тождественных лексических единиц в сопоставляемых парах. Наибольшая близость отмечается в лексиконах двух старших возрастных групп 7-8 и 9-11 классов.

Сравнение словников всех четырех возрастных групп позволило выделить общую тождественную группу единиц (почти **6,5** тысяч), которые имеются в составе лексикона каждой из четырех возрастных групп школьников. Эти единицы составляют базовую часть (БЧ) совокупного лексикона и покрывают четверть его состава. Нами было проведено сопоставление единиц БЧ с единицами лексического ядра, определенного авторами «Лексических минимумов современного русского языка» (Лексические минимумы 1985): в состав БЧ входит 90% из 1000 самых употребительных слов лексического ядра, а из 500 самых употребительных слов лексического ядра в БЧ – 94,6 %. Отсутствующая в БЧ лексика из 1000 самых частотных слов лексического ядра – это идеологические единицы (*трудящийся, коммунизм, социализм, буржуазия*), слова не актуальных для школьников сфер общения (*продукция, промышленность, сельскохозяйственный, комиссия, представитель, совещаться* и др.) и единицы книжного употребления (*теория, художественный, различный, вскоре, впервые* и др.). Из перечня универсальных базовых единиц Морриса Сводеша в БЧ представлены 197 ед. (95%). Из выделенного Н. В. Уфимцевой (по материалам «Русского ассоциативного словаря») ядра русского языкового сознания взрослых носителей языка (Уфимцева 2000) в БЧ школьников содержатся все 75 единиц.

Основу БЧ составляет наддиалектная межстилевая лексика (*дом, друг, хороший, идти* и под.). Около 16% базовой лексики приходится на долю разговорных единиц (*минералка, микроволновка, мобильник, парковка, электричка* и под.), в том числе экспрессивных (*вкуснятина, деревяшка, дурацкий, жадоба, умник, чистюля, ох* и под.), просторечных (*дитё, ихний, ложить, озоровать* и др.), единиц общего жаргона (*баксы, бомж, мент, базарить, киллер, качок, прикольно, супер, прикид, тащиться* и др.). Наличие большой доли разговорных единиц и в совокупном лексиконе школьников, и в базовой его части совершенно естественно. Разговорная речь осваивается рано и без специального обучения. В школьный период идет освоение норм письменной литературной речи, но при этом устно-разговорная стихия выступает как основная, естественная форма непосредственного речевого общения школьников. Современная «коллоквиализация» публичного общения поддерживает и усиливает «разговорность» лексикона школьников. При этом важно отметить, что в базовой части лексикона содержится больше единиц общеупотребительных, характерных для бытового повседневного общения, чем разговорных единиц с явно выраженной экспрессивностью.

Основу БЧ составляют имена существительные (более 60%). Глаголы и прилагательные представлены примерно одинаково: 16% и 14% соответственно. В БЧ содержатся все основные лексико-семантические группы русского языка: **номинация** лица по степени родства (*папа, мама, бабушка, дедушка, внучка, жена, муж* и др.), по возрасту (*младенец, малютка, карапуз, малыш, подросток, парень, юноша, старик* и др.), по профессии (*агроном, адвокат, банкир, программист, продюсер, гаишник*), по ситуативной роли (*зритель, покупатель, пешеход, путешественник*), оценочная номинация лица (*бездельник, простофиля, мудрец, супермен, ботаник, милашка*); различные **характеристики** лица, в том числе оценочные (*забавный, бескорыстный, душевный, преданный, скупой, дебилный, властный, наивный* и др.); **состояние** (*бездельничать, дурачиться, болеть* и др.); **движение** (*ехать, бежать, плыть, лететь, покатиться* и др.); **природный мир**: животный (*лиса, медведь, ягненок, гепард, панда, змея, голубь, хищник* и др.), растительный (*рожь, гриб, береза, василек, пыльца* и др.), ландшафт (*река, озеро, тундра, тайга* и др.), стихии (*ураган, торнадо, шторм, потоп, ливень* и др.); **бытовая сфера**: одежда, обувь, аксессуары, еда (*блузка, ботинок, галстук, бейсболка, кольцо, яичница, пюре, полдник* и др.); образование, **школа** (*ромб, умножение, сказуемое, микроскоп, колледж, МГУ* и др.); **развлечение** (*караоке, дискотека, цирк* и др.), **спорт** (*стадион, спортзал, сумо, хоккей, нокаут, штанга* и др.), болезни, финансы; 11 основных **цветонаименований** (*красный, оранже-*

*вый, желтый, зеленый, голубой, синий, белый, черный, серый, коричневый, розовый*); **оценочная** лексика, включающая общеоценочную, частнооценочную лексику (*хороший, плохой, вкусный, гениальный, удачный* и др.), единицы этической оценки (*справедливый, честный, ответственный, чуткий, жестокий, лживый, подлый, трусливый, алчный* и под.), и другие группы.

Наиболее разнообразны по наполнению группы – номинации лица и оценочная лексика. Среди оценочных прилагательных наибольшей лексической полнотой отличаются группы, характеризующие отношения между людьми, отношение человека к другим людям: *верный, надежный, преданный, дружный, дружелюбный, дружеский, заботливый, внимательный, доброжелательный, добрый, приветливый, отзывчивый, любезный, вежливый, ласковый, любимый, уважаемый* и др.; *агрессивный, черствый, безжалостный, вредный, злой, злобный, коварный, нудный, надоедливый, недоверчивый, подозрительный* и др. Единицы позитивной оценки в этой группе преобладают.

Кроме базовой части на материале обратного словаря АСШС нами выделено **ядро** совокупного лексикона школьников и разновидности ядра, дифференцируемые по возрасту испытуемых, полу, месту жительства. Существуют различные принципы выделения лексического ядра. По материалам ассоциативных словарей, по традиции, заданной А. А. Залевской, ядром лексикона (ядром языкового сознания – в терминологии психолингвистики) принято считать единицы, обладающие наибольшим количеством связей с другими словами в ассоциативно-вербальной сети. Сравнение единиц ядра у младших школьников, подростков, старшекласников и взрослых (Уфимцева 2000) показало, что ядро – наиболее устойчивая часть лексикона школьника, с другой стороны, ядро представляет собой неоднородную структуру, в которой имеются константные единицы (*человек, я, дом, друг, думать, идти, большой, маленький, мой, нет, хороший, плохо, ребенок, собака, вода, умный, урок* и др.), эксплицирующие самые значимые концепты в картине мира и взрослого, и школьника любого возраста, и переменные единицы (составляющие меньшую его часть), передающие особенности картины мира различных групп школьников. Единицы ядра покрывают смысловые зоны ‘Человек’, ‘Оценка’, ‘Деятельность’, ‘Жизнь’, ‘Природный и животный мир’ (Сдобнова 2007). Эти зоны выделяются в ядре любой группы школьников и в ядре взрослых, но активность зон у школьников, приоритетность той или иной зоны в разные возрастные периоды различны, то есть при стабильности системы ядра, отдельные ее звенья находятся в развитии.

Но не только в ядерной зоне идет перестройка отношений между

лексическими единицами, достаточно сложные процессы протекают в лексиконе в целом, и материал АСШС позволяет исследовать лексикон школьников как активно формирующуюся систему. Динамический характер лексикона обусловлен различными социальными факторами – возрастным, гендерным, местом жительства ребенка, однако в качестве основного выступает *возрастной* фактор.

### *Литература*

- Гольдин В.Е., Мартыанов А.О., Сдобнова А.П.* Электронный русский ассоциативный словарь школьников // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. – М., 2009. – Вып. 8 (15) / Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/dialog2009/materials/html/12.htm>.
- Лексические минимумы современного русского языка / Под ред. В. В. Морковкина. – М., 1985.
- Сдобнова А.П.* Лексикон современного российского школьника // Образ России: извне и изнутри. – М.–Калуга, 2008.
- Сдобнова А.П.* Ядро языкового сознания школьников: функционально-семантическая структура // Языковое сознание: парадигмы исследования. – М., 2007.
- Уфимцева Н.В.* Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских // Языковое сознание: формирование и функционирование. – М., 2000.

*О. В. Шабалина (Пермь)*

### **Функционирование семантических признаков в ассоциативных связях ментального лексикона детей 5-6- лет**

Представления о ментальном лексиконе в современной лингвистике различны. При понимании слова как единицы лексико-семантической системы языка лексикон рассматривается как индивидуальный словарный запас [Баранов, Добровольский 1996: 343], репрезентации слов в долговременной памяти человека [Carroll 1994: 102] или хранилище слов в памяти человека, память слов и т.п.

С позиций когнитивного подхода слово рассматривается как средство доступа к ментальным репрезентациям. В этом случае под ментальным лексиконом подразумевается система, отражающая в языковой способности знания о словах и эквивалентных им единицах и выполняющая сложные функции, связанные как со словами, так и со стоящими за ними структурами репрезентации энциклопедических знаний

[Кубрякова и др. 1996: 97-99]. Структура внутреннего лексикона (его организация) (Carroll 1994) соотносится с сетью. При этом сеть (система взаимосвязанных элементов) в одних моделях имеет характер иерархии, а в других – сеть взаимосвязанных узлов с распространяемой активацией [Залевская 1999: 136-143].

В данной работе под ментальным лексиконом понимается вербально-семантическая сеть отношений, активируемых различными факторами. Семантические связи в этой сети активируются общими семантическими признаками у S и R. Семантические признаки, общие у S и R, в данной работе будем называть интегральными.

**Цель данного исследования** – выявление особенностей функционирования интегральных семантических признаков (ИСП) в связях ментального лексикона детей 5-6 лет. Для достижения цели были проанализированы цепочки ответов детей 5-6 лет, полученные в направленном ассоциативном эксперименте. В эксперименте участвовали 64 ребенка.

Одновременное освоение ребенком предметного и языкового мира обусловило включение в экспериментальный материал разных по характеру стимулов: предметов и их вербальных коррелятов (*мяч, варежка, мельница, карандаш*). Основанием для выбора этих стимулов явилась их освоенность детьми дошкольного возраста, а также наличие у стимулов сходных и различных признаков. Суть процедуры эксперимента заключалась в том, что испытуемым предъявлялся стимул и задавался вопрос: «На что это похоже?».

Для анализа были взяты первые реакции детей на каждый из четырех стимулов. В данной работе исследовались цепочки ответов детей. Предварительная обработка материала проводилась в двух аспектах: 1) анализ ответов и отказов; 2) анализ интегральных семантических признаков и их типов.

**Анализ ответов и отказов в цепочках реакций** позволил выделить пять разных стратегий детей: полные ответы, неполные ответы, частичные ответы, фрагментарные ответы, отрицательную стратегию (таблица 1).

Таблица 1.  
Относительная частота стратегий ответов-отказов у детей 5-6 лет.

Виды стратегий	Стимул-предмет	Стимул-слово
Стратегия полных ответов	0,38	0,44
Стратегия неполных ответов	0,53	0,47
Стратегия частичных ответов	0,09	0,03



Таблица 1. Продолжение

Виды стратегий	Стимул-предмет	Стимул-слово
Стратегия фрагментарных ответов	0	0,03
Отрицательная стратегия	0	0,03

При стратегии полных ответов ребенок дает ответ на все стимулы. Например, мяч – *круг*, варежка – *акула*, мыльница – *коробочка*, карандаш – *маленькая трубочка*. Такая стратегия составляет значительную часть ответов в реакциях на стимул-предмет и на стимул-слово. Причем ее относительная частота в реакциях на стимул-предмет ниже (0,38), чем на стимул-слово (0,44).

При стратегии неполных ответов ребенок дает ответ на большую часть стимулов – на три стимула. Например, *мяч* – *глобус*, *варежка* – нет ответа, *мыльница* – *коробочка*, *карандаш* – *ствол дерева* или *мяч* – *планета*, *варежка* – *мешочек*, *мыльница* – нет ответа, *карандаш* – *ручка*. Такая стратегия является преобладающей в реакциях на стимул-предмет и на стимул-слово. Причем ее относительная частота в реакциях на стимул-предмет выше (0,53), чем на стимул-слово (0,47). Надо отметить, что неполнота стратегии возникает чаще всего в результате пропуска ответа на второй стимул – варежка (относительная частота пропусков ответов на этот стимул-предмет 0,31, на стимул-слово – 0,19) или на третий стимул – *мыльница* (относительная частота пропусков ответов на этот стимул-предмет 0,0,16, на стимул-слово – 0,13). Пропуск ответа на первый (*мяч*) или четвертый (*варежка*) стимулы наблюдается только в реакциях на стимул-слово (относительная частота пропусков ответов на стимул мяч составляет 0,03, на стимул *карандаш* – 0,09). На стимул-предмет отказов отвечать на крайние члены цепочки стимулов в реакциях детей не зафиксировано.

При стратегии частичных ответов ребенок дает ответ на половину стимулов. Например: *мяч* – *солнышко*, *варежка* – нет ответа, *мыльница* – нет ответа, *карандаш* – *ручка* или *мяч* – *арбуз*, *варежка* – нет ответа, *мыльница* – *мыло*, *карандаш* – нет ответа. Такая стратегия была выявлена в реакциях и на стимул предмет и на стимул-слово. Причем в реакциях на стимул-предмет ее относительная частота выше (0,09), чем на стимул-слово (0,03). Надо отметить, что неполнота данной стратегии возникает по-разному у стимула-предмета и стимула-слова. В реакциях на стимул-предмет не даны ответы на оба средние члена цепочки стимулов: *варежка* и *мыльница*. В реакциях на стимул-слово нет ответов на второй (*варежка*) и последний (*карандаш*) стимулы.

При стратегии фрагментарных ответов ребенок дает ответ только

на один стимул. Например: *мяч* – нет ответа, *варежка* – нет ответа, *мельница* – нет ответа, *карандаш* – *палочка*. Такая стратегия была выявлена только в реакциях на стимул-слово. Ее относительная частота составляет 0,03.

При отрицательной стратегии ребенок не дает ответ ни на один стимул. Такая стратегия была выявлена в реакциях на стимул-слово. Ее относительная частота составляет 0,03.

Таким образом, анализ ответов и отказов в реакциях детей позволяет сделать выводы о предпочтительности стратегий у детей старшего дошкольного возраста:

1) для большей части детей (около 50% опрошенных) характерна неполная стратегия ответов, с пропуском ответа на один из средних членов цепочки стимулов;

2) значительная часть детей (около 40% опрошенных) дают ответы на все стимулы;

3) остальные стратегии (отказ ответов на 2, 3, 4 стимула) являются менее значимыми для детей старшего дошкольного возраста.

Полученные данные, вероятно, обусловлены особенностью стимулов (их конкретностью, освоенностью в повседневных ситуациях) и возрастом детей (5-6 лет).

Кроме того, анализ стратегий ответов и отказов показал различия в реакциях на стимул-предмет и на стимул-слово. В реакциях на стимул-предмет дети используют 3 стратегии, при этом чаще дают ответы на три стимула, а на стимул-слово – 5 стратегий, при этом чаще дают ответы на все 4 стимула. Таким образом, характер предъявления стимула (визуальный или аудиальный) имеет значение для выбора стратегии ответа детьми старшего дошкольного возраста.

Основная задача следующего этапа исследования состояла в том, чтобы выявить типы **интегральных семантических признаков в цепочках реакций**. Поэтому для дальнейшего анализа были отобраны реакции, полученные из ответов детей, предпочитавших полную стратегию.

В результате семантического анализ стимула и реакции был выявлен определенный спектр интегральных семантических признаков. Например, в паре мяч - шар были выявлены два ИСП: «округлость» и «объемность», в паре варежка – мешочек были выявлены пять ИСП: «удлиненность», «наличие полости внутри», «вмещать», «ткань», «мягкость». Анализ ИСП по их семантической общности позволил выявить типы смысловых связей в ментальном лексиконе детей 5-6 лет. Так, интегральные семантические признаки «округлость», «объемность», «удлиненность» были объединены в тип ИСП «форма». В целом в ответах детей, предпочитающих полную стратегию детей было

выявлено 7 типов ИСП: *форма, функция, структура, материал, цвет, размер, смежность в пространстве*. Данные признаки являются чувственно воспринимаемыми признаками объекта, что позволяет говорить о значимости сенсомоторного опыта для человека (Johnson 1987; Lakoff, Johnson 1980).

В ответах детей, предпочитающих полную стратению, представлено 7 типов ИСП. Однако в реакциях одного испытуемого отражаются от 1 до 5 типов ИСП. Один тип ИСП – это всегда «форма». Этот тип ИСП входит в состав всех реакций на стимул-предмет и на стимул-слово.

Анализ типов ИСП показал, что во всех реакциях присутствует тип ИСП «форма». Признаки формы можно считать прототипическими (Кларк 1984).

Остальные типы ИСП могут встречаться в ответах детей один раз или повторяться в реакциях на несколько стимулов. Повторяются типы ИСП в последующих реакциях на другой стимул в 0,58 случаях ответов на стимул-предмет (7 стратегий) и 0,79 случаях ответов на стимул-слово (11 стратегий). Причем в стратегиях ответов на стимул-предмет чаще совпадают типы ИСП у третьего и четвертого стимулов, тогда как стратегиях ответов на стимул-слово чаще совпадают типы ИСП у первого и третьего и у первого и четвертого стимулов.

Образцом в дальнейших реакциях одной стратегии могут быть типы ИСП разных стимулов.

Тип ИСП первого стимула может быть образцом в 4 стратегиях детей на стимул-предмет (0,33) и 8 стратегиях на стимул-слово (0,57). Например: *мяч – воздушный шар* (типы ИСП «форма»+ «структура»+ «функция» + «материал»), *варежка – мешочек* (типы ИСП «форма»+«структура»+ «функция» + «материал»), *мыльница – овал* (тип ИСП «форма»), *карандаш – палец* (тип ИСП «форма»).

Тип ИСП второго стимула может быть образцом в 1 стратегии на стимул-предмет (0,08) и 5 стратегиях на стимул-слово (0,36). Например: *мяч – капуста* (тип ИСП «форма»), *варежка – туловище* и одна лапка (типы ИСП «форма»+«структура»), *мыльница – ванна* (типы ИСП «форма»+ «структура»+«функция»+ «смежность в ситуации»), *карандаш – жираф* (тип ИСП «форма»).

Тип ИСП третьего стимула может быть образцом в 3 стратегиях на стимул-предмет (0,25) и не является образцом в стратегиях на стимул-слово. Например: *мяч – арбуз* (тип ИСП «форма»), *варежка – банан* (тип ИСП «форма»), *мыльница – корабль* (типы ИСП «форма»+ «структура»+«функция»+ «смежность в ситуации»), *карандаш – ручка* (типы ИСП «форма»+ «структура»+«функция»+ «смежность в ситуации» «форма»).

Таким образом, образцом для повторения типов ИСП в реакциях на невербальный стимул может быть любой стимул (первый, второй, третий), в реакциях на вербальный стимул – только первый или второй стимул. Итак, характер стимула влияет на повторение типа ИСП в полных стратегиях детей: в пределах одной стратегии тип ИСП повторяется реже в реакциях на невербальный стимул, чем в реакциях на вербальный стимул.

Анализ типов ИСП в разных стратегиях детей показал, что в полных стратегиях одного испытуемого может быть представлено от 3 до 5 типов ИСП.

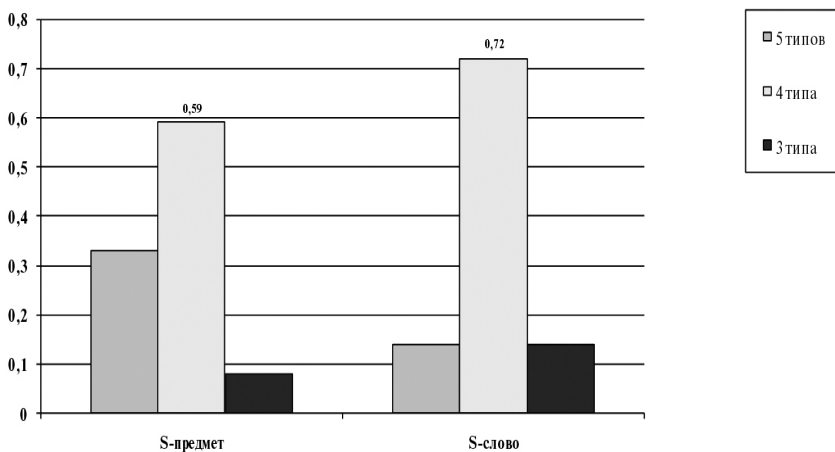


Рисунок 1.

Максимальное количество типов ИСП в полных стратегиях детей.

Из рисунка 1 видно, что дети чаще всего опираются на 4 типа ИСП. Относительная частота 4 типов ИСП в стратегиях детей на стимул-предмет ниже (0,59), чем на стимул-слово (0,72). 5 типов ИСП больше представлено в стратегиях детей на стимул-предмет (0,33), чем на стимул-слово (0,14). № типа ИСП встречаются в единичных стратегиях: на стимул-предмет (0,08), на стимул-слово (0,14). Таким образом, на построение стратегии ответов детьми 5-6 лет влияет характер стимула: при невербальном стимуле (предмете) дети задействуют большее число типов ИСП, чем при вербальном (слове).

Из рисунка 1 видно, что дети чаще всего опираются на 4 типа ИСП. Относительная частота 4 типов ИСП в стратегиях детей на стимул-предмет ниже (0,59), чем на стимул-слово (0,72). 5 типов ИСП больше представлено в стратегиях детей на стимул-предмет (0,33), чем на стимул-слово (0,14). 3 типа ИСП встречаются в единичных стратегиях:

на стимул-предмет (0,08), на стимул-слово (0,14). Таким образом, на построение стратегии ответов детьми 5-6 лет влияет характер стимула: при невербальном стимуле (предмете) дети задействуют большее число типов ИСП, чем при вербальном (слове).

### *Литература*

- Баранов А.Н., Добровольский Д.О.* Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике. — М., 1996.
- Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. — М., 1999.
- Кларк Е.* Универсальные категории: о семантике слов-классификаторов и значениях первых слов, усваиваемых детьми // Психолингвистика: сб. ст. / под ред. А. М. Шахнаровича. — М., 1984.
- Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л. Г.* Краткий словарь когнитивных терминов. — М., 1996.
- Carroll D.W.* Psychology of language. — NY., 1994.
- Johnson M.* The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason. — Chicago, 1987.
- Lakoff G., Johnson M.* Metaphors We Live By. — Chicago, 1980.

*Т. А. Щеглова (Череповец)*

### **Некоторые наблюдения за употреблением ментальных глаголов детьми 4 — 9 лет (на материале русского и английского языков)**

Вопрос о взаимосвязи и механизме взаимодействия между языком и мышлением является отправной точкой для исследований в области различных наук, в том числе и лингвистики. Так, по словам А. В. Бондарко, языкознание — это наука, которая изучает не только язык, но и отражаемые в языке аспекты мышления — через язык, через языковые значения. Становится все яснее, что заключенные в содержательной стороне языка элементы мыслительных категорий можно познать только через язык, путем исследования языковых значений и раскрытия тех когнитивных элементов, которые в них заложены. Лингвистика во все большей степени становится одной из основных наук о мышлении [Бондарко 1983: 63].

В исследованиях последних десятилетий в рамках когнитивной лингвистики активно обсуждаются проблемы, насколько взаимообусловленными являются речевая и интеллектуальная способность, могут ли указанные системы функционировать в онтогенезе независимо друг от друга.

Аргументируя свою точку зрения на необходимость учитывать когнитивные процессы при изучении языкового развития ребенка, М. Томазелло пишет о том, что лучше всего становление языка может быть объяснено исключительно в терминах основных процессов познания и коммуникации [Tommasello 1992: 3].

В контексте изучения проблемы освоения семантики языковых единиц А. М. Шахнарович и Н. М. Юрьева делают вывод о том, в речевой деятельности связь между словесным знаком и предметом получает развитие по мере развития когнитивной способности ребенка, по мере усложнения и расширения коммуникативных ситуаций и предметной деятельности, которая обслуживается коммуникацией. Развитие названной связи — центральный процесс развития речи, и, будучи таковым, этот процесс неотделим от процесса общепсихического развития [Шахнарович, Юрьева 1990: 5].

Таким образом, ученые связывают предметную деятельность как основу познавательного опыта ребенка и формирующуюся на ее основе речевую деятельность, которая конструируется с помощью интеллекта.

В настоящем исследовании мы исходим из положения о том, что использование языка органически входит в состав психической деятельности человека, а маленькому ребенку только еще предстоит из представленных в его речевом опыте речевых фактов построить собственную целостную языковую систему, переходя от одного возрастного этапа к другому.

Следует отметить, что интерес ученых к лексико-семантической группе ментальных глаголов не ослабевает на протяжении десятилетий, поскольку развитие семантики ментальных глаголов в процессе овладения речевой деятельностью проливает свет на функционирование механизма мышления ребенка и отражение определенных мыслительных процессов в языке.

По определению Л. М. Васильева, *ментальные глаголы* как обозначающие мыслительные процессы в разных аспектах и сопровождающие эти процессы волевые акты сознания, при всем своем своеобразии объединяются общим значением «осуществлять процесс мышления» [Васильев 1981: 125].

Разделяя утверждение А. Н. Гвоздева о том, что усвоение языка у детей во многих отношениях носит единообразный характер, можно предположить, что устанавливаемые в речи одного ребенка закономерности могут иметь у других детей широкое распространение. При этом мы, вслед за А. Н. Гвоздевым, полагаем, что своеобразие каждого языка может быть обнаружено только при помощи сравнительного анализа [Гвоздев 2007: 155].

Центром внимания в настоящем исследовании являются глаголы знания, мышления и памяти и их функционирование в речи русско – и англоязычных детей 4 – 9 лет, поскольку именно этот возраст заметно отличается как пониманием различных значений ментальных глаголов, так и их использованием в речи. Для анализа были использованы теоретические и практические разработки зарубежных ученых на материале английского языка, а также дневниковые записи Л. Х. Головенкиной, которые явились результатом лонгитюдных наблюдений за речью ее сыновей Алеши (1991 г.р.) и Лени (1993 г.р.), осваивавших русский язык (Головенкина 2001).

Результаты, полученные в ходе экспериментов западных исследователей при изучении механизмов формирования семантики ментальных глаголов, позволили им сделать следующие выводы:

1) В большинстве случаев в возрасте до 5 лет дети чаще употребляют ментальные глаголы по отношению к себе, чем к другим людям, в то время как взрослые наоборот. Факт обращений к психическим процессам других людей характеризует более развитую личность. Понимание и рассуждение о том, какие психические состояния могут испытывать другие люди, отмечают у детей 51 – 57 месяцев (Booth, Hall, Robinson, Kim 1997);

2) В возрасте до 5 лет в речи детей преобладает прагматическое употребление ментальных глаголов. В отличие от семантического, когда ментальные глаголы в речи имеют отношение к психическим процессам, прагматическое употребление реализует коммуникативные цели, что достигается посредством: 1) conversational devices (*You know, we ought to go to the movies*); 2) indirect request and suggestion (*Do you know what time is it?*); 3) rhetorical questions (*Do you know how silly you are?*); 4) hedges (*It's going to snow, I think*); 5) opinion questions (*Do you think I will do well on this test?*); 6) attentional devices (*Know what, it's an enchilada*). Такую тенденцию связывают с тем, что пока ребенок не достигнет определенного уровня когнитивного развития, ему сложно освоить семантику ментальных глаголов, абстрактную и неочевидную по своей природе (Shatz, Wellman, Silber 1983).

Семантика ментальных глаголов осваивается детьми поэтапно в зависимости от уровня абстрактности, причем дифференциация значений ментальных глаголов и реализация их функций в речи связана с когнитивным развитием ребенка (Furrow, Moore, Davidge, Chiasson 1992, Schwanenflugel, Fabricius, Alexander 1994, Booth, Hall 1995, Schwanenflugel, Fabricius, Noyes 1996).

Так, например, у глагола *know*, который является самым частотным в речи детей, исследователи выделяют 6 значений, характеризу-

ющие уровень концептуальной сложности от низкого к высокому: 1) perception – registering an experience (*I know that the lamp is on the table*); 2) recognition – accessing some mental content in the physical presence of a to-be-remembered stimulus (*I know that face from somewhere*); 3) recall – retrieving specific facts in the physical absence of that information (*I know the phone number of my friend*); 4) understanding – reasoning about or relating information to conceptual structures or frameworks (*The professor knows how to do calculus*); 5) metacognition – discussing the awareness of mental acts (*I know I know how to do calculus*); 6) evaluation – making presuppositions about the truth of statements (*I know my team will win the game*) (Hall, Scholnick, Hughes, 1987).

Анализ речевой продукции русскоговорящих детей Алеши и Лени Головенкиных выявил следующие закономерности освоения ими ментальных глаголов.

1) Оба мальчика начинают употреблять ментальные глаголы (чаще глаголы *помнить* и *знать*) по отношению к другим людям в возрасте 5 лет.

Алеша (4;11) утром спрашивает:

*А: Мама, помнишь, как огонек мель?*

*М: Мелькал?*

*А: Да. Машина ехала, а огонек мель.*

Леня (5;11), рассказывая сказку, начатую мамой, произносит такие фразы: *Потом этот Снегуренок засмеялся, чуть не лопнул. И он потом понял, что ему нельзя смеяться... Дальше он задумался на несколько минут и сказал: «Хватит мне Снегурочек, ложусь я спать, заканчивается эта книжка, начинается сказка про дядю Федора».*

2) Начиная с 5 лет, в семантике употребляемых детьми ментальных глаголов находит отражение отношение говорящего к процессу мышления и познания окружающей действительности.

Показателен диалог папы с Лней (5;7). После того, как мальчики забрались на крышу недостроенного дома, Алеша (6;8) слез, а Леня не мог слезть, пришел папа, снял его:

*Л: У меня хватило бы мыслей, я бы слез.*

*П: Не мыслей, а ума.*

Вечером за столом в присутствии мамы и Алеши папа вспомнил про Леню:

*П: Сидит за домом и говорит: «У меня мысли», а надо «У меня ум».*

*М: Это слишком общее слово, а «мысли» – конкретнее.*

*М: А как ты думаешь? При помощи слов?*

*Л: Без слов. Головой думаю.*

*А: Мозгами думаю.*



3) В речи обоих мальчиков отмечен факт поэтапного использования глагола *знать* по уровням абстрактности.

Леня (6;0) играет с братом в «Школу»:

*Л: Тебя-то я знаю, как зовут.*

*А: Как?*

*Л: Тебя Коля зовут.*

Леня (6;11) пошел в магазин за соком, мама объяснила, что магазин находится в пятиэтажке направо.

*Л: Я знаю, где у меня правая рука, но я не знаю, где правый магазин.*

Леня (7;7) за обедом:

*Л: Я знаю, почему солнце греет, а не делает холодно. Потому что, как говорилось, как вы говорили, звезда вырабатывает энергии больше в час. Потому что Бог обладает солнцем, то есть он греет больше.*

Леня (7;10) рассказывает маме о занятиях в детском садике:

*Л: Запиши про букву Че. Мы дошли до буквы Че. Мы писали букве Че. И на палочке очки растворились как мечки. А что такое мечки? Я не знаю. Мячи — мечки. Я не знаю. Алеша знает.*

Таким образом, анализ динамики, развития и становления ментальных глаголов в речи англо- и русскоговорящих детей показал, что чем выше уровень когнитивного развития ребенка, тем больше в его речи ментальных глаголов, употребляемых в функциях высокого уровня, в связи с чем подтверждается положение, согласно которому развитие психических процессов оказывает значительное влияние на становление содержательной стороны речи ребенка.

Представленный нами в рамках настоящей работы обзор направлений, по которым ведется изучение ментальных глаголов в онтогенезе, несомненно, не является исчерпывающим. Однако, несмотря на весомый теоретический и практический вклад, который внесли отечественные и зарубежные ученые в решение проблемы овладения ребенком семантикой ментальных глаголов, на сегодняшний день не существует целостного представления о процессе освоения детьми данной группы слов. По нашему мнению, актуальным остается точка зрения, высказанная С. Джонсон, о том, что изучение семантики ментальных глаголов представляет собой изолированные исследования отдельных положений, далеких от целостного описания ментальных глаголов как языкового феномена [Johnson 1982: 447].

Таким образом, представляется интересным проведение в будущем семантического и контрастивного анализа функционирования ментальных глаголов в русском и английском языках для выявления степени выраженности их национальной специфики и двуязычной универсальности.

### *Литература*

- Бондарко А. В.* Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. – М., 1983.
- Васильев Л. М.* Семантика русского глагола: Учеб. пособие для слушателей фак. повышения квалификации. – М., 1981.
- Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. – СПб., 2007.
- Головенкина Л. Х.* От двух до восьми и от трех до девяти. – Архангельск, 2001.
- Шахнарович А. М., Юрьева Н. М.* Психологический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи). – М., 1990.
- Booth J. R., Hall W. S.* Development of the understanding of the polysemous mental state verb «know» // *Cognitive Development*, 10, 1995. – P. 529–549.
- Booth J. R., Hall W. S., Robinson G. C., Kim S. Y.* Acquisition of the Mental State Verb Know by 2- to 5- Year-Old Children // *Journal of Psychological Research* – Vol. 26. – No. 6 – 1997. – P. 581–603.
- Furrow D., Moore C., Davidge J., Chiasson L.* Mental terms in mothers and children's speech: Similarities and relationships // *Journal of Child Language*. – Vol. 19. – No. 3. – 1992. – P. 617–631.
- Hall W. S., Scholnick E. K., Hughes A. T.* Contextual constraints on usage of cognitive words // *Journal of Psycholinguistic Research*, 16, – 1987. – P. 289–310.
- Johnson C. N.* Acquisition of Mental Verbs and the Concept of Mind // *Language Development: Syntax and semantics* / edited by Stan A. Kuczaj. – Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 1982. – P. 445–479.
- Schwanenflugel P. J., Fabricius W. F., Alexander J. M.* Developing theories of mind: Understanding concepts and relation among mental activities // *Child Development*, 65. – 1994. – P. 1545–1563.
- Schwanenflugel P. J., Fabricius W. F., Noyes C. R.* Developing organization of mental verbs: Evidence for the developing of a constructivist theory of mind in middle childhood // *Cognitive Development*, 11, . – 1996. – P. 265–294.
- Shatz M., Wellman H. M., Silber S.* The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of child's first reference to mental state // *Cognition*, 14. – 1983. – P. 301–321.
- Tomasello M.* First verbs: a case study of early grammatical development. – Cambridge, 1992.

## Овладение письменной формой речи

*Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова, А. А. Корнеев, М. Н. Воронова (Москва)*

### **Овладение письмом: анализ ошибок и их механизмов**

Из школьной практики известно, что значительная часть детей, обучающихся в начальной школе, испытывает те или иные трудности в овладении письмом. Обычно эти трудности делят на дизорфографию и специфические трудности письма, т.е. дисграфию. В нашей работе мы представляем популяционное исследование особенностей овладения письмом детьми, как успешно обучающимися, так и испытывающими трудности в освоении навыка письма. В литературе по дисграфии, особенно зарубежной, появление этого специфического вида трудностей письма связывается, прежде всего, с состоянием фонологических процессов и скоростью переработки слуховой информации. Однако выдвигаются предположения о множественности механизмов дизлексии/дисграфии (Benes, Pare-Blagoev 2007; Berninger 2004; Piasta, Wagner 2008; Shaywitz, Shaywitz 2003; Wolf, Ashby 2007). Чтобы проверить эти утверждения, нами было проведено нейропсихологическое исследование детей нашей выборки.

В исследовании приняло участие 197 испытуемых, учащихся 1-2 классов московской средней школы. Для исследования состояния навыка письма они выполняли три задания: написать небольшой диктант (30 слов), списать текст с напечатанного образца (18 слов) и с рукописного образца (19 слов) (Иншакова 2008). Задания испытуемые выполняли два раза: в конце 1 класса и в начале второго.

С целью выделения группы детей, испытывающих трудности в овладении письмом, было рассчитано среднее количество неисправленных дисграфических ошибок, допущенных испытуемыми при письме в двух срезах (в конце 1 класса и начале 2 класса). Этот показатель составил 4,3 ошибок при стандартном отклонении 4,2.

На основании этих результатов выборка была поделена на две группы: успешно овладевающих навыком и испытывающих специфические трудности в овладении навыком письма испытуемых. В первую подгруппу вошли дети, допустившие от 0 до 8 ошибок в двух срезах (171 человек), во вторую группу вошли те дети, которые допустили больше 8 ошибок (26 человек). То есть в группу испытывающих трудности в освоении навыка письма вошли испытуемые, у которых сумма ошибок была больше среднего по выборке более чем на одно стандартное отклонение. Данные о среднем числе дисграфических и орфографических ошибок у этих детей в работах конца 1 и начала 2 класса представлены в таблице 1.

Из данных таблицы видно, что в норме преобладают орфографические ошибки, у детей с трудностями письма – специфические дисграфические.

Таблица 1.

Среднее количество дисграфических и орфографических ошибок  
(в скобках стандартные отклонения) и их доли (в процентах)  
у двух групп детей.<sup>1</sup>

Группа испытуемых	Виды ошибок	Конец 1 класса	Начало 2 класса
Норма	Дисграфические	1,48 (1,30) – 38,8%	1,59 (1,28) – 46,1%
	Орфографические	2,33 (2,81) – 61,2%	1,86 (1,55) – 53,9%
Отстающие	Дисграфические	6,42 (3,14) – 54,0%	6,21 (3,05) – 60,7%
	Орфографические	5,47 (3,74) – 46,0%	4,01 (2,55) – 39,3%

То, что у отстающих детей дисграфических ошибок значительно больше, чем у остальных детей не удивительно, поскольку деление на группы осуществлялось по числу этих ошибок, но приведенные данные дополнительно показывают, во-первых, что дисграфические ошибки обнаруживаются и у детей группы нормы, и, во-вторых, что соотношение ошибок в обеих группах разное.

Перейдем к анализу различных видов ошибок (об их классификации см. Иншакова 2008; Ахутина 2004; Ахутина и др. 2008, Иншакова и др. 2009).

Таблица 2.

Сравнение количества ошибок разного типа,  
допущенных в конце 1 класса и в начале 2 класса.

	Группа испытуемых	Среднее количество ошибок (в скобках стандартное отклонение)		Значимость различий между классами по критерию Вилкоксона <sup>2</sup>
		1 класс	2 класс	
Регуляторные	норма	0,21 (0,31)	<b>0,50 (0,54)</b>	<b>p&lt;0,001</b>
	отстающие	0,65 (0,58)	<b>1,73 (1,12)</b>	<b>p=0,001</b>
Пропуски согласных	норма	0,19 (0,33)	0,15 (0,23)	p=0,283
	отстающие	0,73 (0,79)	0,60 (0,59)	p=0,305

1 Уровень значимости различий между группами испытуемых по количеству дисграфических и орфографических ошибок  $p < 0,001$  в обоих случаях (по критерию Манна-Уитни).

2 Все различия между группами в количестве всех видов ошибок в 1 и 2 классах по критерию Манна-Уитни значимы ( $p < 0,001$ ) за исключением замен согласных по близости их произношения.

Таблица 2. Продолжение

	Группа испытуемых	Среднее количество ошибок (в скобках стандартное отклонение)		Значимость различий между классами по критерию Вилкоксона
		1 класс	2 класс	
Пропуски гласных	норма	0,23 (0,41)	<b>0,12</b> (0,24)	<b>p&lt;0,001</b>
	отстающие	0,74 (0,81)	0,69 (0,84)	p=0,986
Замена согласных по близости произношения	норма	0,02 (0,09)	0,00 (0,04)	p=0,107
	отстающие	0,08 (0,17)	0,00 (0,00)	<b>p=0,039</b>
Замена согласных по близости звучания	норма	0,09 (0,22)	0,11 (0,21)	p=0,356
	отстающие	0,55 (0,67)	0,47 (0,48)	p=0,615
Замены гласных	норма	0,11 (0,29)	0,07 (0,17)	p=0,081
	отстающие	0,42 (0,55)	0,23 (0,26)	p=0,106
Зрительно-пространственные	норма	0,28 (0,39)	0,26 (0,35)	p=0,807
	отстающие	1,73 (1,50)	<b>1,04</b> (0,83)	<b>p=0,031</b>
Замена прописной на строчную	норма	0,19 (0,31)	0,20 (0,32)	p=0,788
	отстающие	0,85 (0,71)	0,84 (1,20)	p=0,288
Ошибки слитного/раздельного написания	норма	0,15 (0,30)	0,18 (0,29)	p=0,304
	отстающие	0,67 (0,91)	0,60 (0,57)	p=0,982
Орфографические	норма	2,33 (2,81)	1,86 (1,55)	p=0,161
	отстающие	5,47 (3,74)	4,01 (2,55)	p=0,054

Что касается различий количества ошибок в первом и втором классе, то, как видно из таблицы, во втором классе у группы нормы значимо увеличилось количество регуляторных и значимо уменьшилось количество ошибок на замены гласных ( $p < 0,001$  в обоих случаях по критерию Вилкоксона). В группе отстающих также значимо увеличилось количество регуляторных ошибок ( $p = 0,001$  по критерию Вилкоксона) и значимо уменьшилось количество замен согласных по близости произношения и зрительно-пространственных ошибок ( $p = 0,031$  и  $p = 0,039$  по критерию Вилкоксона соответственно). Те же самые закономерности отчетливо видны и в данных таблицы 3, где приведены доли дисграфических ошибок разного типа от общего числа дисграфических ошибок, допущенных испытуемыми.

Таблица 3.

Доли дисграфических ошибок разного типа от общего числа дисграфических ошибок, допущенных испытуемыми (в процентах).

Ошибки	Группа испытуемых	Конец 1 класса	Начало 2 класса
Регуляторные	норма	14,3	<b>31,6</b>
	отстающие	10,2	<b>27,9</b>
Пропуски согласных	норма	13,2	9,7
	отстающие	11,4	9,6
Пропуски гласных	норма	15,6	<b>7,6</b>
	отстающие	11,6	11,2
Замена согласных по близости звучания	норма	6,1	6,9
	отстающие	8,6	7,5
Замена согласных по близости произношения	норма	1,1	0,2
	отстающие	1,2	0,0
Замены гласных	норма	7,7	<b>4,2</b>
	отстающие	6,5	<b>3,7</b>
Зрительно-пространственные	норма	19,0	16,5
	отстающие	26,9	<b>16,8</b>
Замена прописной на строчную	норма	12,9	12,4
	отстающие	13,2	13,5
Ошибки слитного / раздельного написания	норма	10,0	11,0
	отстающие	10,5	9,7

Рассмотрим теперь вопрос о связи разных видов ошибок с состоянием высших психических функций детей.

Состояние высших психических функций учащихся оценивалось с помощью 28 проб «Методики нейропсихологического обследования детей 5-9 лет», разработанной в Лаборатории нейропсихологии МГУ на основе адаптации и апробации Луриевского набора нейропсихологических методов (Ахутина и др. 2008). Нейропсихологическое обследование прошли 89 детей, 69 детей группы нормы и 20 детей с отставанием развития функции письма.

На первичном этапе обработки данных нейропсихологической диагностики было получено более 250 параметров, оценивающих про-

дуктивность, темп и качество выполнения проб. Затем на основании проведенных ранее исследований (Ахутина 1999; Ахутина, Яблокова, Полонская 2000 и др.) из всего множества параметров были выделены те, которые позволяют оценивать состояние компонентов ВПФ наиболее дифференцированно. Выделенные параметры, в свою очередь, были объединены в интегральные нейропсихологические показатели, отражающие состояние отдельных компонентов когнитивных функций у детей, так называемых «факторов». Всего было рассчитано 9 таких показателей:

- 1) Показатель уровня функций программирования и контроля действий;
- 2) Показатель уровня функций серийной организации движений и речи;
- 3) Показатель уровня функций переработки кинестетической информации;
- 4) Показатель уровня функций переработки слуховой информации;
- 5) Показатель уровня функций переработки зрительной информации;
- 6) Показатель уровня функций переработки зрительно-пространственной информации;
- 7) Показатель уровня функций регуляции активности (I блок по А.Р.Лурия);
- 8) Показатель уровня функционирования операций, осуществляемых с помощью аналитической (левополушарной) стратегии;
- 9) Показатель уровня функционирования холистической (правополушарной) стратегии обработки информации.

Помимо этого был рассчитан итоговый нейропсихологический показатель, включающий все 9 перечисленных выше показателей.

Сравнение основных нейропсихологических показателей в двух выделенных группах испытуемых показало, что средние значения по всем параметрам в группе нормы выше, чем в группе отстающих детей (см. таблицу 4, отрицательные цифры обозначают результаты выше нормы).

Таблица 4.

Сравнение групп по нейропсихологическим показателям.

Индекс	Группа	Сред- нее	Стан- дартное откло- нение	Значимость различий по критерию Манна-Уитни
Программирование и контроль	норма	0,0	3,5	<b>P&lt;0,001</b>
	отстающие	4,7	5,4	
Серийная организация	норма	0,3	3,5	<b>P=0,017</b>
	отстающие	2,8	4,1	
Переработка кинестетич. инфор- мации	норма	-0,4	2,8	P=0,333
	отстающие	0,6	3,7	
Переработка слуховой информа- ции	норма	0,5	3,5	<b>P&lt;0,001</b>
	отстающие	4,8	3,9	
Переработка зритель- ной информации	норма	-1,0	4,3	<b>P=0,032</b>
	отстающие	1,5	4,0	
Переработка зрит.- простр. информации	норма	-2,2	4,0	<b>P&lt;0,001</b>
	отстающие	2,8	5,3	
I блок	норма	0,2	2,8	P=0,260
	отстающие	0,6	2,3	
Правополушарные функции	норма	-1,3	3,6	<b>P=0,007</b>
	отстающие	1,0	6,1	
Левополушарные функции	норма	0,3	3,5	<b>P=0,047</b>
	отстающие	2,9	5,2	
Суммарный нейро- психологич. индекс	норма	-3,7	20,0	<b>P=0,001</b>
	отстающие	22,6	28,9	

Как видно из таблицы, значимые различия между выделенными группами обнаруживаются по всем нейропсихологическим показателям кроме переработки кинестетической информации и показателя функционирования и I (энергетического) блока. При этом наиболее высоко значимые различия наблюдаются по показателям функций программирова-



ния и контроля, переработки слуховой и зрительно-пространственной информации. Это позволяет утверждать, что именно эти функции наиболее важны в контексте анализа освоения навыка письма. На это указывают и высокие коэффициенты корреляции суммарного числа ошибок, дисграфических и орфографических ошибок с нейропсихологическими показателями (см. таблицу 5).

Таблица 5.

Корреляция суммарного числа ошибок  
с нейропсихологическими индексами по всей выборке.

Индексы	Все ошибки	Дисграфические ошибки	Орфографич. ошибки
Программирование и контроль	0,463**	<u>0,517**</u>	0,355**
Серийная Организация	<b>0,313**</b>	<b>0,368**</b>	0,200
Переработка слуховой информации	0,349**	<u>0,420**</u>	0,242*
Переработка зрительной информации	0,299**	0,355**	0,225*
Переработка зрит.- простр. информации	<b>0,317**</b>	<u><b>0,417**</b></u>	0,166
Правополушарные Функции	<b>0,241*</b>	<b>0,377**</b>	0,063
Суммарный нейропсихологич индекс	<b>0,364**</b>	<u><b>0,480**</b></u>	0,202

\*\* коэффициент корреляции значим на уровне  $p < 0.01$

\* коэффициент корреляции значим на уровне  $p < 0.05$

Перейдем теперь к анализу корреляций между нейропсихологическими индексами и видами дисграфических ошибок (см. таблицу 6).

Таблица 6.

Корреляция нейропсихологических показателей (по Спирмену)  
с различными типами дисграфических ошибок,  
допущенных испытуемыми в 1 и 2 классах.

Показатель уровня функций	Регуля- торные ошиб- ки	Про- пуски соглас- ных	Про- пуски глас- ных	Замена соглас- ных по близости звучания	Замена соглас- ных по близости произн.	Замена глас- ных	Зрит.- простр. ранств. ошибки	Замена прописн. на строчную	Ошибки слитного /раздель- ного написан.
программир. и контроля действий	,535**	,440**	,281**	,312**	,303**	,255*	,266*	,394**	,303**
серийной организации движ. и речи	,359**	,234*	,360**	,149	,095	,208	,181	,251*	,317**
переработки кинестетич. Инфор- мации	,166	,040	,040	,061	,239*	,210*	-,017	-,095	,029
переработки слуховой инфор- мации	,282**	,263*	,359**	,291**	,065	,448**	,139	,210*	,296**
переработки зрительной инфор- мации	,222*	,290**	,271*	,105	,156	,163	,255*	,220*	,408**
переработки зрит.-простр. информации	,342**	,271*	,304**	,158	,266*	,387**	,370**	,184	,310**
регуляции активности	,168	,120	,188	,010	,024	,101	,064	,258*	,169
холистич. стратегии обработки инфор- мации	,397**	,155	,317**	,083	,220*	,223*	,359**	,211	,267*
аналитич. стратегии обработки инфор- мации	,195	,119	,085	,137	,271**	,358**	,058	,063	,163

\*\* коэффициент корреляции значим на уровне  $p < 0.01$

\* коэффициент корреляции значим на уровне  $p < 0.05$

Данные таблицы 6 очень интересны. Большинство обнаруженных корреляций теоретически предсказуемы. Во-первых, укажем на те корреляции, наличие которых предполагается исходя из принципа системного строения ВПФ и принятого в нейропсихологии синдромного анализа (Ахутина 2004). Так, *регуляторные ошибки* (персеверации элементов буквы, букв, слогов, пропуски элементов букв, антиципации букв и контаминации слов) показывают высоко значимые корреляции с показателями функций Ш блока мозга (0,535 и 0,359). По нейропсихологическим данным, *пропуски согласных и гласных* могут быть связаны как с упрощением программы письма, так и с трудностями звукового анализа — в соответствии с этим обнаруживаются высоко значимые корреляции и с функцией программирования (0,440; 0,281) и с переработкой слуховой информации (0,263; 0,359). *Замены согласных по близости звучания и близости произношения* обнаруживают предсказуемые корреляции с показателями переработки слуховой (0,291) и кинестетической (0,239) информации. *Замены гласных* имеют множественные корреляции: прежде всего, с показателем переработки слуховой информации (0,448), но также и с показателями состояния зрительно-пространственных функций и обеих стратегий обработки информации (0,387; 0,223; 0,358). Эти корреляции объясняются тем, что фонематический анализ — одно из проявлений функционирования аналитической стратегии, с другой стороны, анализ гласных требует учета контекста слова, что вызывает необходимость участия холистической стратегии, при этом, наиболее ярко слабость холистической стратегии проявляется в зрительно-пространственных трудностях [Симерницкая 1978: 59-62; Ахутина, Золотарева 1997]. Число *зрительно-пространственных ошибок* предсказуемо коррелирует с показателями одноименных функций (0,370), холистической стратегии обработки информации (0,359) и переработки зрительной информации (0,255).

Во-вторых, в соответствии с принципом динамической организации ВПФ неавтоматизированный навык письма, который типичен для первоклассников, предполагает вовлечение широкого круга мозговых зон и, в первую очередь, лобных отделов, ответственных за произвольное внимание. Можно думать, что именно с этим связаны корреляции индекса программирования и контроля со всеми видами дисграфических ошибок и с орфографическими ошибками. Подтверждает эту точку зрения детальный анализ корреляций отдельно в конце 1 класса, в начале и конце 2 класса. Если в конце первого класса все 10 видов ошибок обнаруживают высоко значимые корреляции с индексом программирования, то в двух срезах 2 класса выявляется только по 6 корреляций. Во всех трех срезах этот индекс значимо коррелирует с 4 видами ошибок:

регуляторными ошибками, пропуском согласных, ошибками слитного/раздельного написания слов и с орфографическими ошибками, что легко объяснимо с нейropsychологической точки зрения. Наши данные согласуются как с пониманием автоматизации двигательных навыков (Бернштейн 1990), так и с данными нейровизуализационных исследований становления навыка письма или коррекции чтения/письма у детей с дисграфией (Simos, Fletcher 2006; Richards, Berninger 2009; Руппа 2006 и др. работы).

По мере освоения навыка письма сокращается и число корреляций ошибок с состоянием зрительно-пространственных функций — от 8 в конце 1 класса до трех в следующих двух срезах. При этом значимые или близкие к значимым корреляции дают пропуски и замены гласных; постоянно значимые корреляции обнаруживаются с ошибками слитного/раздельного написания слов. Сокращение корреляций ошибок с индексом зрительно-пространственных функций также согласуется с данными о сокращении роли зрительных и зрительно-пространственных функций по мере автоматизации двигательных навыков письма.

Подведем итоги.

Проведенное исследование показало, что из 197 обследованных детей у 13% было обнаружено отставание в овладении письмом с преобладанием специфических дисграфических ошибок. У детей более успешных в письме чаще встречались орфографические ошибки. Дисграфические ошибки оказались более стойкими: у детей основной группы их число даже увеличилось, а у детей с дисграфией незначительно сократилось. Орфографических ошибок стало меньше в обеих группах, однако это может быть связано с тем, что во 2 срезе задания давались повторно.

Анализ динамики соотношения числа разных видов дисграфических ошибок показал увеличение регуляторных ошибок в обеих группах, значимое у детей с трудностями письма, при уменьшении числа других видов ошибок. Возможно, рост регуляторных ошибок отражает трудности адаптации детей в начале учебного года.

Нейropsychологическое исследование детей обеих групп позволило выявить отчетливые различия практически по всем параметрам, при этом наиболее выраженные различия были найдены в состоянии функций программирования и контроля, переработки слуховой и зрительно-пространственной информации. Таким образом, наши данные поддерживают точку зрения о множественности механизмов дисграфии.

Анализ корреляций между числом разных видов ошибок и нейropsychологическими показателями обнаружил их теоретически предсказуемые связи, как с точки зрения принципа системного строения ВПФ,

так и принципа динамической организации и локализации ВПФ (изменения строения функции по мере автоматизации). Однако исследование в этом направлении необходимо продолжить.

### *Литература*

- Ахутина Т.В.* Нарушения письма: диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики. – СПб., 2004. – С.225-247.
- Ахутина Т. В., Бабаева Ю. Д., Корнеев А. А., Кричевец А. Н., Воронова М. Н., Егорова О. И.* Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма // Вестник МГУ, Сер. 14, Психология. 2008. – № 3. – С. 63-73.
- Ахутина Т.В., Золотарева Э.В.* О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы ее коррекции // Школа здоровья. – 1997. – № 3. – С. 38-42.
- Ахутина Т.В., Полонская Н.Н., Пылаева Н.М., Максименко М. Ю.* Нейропсихологическое обследование. «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников». – М., 2008. – С. 4-64.
- Ахутина Т.В., Яблокова Л.В., Полонская Н.Н.* Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки. «Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий». – М.–Оренбург, 2000. – С. 132-152.
- Бернштейн Н.А.* Физиология движений и активность. – М., 1990.
- Иншакова О.Б.* Методика обследования письма младших школьников. «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников». – М., 2008. – С. 65-90.
- Иншакова О.Б., Ахутина Т.В., Воронова М.Н., Корнеев А. А.* Системный нейропсихологический анализ формирования письма у младших школьников. Другое детство. Сборник тезисов 2 Всероссийской конф по психологии развития. – М., 2009. – С. 71-72.
- Симерницкая Э.Г.* Доминантность полушарий. – М., 1978.
- Benes F., Pare-Blagoev J.* Brain bases of reading disabilities // K.W.Fisher, J.H.Bernstein, M.H. Immordino-Yang (Eds.) Mind, brain, and education in reading disorders. – Cambridge, 2007.
- Berninger V. W.* Understanding the “Graphia” in Developmental Dysgraphia: A Developmental Neuropsychological Perspective for Disorders in Producing Written Language. In Dewey, D., Tupper, D.E. (Eds.) Developmental motor disorders: A neuropsychological perspective. – NY., 2004.

- Piasta Sh.B., Wagner R.K.* Dyslexia: Identification and classification. In E.L.Grigorenko, A.J.Naples (Eds.) Single word reading. Behavioral and biological perspectives. – NY.–L., 2008.
- Richards T., Berninger V., Winn W., Swanson H. L., Stock P., Liang O., Abbott R.* Differences in fMRI activation between children with and without spelling disability on 2-back/0-back working memory contrast. // Journal of Writing Research, 1 (2) – 2009.
- Рыпа В., Berger J.S., Prabhakaran V., Блы В.М., Kimberg D.Y., Biswal BH, D'Esposito M.* Neural correlates of cognitive efficiency. – *Neuroimage*, 2006.
- Shaywitz S. E., Shaywitz B. A.* Neurobiological indices of dyslexia // H.L.Swanson, K.R. Harris (Eds.) Handbook of learning disabilities. – NY., 2003.
- Simos P.G., Fletcher J.M., Denton. C., Sarkari S., Billingsley-Marshall R., Papanicolaou A.C.* Magnetic Source Imaging Studies of Dyslexia Interventions. – *Developmental Neuropsychology*, 30 (1). – 2006. – P. 591-611.
- Wolf M., Ashby J.* A brief history of time, phonology, and other explanations of developmental dyslexia. In K.W.Fisher, J.H.Bernstein, M.H. Immordino-Yang (Eds.) Mind, brain, and education in reading disorders. – Cambridge, 2007.

*А. А. Балякова, Е. А. Огородникова, Э. И. Столярова (Санкт-Петербург)*

#### **Анализ ошибок в диктантах школьников с дисграфией**

Известно, что письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности. Помимо собственно речи, в психологическое содержание письма включены перцептивные процессы разных модальностей (зрительной, слуховой, тактильной); пространственная, двигательная и когнитивная (внимание, память) составляющие и т.д. Поэтому одним из основополагающих моментов в реализации функции письменной речи выступает взаимодействие всех элементов этого сложного комплекса и, в первую очередь, ведущих анализаторных систем человека – слухо-зрительно-моторное взаимодействие. Как подчеркивает ряд авторов (Боскис 1987; Лурия 1998; 2000; Цветкова 2001), важная роль в этом взаимодействии отводится слуховому компоненту. Так, принято считать, что первой из специальных психофизиологических операций, входящих в процесс письма, является слуховой анализ звукового состава слова, которое подлежит написанию. На этой основе (выделе-

ние последовательности звуков; уточнение их фонемного соответствия) происходит совмещение слуховых и визуальных образов звуков речи, а также дальнейший переход к их графической реализации. Нарушение этапов этого преобразования приводит к нарушениям функции письма (дисграфии).

В работе представлены результаты анализа образцов письма у детей-дисграфиков, у которых были обнаружены нарушения слухового восприятия звуковых последовательностей (ритмический рисунок, обнаружение паузы). Эта группа включала 8 детей в возрасте 10-12 лет. Все дети являлись учениками коррекционной школы с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровень развития речи и нарушением функции письма (ведущая форма – дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза). Для всей группы были получены образцы письма со слуха (диктанты). В качестве текста диктанта выступал фрагмент рассказа Л. Н. Толстого «Филиппок», состоящий из 12 фраз (66 слов включая союзы и предлоги). Текст был прочитан учителем в среднем темпе, с повторением длинных фраз по 2-3 раза. Анализ ошибок, сделанных детьми при письме, сопровождался данными инструментального анализа звуковой формы диктанта, записанного с помощью диктофона МК5007 и сохраненного в цифровом формате. Инструментальный анализ производился с использованием программы-редактора PRAAT. На его основе были выделены паузы, отдельные звуки, слова и сочетания слов, вызывающие затруднения при письме, и проведено сопоставление допущенных в диктантах ошибок с акустическими характеристиками соответствующих звуковых сегментов. Результаты анализа звучащего текста и его письменного отображения в диктантах сравнивались затем с данными обработки на модели слуховой сегментации речевого сигнала, разработанной в лаборатории психофизиологии речи Института физиологии им. И. П. Павлова РАН (Кожевников, Столярова 1980; Kozhevnikov et. al. 1987). Группу контроля составляли 10 школьников с нормой слуха и речи – учеников общей образовательной школы в возрасте 10 лет, имеющих средний уровень успеваемости.

Анализ письменного текста диктантов включал обработку и выделение следующих типов ошибок:

**ПС** - пропуск слов, перестановка слов, вставка слов, не содержащихся в тексте (примеры: «он стал искать шапку» – *он... искать шапку; он искать...*).

**ПФ** - пропуск целых фраз.

**ПБ** - пропуск букв, перестановка букв, вставка лишних букв (примеры: «взял» – *...зял*, «своей» – *свей*; «трогали» – *трогли*; «избе» – *изе*).

**ПП** - пропуск паузы между словами («ушла на работу» – *ушлана ра-*

боту; «ты еще» – *тыеще*, «куда ты» – *кудаты*).

**НБ** - искаженное написание букв.

**ГО** - грамматические ошибки в написании слова («сказала» – *зказала*, «его» – *ево*, «печке» – *петке*; «печке» – *нешке*).

**КС** - ошибки, дистанцирующиеся в конце слов («старую» – *старой*; «с утра» – *с утро*; «взял» – *взя...*).

Такое разделение позволяло рассматривать различные аспекты слухо-зрительно-моторного взаимодействия и проявления его нарушений при письме: проблемы оперативной слухоречевой памяти (ПС, ПФ), аграмматизма (ГО), искажения оптических характеристик (НБ). Основным интерес представляли типы ошибок, связанных с нарушением сегментного анализа и возможной трансформацией звуковой последовательности в процессе выделения границ ее элементов – ПБ, ПП и КС. Результаты анализа письменных образцов текста показали, что у детей контрольной группы такие ошибки, имеющие сегментационную составляющую, отсутствовали. Дети с нормой слуха и речи в 100% случаев выделяли паузы при письме, не пропускали буквы и окончания, их ошибки носили, в основном, грамматический характер. В группе же детей с дисграфией был представлен весь спектр выделенных типов ошибок. Частота их встречаемости в диктантах отражена в таблице 1.

Таблица 1.

Степень выраженности различных ошибок  
в диктантах детей с дисграфией.

тип ошибки	ПФ	ПБ	ПС	ПП	НБ	КС	ГО
частота встречаемости	0.041	0.073	0.097	0.14	0.186	0.195	0.268

Суммарный пул ошибок с потенциальной сегментационной составляющей (ПБ, ПП и КС) в группе детей с дисграфией составил, в среднем, 41% от всей совокупности ошибок, сделанных при письме.

Наиболее подробно были проанализированы случаи пропуска пауз между словами при письме (ошибки ПП), наблюдавшиеся в 10 словосочетаниях (см. ниже). Для учета отражения в этих ошибках возможной специфики произнесения диктуемого текста, слитно написанные словосочетания были подвергнуты аудио– и инструментальному анализу. Аудиоанализ показал, что варианты сочетаний: *в лес, на работу, ты еще*, характеризуются одним фонетическим ударением и не разделяются на слух. В остальных случаях характер произнесения диктуемого текста



позволяет разграничить основные и вспомогательные слова за счет их равноударности и интонационной выделенности. Инструментальный анализ всех сочетаний с ошибкой ПП позволил разбить их на несколько групп по типу спектрально-временных характеристик, важных в контексте реализации процессов слухового анализа звуковых последовательностей и первичной сегментации (Малинникова и др. 1980).

1. Наличие «глухих» пауз с выраженными границами: *куда ты* (пауза-177мс.), *ушла на–* (260мс).

2. Четко выраженная граница изменения типа спектра: *не ходи, они знали* (вокальный – шумовой), *с утра* (шумовой – вокальный).

3. Наличие «скачка формант» (выраженное изменение положения спектральных максимумов) на границе ГС (гласный-согласный): *но мать, не нашел*.

Отсутствие четко выраженных признаков для дифференциации близких по спектру звуков: *ты еще, в лес, на работу*. Относительное число ошибок слитного написания для выделенных словосочетаний в группе детей с дисграфией было различным и составляло от 10% до 40%. Наиболее трудно членимыми сочетаниями оказались *куда ты, не нашел, не ходи*. На каждое из них пришлось по 20% ошибок ПП. При написании *с утра* ошибки ПП составили 12%. Для остальных сочетаний – по 6% на каждое. Следует подчеркнуть, что в случае ошибочного написания *куда ты*, причиной ошибки может выступать нарушение процессов временного слухового анализа. Показательно, что у детей, допустивших эту ошибку при письме, регистрировалось наибольшее число ошибок и в слуховых тестах по обнаружению паузы в звуковом сигнале. Прямой связи между нарушениями временного анализа при выделении пауз и ошибок ПП в словосочетаниях с *не* (*не нашел, не ходи*) выявлено не было. Так, два ребенка при слитном написании этих сочетаний не сделали ошибок ПП в случае *куда ты* и *ушла на*, а два ребенка при слитном написании *кудаты* не допустили ошибок при написании *не ходи* и *не нашел*. Отметим также, что слуховая сегментация сочетаний ГС с сонорным согласным (в нашем случае – вариант *не нашел*) традиционно считается достаточно сложной. Неожиданным результатом можно считать незначительное число ошибок ПП при написании сочетаний 4 группы (по 6% на каждое), плохо членимых при слуховом и инструментальном анализе. Вероятно, в этом случае дети выделяли слова, исходя из своего языкового опыта.

Дополнительный анализ ошибок в диктантах был проведен в сравнении с результатами работы модели слуховой сегментации при обработке аналогичного фрагмента текста (Малинникова и др. 1980). Он показал, что для первых двух групп выделенных сочетаний модель дает

четкие метки сегментации во всех частотных каналах, для третьей группы – в локальных частотных областях, разнесенных по спектру. Такой результат дает основание предположить, что ошибки ПП в сочетаниях из групп 1-3 могут быть связаны с нарушением процесса слуховой сегментации. Относительно 4-й группы можно сказать, что модель, практически, не выделяет в них границ звуковых элементов. Эти сочетания относятся к категории «проблемных» как с точки зрения теории, так и экспериментальной практики сегментного анализа речи.

Полученные в работе данные, несомненно, требуют уточнения и проверки на более представительном экспериментальном материале, иницируя, таким образом, продолжение исследования. Однако уже на этом этапе результаты анализа ошибок при письме позволяют сделать предположение о нарушении или недостаточной сформированности процессов слухового анализа звуковых последовательностей у детей с дисграфией, что проявляется как в экспериментах по слуховому восприятию (Огородникова и др. 2010), так и при написании диктанта на слух.

В заключение можно сделать вывод, что слуховое восприятие и уровень его развития играют важную роль в становлении функции письма. Особое место, в этом процессе, по-видимому, принадлежит механизм слухового анализа звуковых последовательностей и формированию способности к выделению их элементов. Поэтому для профилактики трудностей обучения и нарушений при овладении письмом, необходимо уделять дополнительное внимание развитию у дошкольников навыков слуховой сегментации, ритмики и слуховой дифференцировки коротких звуковых сигналов.

### *Литература*

- Боскис Р.М.* Учителю о детях с нарушениями слуха. – М., 1987.
- Кожевников В.А., Столярова Э.И.* Особенности реакций на речевые сигналы модели слухового выделения амплитудных неравномерностей // Физиологический журнал СССР им. И. М. Сеченова. – 1980. – Т. LXVI. № 1. – С. 132-138.
- Лурия А.Р.* Язык и сознание. – М., 1998.
- Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М., 2000.
- Малинникова Т.Г., Огородникова Е.А., Столярова Э.И.* Применение аналоговой модели слухового обнаружения амплитудных неравномерностей для сегментации слитной речи // Физиологический журнал СССР им. И.М. Сеченова. – 1980. – Т. LXVI. №1. – С. 139-145.
- Огородникова Е.А., Балякова А.А., Столярова Э.И., Охарева Н.Г.* Особен-

ности слухового восприятия ритмических последовательностей детьми с нарушениями речи и письма // Рос. оторинолар. — 2010. — № 2. — С. 97-102.

*Цветкова Л.С.* Нейропсихология письма, счета и чтения: нарушение и восстановление. — М. — Воронеж, 2001.

*Kozhevnikov V.A., Drozdova N.E., Stoljarova E.I.* The application of analog models of some auditory mechanisms for speech signal processing // Netherlands Phonetic Archives. Holland—USA. — 1987. — P. 151-159.

*Н. А. Бастун (Киев, Украина)*

### **Причины трудностей в усвоении чтения и письма в первом классе**

Вопрос о введении обязательного образования с шестилетнего возраста дискутировался и изучался еще за несколько десятилетий до того, как это стало реальностью на Украине и в России. Но ожидания, что школа при этом станет более дружественной к шестилеткам, на деле не оправдались. К сожалению, вместо учета психологических особенностей шестилетних учащихся произошло их подчинение требованиям традиционной школы, более отвечающим возможностям семилетних детей. Усугубилась проблема школьной незрелости, школьных неврозов и неуспеваемости. Уже выросло поколение подростков, для которых обучение в младших классах стало травмирующим фактором и главной причиной низкой познавательной мотивации, влекущей за собой низкий уровень владения как устной, так и письменной речью.

Основной причиной проблем в обучении младших школьников традиционно считается недостаточный уровень развития способности к логическому мышлению. Но применение нейропсихологического подхода к исследованию причин низкой успеваемости обучения шестилетних первоклассников показало, что снижение способности к выполнению логических операций не является главной причиной трудностей в учебе. Это причина отставания в учении лишь небольшой части детей (20% от числа слабоуспевающих первоклассников). У остальных учащихся первого класса причиной трудностей в обучении является локальное запаздывание развития одной из высших психических функций. Самая многочисленная группа среди них — это дети с незначительным отставанием в речевом развитии (более четверти слабоуспевающих первоклассников).

Предметом детской нейропсихологии является, в том числе, и исследование развития психических функций ребенка с учетом законо-

мерностей системогенеза, — физиологически нормальной неравномерности в развитии мозговых структур. Установленные исследователями возрастные этапы этой неравномерности являются среднестатистическими величинами. Отдельно же взятые варианты индивидуального развития не всегда укладываются в эти нормативы.

Массовое обучение детей грамоте является относительно недавним культурно-образовательным достижением. Этот сложный процесс опирается на врожденные факторы разворачивания речевых способностей ребенка, которые в свою очередь обеспечиваются не только эффектами социализации, но также индивидуальными особенностями психического развития, обеспечивающегося своеобразием функционирования детского мозга. Дети, у которых главной причиной низкой успеваемости является недостаточное развитие речи, испытывают трудности в усвоении чтения и письма при удовлетворительных успехах в математике. Именно на этих трудностях сосредоточено внимание взрослых, хотя данные дети характеризуются также недочетами в усвоении предметов эстетически-трудового цикла и физкультуры. Впрочем, и педагогов, и родителей это обычно мало беспокоит, так как считается, главное — добиться того, чтобы ребенок хорошо читал и писал.

При нейропсихологическом обследовании, как правило, выяснялось, что у отстающих первоклассников в дошкольный период зачастую отмечалось отставание в речевом развитии: они позже, чем сверстники, начинали говорить, у них дольше сохранялись нарушения звукопроизношения, многие посещали логопедический детский сад, но к моменту поступления в школу их устная речь мало чем отличалась от речи большинства сверстников. У этих учащихся мы обычно находили незначительные нарушения фонематического слуха, они также испытывали трудности в произнесении скороговорок и малознакомых слов со сложной слоговой структурой: запинаясь и искажали слова. В устной речи отмечались отдельные аграмматизмы: ошибки в согласовании слов в роде, числе и падеже, а также, ограниченность активного словаря. Описанные особенности развития речи у детей с указанными проблемами сочетались с недостатками сенсомоторного развития, которое проявлялось в общей, а также в большой мере в тонкой моторике. Неуклюжесть в подвижных играх и недочеты в навыках ручной умелости хорошо видны при наблюдении на уроках физкультуры, письма, труда, рисования, а также в свободной деятельности.

Трудности в усвоении письма выражались в характерных графических ошибках. Дольше, чем у большинства одноклассников, у этих детей отмечается волнистость линий из-за тремора пишущей руки, надолго остаются изломы линий в местах закруглений букв. В целом письмо

крупное и размашистое, буквы часто не укладываются в строку. Большим искажениям подвергаются буквы со сложной графикой – З, Б, Ф, К, и т.п.

При выполнении различных поделок на уроках труда заметно, что при точных, мелких движениях у ребенка отмечается тремор пальцев. Сами поделки обычно низкого качества из-за моторной неловкости учащегося.

В добукварный период дети данной группы испытывают серьезные затруднения при усвоении звукобуквенного анализа. Овладение навыками чтения у них характеризуется изначальным отставанием, но, выучив буквы, дети удовлетворительно усваивают послоговое и слитное чтение. Тем не менее, дальнейшая школьная судьба подобных детей зачастую незавидна. Несовершенство фонематического слуха приводит к тому, что в потоке учительской речи они упускают весьма существенные моменты и поэтому понимают ее искаженно. Учителю же кажется, что если ребенок «туп и ленив» на уроке, а на перемене вдруг становится сообразительным, значит, учеба его не интересует. Действительно же дело не в умственной лени: ребенок не успевает за постоянным, от урока к уроку, усложнением учительской лексики. Нечеткое понимание устной речи взрослых в сочетании с ограниченностью собственного словаря приводит к искаженному пониманию слов и выражений, выходящих за пределы обиходной лексики. Во втором-третьем классах у данных детей появляются ошибки на письме, повторяющие их прежние изъяны звукопроизношения: смешиваются парные по звонкости/ глухости согласные (Г–Х; Д–Т; Б–П; В–Ф).

Общей причиной изъянов в речи и движениях у детей описанной группы является недостаточно хорошо развитое мышечно-суставное чувство – той функции, благодаря которой мы в каждый момент точно ощущаем положение частей своего тела. Сенсорное обеспечение, осуществляемое мышечно-суставным чувством (кинестезиями) позволяет уверенно совершать движения с точностью до долей миллиметра. Именно такими тонкими движениями являются артикуляционные, обеспечивающие правильное произнесение звуков, следующими по точности являются навыки ручной умелости, например, отклонение пишущей руки школьника на полмиллиметра уже дает графическую ошибку.

Очевидно, что в произнесении различных звуков даже меньшие погрешности приводят к искажениям в устной речи. В доступной нам литературе мы не обнаружили сведений о природе функциональных связей между сенсорной составляющей двигательной активности и развитием фонематического слуха. Но в психологии развития и детской нейропсихологии влияние состояния сенсомоторной сферы ребенка на

формирование высших психических функций, среди которых одной из самых сложных и важных является речь, считается доказанным фактом. В школе же детей с описанными особенностями сенсомоторного и речевого развития, как правило, не отделяют от остальных слабоуспевающих. Поэтому главным коррекционным приемом для них являются дополнительные задания на повторение и закрепление материала по чтению и письму.

Длительное сидение за книгами и тетрадями не дает детям возможности совершенствовать сенсомоторную сферу в свободной деятельности, прежде всего, в игре и творчестве. А невнимание школы к «неосновным» учебным предметам, ее «недружественность» к шестилеткам, приводит к тому, что дети с «задолженностью развития» за дошкольный период к концу младшей школы не успевают «уложиться» в сензитивные периоды развития высших психических функций и навсегда теряют шанс реализовать в полной мере свой речемыслительный потенциал, что в дальнейшем негативно сказывается на их старте во взрослую жизнь.

*А. Н. Корнев (Санкт-Петербург)*

**Когнитивные механизмы овладения чтением:  
экспериментальный анализ стратегий декодирования<sup>1</sup>**

Данное исследование посвящено экспериментально-психологическому и фонетическому анализу механизмов чтения на начальной стадии его усвоения. В литературе широко обсуждается реальность существования «врожденной грамотности», возможность спонтанного освоения грамоты без помощи взрослых. Действительно, известны примеры раннего самостоятельного овладения чтением. Остается неясным, насколько схожи способы, механизмы овладения чтением при спонтанном его освоении и при организованном обучении.

В связи с тем, что в настоящее время большинство детей начинают знакомство с грамотой в дошкольном возрасте, в качестве объекта исследования мы выбрали детей 4;6–6;6 лет. Были сформированы две экспериментальные группы детей. Одна из них (№ 1) состояла из 20 детей 5;6 лет, посещавших старшую группу государственного детского сада без каких-либо дополнительных образовательных услуг. По сложившейся традиции, в таких группах начинают обучать чтению в подготовительной группе, т.е. с 6 лет. Вторая группа состояла из 20 детей того же возраста (№ 2), по-

<sup>1</sup> Исследование поддержано грантом РФФИ № 09-06-00338-а.

сещающих группы с дополнительными образовательными услугами. Их, начиная со средней группы, обучали чтению по полуглобальному методу (Корнев 2006; Корнев, Авраменко 2009). Исследование проводилось в конце учебного года (апрель–май). Кроме того, 10 детей 4;6 лет (группа № 3) из групп с дополнительными услугами были обследованы дважды с интервалом в 1 год (в средней и в старшей группе). Это позволило проанализировать динамику формирования навыка в лонгитуде. В экспериментальные группы отбирались только дети, владевшие хотя бы элементарными навыками чтения. Критерием отбора было наличие способности прочитать и соотнести с картинкой не менее 5 тестовых одно- и двусложных слов. Таким образом, дети из группы № 1 представляли собой выборку тех, кто к 5;6 годам самостоятельно овладел чтением, а дети групп № 2 и № 3 – тех, кто научился читать в результате организованного обучения.

В ходе эксперимента с помощью разработанной компьютерной программы<sup>1</sup> на мониторе предъявлялись стимулы: буквы, слоги, слова и короткие фразы. Задачей ребенка было назвать предъявленную букву, слог, прочитать слово или фразу. Сначала проводилась обучающая сессия, затем начинался эксперимент. Стимулы были сгруппированы в однородные серии (буквы, слоги, слова, фразы) и предъявлялись последовательно поодиночке. В соответствии с программой обучения предъявлялись стимулы, включающие только те буквы, которые дети уже изучили (Л, В, К, П, Н, Р, М, С, О, А, У, Ы, И, Е). Время экспозиции не ограничивалось. Каждый ответ ребенка автоматически записывался в отдельный звуковой wav-файл. Время реакции регистрировалось автоматически. Анализ звуковых файлов производился посредством компьютерной программы PRAAT 5.2.16.

При анализе данных ставились следующие вопросы:

Каковы оперативные единицы чтения у детей 4;6–6;6 лет, осваивающих чтение?

Существуют ли различия по этим показателям у детей, спонтанно овладевших чтением, по сравнению с теми, кого регулярно обучали?

Каков репертуар когнитивных стратегий, используемых детьми обеих групп?

В настоящем исследовании будет обсуждаться часть полученных материалов, имеющая отношение к когнитивным стратегиям, которыми пользовались дети при чтении слогов. В литературе, посвященной механизмам чтения (обзор этих исследований см. Корнев 2008), обсуждаются несколько моделей. Большинство из них описывают механизмы зрелого чтения у взрослых. Наиболее популярной является «модель двух марш-

---

<sup>1</sup> Техническая часть разработки компьютерной программы выполнена А.Н.Соловьевым.

путов» (Luo, Johnson, Gallo 1998; Coltheart, 2005). Согласно этой модели, опознание слова при чтении, т.е. декодирование, происходит на основе двух механизмов: 1) распознавание графического образа слова → перевод в фонологическую структуру (рекодирование) → соотнесение с ментальным словарем, и 2) распознавание графического образа слова → соотнесение с графическим ментальным лексиконом → актуализация фонетического слова. Последний путь называют «маршрутом прямого доступа», подразумевающим возможность глобального запоминания графического слова и соотнесение его с ментальным лексиконом. Большинство этих исследований было проведено на материале английского языка. Особенность же русской письменности в том, что при кодировании (письме) и декодировании (чтении слов) важную роль играет слоговой принцип русского письма (Щерба 1983). В связи с этим важным звеном в процессе рекодирования является слогослияние. По существу, именно навык слогослияния является главным «камнем преткновения» для детей, осваивающих чтение. При дислексии, например, дети не могут овладеть слогослиянием на протяжении 3-5 лет и более (Корнев 1995). Механизмы слогослияния при чтении у детей экспериментально не исследовались. В литературе имеются лишь описательные феноменологические наблюдения, на основе которых принято выделять такие формы/этапы чтения, как побуквенное, слоговое, целыми словами и группами слов (Егоров 1953; Эльконин 1956). Остается неясным, каковы механизмы этих форм чтения, является ли обязательным прохождение ребенка через все эти этапные формы чтения и влияют ли методы обучения и индивидуальные когнитивные стратегические предпочтения ребенка на механизмы овладения чтением.

Ранее нами была выдвинута гипотеза о существовании т.н. «оперативных единиц чтения» (ОПЕЧ), которые в процессе формирования навыка чтения становятся оперативными единицами рекодирования, перевода графической структуры слова в фонологическую структуру. ОПЕЧ — это максимальная по числу букв структура, которая опознается одновременно, за то же время, что и одна буква (Корнев 1995). Наши экспериментальные исследования показали, что время опознания одной ОПЕЧ не зависит от количества знаков, составляющих ее. Иначе говоря, если у ребенка ОПЕЧ соответствует структуре СVC, то время опознания слова МАК и слога ЛЕМ не будут значимо отличаться от времени опознания одной буквы. Следовательно, анализ временных характеристик распознавания букв, слогов и слов в сравнении друг с другом могут служить свидетельством того, каковы ОПЕЧ данного ребенка. А на этой основе можно сделать вывод о том, каковы стратегии чтения на начальном этапе его усвоения.

В данном сообщении предметом обсуждения будут когнитивные



стратегии распознавания слога. В качестве рабочей гипотезы предполагалось, что дети используют при чтении одну из нижеприведенных стратегий. Результаты эксперимента подтвердили правомерность этой гипотезы. В ходе дальнейшего изложения будут обсуждаться преимущественно стратегии опознания прямых слогов, так как именно они вызывают в процессе освоения чтения наибольшие трудности. Кроме того, известно, что слоговой принцип русского письма регулирует чтение и написание прежде всего прямых слогов. Анализ времени реакции при чтении слогов показал, что дети используют при чтении одну из следующих стратегий опознания прямого слога:

**Стратегия 1.** Опознание слога как целостного образования (холистическая стратегия «прямого доступа»).

**Стратегия 2.** Опознание прямого слога по правилам слогослияния на основе слогового принципа: «Сначала опознается гласный, а затем согласный, который артикулируется с учетом позиционного влияния гласного»; стратегия синтетическая, фонологическая.

**Стратегия 3.** Опознание сначала отдельных букв в той последовательности, в которой расположены в слоге, а потом синтез фонетического слога из соответствующих звуков речи; например, Л...А...=ЛА; аналитическая стратегия без учета слогового принципа письма; синтез осуществляется сначала на фонетическом, а затем на фонологическом уровне: ребенок сначала озвучивает каждую из букв, а потом догадывается (прослушав получившийся ряд звуков), на какой слог это фонетически похоже; после этого озвучивает целый слог; иногда такая догадка оказывается неверной: К...А...=КРА

**Стратегия 4.** Опознание отдельных букв в последовательности, соответствующей слоговому принципу, а затем синтез фонетического слога; например: А... (Л)<sup>1</sup>...ЛА;

Основанием для заключения о типе стратегии, используемой ребенком, было соотношение значений времени реакции (ВР) графических слогов и ВР отдельных букв, составляющих этот слог. Как известно из когнитивной психологии, ВР соответствует времени опознания образа и принятия решения о его соответствии определенной единице некоего заданного алфавита знаков или фигур. Таким образом, если комплекс двух знаков опознается последовательно, то значение ВР будет равно или превышать сумму ВР каждого знака в отдельности. В математическом выражении это будет выглядеть так:  $ВР_{сл} \geq (ВР_с + ВР_г)$ . В качестве количественного показателя (индекса симультанности опознания – ИСО) вычислялось отношение  $ВР_{сл} / (ВР_с + ВР_г)$ . В идеальном случае

<sup>1</sup> Буква в скобках означает звук, не произнесенный ребенком вслух, но в скрытой форме (субвокально) произведенный.

при полностью аналитическом опознании слога ИСО  $\geq 1$ , а при полностью синтетическом опознании ИСО  $\leq 0,5$ . Иначе говоря, в последнем случае графический слог опознается как целостное образование и на это затрачивается столько же времени, сколько и на опознание одной буквы. Данная гипотеза была экспериментально подтверждена нами на учащихся 2-6 классов посредством методики «Тест оперативных единиц чтения» – ТОПЕЧ) (Корнев 1995).

У обследованных в данном эксперименте детей 5-6 лет значения ИСО варьировали в диапазоне от 0,45 до 1,65. Специально стоит отметить, что у одного и того же ребенка значения ИСО для разных слогов имели большой разброс. Иначе говоря, декодирование части слогов происходило на основе одной из синтетических стратегий параллельной обработки стимулов, а другие слоги декодировались последовательно, аналитически.

Полученные данные позволяют предположить, что стратегия опознания слогов на начальном этапе овладения чтением вариабельна и меняется не только по мере совершенствования навыка и автоматизации операций слогослияния, но и в зависимости от степени знакомости слога. Под «знакомостью» мы подразумеваем прочность запечатления графического образа слога и упорочность его связи с фонетическим слогом. В определенной степени это, вероятно, зависит от частотности этого слога в индивидуальном читательском опыте ребенка. Данное предположение подтверждается при сравнительном анализе ВР и ИСО у одного и того же ребенка по разным слогам (табл. 1).

Таблица 1.  
Временные показатели чтения слогов трех детей.

слоги	Артем Б. 5;10		Алиса Б. 6;0		Артем Ё. 6;0	
	ВР	ИСО	ВР	ИСО	ВР	ИСО
ЛА	2,28	1,29	1,2	0,75	1,24	0,75
ВА	1,46	1,02	1,35	0,84	0,86	0,54
ЛИ	1,26	0,74	1,55	0,91	1,2	0,69
КА	1,02	0,65	1,1	0,74	1,5	0,97
АЛ	1,58	0,89	-	-	1,5	0,90
КИ	2,04	1,36	2,26	1,43	2,09	1,29
ЛО	0,89	0,52	1,26	0,74	1,16	0,68

ВР – время реакции, ИСО – индекс simultанности опознания слога

В приведенных примерах видна разница ВР разных слогов, которая объясняется различием способов (стратегий) чтения этих слогов. Оценить стратегию можно по величине ИСО: чем меньше ИСО, тем больше представленность синтетического, целостного опознания. При ИСО = 0,54, как в примере у Артема Ё. в слове ВА, рекодирование слога происходит целостно, как одна операция с одним знаком. Слог как бы приобрел качество графемы. У него же при ИСО = 1,29 для слога КИ рекодирование слога происходит побуквенно, как две операции. При ИСО 1,43 у Алисы Б. для слога КИ можно предположить, что рекодирование происходит в три операции: буквенно-звуковое соотнесение первой буквы (без учета следующей гласной), затем второй, а потом возврат к первой с поправкой на мягкость, обозначенную гласной.

Полученные данные свидетельствуют о том, что когнитивная основа чтения в процессе усвоения этого навыка стратегически неоднородна. «Оперативные единицы чтения» являются адекватными единицами анализа структуры навыка и динамики его изменений в процессе усвоения чтения. Выбранная экспериментальная парадигма в ходе дальнейшего анализа позволит оценить влияние педагогических и индивидуально-психологических факторов на динамику этого процесса и репертуар используемых стратегий.

### *Литература*

- Егоров Т. Г.* Психология овладения навыком чтения. — М., 1953.
- Корнев А. Н.* Дислексия и дисграфия у детей. — М., 1995.
- Корнев А. Н.* Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи. Методическое пособие. — М., 2006.
- Корнев А. Н.* Современные представления о механизмах чтения // VII выездная школа-семинар «Проблемы порождения и восприятия речи»: Материалы / Ответственные редакторы: Е. В. Грудева, Р. Л. Смулаковская. — Череповец, 2008. — С. 103–109.
- Корнев А. Н., Авраменко А. С.* Игры, занятия, инсценировки, для обучения чтению детей 4–5 лет. 2009.
- Эльконин Д. Б.* Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии. — 1956. — № 5. — С. 51–59.
- Щерба Л. В.* Теория русского письма. — Л., 1983.
- Coltheart M.* Modelling reading: The dual-rout approach / In M.J.Snowling (Eds.) The science of reading. Oxford. — P. 6-23.
- Luo C. R., Johnson R.A., Gallo D.* Automatic activation of phonological information in reading: Evidence from the semantic relatedness decision task // Memory and Cognition. — 1998. — V. 26. — N. 4. — P. 833-843.

**Оперативные единицы письма в детской письменной речи<sup>1</sup>**

Процесс письма заключается в кодировании единиц устной речи с помощью графических знаков. Немаловажным представляется вопрос о том, какими единицами оперирует пишущий в процессе перевода устного высказывания в письменный текст.

Русское письмо относится к звуковым (Р. И. Аванесов, А. Б. Шапиро; В. Ф. Иванова; Л. В. Щерба) или фонематическим (Л. Р. Зиндер) системам письма, в которых графическими элементами передается звуковой, а точнее – фонемный, облик слова. В процессе письменного кодирования минимальные фонетические единицы выражаются минимальными графическими знаками – фонемы отображаются буквами.

В лингвистической литературе по отношению к графическому знаку, используемому в фонематическом письме, применяются термины «графема» и «буква». Эти термины, как правило, никак не соотносимы в рамках одной работы: авторы пишут либо о «букве» (Л. В. Щерба, Л. Р. Зиндер, В. Ф. Иванова, А. Н. Гвоздев, М. В. Панов, Л. Б. Парубченко и др.), либо о «графеме» (Ю. С. Маслов, А. А. Реформатский, Л. Б. Селезнева и др.). Иногда эти термины используются как синонимичные. Если учитывать, что графема является языковым знаком, а в любом знаке, как известно, можно выделить две стороны: означающее и означаемое, то букву следует считать означающим графемы. Таким образом, графема – графический знак, планом выражения которого является буква, а планом содержания – фонема.

В русском письме не всегда одной буквой обозначается одна фонема, т.е. соотношение буквы и фонемы не всегда сводятся к отношению один к одному (1:1). Таким типом соотношения буквы к фонеме характеризуются только простые графемы: означаемое и означающее графического знака в этом случае находится в одно-однозначных, т.е. симметричных отношениях. В русском письме применяются и графемы с асимметричными отношениями означающего к означаемому. Сложная графема используется для маркирования мягкости согласных фонем в позиции конца слова и перед другими согласными: *УГОЛЬ /úgal'/* (ср.: *УГОЛ /ugal/*), *БАНЬКА /bánka/* (ср.: *БАНКА /bánka/*). Соотношения фонетических и графических единиц сложных графем представляют собой отношение один к двум (1:2). Комбинированная графема применяется в тех случаях, когда одной буквой передаются сочетания согласной фонемы /j/ с гласными фонемами в позициях начала слова – *ЮБКА /*

<sup>1</sup> Работа осуществлялась в рамках программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект №2.1.3/9368).

*júpka/*, **ЯМА** /jáma/; после гласных — **КАЮР** /kajúr/, **МАЯК** /maják/; после согласных — **АДЬЮТАНТ** /ad'jútant/, **ВЬЮГА** /vjúga/. В этом случае соотношение означаемого и означающего графического знака можно описать как отношение два к одному (2:1).

Буквы, обозначающие гласные фонемы, в русском алфавите подразделяются на два типа: гласные ряда «А» (Э, А, О, У, Ы), основная функция которых — передача гласных фонем в позициях начала слова и после твердых согласных (**АСТРА**, **МАСКА**), и гласные ряда «Я» (Е, И, Я, Ё, Ю) — обозначающие в одном случае сочетание согласной /j/ и гласной фонемы, в другом случае гласную фонему и мягкость предшествующей ей согласной (**ЯМА**, **МЯЧ**). Соотношения букв, обозначающих гласные и согласные фонемы, в подобных сочетаниях не сводятся к отношению 1:1. Таким образом, гласная буква имеет диакритическое значение: обозначение мягкости согласной, предшествующей этой гласной. Такое соотношение фонем и букв характеризуется и «сложностью» (одна фонетическая единица обозначается графической единицей, включающей более, чем один элемент) и «комбинированностью» (одна из букв в сочетании обозначает более, чем одну фонетическую единицу). Можно говорить, что при передаче сочетаний мягких согласных с гласными используется сложно-комбинированный графемный комплекс.

Обычно при описании этого сегмента правил письма принято обращаться к понятию «слоговой принцип русской графики» (В. Ф. Иванова, А. И. Моисеев, Л. Л. Касаткин, В. И. Кодухов и др.). Суть этого принципа в изложении В.Ф. Ивановой сводится к следующему: «В русском языке в качестве графической единицы чтения и письма выступает слог. Сочетание согласной и гласной букв представляют цельный графический элемент, буквосочетание, обе части которого взаимно обусловлены: как гласные, так и согласные буквы пишутся и читаются с учетом согласных букв» [Иванова 1966: 37].

Л. В. Щерба в своей неоконченной работе «Теория русского письма» пишет, что в звуковом письме «можно вскрыть иероглифические и даже пиктографические элементы» [Щерба 1974: 192]. Ученый предлагает выделить те элементы русского письма, которые имеют только звуковое значение, и те, которые не имеют звукового значения. К последним Л. В. Щерба относил, в частности, такие элементы письма, как делимость текста на слова (пробелы между словами), прописные буквы после точки, кавычки и другие знаки препинания. Присутствие в звуковых письменных системах подобных элементов Л.В. Щерба считал фактом, свидетельствующим о применении в них иероглифического принципа письма, когда графическое выражение получают знаменательные единицы языка.

Таким образом, фонетические единицы языка передаются в русском письме минимальными единицами, которыми являются простые графемы, а также сложные, комбинированные графемы и сложно-комбинированные графемные комплексы.

Чтобы грамотно (в соответствии с правилами) писать по-русски, следует применять морфологический (или морфемный) принцип орфографии. Морфологическое письмо, как пишет В.Ф. Иванова, «является следствием понимания носителями языка структурного членения слова по составляющим его значимым частям (морфемам) и имеет своим результатом единообразную передачу этих частей на письме. Способ письма с единообразной графической передачей значимых частей слов облегчает “схватывание” смысла» [Иванова 1966: 90]. А. Р. Лурия также писал о сложных единицах письма, которые используются пишущими: «”Единицей” письма является не обозначение звука или буквы, а обозначение сочетания последовательных звуков, которые составляют слог или комплекс слогов, образующих целое слово» [Лурия 2002: 60]. Именно знаковые единицы языка (слова и морфемы), выраженные графическим способом, могут выступать как оперативные единицы письма.

Анализ детских письменных текстов позволил зафиксировать некоторые факты, которые свидетельствуют о том, что в процессе письменного кодирования звучащей речи дети оперируют различными единицами письма: элементарными и сложными.

Одна из таких своеобразных единиц – графически выраженное слово. На начальном этапе освоения письменности дети запоминают написания слов как нерасчленимую совокупность букв. В обычных условиях это небольшой набор: слова *мама* и *папа*, имя самого ребенка, имена близких родственников. А. Н. Гвоздев в небольшом архивном фрагменте «Обучение Жени грамоте», опубликованном посмертно, писал о том, что Женя соотносил некоторые буквы с начальными буквами в написаниях имен собственных: увидев букву Ж, спрашивал: «Это Женя?» или говорил, что буква Т – это Толя, буква О – Оля. Можно предположить, что буква выступала представителем запомнившегося графического облика слова. При узнавании знакомых написаний Женя, видимо, ориентировался на форму первых букв имен, например, мог смешать слова *ЖЕНЯ* и *ЖАН*. В диссертационной работе Н. П. Павловой описывается случай, когда четырехлетний мальчик, незнакомый со значениями букв, целиком воспроизвел сочетание *УДИВИТЕЛЬНАЯ БОЧКА* [Павлова 2000: 46].

На данном этапе освоения письма буквы, использованные в написании, не отражают фонетического состава звучащего слова, графические элементы, составляющие его, никак не соотносятся со звуковыми

единицами языка. По сути дела такие написания представляют собой простой символ, называющий конкретный объект.

Интересно рассмотреть в данном контексте еще один из способов передачи единиц звучащей речи — так называемое детское консонантное письмо, при котором в написаниях слов буквами передаются только согласные фонемы: *КСЛ* (кисель), *ХЛП* (хлеб) или отражены не все гласные: *ОРЛ* (орел), *ТКСВО* (Токсово). Следует отметить, что сразу после записи слова ребенок обычно в состоянии прочитать его правильно: т.е. и гласные, и согласные звуки присутствуют в фонетическом оформлении слова. Можно предположить, что так же, как и в современных системах консонантного письма (напр., в арабском письме), в детском консонантном письме фонетическими единицами, которые передаются письменными знаками, являются слоги.

С представленными выше способами письменного кодирования единиц устной речи можно встретиться в текстах далеко не каждого ребенка. В период начального школьного обучения многие дети не испытывают затруднений в освоении правил письма. Основные трудности вызывает процесс овладения морфологическим принципом орфографии, а также графические способы передачи на письме мягкости согласных фонем и фонемы /j/. Причины трудностей в приобретении умений пользоваться нормативными способами реализации правил этих двух подсистем письма заключаются, во-первых, в необходимости прибегать к асимметричным графическим знакам, во-вторых, в поливариантности самих правил.

Так, о неосвоенности комбинированной графемы свидетельствуют детские написания, в которых отдельными буквами передаются фонема /j/ и следующие за ней гласные: *ЙЭЗДИЛИ* (ездили), *ЕОЖ* (ёж), *ЕОЛКА* (ёлка), *ЁОЛКУ* (ёлку), *ЯА* (местоимение я).

В детских письменных текстах можно встретить написания слов, мягкость согласных в которых не отражена как в позиции конца слова и перед согласной: *ЛОШАД* (лошадь), *МАЛЧЕКА* (мальчика), *ПАЛТО*, так и в позиции перед гласными: *КАНФЭТЫ* (конфеты), *КРУЧОК* (крючок). Данные случаи демонстрируют неумение детей применять на письме сложную графему и сложно-комбинированный графемный комплекс.

О проблемах, связанных с неосвоенностью умений в использовании названных единиц письма, свидетельствуют также написания, в которых мягкость согласных маркирована ненормативно. Например, в детских письменных текстах можно встретить написания, где соседствуют буква, обозначающая согласную фонему, мягкий знак и буква, передающая гласную. Возможны два типа таких написаний, представ-

ляющих, по сути дела, два различных способа передачи мягкости согласных в позиции перед гласными.

1-й способ: *ТЬЭЛО* (тело), *РАСШЬОСКА* (расческа), *ИНДЬУК* (индюк) – в состав трехбуквенного сочетания входит гласная буква ряда «А», не имеющая диакритического значения. Маркером мягкости согласных выступает мягкий знак.

2-й способ: *ЗЬЕБРА* (зебра), *ВИШНЯ* (вишня), *ИНДЬЮК* (индюк) – в сочетание букв включена гласная буква ряда «Я», лишенная, однако, диакритического значения. Мягкость согласных и в этом случае маркирует мягкий знак.

Оба данных способа передачи мягкости согласных предполагают использование сложной графемы вместо сложно-комбинированного графемного комплекса. Возможно, причина девиаций подобного рода кроется в том, что дети осваивают сначала только один из способов маркирования мягкости согласных из двух, предлагаемых нормой. (В позиции перед гласными мягкость согласных передается буквами И, Е, Я, Ё, Ю, которые одновременно обозначают гласные фонемы; в позиции не перед гласными мягкость обозначается буквой Ь или не обозначается, как, например, в случаях чередования твердых и мягких согласных, произошедшего в результате ассимиляции согласных по мягкости).

Другие способы ненормативной передачи мягкости согласных имеют те же причины. Например:

– написания с мягким знаком в препозиции букве, передающей согласную фонему: *ФЕВРАЛЯ* (февраля), *БТИГАР* (тигр), *САБДИК* (садик);

– написания, в которых маркером мягкости выступает буква ряда «Я», соответствующая гласной фонеме, с которой функция отображения гласной снята; этой функцией наделена буква ряда «А»: *МЁОТ* (мёд), *ВЯАЗ* (вяз);

– использование сочетаний букв, передающих согласные фонемы, букв Е и И, служащих в качестве маркера мягкости, и букв ряда «А»: *КАТЕАТ* (котят), *НА КУХНЕУ* (на кухню), *МЕОТ* (мед), *КНИАЗЬ* (князь).

Следует еще раз обратить внимание на то, что как девиации однозначного фонемно-буквенного кодирования, так и отклонения от норм при передаче на письме мягкости согласных фонем и фонемы /j/ уже в начальный период школьного обучения у детей, не испытывающих трудности в освоении письма, встречаются в единичных случаях. Долго и с трудом осваивается детьми морфологический принцип русской орфографии. Согласно этому принципу на письме не отражаются



живые чередования фонем в значимых единицах языка (морфемах и словах), т.е., следуя этому принципу, морфему на письме необходимо передавать единообразно<sup>1</sup>. Тем не менее, в письменных текстах детей (еще до начала школьного обучения) присутствуют написания слов, в которых гласные и согласные фонемы обозначены буквами не в основных (алфавитных) значениях. Например, в текстах Нины Л. многие буквы написаны в зеркальной проекции (здесь эта особенность не отражена), в ряде случаев отсутствуют пробелы даже между знаменательными словами, есть графическая ошибка (*СЕЛА* вм. *СЪЕЛА*). Все это говорит о том, что ребенок самостоятельно сделал записи. При этом некоторые из безударных гласных, а также шумная согласная в слабой фонетической позиции в слова *вкусное*, отображены орфографически правильно:

– *КОТЁНОК ИСТРИКОЗЫ*;

– *ЯЛЮБЛЮСВАЕЯБЛОКО* (я люблю свое яблоко) *АНОВКУШНОЕ* (оно вкусное) *ИСОЧНОЕ ЯЕВОСЕЛА*.

Можно предположить, что в слове *котёнок* обе безударные гласные отображены в соответствии с правилами орфографии (с которыми ребенок в силу возраста еще не знаком) вследствие того, что корень *кот-* часто встречается в речи, причем в словах, где гласная, входящая в состав этой морфемы, является ударной: *кот*, *котик*, *кошка*, *кошечка*. Интересно, что в суффиксе *-онок* гласная второго слога не бывает ударной, однако, возможно, именно по причине частотности наименований детенышей животных как в устной, так и в письменной речи, рассчитанной на восприятие детей, этот суффикс также отображен в соответствии с правописанием. Корень слова *стрекоза*, который в написании ребенка передан ненормативно, не представлен широко в речи, к тому же гласная первого слога в этом слове и в однокоренных словах никогда не оказывается в ударной позиции.

Подобные факты можно встретить и в текстах других детей. Возможно, детьми еще в дошкольном возрасте делаются некоторые морфематические обобщения, которые позволяют избрать единообразный способ записи значимых единиц языка.

В заключение можно сказать, что процесс освоения письма — это сложный процесс перехода от минимальной (элементарной) единицы письма к сложной единице, процесс перехода от элемента письма, соотносимого с фонетической единицей устной речи, к единице письма, соотносимой со значимой единицей языка.

---

<sup>1</sup> За исключением ограниченного числа случаев, выпадающих из системы, когда графическое единство морфемы не сохраняется: правописание приставок на *З/С*, корней *гар-/гор-*, *зар-/зор-* и т.п.

### *Литература*

- Гвоздев А.Н.* Обучение Жени грамоте // Вопросы русского языкознания: Межвузовский сборник. Вып. 1: Синтаксис и стилистика. – Куйбышев, 1976. – С. 28–32.
- Зиндер Л.Р.* Общая фонетика и избранные статьи. – СПб., 2007.
- Иванова В. Ф.* Современный русский язык: Графика и орфография. – М., 1966.
- Лурия А.Р.* Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М., 2002.
- Павлова Н.П.* Способы передачи звучащей речи на письме детьми-дошкольниками (лингвистический механизм): Диссертация на соиск. уч. степени канд. филол. наук. – Череповец, 2000.
- Щерба Л.В.* Теория русского письма // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.

*Е. Е. Ляксо, О. В. Фролова, А. В. Куражова, Е. Д. Бедная,  
А. С. Григорьев, Л. Х. Мусина (Санкт-Петербург)*

### **Формирование навыка чтения у русскоязычных детей<sup>1</sup>**

Фундаментальной задачей исследования является выявление связи между двумя психофизиологическими аспектами деятельности человека, формирующимися в процессе его развития - особенностями речевого развития ребенка и стратегией овладения навыками чтения. Работа направлена на выявление возможной связи между уровнями раннего речевого и когнитивного развития ребенка и временем формирования у него навыка чтения.

Для реализации поставленной задачи используется комплексный мультидисциплинарный подход, включающий методы акустического спектрографического, перцептивного, фонетического, лингвистического анализа детской и материнской речи; опросники для изучения уровня речевого и когнитивного развития детей первых семи лет жизни [Ляксо 2008: 262-318]; психологические анкеты и тесты. С помощью набора стандартных тестов определяли ведущее ухо, глаз, руку ребенка. Для определения частотного словаря ребенка и сформированности у него навыка чтения использовали разработанные компьютерные программы (Соловьев 2009). Оценку уровня формирования навыка чтения у ребенка проводили на основании блока вопросов в анкете, заполняемой родителями ребенка; анализа аудио- и видеозаписей процесса чтения ребенком

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 09-06-00338).

букв, слогов, слов, фраз и текстов из знакомой ему книги и чтения с экрана монитора букв, слогов, слов и предложений, с последующей записью произносимой речи. Используемые в работе методики: определение порогов слышимости (аудиометрия); проверка фонематического слуха; дихотическое тестирование – выявление «ведущего по речи» полушария; методы регистрации электрической активности мозга – электроэнцефалограммы (ЭЭГ) и вызванных потенциалов (ВП) на чтение слов и псевдослов; позволили оценить психофизиологическое состояние ребенка.

Объединение в рамках одного исследования комплекса используемых методик, являющихся в своей совокупности оригинальными, представляет фактор новизны.

В исследовании приняли участие 150 детей в возрасте от 3 месяцев до 7 лет.

Работа включает несколько экспериментальных серий: анализ речевого материала детей в ситуации «Чтение» из базы данных речи детей 4 - 7 лет жизни «CHILDRU» [Ляко и др. 2009: 14-31]; логнитюдное исследование становления речи у детей с 3 месяцев до 7 лет на основе всех выше перечисленных методик; изучение формирования навыка чтения у детей, посещающих детский сад (частичный лонгитюд с 4 лет до 6;6-7 лет).

Анализ речевого материала детей, включенных в базу данных «CHILDRU», в ситуации «ЧТЕНИЕ» (n=62 ребенка) показал, что в возрасте 4 года 50% детей узнает отдельные написанные буквы в книге, в 5 лет – читают 47% детей, в 6 лет – 71% детей, в 6;6 и 7 лет – 100%) детей. В 4;6 дети читают только отдельные буквы, в 5 лет 38% детей – звуки, 25% – слоги, 12% – слова и 20% детей – читают слова и фразы; 5;6 – 40% – звуки, по 20% – слоги, слова и фразы; в 6 лет – 25% – слоги, по 37,5% – слова и фразы; 7 лет 20% детей читают слова, 80% – слова и фразы.

Анализ лексикона всех детей, записанных в ситуации «чтение», по числу слов с разным количеством слогов выявил преобладание двуслоговых слов, увеличение с возрастом слов, состоящих из трех слогов (0,15; 0,3 – частотность в 4 и 7 лет соответственно); появление с 4;6 слов из пяти и более слогов, и увеличение их частотности с возрастом (0,02 – в 4;6 и 5, 0,07 – в 6 лет). С возрастом увеличивается и количество минимальных диалогических единств (МДЕ) (от  $9 \pm 7$  в 4 года до  $16 \pm 10$  в 7 лет). Значимых отличий между читающими и не читающими детьми по числу МДЕ не выявлено. Лексикон 4-летних детей, не узнающих буквы, содержит слова из 4-х слогов (0,04), узнающих – из одного, двух и трех слогов. Выявлены значимые различия в лексиконе пятилетних детей, которые не читают и читают слова либо слова и фразы.

Дети 5 лет, читающие буквы и не умеющие читать, имеют более раз-

нообразный лексикон по числу слов с разным количеством слогов (слова из пяти и более слогов – 0,02) по сравнению с детьми, читающими слова и фразы (отсутствие слов из пяти и более слогов). Лексикон детей не читающих, читающих звуки, слоги, слова и фразы не различается в 6 и 7 лет. В 4;6 не читающие дети считают лучше (14 – медианное значение), чем читающие звуки (10); в 5 лет – одинаково (до 10-медиана); в 5;6 – читающие слова и фразы дети без ошибок и подсказок взрослого считают лучше (46,5), чем читающие слоги (20). Эта же закономерность сохраняется с возрастом – в 6 и 6;6 (100, 82,5 – читающие слова и фразы соответственно в 6;6; 10, 26 – читающие слоги).

Осуществлен анализ данных, полученных в ходе лонгитюдного исследования детей с 3 месяцев жизни (n=30). Успешное формирование навыка чтения к 6;6 – 7 годам, при котором дети понимали значение прочитанного, наблюдается у детей, которые на первом году жизни развивались либо в соответствии с нормой, либо с ее опережением. У них зарегистрировано появление лепета в 6-9 месяцев; имитация голоса матери, увеличивающаяся с возрастом, и повторение матерью вокализаций детей; появление первых слов к концу первого года жизни; двусоставных фраз – на втором году. В 3-4 года при рассматривании картинки способность к воссозданию текста, употребление в 6-7 летнем возрасте сложных речевых конструкций и разнообразных частей речи в репликах.

Проанализированы особенности реплик 10 детей, воспитывающихся в детском саду, зарегистрированных в лонгитюде: 1 запись при посещении детьми старшей группы (5 лет); 2 запись – подготовительной (6;6 лет). Дети отвечали на стандартные вопросы экспериментатора о семье, домашних животных, друзьях, играх, прогулках, посещении детского театра, цирка (ситуация диалог); описывали рисунок, на котором были изображены несколько взаимодействующих человек; рассказывали о мультфильме или сказке (ситуация пересказ). Дети разделены на две группы. Группа 1 – 4 ребенка, которые в подготовительной группе читали и понимали смысл прочитанной фразы. Группа 2 – 6 детей на этапе формирования навыка чтения: один ребенок знал несколько букв, умел читать слоги, составленные из знакомых букв, при помощи экспериментатора; один – знал несколько букв, без помощи экспериментатора читал слоги из знакомых букв; четыре ребенка знали буквы, были способны прочитать некоторые короткие слова с помощью экспериментатора. Все дети группы 2 не были способны самостоятельно прочитать и понять смысл фразы. Различий по МДЕ между группами не выявлено.

Соотношение различных типов высказываний в репликах детей 1 группы в 6;6 лет (подготовительная группа): из одного слова – 0,5;

простого предложения – 0,2; сложносочиненного предложения – 0,08; сложноподчиненного – 0,02; нескольких предложений – 0,2; детей 2 группы – 0,48; 0,32; 0,04; 0,04; 0,12 – соответственно. Выявлена тенденция к большему количеству реплик, состоящих из нескольких предложений, у детей возраста 6;6 из 1 группы, по сравнению с детьми 2 группы. Реплики детей второй группы чаще состояли из простых предложений, чем реплики детей первой группы. В возрасте 5 лет (старшая группа) эти же дети демонстрировали иное соотношение различных типов высказываний. В первой группе частота встречаемости реплик из одного слова – 0,44; простого предложения – 0,39; сложносочиненного – 0,1; сложноподчиненного – 0,01; нескольких предложений – 0,06; в группе 2 – 0,21; 0,27; 0,19; 0,05 и 0,18 соответственно. В репликах детей второй группы выявлено больше сложносочиненных, сложноподчиненных предложений и высказываний, состоящих из нескольких предложений. Значимых различий между группами по количеству слов в репликах детей в диалогах не установлено. Однако показано, что у детей возраста 6;6 первой группы максимальная длина реплик (17 слов – медиана по группе) больше, чем во второй группе (13,5 слова). Для 5 лет тенденция обратная: в 1 группе – 7 слов, во 2 группе – 19 слов. При пересказе мультфильма или сказки сохранялась аналогичная тенденция. Дети второй группы при пересказе в 6;6 лет использовали сложные конструкции (5 детей из 6), в первой группе ни один ребенок сложных конструкций не использовал (в 5 лет различий между группами по данному признаку не выявлено). Дети второй группы использовали больше, чем дети первой группы, различных частей речи при пересказе. Пересказывая, дети первой группы преимущественно передавали общий смысл мультфильма или сказки; дети второй группы – описывали отдельные детали. В ситуации «описание рисунка» в 6;6 лет в 1 группе максимальная длина реплик детей – 17 слов, во 2 группе – 15 слов. В 5 лет в 1 группе – 5 слов, во 2 группе – 10 слов. По количеству сложных конструкций при описании рисунка различий между группами не выявлено. Тенденция к использованию большего количества различных частей речи выявлена во второй группе в пятилетнем возрасте детей. При изучении профиля асимметрии детей с использованием методики определения ведущего уха, глаза, руки, ноги установлено, что в первой группе у детей ведущими были преимущественно правое ухо, глаз, рука и нога: 3 ребенка из 4 (88%, 81%, 75% «правых» выборов). 1 ребенок не демонстрировал значимого предпочтения стороны (57%). Среди детей второй группы – у одного ребенка ведущими были левый глаз, ухо, рука и нога (38%), у трех детей – правый (69%, 94%, 62%), два ребенка – не демонстрировали значимого предпочтения (57% «правых» выборов).

Установлено, что возраст, в котором у детей формируется навык чтения (6;6 – 7 лет) характеризуется усложнением реплик в диалоге, повышением количества реплик, состоящих из сложноподчиненных и нескольких предложений, и уменьшением реплик из одного слова при пересказе; способностью описать суть изображенного на картинке самостоятельно несколькими фразами. Невозможность прочтения сложных слов или непонимание значения фраз наблюдались у двух детей, речь которых характеризовалась в 6;6 лет либо минимальным количеством слов в репликах при пересказе, использованием простых предложений и однословных реплик при описании картинок, либо нарушениями фонематического слуха.

С целью выявления функциональной асимметрии «по речи» проведено дихотическое тестирование детей (n=40). Коэффициент латерального предпочтения (КЛП) у всех детей значительно варьировал, прямой корреляции между право- и левополушарностью по речи детей и сформированностью у них навыка чтения не выявлено.

Акустический анализ слов, читаемых детьми 7 лет, и слов из спонтанной речи показал, что при чтении дети более четко произносят слова, что находит отражение в характеристиках формантных частот ударных гласных и их длительности. Формантный треугольник гласных с вершинами [a], [u], [i] из читаемых слов занимает большую площадь на двухформантной плоскости, чем формантный треугольник соответствующих гласных из слов спонтанной речи. Длительность ударных гласных и их стационарных участков выше в читаемых ( $p < 0,01$  критерий Краскела-Уоллиса) словах по сравнению со спонтанной речью.

Выявлено относительное соответствие картины ЭЭГ возрасту обследованных детей по выраженности и стабильности альфа-ритма и по представительству и мощности медленных ритмов. Асимметрия выраженности альфа-ритма в ЭЭГ картине носит нестабильный характер, зависит от функционального состояния обследуемых и от их возраста. Группа обследованных детей (n=30) была разделена на две подгруппы на основе способности ребенка либо прочтения предъявляемого слова полностью, либо только узнавание отдельных букв или слогов. Предварительные результаты анализа выявили значимые индивидуальные различия.

Полученные данные свидетельствуют в пользу предположения о том, что возраст, в котором ребенок начинает читать зависит от сформированности определенной совокупности языковых навыков и языковых способностей, и подтверждают гипотезу, согласно которой чтение является определенным уровнем речевого развития ребенка.

### *Литература*

- Ляко Е.Е. Оценка раннего речевого и когнитивного развития детей: разработка и апробация опросника // Речь ребенка – проблемы и решения: коллективная монография / Ред. Т. Н. Ушакова. – М., 2008. – С. 262-318.
- Ляко Е. Е., Фролова О. В., Громова А. Д., Гайкова Ю. С., Куражова А. В., Романова О. Д., Богорад М. А., Остроухов А. В., Соловьев А. Н. Базы данных речи русских детей «INFANTRU» и «CHILDRU» // Речевые технологии. – 2009. – № 2. – С. 14-31.

*Л. А. Месеняшина (Челябинск)*

### **Графическая речь младших школьников: шаг к естественной письменной речи или к кодифицированному литературному языку?**

В настоящих заметках осуществляется попытка осмысления вполне доказанного на настоящий момент факта, что формирование неспонтанной речи учащихся из письма, «выращенного» (Выготский 1994) в ходе игры, несомненно эффективнее традиционных путей формирования письменной речи младших школьников (Панова 2009а, 2009б).

Необходимость такого осмысления связана с тем, что изобразительные произведения младших школьников, и прежде всего первоклассников в добукварный период, никогда не анализировались с позиции противопоставления текстов по признаку естественная/искусственная письменная речь в критериях, предложенных учеными Барнаульско-Кемеровской школы (Лебедева, Зырянова, Плаксина, Тюкаева 2010).

По ряду признаков детские изобразительные произведения действительно совпадают с текстами естественной письменной речи (ЕПР) в терминологии Барнаульско-Кемеровской школы. В числе таких признаков прежде всего непрофессиональность авторов и креолизованность создаваемых ими текстов. Но самым главным признаком такого сходства является их жанровая принадлежность: все они так или иначе принадлежат к жанру письма, последний же по определению входит в состав ЕПР. Вместе с тем тексты ЕПР, несмотря на их неоднородность и полевую структуру, представляют собой совершенно особый вид речевой деятельности, и овладение навыками этой деятельности вряд ли может оказать сколько-нибудь существенное влияние на освоение школьниками кодифицированного литературного языка (КЛЯ), овладение нормами которого входит в состав обязательных компетенций выпускников средней школы.

Задача настоящего сообщения – проанализировав черты сходства и различия между изобразительными произведениями младших школьников, обучавшихся по программе Школы диалога культур (ШДК), доказать, почему, несмотря на ряд признаков внешнего сходства с текстами ЕПР, эти произведения «выбиваются» из состава ЕПР.

Как отмечено в работах Н. Б. Лебедевой и других ученых Барнаулско-Кемеровской научной школы, к числу признаков ЕПР, помимо указанных выше, относятся неза(несо)вершенность, спонтанность и естественность.

Рассмотрим их по порядку. Детские произведения, особенно относящиеся к началу игры, действительно весьма несовершенны. Так, сложную пиктограмму Павлика У., изображающую и волшебное царство, и заколдованного принца и ведьму, и даже ирреальное событие – гибель царства, которую не удастся предотвратить, если ведьма проникнет в это царство (см. рис.1), – дети пытались разгадать в течение едва ли не целого урока и закончили тем, что предпочли написать собственные «письма», с тем же содержанием и направленные тому же адресату, но более понятные, в частности содержащие уже такой важный реквизит письма, как обращение. На первый взгляд, это напоминает такой жанр ЕПР, как «черновик» (Лебедева и др., там же).

Однако для Павлика У. это первое, не вполне удачное письмо не было черновиком. Он считал его по-своему завершенным, более того – вершиной своих возможностей на тот момент. И именно несовершенство формы этого, вполне завершенного, произведения побудило детей, и в том числе самого автора, к созданию произведений, более отвечающих требованию жанра письма, в частности требованию понятности для адресата.



Рисунок 1.



Далее. Эти изобразительные произведения не являются спонтанными. Ср. отрывок из урока-диалога во втором полугодии первого класса, где дети обсуждают возможности придуманных ими в первом полугодии способов графического общения с персонажами придуманной ими сказки.

Аня Ш.: *Все понимают рисуночное письмо.*

Учитель: *Почему ты так думаешь?*

Павлик У.: *Потому что там все нарисовано. Правда, это очень трудно письмо делать... Его очень долго и трудно придумывать* (02.02. 1993).

Так что неспонтанность этих изобразительных произведений не просто присуща им, но и неплохо отрефлектирована самими первоклассниками.

Наконец, не свойственен этим изобразительным произведениям и признак естественности. И прежде всего потому, что это не непосредственная коммуникация, а игра, «мнимая ситуация», коммуникативное взаимодействие с «воображаемым Собеседником» (Литовский 2003), в котором ребенок принципиально не равен себе. При не естественном, а принципиально воображаемом адресате, и образ автора становится в значительной мере воображаемым.

Однако достаточно ли этих черт отличия детских изобразительных произведений от ЕПР, чтобы полностью исключить их из ее состава? Думается, что если бы речь шла только об этих отличиях, этого было бы недостаточно, тем более, что теоретики ЕПР постоянно подчеркивают возможность шкалирования этих признаков. И таким образом сам по себе прием использования пиктографического письма не решает задачи формирования навыков овладения нормами КЛЯ.

Все дело именно в диалогах, организующих рефлексия детей по поводу формы их произведений, где предметом внимания и размышления детей становится буквально все — от формальных признаков жанра письма (обращение, подпись, апелляция к содержанию предыдущего письма и т.д.) до содержательных элементов письма, вплоть до модально-оценочного компонента и способов его выражения (выбор цвета, выражающего положительную и отрицательную оценку персонажей, перечеркивание изображения возможной, но нежелательной ситуации, изобретение специальных иероглифов для модальных глаголов и т.д.).

Именно эта постоянная рефлексия превращает произведения первоначально ЕПР (хотя еще не вполне письменной и не вполне речи, а просто графически зафиксированной информации) в их противоположность — произведения, в которых тщательно продумываются и композиционная структура, и формы выражения этих композиционных и конструктивных элементов, и жанровые признаки, важнейшим из ко-

торых является требование понятности адресату.

Таким образом, произведения ЕПР, конечно, не могут «постепенно превратиться» в тексты КЛЯ, и навык их построения не может помочь сформировать навык построения текстов на КЛЯ, но работа в режиме ШДК, постоянно подвергающая сомнению созданные детьми «естественные» изобразительные произведения, приводит к трансдукции жанров ЕПР в жанры КЛЯ, что в конечном счете позволяет сформировать у младших школьников навыки именно неспонтанной речи в разных жанрах КЛЯ, как письменных, так и устных.

### *Литература*

- Выготский Л.С.* Предыстория письменной речи // Ляудис В. Я., Негурэ И. П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. — М.: Международная педагогическая академия, 1994. — С. 15-135.
- Лебедева Н.Б., Зырянова Е.Г., Плаксина Н.Ю., Тюкаева Н.И.* Жанры естественной письменной речи: Студенческое граффити, маргинальные страницы тетрадей, частная записка. — М., 2011.
- Литовский В.Ф.* Становление младшего школьника как субъекта письменной речи (в условиях культурологического обучения). Дис. ... канд психол. наук. — Киев, 2003.
- Панова Р.С.* Формирование лингвистической готовности младшего школьника к овладению письмом как речевой деятельностью. — Челябинск, 2009.
- Панова Р.С.* Формирование письменной речи младших школьников на ранних этапах обучения в парадигме Школы диалога культур. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2009.

*Т. А. Російчук (Харьков, Украина)*

### **Исследование психологических условий «выращивания» письменной речи детей**

Опыт диалогического подхода в психолого-педагогической практике (Школа Диалога Культур) позволяет ставить вопрос о комплексном понимании речевого развития детей в школе. В продолжение установок экспериментальной программы для начальной школы «Становление письменности» (Литовский, Месеняшина 2005), развивающей идею Л. С. Выготского о «выращивании» письменной речи из игры и рисования, мы предлагаем рассмотреть следующие

условия, способствующие освоению школьниками письменной речи и текстовой деятельности: 1) динамику становления диалогического взаимодействия ребенка с другими людьми; 2) специфику освоения детьми культурных ролей Читателя и Автора; 3) речемыслительные процессы в ходе текстовой деятельности у детей разного возраста; 4) сензитивность в возникновении психологической основы письменной речи детей.

Соотнесение представлений о развитии модели психического у ребенка (уровень агента, уровень субъекта (Сергиенко 2009)) с концепцией внутренней речи Л. С. Выготского и результатами исследований внутреннего диалога Г. М. Кучинского (1988) дает возможность выявить возрастную специфику диалогических способностей ребенка. Дети обнаруживают разницу между «своим психическим» и «психическим другого» (модель психического), и это способствует целенаправленному использованию речи для исследования «смыслового зазора», который открывается в общении. С точки зрения предложенного Н. И. Жинкиным представления об образном коде мышления и межкодových переходах во внутренней речи, это диалогическое открытие ребенка должно означать следующее: на ранних этапах развития слово автоматически отсылает к образам конкретных вещей и действий, т. е. к универсальному предметному коду (обозначим этот этап как визуальную доминанту внутренней речи). Осознание же субъектом смыслового зазора между своим и чужим словом приводит к деавтоматизации этого процесса и произвольному управлению речевыми средствами для организации собственного мышления (слуховая доминанта внутренней речи). Возможность произвольно обратиться к своему мышлению, к образному плану представления — это момент «возникновения» внутренней речи, который, в соответствии с исследованиями Г. М. Кучинского, отмечен появлением у детей внутреннего диалога — специфического средства мышления, направленного на выражение и проявление непонимания определенного предмета, формулирование и уточнение задачи (Кучинский 1988). Внутренний диалог — это внутренняя речь, которая обнаруживает себя в ситуации непонимания и поиска решений возникших затруднений. Принимая во внимание определение внутренней речи как субъекта мышления, предложенное философом В. С. Библером (1981), приходим к выводу, что проявления внутреннего диалога означают осознанность преобразований смыслового пространства личности, отмеченных освоением новых речевых жанров (вопрос, объяснение, беседа, обсуждения), обращением к массиву представлений, отображенных в текстах. Эта новая внутриречевая

организация служит инструментом обогащения смысловой сферы, распространения и углубления интересов ребенка.

Осознание фундаментального отличия Я и Другого вкупе с новой организацией речемыслительных процессов служит источником развития двух самостоятельных линий мышления ребенка. Первая направлена на познание предметного мира, на его исследование в промежутке своего и чужого понимания. Вторая – на освоение мира отношений между людьми, где понимание Другого предоставляет возможность им управлять, что необходимо как для сотрудничества, так и для манипуляции и обмана. В диалогическом развитии субъекта две линии должны сойтись: принятие важности Другого как соучастника собственного мышления в корне меняет позицию личности в ее взаимодействии с другими. Это основа этического мировоззрения, которое предопределяет подчиненность приобретенных навыков психологического влияния высшему уровню диалогического взаимодействия. Эволюция ребенка как диалогического субъекта, с нашей точки зрения, имеет следующие этапы.

1. «Эстетический диалогизм»: ребенок нацелен на создание своей картины или образа мира, на формирование своих познавательных интересов; мышление «работает» на сознание таким образом, что точка зрения Другого становится «строительным материалом», с которым ребенок поступает так, как ему подсказывает его собственная логика и волеизъявление; следовательно, свое «непонятное», свою смысловую сферу ребенок образует сам, а не усваивает от других; главное для ребенка-дошкольника – выразить свою точку зрения, дать свое объяснение непонятному, тогда как другие способы понимания существуют рядоположенно, не изменяя существенно логику его мышления.

2. «Полифонический диалогизм»: ребенок начинает критически воспринимать точку зрения Другого, что приводит к изменениям в его собственном понимании; собственная точка зрения соотносится с видением Другого, другое понимание спорит и взаимодействует с его собственным мышлением; тогда смысловая позиция Другого удерживается как необходимая в мышлении, она вынуждает снова и снова пересматривать свое видение, совершенствовать свои способы понимания; в конечном итоге мышление начинает играть ведущую роль – оно изменяет сознание на рациональных началах, преобразуя картину мира и представления о самом себе.

На основе присущих ребенку в дошкольном детстве характеристик общения формируется его уникальный образ мира. В это время активно осваиваются и фундаментальные роли культурного

общения, роли Читателя и Автора. Ребенок – наивный, непосредственный Читатель, который находится под значительным влиянием Автора: созданный в произведении мир оказывает большое суггестивное воздействие на маленького Читателя; на это и «рассчитаны» литературные жанры, отвечающие настрою ребенка на образное и действенное восприятие, – сказка, приключения, фантастика. Поэтому и понимание как ответная активность ребенка связано с разыгрыванием, драматизацией, рисованием, – переводом воспринятого на язык движения и образа в игре. Поскольку такое образное моделирование является «естественным» (закономерным) путем возникновения письменной речи (Л. С. Выготский говорил об игре и рисунке как о предыстории письма), некоторые из детей на основе образов стихийно приходят к самостоятельному словесному творчеству, сочиняя сказки, истории, стихотворения. Это говорит о том, что текстовая деятельность ребенка-дошкольника определяется его усилием понимания, нацеленным преимущественно на моделирование воображаемой ситуации текста (хронотопа). Второй важной характеристикой этого периода является самоотождествление ребенка с персонажами произведений. Если речевые (и авторские) достижения дошкольника лежат в сфере моделирования воображаемой ситуации, то в его отношении к героям произведений преобладает подражание, некритическое восприятие их образов. Поэтому в поведении ребенка содержательно проявляются те произведения, культурные герои и антигерои, которые оказались в его поле зрения и оказали на него воздействие.

С началом школьного обучения первый этап эволюции диалогических способностей ребенка подходит к логическому завершению – при условии, что ребенок уже приобрел опыт понимания / моделирования произведений культуры и подготовлен тем самым к освоению роли Автора. Поэтому основным предметом обучения в начальной школе было бы целесообразно сделать осознание приобретений этого этапа, с тем чтобы речевое творчество ребенка заняло центральное место в формировании его как личности. Особенную роль приобретает ученический коллектив, совместными усилиями которого при организующей роли взрослых строится образная и сюжетная основа игровых «произведений», индивидуальное воплощение которых в той или иной символической форме актуализирует авторские установки детей. Словом, ребенок осваивает роль Автора в процессе со-творчества со взрослыми и всем ученическим сообществом. Благодаря приобретаемому опыту авторства ребенок перестает быть безусловно подвержен психологическому воздействию со стороны героев про-

изведений. Наряду с подобным влиянием должна появиться и роль читателя-критика, нацеленного на более рациональное восприятие. Второй уровень диалогического взаимодействия возникает, как мы полагаем, на основе сознательного освоения ребенком психологической и культурной сущности ролей Читателя и Автора, занимающих ведущие позиции в учебном общении.

Таким образом, базовые психологические условия понимания / порождения текста закладываются в ходе игровой и изобразительной деятельности. Умение моделировать *воображаемую ситуацию* символическими средствами игры и рисунка лежит в основе создания *образной основы текста* — хронотопа — как в процессе понимания любого текста, так и при самостоятельном порождении собственных произведений (Росийчук 2004). Организация у детей разного возраста сходных условий «выращивания» письменной речи обнаруживает единую логику формирования ее психологических оснований. Подросток, как и ребенок 6-7 лет, нуждается в моделировании воображаемой ситуации в ходе коллективной игры для сочинения самостоятельного произведения (в жанре сказки или фантастической истории). Сочинительство вызывает огромный интерес у дошкольника и младшего школьника, однако, не поддерживаемое школьным обучением, пропадает втуне. У детей 10-12 лет подобная деятельность уже вызывает трудности, поскольку в условиях традиционного обучения происходит утрата преемственности в развитии функции воображения, возникающей в дошкольном опыте. В соответствии с принципами, выработанными нейропсихологами для восстановления неразвившейся психологической функции, начиная с ее психофизиологических «низов», моделирование игровой ситуации для подростков является тем первоначальным образным фундаментом, на котором возможно «выращивание» ими собственной письменной речи. Однако моделирование игрового пространства, как и переход от него к тексту сообщения, для некоторых подростков осталось невыполнимой задачей. Это, на наш взгляд, свидетельствует о том, что сензитивный период для формирования письменной речи начинается в более раннем возрасте, когда функция воображения и деятельность игрового моделирования могут быть направлены на развитие психологической основы письменной речи, на освоение ребенком образной основы операций порождения текста, путем моделирования воображаемой ситуации игры и перевода ее в речевую форму и обратно. Те подростки, которым удалось восстановить нормальный ход процесса сочинения, перешли впоследствии на более высокий уровень текстовой деятельности, чем дети 6-7 лет. Последние

в коллективном сочинении «собирают» свое произведение всего из нескольких элементов-хронотопов, при активной помощи взрослого. Авторский вклад отдельного ребенка в этом случае состоит в небольшом индивидуальном отклонении от изначального коллективно набросанного сюжета. Главной точкой роста письменной речи подростков стало решение задачи соотнесения в архитектонике текста множества разных пространственных и исторических слоев, которые сосуществовали в игре одновременно, без начала и конца. Множества под-пространств игры и историй отношений между их героями, созданные индивидуально или в малых группах, требовалось соединить, подчинив определенной логике, чтобы выстроить единый текст, в котором все они соотносились бы между собой. Эта задача оказалась под силу единицам. Авторский вклад подростков вырос во много раз по сравнению с младшими детьми. Он проявлялся в разработке индивидуальных игровых пространств, хронотопов, множества персонажей, соотнесенных с хронотопами и персонажами других; в обсуждении литературоведческих вопросов, возникавших в ходе текстовой деятельности; в придумывании остроумных реплик героев и названий предметов; в предложении той или иной архитектоники целого текста.

«Выращивание» письменной речи из игры и рисунка открывает широкий простор для реализации детьми своих творческих и исследовательских возможностей в разном возрасте. Создание игровой лаборатории письменной речи способно восстановить интерес подростка к сочинительству. Это еще один довод в пользу преобразования сути учебного процесса в младшей школе, поскольку отсутствие развитого воображения, возникающего на границе игры, рисунка и речи, свидетельствует не только о трудности с письменной речью как самостоятельным порождением текста, но и об отсутствии творческого мышления, а также о проблеме самореализации личности и межличностного общения.

### *Литература*

- Библер В. С.* Понимание Л. С. Выготским внутренней речи и логика диалога (еще раз о предмете психологии) // Методологические проблемы психологии личности. — М., 1981. — С. 117-134.
- Кучинский Г. М.* Психология внутреннего диалога. — Минск, 1988.
- Литовский В. Ф., Месеняшина Л. А., Панова Р. С.* Проблемы формирования письменной речи. — Челябинск, 2000.
- Сергиенко Е. А.* Модель психического и теория Ж. Пиаже // Психологические исследования: электрон. науч. журн. — 2009, — № 1 (3). Ре-

жим доступа: <http://psystudy.ru>.

*Росийчук Т. А.* Образные компоненты в структуре становления письменной речи детей. Дис. ... канд. психол. наук. — Институт психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — Киев, 2004.

*П. С. Третьякова (Челябинск)*

### **Синтагматика графической речи**

В настоящем сообщении продолжается анализ материалов эксперимента, который проводился в первом классе школы № 23 г. Челябинска в 2007 г. Предметом рассмотрения является отражение в графической речи учащихся синтагматических отношений в составе графических текстов. Все учащиеся в той или иной степени владели техническим навыком письма, однако были поставлены в условия, что письмо русскими буквами адресатам непонятно. Это условие было направлено на проблематизацию отношений между содержанием высказывания и способом его выражения. Такое положение вещей, помимо собственно дидактического содержания задачи (школьники оказались в ситуации, когда необходимо было по-новому посмотреть на слово, на способы его фиксации, причем различные детские воззрения на создаваемый знак сталкивались, спорили друг с другом и не сводились к одной, правильной точке зрения, как это происходит при традиционном обучении, - так что дети, создавая знаки самостоятельно, осознавали свою творческую роль и поэтому относились к ним критически) в известном отношении моделирует ситуацию общения ребенка в условиях формирующейся языковой компетенции. Все созданные в результате эксперимента «тексты» необходимо разделить на 3 вида:

1) Первыми появились рисунки, создатели которых просто рассказывали историю, запечатленную на бумаге. Иногда к таким рисункам прибавлялась простая надпись русскими буквами (например: «Мы к тебе идем», «Мы тебя спасем»). Такие рисунки появлялись постоянно в течение эксперимента, даже на самых последних занятиях.

2) Вторую группу «текстов» можно назвать промежуточной, это тексты, созданные из знаков, которые не закрепились в конечном «алфавите». «Читать» такие тексты даже их создателям было крайне трудно, т.к. они уже не имели конкретной привязки к образам (как рисунок), но и не получили своего собственного закрепленного значения. Поэтому вариантов прочтения таких «текстов» много. Например, Саша: 1. «Дорогая волшебница! Пожалуйста, поедь... вот... поедь за синие моря и там



найдешь такой цветок, и приве... привези его русалке. Она сделает так, чтобы злая волшебница умерла». 2. «Дорогая фея, выручи нас!» 3. «Дорогая – фея – помоги – пожалуйста нам. Злая фея заколдовала русалку. Заколдовала ее. Своей волшебной метелкой. Помоги нам, пожалуйста. Помоги нам, пожалуйста. Мы надеемся, что ты можешь расколдовать русалку». 4. «Помоги, пожалуйста. Помоги, пожалуйста. Помоги, пожалуйста» (все четыре варианта одного и того же текста). Тексты подобного рода быстро исчезли.

3) Тексты, созданные с помощью знаков, составивших впоследствии «алфавит», т.е. понятных всем и принятых всеми в результате обсуждения. В дальнейшем мы будем анализировать именно данные тексты.

Отдельное предложение писалось на отдельной строке, поэтому изначально знаки препинания не требовались. По этому принципу мы и выделяем предложение: если оно не переносится на другую строку, то считается за одну единицу. Единственным знаком препинания, т.е. самым необходимым, был вопрос. Восклицательных предложений нет, однако некоторые предложения (например, придуманные заклинания) можно назвать восклицательными не по пунктуации, а по интонации прочтения (их всегда читали очень громко, напр.: «Ведьма ведьма ты умрешь и ни капли не попьешь»).

Из 36 предложений, написанных полностью знаками, 23 простых, 13 сложных. Из сложных предложений 5 бессоюзных (напр.: «Фея я тебя уважаю и понимаю помоги нам расколдовать русалку и научить ее разговаривать») и условно бессоюзных (напр.: «Ты русалку научишь разговаривать когда и где пожалуйста ответь»). Остальные сложные предложения с подчинительной связью. В них придаточные изъяснительные встречаются 7 раз (напр.: «Мы знаем где находится лес?» (см. рис.2)), придаточное определительное – 1 раз («Фея ты знаешь заклинание которое делает человека живым?» (см. рис.1)).



(«Сколько / заклинаний / надо / написать ?

Как / зовут / ведьму / у / нее / была / в / детстве / подружка ?

Фея / ты / знаешь / заклинание / которое / делает / человека / живым ?»)

Рисунок 1.

Среди простых предложений по цели высказывания представлены

все типы предложений: повествовательные – 12 предложений (напр.: «В окно прилетит письмо»), побудительные – 3 предложения (напр.: «Фея спаси русалку и научи ее разговаривать»), вопросительные – 8 предложений (напр.: «Фея еще не прилетела?»), из них одно можно назвать условно вопросительным, т.к. оно произносится как вопросительное, но самого знака вопроса на тот момент еще не придумали («Что написано на обратной оторванной стороне»).

Все простые предложения полные, исключая два, основанных на приеме парцелляции: «Какая любимая цифра? Твоя?» (см. рис. 2).

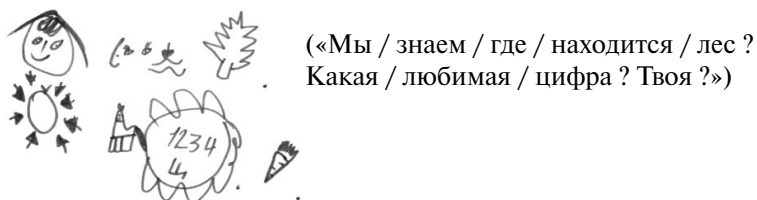


Рисунок 2.

Из полных простых предложений 15 двусоставные (напр.: «Мы спасем русалку»). Оставшиеся односоставные простые предложения: определенно-личные – 2 предложения (напр.: «Фея спаси русалку и научи разговаривать»), назывные – 2 предложения (напр.: «Фея это твоя подружка?» («фея» – обращение) (см. рис.3)).



Рисунок 3.

Все простые предложения распространенные, кроме одного неполного («Твое?») и одного приветствия («Привет»). Представлены все второстепенные члены предложения: дополнения (напр.: «Напиши письмо нам русалка пожалуйста»), определения (напр.: «Привет мы получили твое письмо»), обстоятельства (напр.: «Фея еще не прилетела?»).

Среди простых предложений 10 неосложненных, 11 осложненных обращениями (например: «Русалочка ты писала письмо первое?»), 9 осложненных однородными членами предложения (сказуемыми, например, «Ведьма ведьма ты умрешь и ни капли не попьешь», и определениями: «Какой любимый цвет русалки и твой?»). Обращение – самый

распространенный вид осложнения предложений в наших текстах, однако его можно назвать избыточным, т.к. практически на первом занятии, когда стали писать символами созданного «алфавита», придумали цветопись: письма русалочке писались коричневым цветом, а фее — красным. При этом ученики старались следить за соблюдением этого правила на протяжении всего эксперимента. На последних занятиях, когда появилась необходимость написать письмо ведьме, возник и цвет для ведьмы — черный. Помимо этого существовал и особый ритуал сворачивания писем разным адресатам, т.е. письмо должно было в любом случае попасть к своему получателю.

Необходимо также отметить существование предложений-формул, которые были созданы первыми (и не вошли в нашу классификацию). Один знак обозначал одного автора, был заменой имени и одновременно читался как «Я [Катя, Саша, Ира и т.д.] пишу». Позже знаки, обозначающие целое сочетание слов, исчезли. Наоборот, определенный набор «значков» (почти всегда точно повторяющийся) соответствовал одному уникальному имени отправителя письма (одному слову — «Катя», «Ира», «Саша» и т.д.). Девочки даже с одинаковыми именами создавали себе разные наборы «значков» и повторяли их вместо подписи на каждом письме. Если эти «значки» совпадали с символами «алфавита», то в данном наборе они теряли собственное значение, получая новый смысл, а именно имени. Такие наборы-подписи присутствуют даже на посланиях-рисунках (см. рис. 4, рис. 5).



(«Ира»)



(«Саша»)

Рисунок 4.

Рисунок 5.

На наш взгляд, этот эксперимент, «затормозив» процесс формирования письменной речи, в известном смысле может быть понят и как модель формирования речевой деятельности у детей раннего возраста с его диалектикой мотивированного и немотивированного слова, непосредственной и опосредованной мотивированностью, трудностями вербальной экспликации хода мысли ребенка и т.д.

Вместе с тем такое сохранение и возобновление «младенческого голоса» у младшего школьника вполне соответствует мысли Л. С. Выготского о том, что письменная речь «есть в такой же мере эволюция, в какой и инволюция» [Выготский 1994: 117].

### *Литература*

*Выготский Л.С.* Предыстория письменной речи // *Ляудис В.Я., Негурэ И.П.* Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. – М., 1994. – С.115-144.

*С. Тубеле (Рига, Латвия)*

#### **Интерес к чтению как важный фактор формирования умения читать**

Одним из важнейших навыков, которым ребенок должен овладеть в школе, является чтение. Если умение говорить приходит естественно, то умение читать формируется в процессе обучения.

Целью настоящего исследования является анализ взаимосвязи интереса к чтению и успешностью овладения навыками чтения.

Чтение – осознанный процесс, целью которого является получение информации или эстетического наслаждения. С. Н. Цейтлин отмечает, что «это качественно новый этап изучения родного языка» [Цейтлин 2000: 231].

Проблему того, как формируется интерес к чтению, какова взаимосвязь между интересом и навыком чтения, поднимали многие исследователи. З. Анспока отмечает, что тексты для чтения в первом и втором классе должны быть не очень длинными, не утомительными для ученика, чтобы он не потерял интерес к чтению. Указанные требования связаны с тем, что ученик первого класса быстро утомляется, у него неустойчивое внимание и небольшой опыт языковой деятельности [Anspoka 2008].

Специалист по нейропсихологии и нейролингвистики Д. Соуса описывает работу мозга в процессе обучения чтению, подчеркивая важность понимания прочтенного: «Понимание прочтенного – это комплексный, интерактивный процесс, который начинается с узнавания слова, основанном на знаниях вне текста, понимании значения слова в контексте; узнавания грамматических структур, что способствует формированию связей, и ребенок сам убеждается, что в тексте есть смысл» [Souza 2005: 97]. Понимание текста во многих случаях сопряжено с трудностями, особенно тогда, когда у ребенка есть специфические нарушения чтения. А. Р. Лурия [2008] отмечал, что даже незначительные изменения мозговой деятельности могут повлиять на качество чтения.

Исследованию взаимосвязи интереса к чтению и навыков чтения посвящены работы С. Хиди [Hidi 2001] и Г. Домена [Домен 2004].

Интересный опыт работы представлен в одной из школ в Филадельфии (Benchmark School), где учителя считают, что дети должны быть ак-

тивными соучастниками учебного процесса. Школа создана для детей, имеющих трудности в овладении чтением (*struggling readers*) [Gaskins 2005]. Важный развивающий фактор — эмоциональное вовлечение детей в процесс социального взаимодействия [Ахутина, Пылаева 2008].

Специалист по дислексии С. Шейвиц утверждает, что чтение должно стать привычкой, а это возможно только тогда, когда родители читают вместе с ребенком [Shaywitz 2003]. О том, как важно вовлечение в чтение и как его можно стимулировать, говорят многие ученые [Hartas 2006; Naegele 2001; Rathenow 2003; Tübele 2008].

Основываясь на данных литературы и результатах собственных исследований, можно прийти к следующим выводам.

Интерес к чтению является важным компонентом усвоения навыков чтения.

Значительный фактор развития интереса к чтению — активное вовлечение в учебный процесс самого ребенка. Этот интерес является основой развития желания учиться в целом и, конкретно, — учиться читать.

Интерес к чтению будет устойчивым, если со стороны учителей и родителей следуют продуманные действия.

При обучении чтению необходимо принимать во внимание индивидуальные особенности и нужды каждого ребенка.

### *Литература*

- Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. — СПб., 2008.
- Домен Г.* Как научить ребенка читать. Ласковая революция. — М., 2004.
- Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии. — М., 2008.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Anspoka, Z.* Latviešu valodas didaktika: 1. — 4. klase. [Didactics of the Latvian Language: Grades 1 — 4]. — Rīga, 2008.
- Gaskins I. W.* Success with Struggling Readers: The Benchmark School Approach. — NY.—London, 2005.
- Hartas D.* Dyslexia in the Early Years: A Practical Guide to Teaching and Learning. — London—NY., 2006.
- Hidi S.* Interest, Reading, and Learning: Theoretical and Practical Considerations // Educational Psychology Review. — Vol. 13. — № 3. — 2001. — P. 191—209.
- Naegele I. M.* Förderung in der Sekundarstufe // Naegele I. M., Valtin R. LRS — Legasthenie in den Klassen 1—10: Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. — Weinheim, 2001.
- Rathenow P.* Lesen ist auch Familiensache // Naegele I. M., Valtin R. LRS

– Legasthenie in den Klassen 1–10: Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. – Weinheim–Basel–Berlin, 2003.

*Shaywitz S.* Overcoming Dyslexia: A new and Complete Science-based Program for Reading Problems at any level. – NY., 2003.

*Tūbele S.* Disleksija vai lasīšanas traucējumi. [Dyslexia or Reading Disabilities] – Rīga, 2008.

# Становление текстовой компетенции ребенка

I. Balčiūnienė (Kauno, Lithuania)

## Narrative skills among Lithuanian preschoolers

**1. Introduction.** During the last decades, Lithuanian pupils' literacy and general language development seems to become one of the most problematic areas. Speech therapists, psychologists and teachers observe an increasing number of children with language impairments (SLI, dyslexia, etc.), who need a speech therapy and/ or a help of so called special pedagogues. Although we still need a comprehensive statistic data of Lithuanian language impairments, one can observe that impaired phonology, grammar and narrative skills tend to complicate a whole process of learning (not language only, but also other subjects), lead to low academic results and cause a learning de-motivation. Thus early language and literacy development has to be investigated in order to a) indicate typical development of Lithuanian language and b) to identify children, whose language may probably be impaired. The present paper deals with preschoolers' narratives, which appear to be one of the most relevant criteria of general language development. The study was carried out in the framework of a national scientific project "Lietuvių vaikų kalba: įtakos ir tendencijos" [Lithuanian child language: influences and tendencies] (coordinated by Vytautas Magnus University and supported by a grant No. LIT-1-18 from the Research Council of Lithuania). The study was based on an experimental data of 24 Lithuanian preschoolers (6–7 years age). During the investigation, the target children were tested individually; they were asked to tell a story according the *picture sequence methodology*. The stories were recorded, transcribed and annotated morphologically for an automatic analysis using CHILDES (Child Language Data Exchange System) tools. During the analysis, microstructure (syntax; lexical diversity; productivity (MLUw, type/ tokens ratio)) and macrostructure (narrative structure; expression of the general idea; quantity of information; coherency of the text) of the narratives were studied.

## 2. Results

**MLUw index** of preschoolers' narratives varies between 5 and 10 words per utterance (see Figure 1).

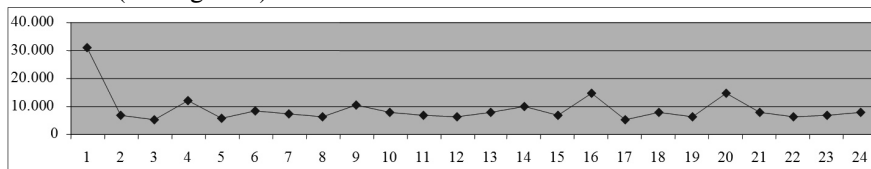


Figure 1. MLUw index in the preschoolers' stories.

There were some exceptional cases among the analyzed stories, e.g. 15 and 33 words per utterance, but such high index does not indicate a high quality of the narratives – in contrary, in such cases a coherence of the stories is impaired.

A **general type/token ratio** was equal to 0,729 (66,5 types/ 91,5 tokens) (see Table 1).

Table 1.  
Average of type/ token ratio in the preschoolers' stories.

	<b>Types</b>	<b>Tokens</b>	<b>Type/ token ratio</b>
<b>All words</b>	66,5	91,45	0,729
<b>Nouns</b>	9,75	13,5	0,736
<b>Verbs</b>	11,8	13,3	0,875
<b>Adjectives</b>	0,33	0,33	1

Noun type/ token ratio was equal to 0,726, verb type/ token ratio was equal to 0,875, and adjective type/ token ratio was equal to 1 (this number indicates, that children used only a few adjectives, and their form was not identical).

**Lexical diversity** was analyzed as a children's naming the main characters of the story. There were 3 the main characters in the story: a bird, chicks, a cat and a dog. The dominant name of all the characters was semantically neutral and prototypical word, i.e. the children preferred rather *paukštis* 'a bird' than *paukščių mama* 'a mother-bird', *balandis* 'a pidgin', or *varna* 'a crow'; they also preferred rather *paukščiukai* 'chicks' than *vaikučiai* 'babies', *viščiukai* 'chickens', and rather *katė* 'a cat' or *šuo* 'a dog' than *gyvūnas* 'an animal' or *šuniukas* 'a doggy'.

**Syntax** was analyzed as a distribution of simple and composite sentences. The results indicate that simple and composite sentences are almost equal from the perspective of their frequency (see Table 2).

Table 2.  
Number of simple and complex sentences in the preschoolers' stories.

<b>Simple sentences</b>	<b>Composite sentences</b>			
	<b>Compound sentences</b>	<b>Complex sentences</b>	<b>Conjunction-less sentences</b>	<b>Mixed sentences</b>
67	24	12	6	21

However, a distribution of different types of composite sentences is significant: compound sentences comprise more than a half of all composite sentences, and all other types are much less numerous.



A full **narrative structure** consists of 3 parts: an introduction, the main story and the end. The majority of children demonstrated a full narrative structure, which was expressed either implicitly or explicitly. A lot of children began their stories with prototypical phrases *Vienā kartā...* ‘Once upon a time...’, *Vienā dienā...* ‘One day...’, some of them produced a pre-story (e.g. *Paukštis norējo pamaitinti savo vaikus, todēl...* ‘A bird wanted to feed his children, so...’), a few children introduced the characters at the beginning (e.g. *Čia yra paukštis ir jo vaikai...* ‘Here is a bird and his children...’). There was only one child in the sample, who did not demonstrate a trinomial structure of narrative at all.

Sufficient **expression of the general idea** was observed in a half of all stories. The general idea was partially expressed in a quarter of all stories. In the last quarter of the stories, the general idea was not expressed at all or expressed in a wrong way.

One of possible measures for the **quantity of information** was a general number of nouns, verbs and adjectives. The results indicated that children tend to use approximately 20–40 nouns, verbs and adjectives in a story (see Figure 2). Any significant deviation means that a child either does not provide enough information or provides much additional information which is necessary related to the story.

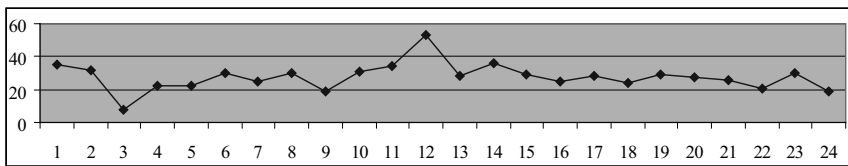


Figure 2. General number of nouns, verbs and adjectives in the preschoolers' stories.

**Coherence of the text** can be measured by an index of anaphoric pronouns and a number of causal and temporal clauses. The results indicate that there must be 2–4 anaphoric pronouns in the story; otherwise a coherence of the story is impaired.

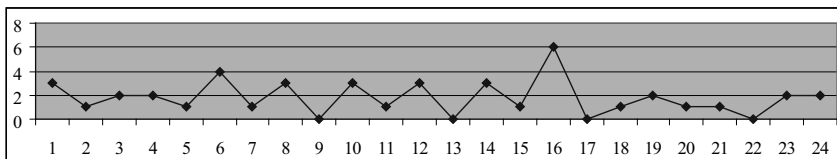


Figure 3. Number of anaphoric pronouns in the preschoolers' stories.

After the analysis, an expression of anaphora seems to be acquired in the target preschooler age: a lot of children used a noun phrase or a double reference (anaphoric pronoun + noun phrase, as a self-correction) for the same object. On the other hand, there were no children who would not use any anaphoric pronouns in their stories.

Causal and temporal clauses are not very frequent: in 24 target stories one can find only 12 causal/ temporal clauses (e.g. *Atėjo katė, nes norėjo suvalgyti paukštelius* 'The cat came, because she wanted to eat the chicks'; *Kai paukštis nuskrido, atėjo katė* 'When the bird left, the cat came'). Taking into consideration that causal and temporal clauses are the most difficult among all syntactic constructions, one can observe that preschoolers do not use them frequently. They tend to use conjunctive sentences (e.g. *Katinas atėjo prie medžio ir jis norėjo paimti kiaušinius* 'The cat came to the tree, and he wanted to take the eggs') or even two single sentences (e.g. *Jie prašė valgyti. Tada mama išskrido valgyti parnešti*. 'They asked to feed them. Then the mother flew to get them food.') instead of subjunctives with causal or temporal clause.

### 3. Conclusions

The results lead us to a general conclusion, that narrative skills are completely (or almost) acquired among the target preschool children. With a few exceptions, the children demonstrated a correct structure of narrative and managed to express the main idea; MLUw and type/ tokens ratio were quite high. Syntactic structures (especially causal and temporal clauses) were still difficult to produce, as well as anaphoric pronouns, but even these skills seem to be partially acquired.

*T. V. Базжина (Москва)*

### Свобода высказывания

Детская речь, детские словечки и фразы – от «*Я намакаронилась*» и «*Я еще не отсонилась*» до «*Я плачу не тебе, а тете Симе*» и «*Мама, закрой свое радио*» – были лишь объектом наблюдения пристально-внимательных родителей; после появления книги К.И. Чуковского «От двух до пяти» языковые находки детей вошли в круг прецедентных текстов русской культуры; дневники отца Жени Гвоздева, снабженные лингвистическими комментариями А. Н. Гвоздева в волюме «Вопросы изучения детской речи», стали кладезем отрицательного языкового материала и предметом интереса лингвистов. Прошло полвека – детская речь оформилась в самостоятельное научное направление: онтолингвистику. Своим рождением, не столько терминологическим, сколько сущностным,

эта молодая наука обязана Стелле Наумовне Цейтлин, чьи работы, и прежде всего «Лингвистика детской речи» (2000) и «Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи» (2009), оформили изучение разрозненных фактов детской речи в стройную систему, демонстрирующую взаимосвязь языкового, коммуникативного, познавательного и личностного развития ребенка. Онтолингвистика уверенно вошла в тот круг антропоцентрических дисциплин, где центром является человек и его социальные потребности.

В развивающейся науке остается ряд нерешенных вопросов. Самый насущный из них — границы детской речи, иными словами: когда детская речь перестает быть детской и становится речью взрослого носителя языка. Напрямую этот вопрос разграничения взрослой и детской речи практически не ставится, исследователи вполне удовлетворяются обыденным представлением о том, что детская речь — это речь дошкольника и младшего школьника, то есть от рождения до десяти-одиннадцати лет; дальнейшее же речевое развитие (если оно происходит) — предмет заботы других наук. Тем временем наивные носители языка (в ипостаси читателя, слушателя, комментатора), как показывают результаты экспериментов, проведенных со старшеклассниками и студентами-первокурсниками (Базжина 2010), в большинстве своем демонстрируют, что пребывают в состоянии формирования навыка, то есть в онтогенезе языкового и коммуникативного оперирования, невзирая на свой биологический возраст. Метафорическое название этого состояния — «онтогенез без конца и без края» — не следует расценивать лишь как попытку привлечь внимание коллег к тому факту, что далеко не все говорящие по-русски и считающие этот язык своим родным становятся компетентными носителями, превращаются со временем во взрослых. Дело в том, что в исследованиях детской речи (J. Berko Gleason, H. Beates, M. Tomasello, D. Slobin, C. Kramsch и др.) устоялось противопоставление *acquisition* (наивного, спонтанного, естественного) усвоения родного языка и *learning* (обучения языку, направленного и структурированного педагогического воздействия по формированию языковых компетенций); в основном исследователи ориентированы на спонтанное усвоение, хотя и признают роль взрослого input. Если же чуть отстраниться от привычного и устойчивого, то трудно не заметить, что *acquisition* — это саморазвитие и малое воздействие *извне* (input), а *learning* — массивное воздействие *извне* (input) и попытка субъекта сохранить *свое*, свою самость и свое видение-восприятие языка, свое взаимодействие с ним.

О том, как воздействует обучение языку на языковую компетенцию носителя языка, автору этих строк доводилось писать не единожды (см.,

например, Базжина 1999, Базжина 2005). Наблюдение за результатами воздействия фактора обучения поражает: если в естественном усвоении оперирование над языком является движущей силой пытливого детского ума, то вторжение обучения, вторжение взрослого в оперирование над языком тормозит самое развитие детской речи. Казалось бы, сам этот факт требует задуматься над принципиальным изменением системы обучения родному языку в школе: ребенок должен усваивать не просто совокупность норм и правил (“орфографический и пунктуационный минимум”), а ему нужно помочь научиться языковыми средствами выражать свои суждения и оценки. Тем не менее обучение родному языку в школе стало развиваться принципиально иначе: учить и вовсе перестали, начали дрессировать на выполнение тестов, то есть вводить то, что Н. С. Лесков называл *zahme Dressur*, когда школьникам предлагаются четкий план и готовые языковые формы и формулы для выражения «собственного» мнения, что, по наблюдениям практиков, влечет шаблонизирование мышления, стереотипизацию реакций и сокращение личных возможностей использования языка<sup>1</sup>.

В течение пятнадцати лет автор проводила эксперимент со школьниками 1–7-го классов, состоявший из трех этапов: на первом этапе предлагалось описать сюжетную картинку («Дети зимой катаются с горки», «Дети осенью собирают грибы в лесу», «Дети пускают кораблики в ручейке весной»); на втором этапе – написать сочинение на заданную тему («Зимой», «Осень», «Каникулы», «В школе»); на третьем – сочинить сказку (единственное условие – задавались имена персонажей: Яппи, Тум, Нея // Урчух, Лимень, Фой // Фрея, Мея, Зея и т.д.)

Анализ текстовой продукции детей позволяет говорить, что максимально «текстовосупротивным» заданием, то есть редуцирующим (по М.Макклюену, ампутирующим) способность порождать текст, является описание картинку. Показательно, что тексты детей семи и двенадцати лет при выполнении этого задания практически не различимы: *Это зима. Дети катаются с горки. Горка скользкая. Жучка стоит рядом (Жучка смотрит на детей). Все.* (В. 7,5 лет; Ю. 11 лет). На описание картинок испытуемые затрачивают не более 50 слов, средняя длина текста – 25–35 слов. Тексты, написанные на известную тему, чуть длиннее (в среднем 70 слов), но столь же несвязные: *Зима. На улице холодный день. Все дети катались на санках, им было очень весело, им было нескучно. Иногда они падали и ударялись. Им было не холодно и они были тепло одеты. И собачкам тоже нескучало, а не тоже закампанию каталась на своих лапках. Все*

<sup>1</sup> Этому посвятила свой доклад «Заданное понимание текста в системе ‘ЕГЭ-сознания’» Е. Н. Басовская на Международной междисциплинарной научно-практической конференции «Понимание в коммуникации-5» (15–17 февраля 2011 г., Москва). Эти же проблемы обсуждает С.М. Евграфова (см. настоящий сборник)

деревья были осыпаны красивым белым снегом, всем козалось што деревья форфоровые из-за снега. Все дети всегда были рады зиме. (Л. 10 лет) Зима. Это очаровательно. И в самом деле зима — красивое и веселое время года. Красота ее выражается в деревьях занесенных снегом, в красивых пейзажах и др. А веселье в лепке снежной бабы, в игре в снежки, катание на санках, коньках, лыжах. Вот потому мне нравится зима. (И. 13 лет)<sup>1</sup>. Принципиально иные тексты-сказки, сочиненные самими детьми. Средняя длина текста — свыше 150 слов у первоклассников и до 350 слов у семиклассников. В этих речевых произведениях масса интересных лингвистических и экстралингвистических фактов, достойных особого обсуждения, отмечу лишь два самых явных: во-первых, авторы склонны к прямой речи и не заменяют ее косвенной, притом что процедура эта им вполне ясна (установлено проверочным упражнением), то есть для детей одной из портретных характеристик персонажа является его речь; во-вторых, персонажи авторских детских текстов всегда вступают в интеракцию «дружба» (оказывают свое воздействие и жанровые требования, в соответствии с которыми предопределен happy-end). Не останавливаясь подробно в рамках тезисов на особенностях детских текстов (гендерные различия в сюжетно-событийных построениях, специфика детского синтаксиса, фонетический принцип написания незнакомых слов, ориентация на нормы бытовой речи и проч.), позволю себе указать, что один лишь количественный фактор («длина текста», 30 — 100 — 250 слов в текстах разных этапов эксперимента) не может рассматриваться как критерий языкового взросления. Необходимо учитывать такие показатели, как готовность (заинтересованность) ребенка создавать собственный текст, владение «верными» языковыми выражениями и нацеленность респондента на использование фраз-шаблонов, что зачастую приводит к возникновению грамматически корректных, но бессмысленных высказываний типа *Текст уныл, и я согласен с автором.*

В 1996-м году при наблюдении детей в дошкольном возрасте были получены схожие по фактору интереса результаты. Так, одна из наблюдаемых категорически отказывалась связывать предложения по предложенному образцу: *Это котенок. Наш котенок играет // Это кошка. Она любит молоко // Зайчик прыгает. Зайчику холодно*, объясняя свой отказ тем, что ее волнует судьба героев ее собственного романа, который тут же и продиктовала: *Прежде чем произошел взрыв астероида, динозавры стали потихоньку откладывать яйца и прятаться за елями, как мышки в норки. Но они не стали откладывать большие яйца, и даже самок невозможно было уговорить, чтобы они отложили яйца. Их становилось все меньше и меньше. Яйца старались упрячивать в старых тепленьких местечках;*

1 Сохранены орфография и пунктуация текстов респондентов.

*надо было изучить организм маленьких динозавров. Тем динозаврам, которым удалось выжить, приходилось отыскивать свои старые яйца, которые были уже давно запрятаны, но по пути, немножко погодя, они все вымерли от ледникового периода* (Н. 4;6). Получаемые в течение 15 лет результаты позволяют утверждать: критерием языкового и когнитивного развития ребенка следует считать не длину текста и не качество его воспроизведения, а *способность сочинять собственный текст*: это положение вполне коррелирует с мнением Дж. Родари, полагавшего, что нужно стимулировать воображение ребенка, чтобы развивать у детей речевые (и не только речевые) навыки (Родари 1978).

Обращаясь же к вопросу о предикторах собственно взрослого состояния языковой компетенции, выскажу предположение: длительное наблюдение над воздействием фактора образования в усвоении языка позволяет констатировать, что переходом к взрослому уровню можно считать возвращенную практику метаязыкового оперирования, с одной стороны, и ее реализацию в письменном тексте в виде *саморедактирования*, самоисправления и самокоррекции. Далекое не все взрослые этим навыком владеют (Handbuch Kompetenzmessung 2007), подтверждением чему служат высказывания, ориентированные в публичное пространство, то есть с явным ожиданием, что они станут достоянием многих, но вызывающие у получателей состояние не понимания, а оторопи: так, среди отзывов на роман «Обломов» в библиотеке Мошкова читаем *«Очень хорошее произведение, Горький сумел очень ярко описать одну из главных проблем России»*.

Памятуя слова Б. Г. Ананьева, что все человеческие способности развиваются в основном до 20-25 лет и лишь речевая способность до 45-ти (Ананьев 1968), позволю себе предположить, что маркером перехода от детского к взрослому состоянию речевой способности следует считать *свободу высказывания*, то есть умение говорящего создавать *свой* текст, умение отказаться от предлагаемых речевых образцов-стереотипов и умение самого себя исправлять, то есть интериоризацию навыка редактирования.

### ***Литература***

- Ананьев Б. Г.* Онтогенетическая эволюция психофизиологических функций человека // Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — Л., 1968. — С.133–154.
- Базжина Т. В.* Стратегии чтения и понимания текста наивным читателем: онтогенез «без конца и без края» // Когнитивные науки: проблемы и перспективы: Материалы российско-французского семинара. Москва, 21-22 сентября 2010 г. — М., 2010. — С. 166-176.

- Базжина Т. В. Неродной родной язык // «Русский язык». – № 31 (199). – 1999. – С. 4.
- Базжина Т. В. Служанки верного раба / Код доступа: [http://www.stopway.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=394&Itemid=100](http://www.stopway.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=394&Itemid=100)
- Родари Дж. Грамматика фантазии. – М., 1978.
- Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis // Erpenbeck J., Rosenstiel L. v. (Hrsg.). – Stuttgart, 2007.

*С. М. Евграфова (Москва)*

### **Становление письменной речи и обучение родному языку в школе и вузе**

Вопрос о компетентности носителя языка уже обсуждался в профессиональном сообществе (Базжина, Евграфова 2008). Рассмотрим его в ином аспекте. Описав уровень владения родным языком, характерный для современного выпускника школы, в терминах европейского языкового портфеля, мы получим такую картину.

*Я свободно понимаю говорящих в быстром темпе (C<sub>2</sub>), когда они касаются бытовых тем – работы, школы, досуга и т. д. (B<sub>1</sub>) и тем, связанных с моими личными или профессиональными интересами (B<sub>1</sub>).*

*Я могу без подготовки участвовать в диалогах на интересующую меня тему (семья, свободное время, работа, путешествия, разные новости) (B<sub>1</sub>).*

*Я рассказываю (монолог) о своих впечатлениях, планах, используя несложные фразы; передаю содержание книг или фильмов, выражая свое отношение (B<sub>1</sub>).*

*Я могу понимать тексты на повседневные и узкопрофессиональные темы, в которых используются достаточно употребительные слова и конструкции. Я понимаю описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера (B<sub>1</sub>).*

*Я умею писать простые короткие записки и сообщения, а также личные письма (например, поблагодарить за что-нибудь) (A<sub>2</sub>) – или я могу написать простой, связный текст на знакомые или интересующие меня темы, а также личное письмо, о моих переживаниях и впечатлениях (B<sub>1</sub>).*

Отметим также: при принятом повсеместно обучении иностранному языку человек осваивает литературную норму, а сегодняшний школьник практически не слышит вокруг образцов высокой речевой культуры ни в СМИ, ни даже в школе. Кроме того, в последние годы сильно упал уровень коммуникативной компетенции (умение строить

общение с человеком в зависимости от социальных взаимоотношений и ситуации общения).

Итак, по большинству показателей по окончании школы рядовой носитель русского языка владеет родным языком на уровне  $B_1$ , и только по темпу восприятия устной речи он достигает уровня  $C_2$ ; зато по письму он не выходит за пределы уровня  $A_2$ . Иными словами, выпускник школы не владеет средствами языковой выразительности, у него наблюдается недоразвитие письменной речи, а тематическая ограниченность наблюдается не только в письменной, но и в устной речи. Попадая в университет, такие абитуриенты не справляются с чтением научных текстов, плохо понимают лекции, из-за чего высшее образование становится неэффективным. В целом можно говорить о том, что **рядовой молодой россиянин из-за низкого уровня развития речи ограничен в социальной адаптации и в развитии своей личности, и все это связано с неправильным обучением родному языку в школе.**

Между тем психологи под руководством Б. Ананьева еще в 60-е гг. установили, что все психофизиологические способности человека достигают максимума к 18–25 годам, после 30 лет начинается их медленная деградация. Только речевые способности продолжают активно развиваться до 40–45 лет, затем до 60 лет достигнутый максимум сохраняется неизменным, и лишь после этого (в основном из-за деградации памяти) речевые возможности начинают медленно снижаться (Ананьев 1968).

Из этого следует, что мы недоиспользуем возможности развития речевых способностей человека. За исключением тех, чья профессия так или иначе связана с филологией, подавляющее большинство носителей языка по окончании школы (или – в лучшем случае – по завершении институтского курса русского языка) не занимается сознательным развитием собственной речи, а лишь пользуется родным языком по необходимости. Заметим: уже в старших классах занятия по развитию речи практически вытеснены подготовкой к ЕГЭ, причем даже творческую часть (С), согласно рекомендациям многих учителей, следует писать по шаблону, с жестко определенной композицией и с использованием речевых клише.

В поисках оптимальных подходов к развитию речи подростка и взрослого человека естественно обратить внимание на письменную речь: во-первых, она востребована в любой профессиональной деятельности высокого уровня; во-вторых, занятия письменной речью, которая создается при наличии времени на обдумывание и коррекцию, способствуют языковой рефлексии, без которой невозможно развитие речи. Анализ детских записок, письменных работ школьников и студентов,



а также изучение мемуаров показывает, что письменная речь проходит несколько этапов внутреннего развития.

**Этап I. Фиксация отдельных слов — наивная запись собственной устной речи (естественная письменная речь, ЕПР).** Появляется в дошкольном возрасте, еще в доорфографической форме, даже при не полностью освоенной графике (*Вераинка* вместо *Вероника*, *спразникм*, перевернутые слева направо буквы). До школы даже такое умение писать становится «знаком отличия» в детской среде и стимулирует интерес к новому виду деятельности. В школе ЕПР становится языком общения детей друг с другом (записки на уроках). При высокой врожденной одаренности по терстоуновскому критерию F — «беглость речи» (способность быстро подобрать слово по заданному критерию, [Холодная 2002:17]) и/или при активном социальном поощрении (таком, как публикация в школьном журнале в лицее «Ковчег XXI век») развивается **графомания**, которая при определенных условиях (в идеале это одаренность по критерию V — «вербальное понимание», склонность к языковой рефлексии, удачный баланс творческого и критического мышления, способность к образному мышлению, развитое воображение в сочетании с прогностической одаренностью и эйдетической памятью) может развиваться в писательский талант.

**Этап II. Запись собственной речи с инкорпорированными фрагментами чужой речи (наивный плагиат).** Появляется в школе как реакция на соприкосновение с большим количеством письменных текстов — учебных и сложных художественных (написаны непонятно и не так, как говорят). Является аналогом «высокого стиля» на фоне ЕПР: инкорпорировав фрагменты чужих текстов в свой, пишущий выражает свое ощущение того, что он еще не овладел литературным языком («в книжках пишут не так, как я обычно говорю»). Закрепляется при написании изложений, поскольку в соответствии с существующими методиками учителя не поощряют воспроизведение содержания текста, а стимулируют близкое к дословному воспроизведение фрагментов текста.

В результате в собственных сочинениях человек не задумываясь вставляет фрагменты тематически подходящих текстов (сочинение «За что я люблю осень» второклассник начинает словами *Климат в Москве не очень хороший, осенью выпадает много осадков*). Стремясь к «высокому», дети избегают выражать собственные мысли, говорить на привычном им языке. Именно здесь кроется опасность перейти к настоящему плагиату, к наукообразно-канцелярскому стилю, которым сейчас пишется огромное количество документов и научных работ. Для преодоления этого этапа нужна целенаправленная коррекция; в ее отсутствие этот тип письма сохраняется неизменным и у взрослых (в мемуарах

3. Столярова, рассказывая о своих поездках, помещает без ссылок куски из путеводителя; типично для наивного творчества, для школьных и студенческих рефератов, курсовых и даже дипломных работ).

**Этап III. Рефлексия и осознание границ между своим и чужим текстом; освоение цитации и автоцитации; выявление различительных признаков идиостиля.** Очень важный переходный этап на пути от неосознанного плагиата к формированию собственного стиля; связан с осознанием того, что при написании текста существенно не только содержание высказываемой мысли, но и ее форма. Особенно ярко проявляется у писателей и глубоких ученых. Рефлекси́рование над текстом на этом этапе развития письменной речи отражено во многих писательских воспоминаниях — например, (Каверин 1982). По ним видно, что в сознании пишущего происходит осмысление приемов, используемых другими авторами, и «подгонка» их под себя. Для ученого этот этап состоит в осмыслении своего вклада в разработку темы и в осознанном (а не только по традиции) поиске авторов, которые высказывали сходные идеи и работали в данном направлении; без освоения этого этапа невозможно написание научного обзора.

Самые начитанные и склонные к языковой рефлексии люди, у которых критическое мышление преобладает над творческим, могут самостоятельно освоить ряд нужных приемов (отмечается у увлеченных первокурсников-историков, читавших серьезные исторические труды еще в школе; часто встречается в мемуарах ученых-нефилологов; как прием используется у постмодернистов). Но все-таки готовить к этому этапу надо в школе. Полезны упражнения на пересказ текста своими словами и сравнение разных версий пересказа с исходным текстом, упражнение на «комбинаторику» и изучение сочетаемости единиц, игры в стилизацию. Комбинаторные приемы использовал в своих творческих штудиях юный Лермонтов — см. [Марченко 1984: 84-85].

**Этап IV. Интериоризация чужой речи и выработка собственного стиля.** Переход к этому этапу связан с развитием мышления, с освобождением от немотивированных речевых и мыслительных штампов (употребление штампа может быть обусловлено только необходимостью использовать определенный шаблон документа либо желанием обратиться к известному жанру, персонажу, сюжетному ходу, конкретному тексту, приему — Тынников называл это пародией; по Бахтину, в этом проявляется диалогичность текста). Однако самое существенное здесь — включение содержания того, что было чужой речью, чужим текстом, в свою модель мира, перестроение фрагмента лексико-семантической системы и стоящее за этим изменение структуры понятий, фреймов, схем и пр.

При обучении письменной речи на этом этапе необходимы анали-

тическое чтение и обсуждение различных текстов, посвященных одной и той же проблеме, а также написание аналитических обзоров.

#### **Этап V. Целенаправленная работа над формой собственного текста.**

Этим охотно занимаются далеко не все люди, и обычно считается, что это удел писателей. Учат этому в литературных студиях, но многие пишущие, обладающие хотя бы частью «писательских» способностей, в той или иной мере осваивают это искусство.

Как мы видим, современная модель школьного обучения родному языку и учительское стремление придумать для любого творческого задания шаблон, технологию принципиально противоречит интериоризации знаний, то есть тормозит развитие мышления и не позволяет подготовить ребенка к получению высшего образования. Стоит подчеркнуть, что устная речь (обсуждение текстов, посвященных одной и той же проблеме) является необходимым элементом развития речи и мышления подростка и взрослого человека (ср. упразднение устных экзаменов в школе и отчасти в вузе). Не является панацеей и стремление к развитию творческого мышления, поскольку без рефлексии и навыка анализировать свой текст оно может породить только графоманию.

Используя несколько разные методы, преподаватели русского языка в средних и старших классах школы и в вузах должны целенаправленно и интенсивно корректировать речевое развитие учащихся в соответствии с этапами III и IV.

#### ***Литература***

- Ананьев Б.Г.* Онтогенетическая эволюция психофизиологических функций человека // *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. — Л., 1968. — С. 133–154.
- Базжина Т.В., Евграфова С.М.* Новая социальная ценность — компетентный носитель языка // Проблемы порождения и восприятия речи. Материалы VII выездной школы-семинара. — Череповец, 2008. — С. 4–11.
- Евграфова С.М.* Речевые погрешности в мемуарах и речевое развитие личности // Международная конференция «Маргиналии-2010: границы культуры и текста». — М., 2010. — С. 61–66.
- Каверин В.А.* Вечерний день. Письма, встречи, портреты. — М., 1982.
- Марченко А.М.* С подорожной по казенной надобности. — М., 1984. .
- Тынянов Ю.Н.* Стиховые формы Некрасова // Тынянов Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. — М., 1977. — С. 18–27.
- Холодная М.А.* Психология интеллекта. — СПб., 2002. — С. 110–127.

## Ранние детские художественные тексты и их литературные аналоги

Считается, что если диалогической формой ребенок овладевает спонтанно, то «постижение монологической формы требует обучения» [Лепская 1997: 81], причем «первые формы раннего повествования возникают внутри диалогического взаимодействия маленького ребенка с окружающими его взрослыми» [Юрьева 2010: 100]. В первых таких высказываниях ребенок делится своими впечатлениями о реальных событиях прошлого, прямым участником или непосредственным свидетелем которых он был [Князев 2007: 461-462]. На следующем этапе возникает то, что здесь названо «художественным текстом», а в классификации Ю. С. Маслова – «чисто эпическим повествованием» [Маслов 1984: 182-183] – рассказ всеведущего автора о вымышленных событиях с вымышленными персонажами, выдержанный целиком в 3-м лице.

Далее рассматриваются относящиеся к этому второму этапу формирования способности к построению повествования ранние письменные тексты Гриши К., написанные им в возрасте 7–7,5 лет по собственной инициативе и без помощи взрослых. Для облегчения восприятия в приводимых ниже текстах устранены отклонения от общепринятой орфографии и пропуски букв, при этом отклонения от пунктуации и правил использования прописных букв сохраняются.

### Текст 1

#### Золотая рыбка

Жил-был старик со старухой. Они жили бедные и они жили около моря в землянке. Однажды старик пошел ловить рыбу и словил Золотую рыбку. И она спросила что ему нужно и он сказал мне нужен дворец. А когда он пришел старухи давно не было. А сидела королева. А когда он вошел сам тоже стал красивым И забыл что ему сказала и как это произошло И сразу все исчезло Опять пошел старик к морю Опять поймал он Золотую рыбку Опять спросила она что тебе надо Мне нужна принцесса. Он приходит видит сидит золотая рыбка Она превратилась в принцессу А старуха пропала

### Текст 2

#### Золотая монета

Жили были старик со своею старухой они любили играть в золотые монеты эти монеты были не только золотые монеты нет они были еще волшебные и старик со старухой играли в монеты играли старик со ста-

рухой и вдруг они одну монету кинули один раз дом зашатался старик со старухой испугались и выбежали из дома и побежали по дороге они прибежали в другой дом там они зажили отлично и умерли как все люди

### Текст 3

#### Старик-врун

Жил был муж с женой. У них ничего не было они были бедные. А ещё был служильщик который им служил помогал в беде и давал им денег один раз он дал им денег муж сказал я пойду куплю торт и муж пошел а торт был в честь девятого мая муж пошел в магазин где продавались зеркала и он купил зеркало жена любила ходить к подругам а муж уже выкинул старое зеркало а новое повесил когда жена начала наряжаться она увидела женщину вот она пошла в гости к своей подруге ну когда она увидела она удивилась что она такая грязная а та узнала что муж врун

### Текст 4

#### Бедный старик

Жил старичок. Он был очень старенький. Еды у него не было. Питался он одной лишь рыбой. И детей у него не было. И бабки хорошей не было. Вот идет он по берегу синего моря. И зашел он в дремучий лес. А в лесу волков семеро сидят. Да и посматривают кого съесть. Он все равно не испугался. И залез на дерево. Но через несколько минут обломилась макушка. Старик упал с дерева. Прямо с обломанной макушки к волкам. Где они варили обед. Волки разбежались. А старик побежал домой. Дома его все ждали.

### Текст 5

#### Басня

Шла лягушка. Видит кот тонет. Кинула ему ветку. Он и вылез на сушу. Вот видят они идет охотник. Прошел он. А кот и лягушка распросались. Да и спасибо друг другу сказали

### Текст 6

#### Мальчик-мужчина

Жил-был муж с женой они были бедняки жили они плохо детей у них не было однажды утром на заре жена родила ребенка ребенок был маленький ростом во всю руку он рос и рос ему уже было пять дней а он рос и рос ему было семь лет его уже учили считать потом читать и писать

Один раз муж пошел покупать еду он пошел покупать еду апельси-

ны яблоки и бананы а жена пустила ребенка гулять а ему было двадцать лет и он пошел жениться он выбрал себе жену в жены а те муж с женой давно умерли

#### Текст 7

Жил-был богатый царь. Был он женат на Илизе-прекрасной, и еще у них было двенадцать сыновей и три дочери. Дворец у них был прекрасным, а двор еще лучше. Выходит он на свой прелестный двор и зовёт детушки-детушки выходите поскорей что-то я вас давненько не видел. Выходят все пятнадцать вот так. Сначала выходит одна тройка, потом другая тройка, потом третья, потом четвёртая, а потом самая последняя пятая тройка

#### Текст 8

##### Гордыня

Жила на свете женщина с мужчиной. Они гордились собой. Что они очень красивые. Потому что они были очень богатые. И когда они шли по улице они гордились собой! Жена отправила мужа гулять. А сама начала делать салат. А муж оделся и пошел гулять. Но когда он сделал пять шагов он тут же упал. Он сломал себе руку. А потом он понял что нельзя гордиться.

Сравнивая приведенные тексты, можно заметить, что только в первом из них, представляющем собой вольный пересказ пушкинской «Сказки о рыбаке и рыбке», можно найти все основные компоненты классического завершённого повествования: экспозицию, завязку, развитие действия, кульминацию и развязку.

В остальных, более самостоятельных, текстах четко выделяются лишь начальные компоненты сюжета и (кроме Текста 7) — развязка. Что же касается центрального компонента — кульминации, — то он во многих случаях отсутствует (Тексты 4, 5, 6, 7). Еще более характерная черта большинства рассматриваемых текстов — несоответствие поведения героев тем ситуациям, в которые они попадают, и вообще нарушение причинно-следственных связей между описываемыми событиями (Тексты 2, 3, 4, 6, 8). В результате изображаемая картина мира оказывается в большей или меньшей степени деформированной.

Представляется, что ближайшим аналогом подобных текстов является так называемая «литература абсурда», которой присущи те же отличительные черты. Наиболее известным образцом такой литературы является сборник «Случаи» Даниила Хармса (см. о нем, например, [Лыткина 2010]). При этом говорить о каком-либо прямом его влиянии

на рассматриваемые тексты, разумеется, нельзя.

Это не единственная возможная параллель между ранними детскими письменными текстами и «взрослой» литературой. Как отмечалось в [Князев 1998: 42-43], характерное для ранних монологических текстов детей «назойливое повторение» союза *и* или наречия *потом* между отдельными предложениями [Лепская 1997: 85] имеет аналогию в «многосоюзии» («*и-и* стиле») первых списков древнерусских летописей. Вот что писала о Синодальном списке 1-й Новгородской летописи С. Е. Истрина: «Как на особенность Синод. сп. можно указать на повторяемость союзов “и” или “а” перед несколькими сочиняемыми предложениями, которые как бы нанизываются одно за другим вне указания на оттенки взаимоотношения. Такое однообразное нанизывание наблюдается преимущественно в первом почерке, заменяясь в дальнейшем более сложными и многообразными конструкциями» [Истрина 1923: 197] (цит. по [Борковский, Кузнецов 1963: 466]).

Вместе с тем нужно иметь в виду, что в этих двух случаях причины сходства между детским и «взрослым» нарративом различны. Неусвоенности ребенком сложных средств связи между предложениями прямо соответствует их невыработанность на ранней стадии формирования литературного языка; ср.: «В общем случае более или менее сложные идеи выражаются в том или ином языке в форме паратаксиса, и только по мере развития языка появляется возможность осознать и выразить гипотактический характер связи между идеями. Этот процесс является воспроизведением интеллектуального развития отдельного индивида. Ребенок сначала упорядочивает свои мысли с помощью паратаксиса, и только после того, как его интеллект становится достаточно зрелым, он приобретает способность улавливать гипотактические связи между идеями» [Теньер 1988: 329-330]. Между тем «алогичность» литературы абсурда предполагает именно сознательный отказ от базовых принципов сюжетного построения текста, тогда как ребенок их просто еще не усвоил.

### *Литература*

Борковский В. М., Кузнецов П. С. Историческая грамматика русского языка. — М., 1963.

Истрина Е. С. Синтаксические явления Синодального списка I Новгородской летописи // Известия Отделения русского языка и словесности Российской Академии Наук. — Петроград, 1923. — Т. 24.

Князев Ю. П. Синтаксические архаизмы в детском нарративе // Проблемы детской речи — 1998. СПб. — Череповец, 1998.

Князев Ю. П. Грамматическая семантика: русский язык в типологичес-

кой перспективе. – М., 2007.

*Лепская Н. Н.* Язык ребенка (Онтогенез речевой деятельности). – М., 1997.

*Лыткина А. А.* Поэтика абсурда. Чехов и Хармс [Электронный ресурс]. 2010. Режим доступа: <http://area7.ru/metodic-material.php?135>

*Маслов Ю. С.* Очерки по аспектологии. – Л., 1984.

*Теньер Л.* Основы структурного синтаксиса. – М., 1988.

*Юрьева Н. М.* К проблеме становления повествования в детской речи // Проблемы психолингвистики. – 2010. – № 11. – С. 100-114.

*Н. А. Лемякина (Воронеж)*

### **Прецедентные тексты младшего школьника**

Современный человек в процессе речевого общения часто использует разного рода «готовые», не создаваемые в данном акте коммуникации выразительные средства, начиная от фразеологизмов и заканчивая разного рода художественными текстами, при условии, что эти тексты известны и адресату. В работах Ю. Н. Караулова и его последователей (Караулов 1987; Прохоров 1996; Гудков 1999; Красных 2003) достаточно ясно показано, что в цивилизованном обществе велика роль разного рода прецедентных текстов, высказываний и имен, которые составляют определенный культурный фон данного социума. Прецедентные феномены имеют не только национальную (этническую), но и социальную обусловленность: в разной социальной среде могут существовать свои прецедентные феномены, отличные от тех, что характерны для иных социальных слоев и групп (Гудков 1999).

Для получения статуса прецедентности важны: известность текстов членам данного социума (сообщества), значимость для них, частота обращения. Д. Б. Гудков выделяет 4 уровня прецедентности: автопрецеденты, социумно-прецедентные феномены, национально-прецедентные феномены, универсально-прецедентные феномены [Гудков 1999: 25-26]. Рассматривая национально-прецедентные феномены, Д. Б. Гудков выделяет следующие их разновидности: прецедентный текст (ПТ) – «обращение к нему многократно возобновляется в процессе коммуникации через связанные с этим текстом высказывания и символы»; прецедентное высказывание (ПВ – «сюда входят цитаты (в традиционном понимании), а также название произведения»; прецедентная ситуация (ПС) – «некая «эталонная», «идеальная» ситуация с определенными коннотациями»; прецедентное



имя (ПИ) – «индивидуальное имя, связанное или 1) с широко известным текстом, относящимся, как правило, к числу прецедентных или 2) с ситуацией, хорошо известной носителям языка и выступающей как прецедентная» [Гудков 1999: 27-28].

Исследование особенностей развития языковой личности младшего школьника показывает, что достаточно часто в речевом общении детей данного возраста встречаются национально-прецедентные феномены, как в семейном общении, так и в школе в разговорах с учителем и сверстниками.

Так, на уровне внутрисемейного общения можно обнаружить различные типы прецедентных феноменов.

Примеры.

1. Сергей: *А я сегодня пятерку по английскому получил, меня учительница хвалила.*

Папа: Молодец, сынок, молоток, скоро будешь кувалдой.

Марина (сестра Сергея): *Ой, не могу, умница, ну прям Ломоносов какой-то.*

Сергей: *Да вот, а ты как думал?* (Сергей 9 лет, Марина 11 лет, 2003)

2. (Вечером обсуждают прогулку в лес всей семьей).

Папа: Ну, мы, конечно, сегодня хорошо отдохнули, воздухом подышали. Правда, находился я с непривычки, ноги гудят.

Света: *Да уж, это ты точно сказал, что ноги гудят, я вообще не могу пошевелить ни рукой, ни ногой. Это Санек нас так «угулял», пойдёмте туда, пойдёмте сюда, там полянка лучше, Иван Сусанин ты наш.*

Саша: *И ниче не Сусанин, я ж привел вас на то место, которое хотел, вам же понравилось? Че, скажешь, не понравилось?*

Папа: Все нормально, сынок, все хорошо. (Саша 8 лет, Света 12 лет, 2003)

Источником национально-прецедентных феноменов в речи младших школьников часто являются советские фильмы и мультфильмы.

Примеры.

1. Учитель спрашивает детей, которые пришли в класс после урока английского языка:

– Ну, как дела на английском?

Дима: *В Багдаде всё спокойно* (из фильма «Волшебная лампа Аладдина»; Дима 8 лет, 2010).

2. Ксения спрашивает Юлю:

– *Ты пойдешь домой?*

– *Нет, мы с папой на машине поедem.*

– *Ты ж близко живешь.*

- *Ну и что.*
- *Наши люди в булочную на такси не ездят* (из фильма «Бриллиантовая рука»; Ксения 10 лет, 2011).
- 3. Андрей пролил воду на уроке изобразительного искусства.
  - *Это дело житейское* (из м/ф «Малыш и Карлсон»; Андрей 10 лет, 2010).
- 4. Кирилл спрашивает у учителя:
  - *Можно, Алеша с нами будет играть* (на перемене)?
  - Нет, он наказан.
  - *Свободу попугаям!* (из м/ф «Возвращение блудного попугая»; Кирилл 8 лет, 2011).

В последние годы встречается много цитат в речи младших школьников из современных мультфильмов.

Примеры.

1. Игорь Егору на перемене:
  - *Чтоб больше меня не трогал. Ты понял?*
  - *А ты меня на понял не бери, понял?* (м/ф «Алеша Попович»; Егор 10 лет, 2010).
2. Учитель делает замечание на уроке Насте и берет дневник, но на перемене возвращает без записи:
  - Даю последний шанс исправиться.
  - *Фух-фух-фух! Пронесло!* (м/ф «Смешарики»; Настя 10 лет, 2011).

Нельзя не отметить, что в семейном кругу в различных коммуникативных ситуациях часто используются одни и те же фразы, слова, так называемая «семейная фразеология» (Занадворова 2003), которые употребляют и дети младшего школьного возраста. В дружных семьях заложен огромный потенциал творчества, в том числе и языкового. Атмосфера непринужденного семейного общения открывает широкий простор для языковой игры.

Примеры.

- *О, какие люди! (и без охраны).*
- *Понедельник – день-бездельник.*
- *Горячо сыро не бывает.*
- *Бей своих, чтоб чужие боялись.*
- *Кто там женится?* и др.

Как показывает наше исследование, также достаточно широко используются младшими школьниками в процессе общения такие национально-прецедентные феномены, как фразеологизмы, загадки, поговорки и пословицы. Опрос учащихся 4 класса (125 человек) показал, что им хорошо знакомы пословицы: «Поспешешь – людей насмешешь» (98%) , «Не спеши языком, торопись делом» (74%), «Маленькое

дело лучше большого безделья»(78%). Однако, как показывают наблюдения, сегодня дети зачастую не могут объяснить значения многих из ранее часто употребляемых пословиц или продолжить пословицу по предложенному началу. Так, при выполнении олимпиадного задания 80% учащихся 4 класса не справились с заданиями такого типа: продолжи фразу: «Семеро...», ответ: *Семеро козлят*; продолжи пословицу: *Дело мастера...* ответ: *«а ум блонгбастера»*. Объясни, как ты понимаешь пословицу «Любишь кататься, люби и саночки возить»; ответы детей: *«будь милосердным»*, *«пришли два друга кататься, у одного саночки есть, а у другого нет»*, *«любишь развлекаться — значит развлекайся»*. И это несмотря на то, что данные фразы и пословицы встречаются в учебниках начальной школы, начиная с азбуки.

На наш взгляд, в начальной школе необходимо проводить серьезную работу по знакомству младших школьников с пословицами, поговорками, фразеологизмами, приобщая детей к национальной культуре, прививая интерес и любовь к родному языку и народному творчеству.

### *Литература*

- Гудков Д.Б.* Прецедентное имя и проблемы прецедентности. — М., 1999.
- Занадворова А.В.* Отражение социальной дифференциации языка в языковой жизни малых социальных групп (на примере семьи) // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация. — М., 2003. — С. 277-340.
- Караулов Ю.Н.* Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность: сб. науч. тр. — М., 1989. — С. 3-8.
- Красных В.В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? — М., 2003.
- Кукушкина Е.Ю.* «Домашний язык» в семье // Язык и личность. — М., 1989. — С. 96-100.
- Прохоров Ю.Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. — М., 1996.

*Л. А. Порядченко (Киев, Украина)*

### **Особенности построения детьми дошкольного возраста описаний природы**

Изучению описания как функционально-смыслового типа речи посвящали свои работы Н. И. Бибик, Л. О. Варзацкая, М. С. Вашуленко, Н. В. Гавриш, О. П. Глазová, И. П. Гудзик, З. О. Доморацкая, О. О. Зрожевская, Г. И. Сорокина, Т. И. Тамбовкина, О. С. Ушакова и др. Их исследования показывают, что уже в дошкольном возрасте ребенок способен самостоятельно строить небольшие по объему описания,

в развернутых высказываниях формулировать впечатления от увиденного или выражать свои чувства.

Но, как свидетельствуют наблюдения, и дети, и воспитатели довольно часто ощущают определенные трудности в осознании специфики описания как функционально-смыслового типа речи, в осмыслении его грамматических, структурных и функциональных особенностей. Кроме того, остаются до конца не изученными психолингвистические основы порождения ребенком высказываний описательного типа, роль описания в развитии мышления и монологической речи ребенка.

Описание — это функционально-смысловой тип речи, представляющий собой монологическое сообщение, содержащее перечисление одновременных или постоянных признаков предмета. Грамматической особенностью описаний следует признать недопустимость объединения разных видовременных форм глаголов. Разновидности описательных текстов — пейзаж, портрет, натюрморт, характеристика, описание интерьера — позволяют раскрыть признаки явлений, предметов, изобразить действие или состояние, каждый из этих типов отмечен рядом особенностей. В настоящем исследовании мы рассмотрим особенности строения детских описаний природы.

В пейзажной зарисовке передаются как временные, так и постоянные признаки природных объектов и используется ряд специфических языковых средств: широко употребляются обстоятельства времени (*только что, по целым дням, нынче, иногда вечерами* и т.п.); глаголы выступают в различных видовременных формах, в том числе в форме инфинитива, нередко появляются безличные глаголы, слова категории состояния.

Анализ детских высказываний показывает, что описательному типу речи детей старшего дошкольного возраста присуща ситуативность. Эта особенность отрицательно влияет на информативность детских текстов: зачастую высказывание оказывается понятным только тому человеку, который знает подлежащую описанию ситуацию. Одна из причин недостаточной информативности детских описаний состоит в том, что дети старшего дошкольного возраста часто только называют предметы или объекты, которые находятся в естественной среде, и не дают им характеристику, описывая форму, цвет и т.п. Например:

Воспитатель: Расскажи, что ты видишь на рисунке (или за окном), какое оно?

Ребенок: *Павильон. Песочница. Самолет вижу. Вижу кусты.*

В: Какие они? Какого цвета?

Р: *Такие, как травка* (сравнение).

Описывая пейзажные картинки, дошкольник часто или перечисляет предметы (*Здесь я вижу зайчика, птишечки семь, олененок, дерева, кусты, цветы*), или называет предметы, указывая на их цвет (*Дерево зеленое, цветы розовые, кустик зеленый*), или перечисляет цвета, которые присутствуют на картинке (*Грибы мухоморы. Здесь* (показывает) – *синее, зеленое, тут – фиолетовое, фон здесь зеленый, тут зеленое дерево. Ствол коричневый, листва оранжевая, зеленая. Светло-зеленое* (показывает), *красное, темно-зеленое, бордовое, розовое*).

Часто дети описывают только те предметы, которые понравились им или их заинтересовали. Так, описываются предметы, имеющие яркую окраску или правильную форму.

Итак, в большинстве случаев пейзажные зарисовки детей пятилетнего возраста не отображают полноту содержания, поэтому требуется специальная работа, направленная на повышение информативности их высказываний.

Композиция детских описаний природы также несовершенна. Часто пейзажные зарисовки дошкольников представляют собой перечень природных объектов. Перечисление предметов может сопровождаться их цветовой характеристикой: *Дерева – зеленые. Листочки – чуточку желтые, а то все зеленые. И там еще травка тоже зеленого цвета*.

В большинстве детских описаний отсутствует вступление. Дошкольники часто начинают высказывание непосредственно с характеристики отдельных предметов.

В некоторых описаниях составные части текста логически и синтаксически не взаимосвязаны. Дошкольники просто ограничиваются названиями предметов, без их характеристики: *Это котик. Это собачка. Это дерево, а вот лес. В лесу зайчик*.

Такие примеры показывают, что детские описания природы характеризуются незавершенностью, неполнотой композиции, а это искажает единство текста-описания как отдельного сложного синтаксического целого.

Среди синтаксически-содержательных особенностей детских высказываний-описаний следует отметить следующие.

1. Называя те или другие признаки, старшие дошкольники в большинстве случаев используют прилагательные в роли именной части составного именного сказуемого: *Я люблю своего котика. Он – рыженький, мордочка у него – беленькая. Носик – коричневый*. Определение в речи шестилеток встречается довольно редко и стоит, как правило, в постпозиции: *Мне подарили куклу с глазами - голубыми*.

2. Дошкольники используют простые предложения с однородными

членами, чаще всего сказуемыми или (реже) определениями: *На столе лежали тетради, ручки, цветные карандаши и альбом для рисования*. Такие высказывания не являются отдельными суждениями в форме предложений.

3. При построении описательного текста ребенок использует в собственной речи большое количество однотипных конструкций, главным образом, простых нераспространенных предложений: *Мишка беленький. Носик черненький. Очки черненькие. Ротик красный, а сам беленький*.

В сложносочиненном предложении шестилетки наиболее часто используют союз **и**. Союзы **а** и **но** почти не используются. При этом дети во второй части сложносочиненного предложения стараются каким-то образом объяснить содержание, выраженное в первой части: *Мишка черненький, и он у меня как ночь*.

Среди сложноподчиненных предложений наиболее распространены предложения с придаточными причины (*Я люблю свой домик, так как он стоит на зеленой травке*) и условия (*Мне нравится наша площадка. Если на ней бегать, песок под ножками шуршит*).

Анализ детских описаний природы показал, что в речевом опыте дошкольников отсутствуют некоторые виды словосочетаний. Так, описывая пейзаж, дети почти не используют словосочетаний, в основе которых лежит управление (*крыло птицы* (значение принадлежности); *пение петуха* (субъект действия); *свежесть воздуха* (носитель признака); *лавка из дерева* (определяющие отношения).

Для описания природы детьми также не используются и многие виды типичных в данном случае предложений: номинативные (*Утро*); безличные предложения (*Тихо, сухо. Метет*), эллиптические конструкции (*Двор у него был небольшой, на огороде одно дерево с грачиным гнездом, но ворота во дворе новые*) и т.п..

Иногда шестилетки отсутствие необходимых лингвистических средств компенсируют за счет жестикюляции.

Результаты исследований детских описаний природы свидетельствуют о том, что дошкольники имеют некоторые навыки составления текстов описательного типа. И хотя их речевой опыт еще недостаточен, чтобы следовать нормам композиционного лексико-грамматического оформления этого вида монолога, дети самостоятельно стараются составлять тексты-описания природы, на интуитивном уровне отбирая и выражая в речи те композиционные особенности, синтаксические единицы, которые относятся именно к этому типу речи.

### **Творческий потенциал так называемой репродукции текста**

В современной средней школе наблюдается противоречие между востребованностью умений пересказа во всех предметах школьного цикла, с одной стороны, и отсутствием целенаправленной работы по развитию умений пересказа у учащихся 5-6 класса, выявлению затруднений и коррекции ошибок учащихся в этом виде текстовой деятельности, с другой стороны. Понятие «пересказ» до сих пор не получило исчерпывающего определения с лингвометодических позиций, требует уточнения роль пересказов разного вида в речевом развитии учащихся. Учет этих положений обуславливает необходимость разработки теоретических основ и практической методики развития у школьников умения пересказывать текст с позиций дифференцированного подхода, с учетом готовности ребенка к речевой деятельности и особенностей его личности.

Формирование когнитивных и языковых эталонов в индивидуальном речевом опыте учащегося осуществляется преимущественно практическим путем, в процессе речевой деятельности. В лингводидактике упражнения в речевой деятельности принято делить на работы аналитического, аналитико-продуктивного, репродуктивного (воспроизводящего) и продуктивного (творческого) характера. Какое место в этом ряду занимает пересказ?

Традиционно в методике пересказ относят к репродуктивным методам обучения языку и определяют как вид работы по развитию связной речи, в основе которого лежит воспроизведение содержания высказывания, создание текста на основе данного (исходного). Роль пересказа в речевом развитии учащихся оценивается неоднозначно. Большинство методистов признают важность умений пересказа, так как ориентация на текст-образец оказывает несомненное влияние на развитие языкового вкуса, способствует обогащению словаря и грамматического строя речи учащихся, развивает умение излагать мысли связно и последовательно. В то же время в связи с отнесением пересказа к репродуктивным методам обучения высказывается точка зрения (Е. И. Тихеева, Е. П. Суворова и др.), согласно которой пересказ как репродуктивный вид речевой деятельности не обладает творческим потенциалом и тормозит развитие творческой самостоятельности учащихся.

В свете современных знаний о речевой деятельности понимание пересказа как репродукции текста (в узком смысле – воспроизведение услышанного или прочитанного с опорой на механическую память) представляется неверным. При пересказе ребенок не воспроизводит, а

воссоздает исходный текст, используя не только авторские, но и свои, самостоятельно найденные синтаксические модели и лексические средства.

Под *пересказом текста* мы понимаем вид работы по развитию связной речи, в основе которого лежит восприятие, осмысление высказывания и воссоздание текста на основе данного (исходного). Мы не относим пересказ к чисто репродуктивным видам текстовой деятельности, поскольку порождение речи даже на основе образца — это всегда акт творчества.

Мы рассматриваем пересказ как обобщенное общеучебное умение, прием усвоения научных знаний и обогащения словаря и грамматического строя речи учащихся, критерий осмысленного восприятия текста и условие повышения качества знаний и их системности. Как вид речевой деятельности пересказ интегративен: соединяет деятельность восприятия, понимания, анализа и порождения текста. Уметь пересказать означает проанализировать смысловую и логико-композиционную структуру текста, извлечь из текста информацию в соответствии с поставленной задачей, создать свой текст на основе текста-образца, привлекая образные средства и синтаксические модели текста-оригинала. Умение пересказывать — это показатель понимания и усвоения прочитанного и прослушанного, качество, необходимое в профессиональной деятельности специалиста любого профиля и в межличностном общении.

Работа над пересказом текста-образца включает необходимые этапы овладения речью: переход от репродукции к свободному воссозданию текста и далее — к продуктивному говорению с опорой на исходный текст. Мы считаем важным подчеркнуть мысль о том, что пересказ текста представляет собой особый вид воссоздающей творческой деятельности, в том смысле, что порождение речи всегда эвристично.

Основываясь на описании процессов восприятия и порождения речи, представленных в трудах Л. С. Выготского, Н. И. Жинкина, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева и других ученых, мы пришли к выводу, что при обучении пересказу необходимо учитывать следующие положения:

1. Речь представляет собой определенный вид деятельности, а именно — речевую деятельность, которая организована подобно другим видам деятельности и состоит из нескольких фаз (ориентировка, планирование, реализация плана, контроль). Реализация каждой фазы и при восприятии, и при порождении текста носит эвристический характер и представляет собой самостоятельную методическую задачу в процессе обучения.



2. Понимание высказывания может осуществляться с разной степенью глубины. Так, И. А. Зимняя выделяет четыре уровня понимания текста, принимая в качестве характеристики уровней понимания «не только изменения понимания от слова к тексту, но и углубление, изменение степени понимания слушающим предмета, основной мысли говорящего, основного содержания высказывания» [Зимняя 1990: 162].

3. Процесс понимания есть творческий процесс воссоздания мысли в опоре на знание языка и свой личный опыт. Понимание текста зависит не только от характеристик самого текста, но и от психологических особенностей и индивидуального опыта воспринимающей его личности. Таким образом, результат восприятия текста – продукт сотворчества автора и читателя.

4. Пересказ текста предъявляет высокие требования к работе памяти, предполагает активную мыслительную деятельность учащихся, но не все ученики в равной мере готовы к этой нагрузке. Этим фактом объясняется необходимость дифференцированного подхода при обучении пересказу.

Мы установили, что затруднения учащихся при пересказе обусловлены рядом факторов объективного характера: 1) пересказ в средней школе не осознается как самостоятельный вид речевой деятельности, как предмет обучения; 2) пересказ опирается на умение понимать текст, которое может осуществляться на различных уровнях, и не все ученики способны самостоятельно достичь ясного понимания содержания и смысла текста; 3) многие ученики имеют ограниченный словарный запас, что не позволяет им пересказывать текст «своими словами». Субъективными факторами, влияющими на овладение умениями пересказа, являются индивидуальные особенности нервной деятельности, своеобразии когнитивного стиля, степень готовности речевых механизмов и памяти учащихся.

Уровни овладения умениями пересказа определяются на основе совокупности критериев, в качестве которых выступают: глубина понимания текста (виды информации, которые способен усвоить ученик), владение жанровыми моделями текста, точность передачи информации (фактическая и языковая), речевая выразительность.

В результате анализа полученных в констатирующем эксперименте данных мы пришли к выводу, что условно можно выделить три уровня сформированности умений и навыков пересказа:

*высокий уровень* — ученик способен увидеть замысел автора, передать информацию своими словами без искажений, сохраняя композиционную структуру текста-оригинала, используя средства выразительности исходного текста и /или найденные самостоятельно, не допуская

или допуская небольшое количество негрубых речевых ошибок;

*средний уровень* — ученик может сформулировать идею текста, передает информацию своими словами, но с некоторыми искажениями за счет пропуска второстепенных, на взгляд ученика, микротем; при передаче жанровой модели текста допускаются незначительные отклонения. Ученик использует изобразительно-выразительные средства, но может выбрать не соответствующие языковой ситуации, допускает при пересказе текста речевые ошибки;

*низкий уровень* — ученик способен передать информацию только о предмете речи, как правило, языковыми средствами текста-оригинала, значительно сокращает объем текста за счет потери значимых микротем, значительно искажает жанровую модель, не использует изобразительно-выразительные средства, как правило, допускает большое количество речевых ошибок.

Большая часть учащихся 5-6 классов, принявших участие в эксперименте, продемонстрировала низкий уровень сформированности умения пересказывать текст (70%), среднему уровню соответствует 30% учащихся; учеников, соответствующих высокому уровню сформированности умения пересказывать текст, не оказалось.

Анализ и обобщение результатов проведенных нами экспериментальных исследований позволяют утверждать, что:

- умения пересказа должны становиться предметом совершенствования и коррекции в 5-6 классах средней школы;
- задачам речевого развития детей 10–11-летнего возраста в наибольшей степени отвечает подробный пересказ событийного художественного текста, способствующий проявлению личностных качеств учащихся и дающий простор их речевому творчеству;
- методическими условиями эффективного обучения пересказу являются: построение учебного процесса на основе дифференцированного подхода; усвоение опорных речевых понятий, овладение речевыми умениями; организация совместной деятельности путем включения учащихся в группы сменного состава на основе учета их индивидуальных особенностей; использование системы вариативных заданий и упражнений, предполагающих разную степень самостоятельности действий учащихся и возможность выбора уровня сложности задания.

Обучение пересказу осуществляется в три этапа: 1) повторение и углубление сведений о пересказе, его роли в учебной и будущей профессиональной деятельности школьников, о видах пересказа и этапах работы по подготовке к пересказу; 2) усвоение и отработка способов действий, востребованных при разных видах пересказа; 3) совершенствование приобретенных знаний, умений и навыков учащихся путем

широкого применения умений пересказа текста (подробный, сжатый, выборочный, творческий пересказ) на уроках русского языка (с использованием текстов различной композиционно-типологической структуры, стиля, жанра).

Правильно организованная работа над пересказом не сковывает творческую самостоятельность детей: подражание литературным образцам является необходимым этапом развития языковой личности и предпосылкой самобытного речевого творчества.

### ***Литература***

- Зимняя И. А.* Психологическая характеристика понимания речевого сообщения // Оптимизация речевого воздействия. – М., 1990.
- Парфенова Е.Л.* Методика дифференцированного обучения устному пересказу учащихся 5-6 классов на уроках русского языка. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2010.
- Сотова И.А., Парфенова Е.Л.* Значение пересказа в системе речевого развития учащихся // Сокровищница жизни человека: русский язык, литература, культура: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Шуя, 2010. – С.55-58.

*Н. Е. Сулименко (Санкт-Петербург)*

### **О специфических нарушениях в формировании текстовой компетенции ребенка**

Для индивидуального обыденного сознания даже здорового носителя языка совершенно несущественно, зафиксировано или нет то или иное слово, придумано ли оно с ясно осознаваемой целью писателем или возникло благодаря случайной оговорке [Тогоева 2000: 55]. Важно, чтобы новообразование включалось во внутренний контекст говорящего, систему его знаний, мнений, оценок, и интегрировалось с другими опорными элементами, «направляющими дальнейший познавательный процесс» [Золотова 2008: 77]. Инвалидность как особая субкультура, недоступная «нормальному» миру, рассматривается и философами (Тульчинский 2006). Ср. еще: «Этот вопрос о чем (молчит — *Н.С.*) витеет над безумием Ницше, сама философия которого оправдывала безумие вообще и тем самым предвосхищала его собственную болезнь. « Почти повсюду именно безумие прокладывает путь новой мысли». Не означало ли это, в случае Ницше, что и обратное верно: новая мысль проложила путь безумию» [Эпштейн 2004: 513].

О связи сознания и бессознательного, роли сенсориума в процессах концептуализации свидетельствуют и современные медики: «Во сне наш мозг как раз энергично работает, просто это другой, мало изученный вид активности... Для того, чтобы дать мозгу отдохнуть... нужно просто сменить занятие, как мы меняем положение тела, чтобы размять уставшие мышцы. Исследования с помощью магнитно-ядерного резонанса показывают: как только человек начинает решать другие задачи, в мозгу моментально происходит перемена очагов активности» [Умрихин 2009: 6].

Об относительности психологической нормы свидетельствуют и изыскания литературоведов: «Моцарт и Сальери» – это первый подступ Пушкина к теме безумия, развернутой позже, в произведениях 1833–1835 годов («Медный всадник», «Пиковая дама», «Странник»). И уже здесь, как впоследствии в стихотворении «Не дай мне Бог сойти с ума...» (1835), безумие связано с «пустыми небесами», с незнанием или отвержением Высшей Правды (Сурат 2007). В этом дискурсе гений в соответствии с языковой и литературной традицией понимается как дух, а духовность связывается с ключевыми концептами культуры Бог, «Высшая Правда», Высший разум и др. Ср. у А. Битова: «мне довелось попасть в общежитие Литинститута на углу улицы Руставели, и я был поражен сетками между этажами. Я спросил, для чего, собственно, сетки? Говорят: а бросаются. Ты – гений, я – гений... друг напротив друга работали ментовская и психушка.... Он (автор – *Н.С.*) сначала должен открыть их (глаза – *Н.С.*) самому себе. И вдруг впасть в недоумение: неужели это еще кому-то надо и кому-то еще понятно? Для этого нужна энергия заблуждения, которую Лев Н. так хорошо сформулировал... Это безумие должно существовать. Автор без него не обсуждается» (Битов 2005).

Аномалия возникает в коммуникации вопреки одному из ведущих ее требований – требованию кооперации – чаще всего за счет различий в объеме энциклопедических знаний. Это касается и внутрикультурной, и межкультурной коммуникации. Об относительности аномалий свидетельствуют многочисленные сближения слов по форме как способ и мотив установления их смысловой близости. Нечто подобное, хотя и с иным результатом, наблюдается в поэтической речи.

Обратимся и к семантике нарочитой неопределенности относительных прилагательных как выражению раздумий персонажа, его мнения и сомнений взрослого в достоверности собственной дефиниции: «И еще что-то про *Курсантскую венгерку* (выделено автором – *Н.С.*)... но отчего курсантская? Возможно, было такое название, ну как *шоколад гвардейский*. Я спросил об этом бабушку, и она ответила

— с моей точки зрения невопад, что это какие-то глупости... танцы, что ли...

И еще помню один воспитательный *материнский порыв*. И я мог почерпнуть из этого урока...что художник любит красота *человеческого тела*. Умный, я без смущения сказал, что, мол, тоже люблюсь...» [Климонтвич 2006].

Ср. замечание Э. Бенвениста о значимости языковой формы для постижения мысли: «Языковая форма является не только условием передачи мысли, но прежде всего условием ее реализации. Мы постигаем мысль, уже оформленную языковыми рамками» [Бенвенист 1974: 105].

«Отрицательный языковой материал» проясняет некоторые положения лингвистической теории, например, наличие общего когнитивного аналога во внутренней речи — образа — у лингвистических и паралингвистических средств. Это единство становится особенно важным в рамках когнитивного подхода к изучению лексических и — шире — языковых средств. Достаточно сравнить нормативные сочетания и предложения «сказать взглядом», «глаза говорили о ...» с ненормативными: «Он сказал молча (показал — Н.С.), что у него болит колено». Бытовые наблюдения часто соотносимы с научными, сходство результатов выступает в синтагматике высказывания в противоположность кодовым специальным номинациям.

Лексические аномалии, обусловленные причинами органических нарушений в деятельности мозга или становлением языковых норм в детской речи, не только поставляют «отрицательный языковой материал», но и вскрывают не реализованные и не реализуемые в норме когнитивные потенции, связанные с особым взглядом на вещи, с активностью и даже гиперактивностью сохранных зон мозга. Детские тексты по- своему опредмечивают личность автора и черты эпохи, истории, культуры, в частности, христианской. Ср., например, реплики в диалогах со взрослым: «Какое ты мне поручение хотел дать? — Все, поезд ушел. — *Какой поезд?*». Или реплика с «закаленным» в материалистических представлениях взрослым: — Не думай о смерти: человек ее не знает, пока он живой. — *А душа потом видит себя человеком?*». Более того, необычная сочетаемость слов или их сближение по смыслу на базе созвучия или структурного сходства выявляет такие концептуальные признаки, которые часто лишь имплицированы в слове, не выходя в область конвенционального смысла, закрепленного системным значением. Ср.еще: *Мама у меня классный возок: так меня крутила на автодроме*. При общности значения корневой морфемы используемого «слова» и уменьшительно-ласкательной формы существитель-

ного (-воз) направления мотивации индивидуального смысла и системного лексического значения здесь различны и связаны с разным частеречным значением производящих. Уже не только словообразовательные, а лексические «провокации» заставляют ребенка сблизить родо-видовые номинации «петух» и «курица». В самом деле, замена слова «курятник» окказиональным «*петушатник*» обнаруживает такое состояние сознания, для которого неважна половая составляющая семантики слов, тогда как она, видимо, оказалась решающей в процессах номинации строения в речи взрослых, учитывавших хозяйственные перспективы постройки.

В свете когнитивных представлений получает особую значимость высказывание Р.Якобсона: «и для лингвистов, и для обычных носителей языка значением любого лингвистического знака является его перевод в другой знак — такой, в котором это значение более полно развернуто» [Якобсон 1985: 362]. Такое своеобразие «перевода» конвенционального смысла в другой знак обнаруживает и детская речь: — Ешь, иначе умрешь от дистрофии. — *А у меня от нее сделана прививка* (видимо, по созвучию и смысловой «непрозрачности» оказались сближенными слова «дистрофия» и «дифтерия»). Ср. аналогичные сближения по созвучию в речи больного ребенка: *Я нашла синий кабачок (в смысле колпачок) от ручки.*

Итоги наблюдений над лексической объективацией подобного восприятия мира и составляют содержание настоящего исследования. Лексические аномалии выступают способом не только компенсации недостающих нормативных средств номинации, но и самоорганизации внутреннего мира человека, его самореализации в коммуникативном пространстве, в общении с другими людьми. Можно в этом плане говорить о синергетическом эффекте лексических аномалий, их роли в процессах социализации личности с ограниченными возможностями (ср. обратное явление речевой патологии — уход в аутизм). Так, произвольное осмысление слова «пощечина», интерпретация одной из его словоформ как предложно-падежной формы слова «щека» вызвано недостаточностью культурноречевого опыта, синонимизацией названных родственных слов во внутреннем лексиконе в связи с отождествлением словообразовательных и собственно лексических их связей. Отсюда и аномальная сочетаемость новообразования: *Надо было дать ему по щечине.* Ср. еще случай произвольной этимологизации: *Я у этого артиста буду кормушкой* (в смысле кухаркой, кормилицей).

Дефицит знания, особенно значения сложносокращенных слов, проявляется и в компенсации нехватки ресурсов с помощью новообразований по созвучию: «*К нам в интернат ругано пришло*» (о суровой

представительнице власти – инспекторе горно). Здесь, как видим, ребенок стремится внести мотивацию в непонятное слово, ассоциируя его с глаголом «ругать». Или: *Госбог* (образование на базе словосочетания Господь Бог – *Н.С.*) *все знает*. Сложносокращенное слово создано по аналогии с известными, но принятыми в совершенно иной, чаще всего официальной, деловой сфере словами: госдолг, госзаказ и т.д. Ориентация на связи слов по форме безотносительно к их содержанию прослеживается в случаях смешения нормативных единиц типа циклон – цикл, обнаруживая произвольную этимологизацию: *У меня циклон* (месячный цикл – *Н.С.*) *перестраивается*.

Таким образом, аргументы в пользу относительности понятия «лексическая аномалия» касаются и подвижности самих лексических норм языка, особенно в период ломки общественных устоев, связанной с «лексическим взрывом», и индивидуальных культурноречевых навыков и возможностей представителей разных субэтносов данной культуры.

### ***Литература***

- Бенвенист Э.* Общая лингвистика. – М., 1974.
- Битов А.* Записки юриста. Из цикла устных эссе // Октябрь. – 2005. – № 6.
- Бреслав Г.М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. – М., 1990.
- Золотова Н.О., Комарова Ю.В.* Идентификация незнакомого слова как необходимое звено познавательного процесса // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2008. – № 2.
- Климонтович Н.* Последние назидания // Октябрь. – 2006. – № 3.
- Сурат И.* Сальери и Моцарт // Новый мир. – 2007. – № 6.
- Тогоева С.И.* Психолингвистические проблемы неологии. – Тверь, 2000.
- Тульчинский Г.Л.* Тело свободы. – СПб., 2006.
- Умрихин Е.* Батарейки для интеллекта // Аргументы и факты. Здоровье. – 2009. – № 38.
- Эпштейн М.* Безумие. Методы безумия и безумие метода // Знак пробела. О будущем гуманитарных наук. – М., 2004.
- Якобсон Р. О.* О лингвистических аспектах перевода // Якобсон Р. О. Избранные работы. – М., 1985.

В. Д. Черняк (Санкт-Петербург)

### Некоторые наблюдения над динамикой речевого портрета шестиклассника

Проблема динамики языковой личности относится к числу неизменно злободневных, привлекающих внимание и педагогов, и методистов, и лингвистов. Безусловно, в первую очередь специалистов интересуют те изменения, которые связаны с конкретной языковой личностью или с группой лиц и отражают аспекты их интеллектуального и культурного роста. Однако вопросы вызывают и те характерные изменения, которые наблюдаются на определенном временном отрезке и отражают уровни языковой личности в диахронии.

К небольшому эксперименту (слово *эксперимент* употребляю здесь в обыденном его понимании) меня подтолкнула находка в домашнем архиве: 34 сочинения шестиклассников 138-й ленинградской школы, написанных в октябре 1968 года. Проходя педагогическую практику в школе, я дала шестиклассникам задание написать небольшое сочинение по мотивам двух маленьких рассказов Виктора Драгунского: «Что я люблю...И чего не люблю!». Эти миниатюры отличает тонкое проникновение в детскую психологию, прекрасное воплощение детского мировидения, ценностной шкалы ребенка.

Конечно, прочитанный рассказ дал шестиклассникам определенную модель, в том числе и модель организации текста (так, и у Драгунского, и в детских сочинениях, широко представлен синтаксический параллелизм, повтор синтаксических конструкций, парцелляция, соединение в однородном ряду разнопорядковых понятий), однако школьники восприняли работу над сочинением и как возможность самовыражения. Именно поэтому сочинения-миниатюры, написанные шестиклассниками, дают основания для некоторых, пусть и весьма частных, наблюдений над речевым портретом 11-летних детей.

Из 34 работ, написанных в 1968 году, 15 работ не содержат ни одной ошибки (нужно подчеркнуть, что с классом работал очень хороший учитель-словесник). В работах, содержащих ошибки, чаще всего наблюдается нарушение норм пунктуации (что естественно, так как пунктуация в 6-м классе еще не изучалась), из орфографических ошибок чаще всего встречаются ошибки в слове *потому что* (*потому-что*, *потомучто*), отдельные ошибки в падежных окончаниях (*на улицы*, *с нашим соседом*), в правописании не с разными частями речи, встречаются пропуски букв. Большинство учащихся написали текст объемом в полторы-две страницы. Они умеют точно передать свою мысль, обладают навыками речевой самопрезентации (в ряде работ очевидно желание понравиться



учителю), создать представление о своем внутреннем мире. Приведу несколько примеров:

*Люблю летом ходить в лес и приносить не меньше чем пятьдесят белых. У нас в лесу есть такой сосновый и еловый молодняк, в нём много очень белых грибов. Они очень красивые, с темно-коричневой шляпкой и белой, толстой ножкой.*

*Люблю в деревне залезть на высокое дерево или на вышку и наблюдать за всем: где пасут коров, где пасутся лошади, кто где что делает, что творится вокруг.*

Люблю смотреть, когда животные резвятся.

Не люблю ездить в гости, а больше всего не люблю, когда они едут к нам, потому что они спрашивают, как я учусь и просят показать дневник.

*Люблю играть в шахматы, только чтобы выигрывать, а если я проигрываю, то надуваюсь.*

В лаконичных высказываниях дети представляют свои любимые занятия, определяют этические и эстетические предпочтения:

**Я люблю:** подумать вечером, когда ложусь спать; слушать музыку Моцарта; музыку, но только не симфонии; рисовать роботы, самолёты, танки и обезьян; рисовать на доске мелом зайцев и собак; гримасничать перед зеркалом; лепку и кукольный театр: «у меня из пластилина целое государство»<sup>1</sup>; кружок моделирования («Хочу построить себе торпедный катер и другие модели»); Праздник Нептуна; КВН; «Клуб кинопутешественников».

Особое место среди любимых занятий отводится чтению. О нем говорит почти каждый:

*Люблю книги. Люблю забраться на диван с ногами и читать долго-долго; Люблю читать книги про индейцев; Я очень люблю читать сказки, только вечером, потому что сказки всегда оканчиваются добром; Не люблю стихотворения рассказывать, а читать люблю; Люблю читать журнал «Юный техник», «Моделист-конструктор», «Техника молодёжи».*

Личностные оценки сопоставляются с оценками любимых героев книг: *Люблю гостей. Но только настоящих. А то они бывают «гостинные», как в книге «Динка» Осеевой.*

Очевидна и идеологическая составляющая в круге чтения советского ребенка: *Читаю «Повесть о суровом друге». Эта книга рассказывает о Лёнке и его друге Васе, о том, как со своими родителями они боролись против буржуазии.*

Особое место в детских сочинениях занимает родной город: *Ленинград, ЦПКО, Летний сад, ТЮЗ, театр Ленинского комсомола, музеи Су-*

<sup>1</sup> Здесь и далее орфография и пунктуация сохраняются.

*ворова, Некрасова, Русский музей, планетарий.*

На противоположном конце оценочной шкалы столь же разнообразные фрагменты картины мира.

*Не люблю: ссориться; когда болят уши; лежать в больнице; ходить в парикмахерскую; переливание крови; задачи на движение; быть грязным; рано вставать; когда бьют животных; стоять в очередях; болтаться с мамой в магазинах; ездить в гости, лучше бы они сами приезжали к нам; когда наши хоккеисты проигрывают; когда наш «Зенит» проигрывает другим командам; не люблю ужинать дома, потому что в гостях всё вкуснее.*

Очень выразительны следующие высказывания.

*Я очень не люблю, когда плохая погода и в то же время прочитаны все книги, а по телевизору не передают ничего хорошего. Это самые плохие дни.*

Не люблю смотреть фильм «Вий» — страшно. Не люблю смотреть фильмы и читать книги о войне. В них много ужасного.

Не люблю читать неинтересные книги. Они мне не предоставляют никакого удовольствия.

Я не люблю, когда большие ребята придераятся к маленьким, потому что они сильнее их и лезут к ним.

Не люблю ссориться со взрослыми, потому что потом бывают плохие последствия (запрещают смотреть телевизор).

Очень не люблю ходить на штаб и сидеть там целый час — просто скука.

Не люблю штопать. Когда штопаешь, очень скучно и хочется спать.

Я не выношу, когда надо мной смеются, и прихожу в ярость.

Написанные сочинения представляют вполне сложившийся речевой портрет школьника, в значительной степени сформированные представления о речевой норме, о его лексиконе и тезаурусе, о ценностной шкале.

Для сопоставления то же самое задание было дано шестиклассникам петербургской школы в феврале 2011 года. Разительно отличается внешний вид работ. Объем всех сочинений, за исключением двух, не превышает полстраницы. Работ, написанных без ошибок, практически нет. Нередки грубые ошибки: *теливизор, зифир, макароны по фlocks; какой нибуть; здаровы; убераться; в кровати; сориться; товаришь* и т.п. Встречаются проявления дисграфии: *бома* (вместо *дома*), *тото* (вместо *что-то*). Часты нарушения логических связей в высказываниях и несоблюдение синтаксических норм:

*Я люблю, когда дома никогда никого нет. Я считаю, чтобы быть веселым быть легко и весело; Я не люблю скучать когда скушно хочется тото*

*сделать поэтому лучше просто погулять; Мне не нравится, когда я сплю и мне снится хороший сон меня будят; Я люблю когда нечего задано уроков; Я люблю чистоту, когда кругом чистый воздух; Я не люблю получать двойки и плохое поведение; Я не люблю когда на меня мама злая.*

В текстах практически нет развернутых высказываний. Преобладают простые предложения. В этом отношении выделяются лишь две работы. Приведу из них два фрагмента:

Ещё я люблю, когда вечером мама читает мне вслух. Я сам хорошо читаю, но слушать люблю с детства! У мамы спокойный и тихий голос, очень добрый и смешливый.

Я люблю, когда мы живём в деревне и уезжаем кататься на велосипедах. Так весело ехать впереди всех быстро-быстро, звенеть в звоночек и кричать во все горло или распевать песню. Это так здорово и весело!

Сравнение лексического состава сочинений 1968 и 2011 гг. демонстрирует большое количество совпадающих ключевых слов, что свидетельствует о сохранении доминантных компонентов аксиологической шкалы: *мама папа, сестра, брат, родственники, собаки, кошки, зима, лето, коньки, лыжи, велосипед, лес, дача, шапки, шахматы, конструктор, мороженое, пирожные, конфеты, бананы* (в 2011 г. среди любимых появляются неизвестные раньше продукты, например, киви); *кино, телевизор.*

В то же время среди любимых занятий у школьников 2011 г. появляются новые.

*Люблю: играть в компьютер; лазить по контакту; сидеть в интернете; долго разговаривать по телефону; болтать по телефону; смотреть телевизор и дивиди; играть в бильярд, в пул, боулинг.* Особое место на шкале предпочтений занимает еда в ее «современной упаковке»: *люблю есть фастфуд; ходить в Ростикс; кушать в Теремке; ходить в ростикс, макдоналс, теремок и пиццу.* Наряду с традиционно любимыми животными (*люблю маленьких животных, щенков, котёнков*) появляются крысы (*У меня есть две крысы я их люблю; Люблю домашнего питомца крыску*).

Отрицательную оценку традиционно получают дождь, холод, зубные врачи. Дети не любят рано вставать и рано ложиться. Однако в 2011 г. рефрен *«люблю долго поспать»* встречается чаще. Появляются и новые ситуации, получающие отрицательную оценку:

*Когда нету денег на телефоне; Когда дома нет интернета; Когда выгоняют из-за компьютера; Смотреть дом два; Смотреть с мамой мелодрамы; Кушать домашнюю еду; Ходить в магазин, если мне ничего не покупают.*

Чтение не входит в число любимых занятий школьников в 2011 г. В одной из работ прямо сказано: *Не люблю читать.* Лишь один шестиклассник написал: *Люблю читать книжки про древнюю Грецию.* Приме-

чительно, что если и упоминается чтение, то речь идет об одной конкретной книжке: *Читаю книжку сталкер; Люблю читать книгу Гарри Поттер.*

Представляется, что даже эти частные наблюдения свидетельствуют как о неизменности значимых фрагментов в картине мира ребенка, так и о существенных изменениях в его лексиконе и тезаурусе, о смене ряда ориентиров на ценностной шкале, об очевидном снижении общего уровня речевой культуры.

*Н. М. Юрьева (Москва)*

**Генезис повествования в детской речи  
(по материалам экспериментального исследования)**

1. Одной из наименее изученных областей в онтолингвистике является область речевого онтогенеза, связанная со становлением устной повествовательной речи. Несмотря на то, что генетически исходной формой в ходе становления речевой коммуникации является диалог, без детального изучения становления повествования в детской речи не могут быть поняты основные особенности формирования речи у ребенка. Для современного периода разработки различных аспектов развития речи в детском возрасте характерно пристальное внимание к взаимодействию и развитию всех составляющих, включенных в этот процесс. В нашем исследовании делается акцент не столько на собственно лингвистических характеристиках создаваемых ребенком повествовательных продуктов, сколько на тех составляющих, которые опосредуют детский повествовательный дискурс, включены в процесс порождения текста ребенком и тем самым в значительной мере определяют особенности генезиса повествования в дошкольный период.

2. Повествование или нарратив (чаще всего используемые как синонимы) представляют собой сложную языковую текстовую структуру, особый текстовый результат динамичной дискурсивной деятельности человека, возникающий лишь на определенном этапе становления речевой деятельности. Активная разработка проблем коммуникации, происходящая в смежных с лингвистикой областях, привела к осмыслению нарратива как специфичной формы речевой коммуникации, несущей и сохраняющей в себе единство действия, рефлексии, общения и коммуникации. В этой связи уместно привести слова известного философа Г. П. Щедровицкого, что «именно коммуникация и трансляция являются тем стержнем, который и дает нам возможность объединить

мышление, понимание, рефлексию и деятельность в одно целое» [Шедровицкий 2005: 452].

Повествование относят к типу текста, несущему и выполняющему функции сообщения и информирования, представляющему собой ряд предложений, структурно, семантически и в смысловом отношении связанных в единое целое. Такой тип текста предназначен для передачи сведений о некоторых фактах и событиях (реальных и нереальных), которые, с точки зрения говорящего, имеют коммуникативную значимость для создания «общего знания» со слушателем о ситуации, имеющей для них некоторую информативную, культурную и эмоциональную ценность.

В процесс создания повествования вовлечены и в нем взаимодействуют многообразные интериоризованные речемыслительные процессы, «закрепленные» в некотором устном повествовательном речевом продукте — рассказе, в котором проявляются такие свойства текста, как последовательность, связность, целостность, законченность. По данным исследований, нарратив организует знание, в этой связи особый интерес представляет нарративная схема/схемы организации знания и процесс ее формирования.

В данной работе повествование понимается как многокомпонентный порождающий процесс, действующий на нескольких взаимодействующих между собой глобальных уровнях, а именно: а) восприятия, отражения и понимания индивидом происходящих событий; б) на уровне наррации, т.е. самого процесса рассказывания и создания повествовательного текста; в) на уровне повествовательного текста как продукта процесса повествования.

Из этого следует, что кроме собственно лингвистических проблем, возникает проблема отношения повествования-текста к происходящим событиям в их взаимосвязи и взаимозависимости, а именно, того, «что было», «что понято», и того, «как сказано и рассказано». Иначе говоря, это есть проблема - как некоторая исходная последовательность событий превращается в представление о событии, а затем получает ту или иную репрезентацию в вербальной форме и в устном повествовании-рассказе.

3. Если принять во внимание тот известный факт, что «ребенок имеет дело не просто с объективным миром, но с миром собственного опыта» (Величковский 1982), то очевидно, что в повествовании отражаются разные способы осмысления ребенком мира и совокупности взаимосвязанных событий в разные периоды его развития. В фактах детского повествовательного дискурса отражается субъективный образ окружающего мира, объективированный, прежде всего, в расчлененной

линейной языковой структуре посредством некоторой системы языковых средств, специализированных для его выражения и доступных ребенку на данном этапе развития. Поскольку «образ мира» или «образ события» всегда субъективен, то для объективации образа и своей внутренней когнитивной информации для другого человека ребенок должен использовать не только «технический» потенциал родного языка, но и интуитивно прибегнуть к поискам соответствующей (достаточно гибкой и подвижной) дискурсивной формы, чтобы обеспечить его репрезентацию для адекватной интерпретации слушателем.

Дискурсивная сложность истории, с одной стороны, является функцией от количества элементов, которые должны контролироваться ребенком в ходе повествования и быть согласованными между собой. Подобные задачи являются важным и очевидным аспектом проблемы онтогенетических изменений, происходящих в явлениях повествования в детской речи на протяжении дошкольного периода. Можно ожидать, что языковые элементы, действующие в истории и характеризующие структурно-композиционную упорядоченность речевого материала, будут становиться более сложными с возрастом ребенка в любом выбранном нами измерении сложности, например: количество слов, число тематических фрагментов, происшествий, эпизодов, число персонажей, действий и т.д. По данным наблюдений и по материалам экспериментальных исследований, все эти параметры показывают постоянное и значимое увеличение с возрастом (как в индивидуальном аспекте, так и в групповом). Такие результаты вовсе не удивительны, поскольку обеспечиваются прогрессивным ходом речевого онтогенеза во всех разнообразных его аспектах. В ходе становления речевой деятельности ребенка факты нарратива являются своего рода особой и даже своеобразной призмой, отражающей переход к более зрелой стадии в овладении языком и устным повествованием как дискурсивным единством высшего ранга, кумулирующим в повествовательном продукте сложное переплетение когнитивного и лингвистического опыта ребенка. В этой связи такие результаты влекут за собой другой вопрос, а именно вопрос о том, как в своих историях дети организуют когнитивную сложность тех событий, о которых они рассказывают.

4. В нашей работе используются материалы первой серии экспериментального исследования, направленного на получение данных, свидетельствующих о ходе становления в дошкольный период устного повествования. Проведена классификация рассказов детей от трех до семи лет, опирающаяся на теории концептуального развития.

Примеры повествования детей разного возраста об одной и той же истории показывают различные способы, которыми история и сюжет

повествования могут быть структурированы детьми как при определении состава участников и их действий, так и в ходе осмысления истории и развития ее сюжета. Мы рассматривали сюжет истории как некий концепт или когнитивную структуру, отражающую серию взаимосвязанных эпизодов, каждый из которых имеет свои характеристики (действующие лица, их действия, время и место происходящих событий), и в ходе анализа предприняли попытку найти аналогию между концептуальным развитием ребенка и вероятной структурой повествования.

### *Литература*

*Величковский Б.М.* Современная когнитивная психология. – М., 1982.

*Щедровицкий Г.П.* Мышление – Понимание – Рефлексия. – М., 2005.

*Е. В. Ягунова (Санкт-Петербург)*

### **Текст для детей: структурная организация и понимание**

#### **Введение**

Любой текст имеет неоднородную и неоднозначную информационную (смысловую) структуру. Особенно ярко эта закономерность проявляется для художественного стиля. Каждый текст содержит более одной информационной структуры; при восприятии и понимании текста человек (адресат) извлекает одну из возможных структур. Неоднородность структуры заключается в том, что разные компоненты каждой информационной структуры имеют разную информационную значимость.

Когда мы имеем дело с текстами для детей, а также с изучением понимания текстов детьми, указанные вопросы имеют первостепенное значение. Оценивая полноту и правильность понимания, мы вынуждены в максимальной степени учитывать неоднозначность.

Нам хотелось решать не только чисто теоретическую проблему, но и быть максимально востребованными и полезными исследователями детской речи. Поэтому в качестве материала исследования мы анализировали тексты, используемые при решении практических задач диагностики особенностей восприятия и понимания текста (Корнев, Ишимова 2010).

При исследовании восприятия текста детьми, а также при диагностике и/или оценке правильности понимания мы, как правило, за точку отсчета принимаем свое понимание (или понимание взрослыми). Мы ставим перед собой задачу изучить информационные структуры, которые извлекает из текста адресат, и их зависимость от адресата: взрослого или ребенка. Для исследования информационных структур мы рассматриваем:

- наборы ключевых слов, выделяемых разными информантами;
- распределение ключевых слов в тексте (в терминах гештальт-психологии его можно представить в виде распределения фигур (ключевых слов) на фоне, представленном прочими – неключевыми – словами);
- иерархию среди ключевых слов в соответствии со степенью их значимости.

### **Материал и методика**

Наш выбор основных и дополнительных текстов для детей был определен методикой диагностики, разработанной А. Н. Корневым (Корнев, Ишимова 2010):

- основные тексты – «Как я ловил раков» (объемом 227 словоупотреблений (с/у)) и «Неблагодарная ель» (объемом 223 с/у),
- дополнительные тексты – «Как зайчик гулял» (объемом 231 с/у) и «Мудрый крот» (объемом 255 с/у).

Все тексты являются сюжетными, имеют нарративную (или близкую к нарративу) композицию.

На материале этих текстов был проведен эксперимент по определению ключевых слов информантами разных возрастов:

- для основных текстов в трех группах – взрослых информантов (19 студентов филологического факультета и факультета искусств СПб-ГУ), среди учеников 6-го (23 информанта) и 9-го (19 информантов) гимназических классов школы № 371 Санкт-Петербурга;
- для дополнительных текстов в двух (из выше названных) группах – взрослых информантов и учеников 9-го гимназического класса.

Для проведения эксперимента мы использовали традиционную методику со стандартной инструкцией А. С. Штерн (Мурзин, Штерн 1991): «Прочитайте текст. Подумайте над его содержанием. Выпишите 10-15 слов, наиболее важных для его содержания». В школе эксперимент проводила Я. Э. Ахапкина, преподаватель, работающий в этих классах.

Для дополнительных текстов был проведен вспомогательный эксперимент, в котором ученики того же 6-го класса (24 человека) отвечали на 20 вопросов, сформулированных А. Н. Корневым (см. первую часть вопросов в (Корнев, Ишимова 2010)). В основе анализа ответов лежит сопоставление с потенциально ключевыми словами, выделенными взрослыми и учениками 9-го класса.

### **Результаты. Выводы**

В таблице 1 приведены результаты эксперимента с тремя группами информантов; слова упорядочены в соответствии с числом информантов (%), записавших в анкете данное слово (с точностью до лексемы). Принимаем допущение, что степень значимости ключевого слова определяется относительным числом информантов, выделивших это слово.



Таблица 1.

Ключевые слова  
а. «Как я ловил раков».

взрослые	%	9 кл.	%;	6 кл.	%
раки	89%	раки	100%	раки	100%
мясо	79%	мясо	75%	ловить	70%
ловить	74%	клешни	69%	мясо	70%
клешни	68%	вкусные	69%	клешни	61%
удочку	53%	ловить	63%	друг	48%
вкусный	47%	палка	56%	вкусные	43%
варить	47%	руками	56%	палка	43%
палка	47%	друг	50%	красные	39%
<b>мальчики</b>	32%	сварили	50%	ручеек	39%
руками	32%	удочка	44%	удочка	35%
трудно	32%	тухлое	44%	варить	30%
тухлое	32%	страшно	31%	много	30%
ручейки	26%	<b>мальчики</b>	31%	осторожные	30%
лакомятся	26%	красные	31%	способ	30%
осторожно	26%	змея	31%	тухлое	30%
вытянул	26%	осторожные	31%	<b>мама</b>	26%
вытащить	16%	<b>я</b>	25%	сварила	26%
бояться	16%	<b>мама</b>	25%	деревня	22%
понравилось	16%	ручейки	25%	корни	22%
посоветовать	16%	способ	19%	ручей	22%
способ	16%	много	19%	<b>я</b>	22%
схватить	16%	лягушка	19%	вода	21%
		вытащил	19%	лакомиться	21%
				руками	21%

б. «Неблагодарная ель»

<b>взрослые</b>		<b>9 кл.</b>		<b>6 кл.</b>	
терновник	95%	терновник	100%	терновник	100%
гордость	89%	лесорубы	81%	ель	100%
ель	89%	ель	75%	лесорубы	70%
лесорубы	79%	срубили	75%	гордость	61%
самолюбие	58%	зима	56%	лес	57%
рассердился	53%	солнце	56%	красота	48%
красавица	53%	гордость	50%	зима	43%
срубили	47%	неблагодарная	50%	срубили	35%
отодвинулся	47%	<b>птицы</b>	44%	красавица	30%
друзья	42%	<b>плоды</b>	44%	<b>птицы</b>	30%
росла	32%	<b>ветки</b>	38%	солнце	30%
страх	32%	защита	38%	<b>ветки</b>	26%
защита	32%	цветы	31%	самолюбие	26%
убери	32%	красавица	31%	друзьями	22%
распростаться	32%	друзья	31%	<b>раскаяние</b>	22%
заплакала	26%	выросла	31%	росла	22%
красота	26%	ветви	31%	сказали	22%
новогодние	26%	самолюбие	31%	стали	22%
лес	21%	синие	25%	обиделся	17%
солнце	21%	красивая	25%	объятыя	17%
просить	16%	лес	25%	просьба	17%
		восхищение	19%	роща	17%
		белые	19%	ссора	17%

В докладе приводится обсуждение различий в информационных структурах как отражения различий в понимании текста.

Простейшими примерами являются различия, обусловленные иерархией социальной значимости: например, слово «мальчики» не используется мальчиками (шестиклассниками), а «мама» – взрослыми (табл. 1а). Местоимение «я» выделили только школьники (повествование в тексте про раков идет от первого лица).

Важнейшей характеристикой информационной структуры (извле-

каемого набора слов) является степень статичности/динамичности текста, проявляющаяся, в частности, через соотношение именной и предикативной лексики в этих наборах. Один и тот же текст в понимании взрослых оказывается более динамичным, чем в понимании детей.

Понимание второго текста (из основного списка) взрослыми и детьми, по-видимому, различается степенью подробности информационных структур: для обеих групп школьников характерно выделение таких ключевых слов как «птицы», «ветки» и т.д. Ученики шестого класса, вероятно, оказываются в максимальной степени нацеленными на обнаружение морали текста: слово «раскаяние» в списке ключевых слов (аналогичные тенденции наблюдаются и при ответах на вопросы в рамках дополнительного эксперимента).

В информационной структуре второго текста (и сходного с ним текста «Мудрый крот»), извлекаемой взрослыми адресатами, повышается статус ключевого слова, обозначающего состояние и выступающего в роли аналога действующего лица. Ср., например, соотношение значимости ключевых слов: «гордость» vs. «терновник» и «ель» (главные действующие лица) vs. «лесорубы» (действующие лица).

Полученные в работе данные позволяют анализировать информационные структуры, присущие четырем рассматриваемым текстам, в духе положения о неединственности структурированности текста. Показательны различия, обусловленные возрастными и социальными характеристиками. Каждая из рассматриваемых структур характеризует «правильное» понимание текста, т.к. каждая из них не противоречит тем возможностям, которые заложены в тексте.

### *Литература*

- Корнев А. Н., Ишимова О. А.* Методика диагностики дизлексии у детей. Методическое пособие. — СПб., 2010.
- Мурзин Л. Н., Штерн А. С.* Текст и его восприятие. — Свердловск, 1991.

## Ребенок и язык художественной литературы

*В. В. Дементьев (Саратов)*

### Мир детства в романах С. Лукьяненко

В своих романах С. Лукьяненко уделяет много внимания детям / подросткам: особенностям их психики, восприятия мира, а также процессу воспитания детей. С большим вниманием, уважением и любовью писатель изображает своих героев-детей, их мучительные попытки разобраться в нелогичном, несправедливом, полном опасностей мире. В этом отношении Лукьяненко представляет почти уникальное явление в современной «фэнтези-ориентированной» российской фантастике.

По нашему мнению, эта составляющая творчества Лукьяненко может стать доброкачественным материалом не только для исследований по детской речи в традиционном значении (Цейтлин 2009), но и для целой серии полноценных исследований в рамках психолингвистики, социолингвистики, коммуникативной лингвистики, лингвокультурологии, имеющих онтологический/онтолингвистический аспект.

У С. Лукьяненко есть собственно детские книги, рассказывающие о соответствующих героях и адресованные соответствующим читателям («Мальчик и тьма»), есть несколько взрослых книг с главными героями и повествователями—подростками («Танцы на снегу» — Тиккирей, «Осенние визиты» — Кирилл и его «магический» двойник Визитер), и практически во всех взрослых книгах один или несколько невторостепенных персонажей — дети («Дозоры» — Егор, «Лорд с планеты земля» — Даниил, «Фальшивые зеркала» — Пат, «Линия грез» — юные клоны Ван Кертиса Артур и Томми). Обычно у них завязываются тесные, доверительные отношения с кем-то из взрослых, у которых они учатся. Иногда ребенок надевает маску взрослого («Фальшивые зеркала»), пытаясь соответствовать его типу поведения, иногда — наоборот («Геном»).

Персонажи С. Лукьяненко — дети часто ставятся им в экстремальные (иногда фантастические, иногда — вполне реальные) условия, в которых испытывают сильные переживания, вынуждены принимать важные и ответственные решения. Будучи неопытными детьми, еще не развитыми интеллектуально и нравственно, такие герои, естественно, совершают ошибки, в то же время учатся, постигают жизнь, сложный мир взрослых. Ребенок входит в этот мир с недоверчивостью (иногда доходящей до цинизма), в то же время — с очень большим желанием верить, ему присуще тяготение к высокому, героизму — часто в сочетании с наивным милитаризмом (у героев-мальчишек).

С точки зрения языковых средств, используемых С. Лукьяненко

для описания и характеристики «мира детства», выделяются **мир внешний** (прежде всего он создается за счет лексем, называющих особенности внешности и поведения) и **внутренний**, который раскрывается в авторской и несобственно-авторской речи повествователя-ребенка или реконструируется с позиции стороннего наблюдателя — взрослого.

Сюда входят оценочные характеристики окружающего мира и людей «глазами ребенка», включая очень важную нравственную оценку (в том числе — представления о справедливости, чести, уважении, любви, доброте), открытие для себя многих «трудных» сторон человеческих отношений (конфликты, насилие, предательство, эгоизм, секс), а также, естественно, фантастической реальности, которая так «нагляднее» представляется читателю. Важными составляющими внутреннего мира ребенка являются также базовые и небазовые эмоции (радость, горе, страх, стыд, зависть), прагматические цели, мотивы (в том числе — цель жизни), тематические ассоциации, а также коммуникация, включая коммуникативные неудачи (особенно — со взрослыми, ровесницами-девочками и старшими мальчиками) и речь (здесь лингвист может найти целый ряд интересных особенностей, присущих «детской речи»).

Много внимания уделяется тому, как (легко) можно обмануть ребенка — и что в поведении, жизненной позиции взрослого побуждает ребенка/подростка доверять ему. По понятным причинам особенно много размышлений ребенка/подростка касается опасностей и возможных типов опасного поведения людей — «крупных и мелких хищников» — и отношений с родителями, особенно неблагополучных, и конфликтных моментов в общении с ними.

Для лингвиста-коммуникативиста представляют интерес знания и умения подростков относительно разных типов поведения, прежде всего в конфликтных ситуациях. Взрослые знают о таком явлении, как детская жестокость (это знание может наводить их на грустные размышления, приводить к стоически-спокойному принятию либо подвигать на борьбу с нею), тогда как у самих детей это — знания, имеющие вполне практический, активно-коммуникативный характер. В активном запасе коммуникативной компетенции подростка поэтому должно быть умение постоять за себя:

*Тут я не выдержал. Таких козлов, как эти два парня, в старших классах у нас полно. И если им сразу не дать отпор, то будет только хуже.*

*— Придержи язык, шестерка! — сказал я. — И кончай наезжать на Лэна! Ты слишком много стараешься думать, тебе это вредно!*

При изображении тех или иных явлений (в том числе — коммуникативно-речевых) и «внешнего», и «внутреннего мира» большая смысловая нагрузка ложится на **лексемы** — прежде всего оценочные, в т.ч.

нравственно-оценочные, называющие базовые эмоции, социальные роли и коммуникативные действия и характеристики.

Так, в «самом детском» романе С. Лукьяненко «Мальчик и тьма» наиболее частотны лексемы (в порядке убывания): настоящий – 226; понять/понимать – 180; прост(ой) – 148; боль – 136; друг – 119; сила/сильный – 96; оружие – 58; охранять/охрана – 54; глупый/глупость – 45; страх – 43; верить/вера – 42 (из них не верить – 26); враг – 40; правда – 37; предать/предательство/предательский – 35; убить/убивать/убийца – 35; победа/победить – 33; любить/любовь – 31; подл(ый) – 26; волшебный/волшебник – 25; честн(ый) – 25; мама – 25; ошибаться/ошибиться/ошибка – 23; слабый/слабость – 23; трус/трусливый/труситься – 23; главный – 21; подозревать/подозрительн(ый) – 21; дурак – 20; война – 20; обида/обидеть/обидно – 19; противн(о) – 19; грустный/грустить – 18; драться/подражаться/драка – 18; испуг/испугаться – 18; вздохнуть – 17; гордый/гордость – 17; обман/обмануть – 15; ненавидеть – 14; защищать/защитить/защита/защитник – 11; совет(овать) – 11; (как) герой – 9; брат – 8; ласковый – 8; наказать/наказание – 8; проиграть – 8; ссора/ссориться – 8; стыд/стыдиться – 8; учить/учиться/научить/научиться – 7.

Вводные слова со значением неуверенности: *наверное* – 59, *возможно* – 13, уверенности (иногда это попытка убедить самого себя): *конечно* – 54, *верно* (обычно как вопрос) – 9. Отчетливо детский характер имеют эмоциональные реакции: *Ай да (имя)!*, *Ого...*, *Ничего себе...*, *Совсем здорово*, *Эх ты, (имя)*. «Детский» глагол *ойкнуть* используется 4 раза.

Анализируя семантическую структуру отдельных лексем (с помощью словарей общенационального языка) в составе семантических полей «внешний мир ребенка» и «внутренний мир ребенка», можно выявить у них следующие **ядерные семы**: наивность и неумелость (ошибки, в том числе коммуникативные, а также, как правило, неумение лгать), страх, чистота (невинность), эмоциональность (иногда – истеричность, капризность), импульсивность, отсутствие полутонов в восприятии мира, обостренное чувство справедливости (понимаемой довольно сложно), способность учиться (в том числе – различать полутона), склонность задумываться и рассуждать о морально-нравственных вопросах, оценка (чаще всего – полярная) взрослых через отношение к себе и через отношение к другим людям, ценность родственных и дружеских связей, патриотизм (преданность России / планете Земля в противоположность другим гуманоидным мирам / миру людей в противоположность «чужим» расам), восхищение сильными и добрыми лидерами, восхищение передовой техникой (часто фантастической), особенно военной и оружием, милитаризм;

**вариативные семы:** трусость и мужество, эгоизм (иногда — жадность), доброта (иногда — самоотверженность и даже подвиг), поверхностность (лабильность, непостоянство) и глубина (постоянство, цельность), ответственность и безответственность.

При лингвокультурологическом подходе представляет интерес такое качество героев С. Лукьяненко, особенно детей, как **русскость** / (пост)советскость. Иногда это выражено русские герои, причем граждане **современной** постсоветской России. Это проявляется, с одной стороны, в особой актуальности, болезненности для них тех проблем, которые являются такими именно для России последних двух десятилетий. Даже в текстах, описывающих вымышленные миры или далекое будущее, узнаваемы такие признаки (нового) капитализма, как товарно-денежные отношения в поведении и коммуникации людей, а также пережитки тоталитаризма, глобализация, унижение России развитыми странами: так, в романах «Звезды — холодные игрушки», «Звездная тень», «Линия грез», «Спектр» Земля подвергается насилию, унижению со стороны более высокоразвитых миров, причем земляне встретились с ними недавно — 10-20 лет назад (что совпадает в реальности с тем временем, когда рухнул железный занавес).

С другой стороны, обращают на себя внимание некоторые черты характера, поведения и речи героев, которые обычно определяются культурологами и лингвокультурологами как присущие «русскому национальному характеру»: склонность к крайностям и «размаху», нравственной оценке, особенно полярной, задушевному общению: *Может, я и хочу домой. Может, я и трус... ну, немножко. Но я не подлец.*

Как уже говорилось, во многих произведениях Лукьяненко речь идет о процессе **воспитания**. В этом отношении одна из наиболее важных идей, которую автор хочет донести до читателя, состоит в том, что самый верный путь к глобальным бедам и болезням общества (прежде всего тоталитаризму) — воспитание и контроль, не основанные на уважении к личности.

Так, фактически вся диалогия «Звезды — холодные игрушки» и «Звездная тень» посвящена проблемам воспитания. Описывается высокоразвитая тоталитарная цивилизация Геометров. Вся эта цивилизация строится на воспитании: дети с самого раннего возраста живут в просматриваемых общежитиях, их воспитатели (Наставники) — самая уважаемая на планете профессия, они воспитывают в детях самоотверженность, готовность идти на любые жертвы (в том числе — жертвовать жизнью) ради той или иной отвлеченной идеи (высшей идеей считается Дружба), а главное — приучают во всем верить и повиноваться наставнику. Самым страшным здесь считается преступление против Наставника

(так, наказание за пощечину Наставнику – пожизненное заключение в концлагере, при этом роль вооруженного конвоя немедленно и с готовностью берут на себя лучшие друзья совершившего такой проступок).

По Лукьяненко, нерассуждающее доверие и подчинение Наставнику формируют такие элементы воспитания, как отлучение от родителей, семьи и запрет на любые физические контакты (например, рукопожатия) для всех, кроме Наставников, искусственно поддерживаемый аскетизм в быту и (с подросткового возраста) химические препараты, подавляющие сексуальное влечение.

Воспитываемые в рамках такой морали с раннего детства и фактически до самой смерти, люди лишены свободы выбора и не способны сами изменить свою судьбу.

Общение Наставника с детьми интересно для онтолингвиста: отчасти оно напоминает практикуемые в современной культуре суггестивные техники: повторение «ключевых слов», например заверение *Все будет хорошо*, *Все будет нормально*, постоянно задаваемый вопрос *Ты ведь мне веришь?* и *Верь мне*, *С тобой твои лучшие друзья*, переход на «заговорщический шепот» для сообщения якобы интимной информации (*В детстве ты с ребятами прозвал меня Перо. Вы думали, что я этого не знаю...*), пожатие рук, ласковое поглаживание по голове и др. физические контакты, на которые, повторяем, имеют право только Наставники.

### **Литература**

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

*Е. И. Исенина, А. В. Поршнева, Д. Е. Давыдова (Иваново)*

### **Психолого-культурологические и лингвистические особенности детского диалога (на материале английской литературы 19 – 20 и 18 веков)**

История изучения диалога (от формально-лингвистического анализа к коммуникативно-прагматическому и экзистенциальному) подтверждает мысль М. Бахтина, высказанную в 1925 году, о том, что «... материал сам по себе непосредственно сливается с внехудожественной средой...», слово – «..явление культурного общения..», «..слово перестает быть самодавлеющей вещью и уже не может быть понято независимо от породившей его социальной ситуации..., ситуация входит в высказывание как необходимая часть его смыслового состава...» [Волошинов 1925: 247]. Понятия «детство», «ребенок», социальные, культурологичны



и историчны (Ph. Aries 2002). Можно ли показать, что ценности культуры изначально входят в коммуникацию ребенка и являются ее составляющей?

*Цель* исследования заключалась в изучении культурологических особенностей диалогической речи взрослого и ребенка в различных культурах. Была поставлена *задача* изучить особенности отношений взрослого и ребенка в ведении диалога в различных культурах: наличие *ведомости и инициативы, манипуляции и содействия*, особенности использования *уровней ведения диалога* родителя и ребенка, особенности связей между *личностными отношениями* участников детско-родительских диалогов и *структурой диалога, НВК, лексикой*). В работе использовались понятия уровней диалога Дж. Бьюдженталя, связанных со степенью раскрытия чувств и мыслей говорящего (Бьюдженталь 2001), понятие «базовые качества матери» (родителя): «принятие», «отзывчивость», «субъект общения», «субъект обучения (Исенина 1995). Рассматривались типы личности: «манипулятивная личность», «не уважающая себя личность», «ассертивная (принимающая себя и других) личность» (Шостром 2002).

*Материал.* Лингвокультурологическое исследование диалогов родителей и детей в литературных произведениях *19 и 20 веков* проводилось на материале 496 диалогических единств (89 диалогов) в произведениях английских и американских писателей. В них входили 5 произведений литературы 19 века и 8 произведений английских и американских писателей 20 века.

*Структура* диалога, связанная с тем, кто начинает разговор, передает очередность и является ведущим в разговоре, связана с *ведомостью* или *инициативой* родителя и ребенка. В литературе *19 века* в выбранных произведениях в родительско-детском диалоге *ведущая роль принадлежит родителю*. Ребенок не начинает диалог по собственному желанию. Чем больше число реплик и слов у ведущего, тем меньше слов произносит ребенок. Количество слов ребенка в диалоге зависит от его возраста, желания вести разговор и от того, насколько ему это позволено. В литературе *20 века* выявляется иная культура ведения беседы. Здесь только в двух из 8 произведений ведущую роль в диалоге играет родитель. Взрослый позволяет ребенку быть свободным в общении, поэтому ребенок часто сам изъявляет желание вести разговор.

*Анализ открытости во взаимоотношениях родителей и детей* в диалогах произведений 19 и 20 веков показал, что в них отсутствуют такой уровень субъективного присутствия как *поддержание контакта*. Общение между родителем и ребенком происходит на уровнях формального общения, стандартных отношений, критических обстоятельств (Бюд-

женталь 2001).

Было выявлено, что лидирующее место в произведениях и 19, и 20 века принадлежит уровню *стандартных* отношений: 15,3 % – в произведениях 19 века и 41,2% в произведениях 20 века. В произведениях 19 века после уровня стандартных отношений наиболее часто встречается уровень *критических* отношений – 33%, формального обращения – 52,6%. Это свидетельствует о наличии кризисов в отношениях с детьми, строгого отношения к ним, официальности, отдаленности членов семьи. В произведениях 20 века на втором месте по частоте находятся выказывания на уровне интимности – 27%. Это свидетельствует о значимости участников ситуации друг для друга, их экспрессивности, дающей возможность узнать свой внутренний мир. В произведениях 19 века лексика формального обращения составляла 52,6%, что свидетельствует о большей степени официальности, отдаленности членов семьи - взрослых и детей друг от друга в 19 веке. Согласно нашим данным, в произведениях 19 века ребенок рассматривается скорее не как член семьи, а как незрелый представитель общества. В литературных произведениях 20 века показаны более открытые отношения в семье, родитель и ребенок более близки друг другу.

*Качества родителя (матери) в родителско-детских отношениях. Положительное отношение к ребенку (принятие его индивидуальности)* проявляется в диалогах литературы 19 и 20 веков фактически в равных долях: 44% от общего количества появления этой характеристики в произведениях 19 века и 55,6% от общего количества проявлений этой характеристики в произведениях 20 века. Особенно часто принятие имеет место в произведениях Ч. Диккенса – 33% от всего количества случаев принятия в произведениях 19-20 веков. В его произведениях принятие чаще всего проявляется вместе с эмпатией. Что же касается отрицательного отношения к ребенку, то эта характеристика не была обнаружена в произведениях Дж. Стокдейла, М. Дрейбл, М. Кларк, Н. Маш, Х. Миллера (20 век). У писателей 19 века отрицательное отношение к ребенку встречается во всех произведениях.

В диалогах литературы 19 века характеристики *отзывчивости* матери встречаются в 32% случаев от суммы всех случаев употребления этих характеристик в литературе 19-20 веков.

Родителям в произведениях 20 века также присуща и отрицательная характеристика – игнорирование слов ребенка, нуждающаяся в более детальном рассмотрении. Признанные обществом 19 века авторитарные методы воспитания детей в произведениях 20 века уступают место гуманным методам, направленным на поощрение автономии и самостоятельности ребенка. Появляются более близкие отношения –

взаимопонимание и уважение.

Были выявлены статистически значимые коэффициенты корреляции между: социально-личностными показателями участников диалога, его структурой и лингвистическими средствами выражения. При *положительном обращении к детям* у родителей в произведениях 19 века проявляются положительные характеристики принятия ( $p=0,01$ ), отзывчивости, субъекта обучения общению ( $p=0,05$ ) и соответствующие виды НВК. В произведениях 20 века положительная лексика в обращении характеризует родителя как субъекта обучения общению ( $p=0,01$ ) и влияет на то, насколько *много ребенок разговаривает*. Это значит, что развитие *характеристики родителя «субъект обучения»*, способствует увеличению количества реплик ребенка в диалоге и таким образом ведет к изменению структуры диалога в целом. На материале произведений литературы 20 века было выявлено, что чем больше интимности и открытости в отношениях между взрослым и ребенком, тем больше они оба говорят, особенно ребенок, тем чаще меняется *подтема разговора* ( $p=0,05$ ), то есть его структура. Такая ситуация – наличие близости и открытости редко встречается в произведениях 19 века. Было выявлено, что в произведениях 19 века при увеличении числа ведущих реплик *родителя* увеличивается вероятность формального общения с ребенком в большей мере, чем при обращении родителя к ребенку в произведениях литературы 20 века ( $p=0,01$ ). Наблюдается близкая к статистически значимой корреляция ( $p=0,01$ ) между количеством реплик родителя и холодностью родителя в диалоге. В то же время, если родители не принимают индивидуальности ребенка, они практически не дают ему говорить.

Однако анализ одного из типов диалога в литературе 20 века также показал, что родитель или редко, или вообще не обращается к ребенку, хотя этот тип диалога по всем признакам контекста, лексики, видов НВК демонстрирует неформальные отношения между родителем и ребенком. С помощью корреляционного анализа было обнаружено, что в произведениях 20 века существует обратная зависимость между лидерством родителя в диалоге и числом его высказываний. В этих случаях диалог ведет ребенок, он использует мало слов, однако взрослый дает подробную информацию в отношении всех интересующих ребенка вопросов (число слов родителя статистически значимо превышает число слов ребенка). Были выявлены статистически значимые связи между личностными качествами участников диалога и лингвистическими средствами их выражения (лексика, виды НВК, графические стилистические средства). В произведениях 19 века родители показывают отрицательное отношение к детям.

Можно сделать вывод, что доля участия партнеров родительско-детского диалога, структура диалога, лексика, употребляемая родителями в качестве обращения, виды НВК, отражающие эмоциональные реакции коммуникантов, графические стилистические средства, используемые в прямой речи совместно с видами ВНК, зависят от ценностно-смысловой сферы родителей, их личностных качеств, проявляющихся в отношениях с ребенком. Личностные качества и отношения родителей в свою очередь определяются культурологической оценкой ребенка и отношения к нему в 19 и 20 веках. В 19 веке инициатором разговора является родитель, ребенок представлен личностью, не имеющей собственного мнения. В произведениях 19 века популярна холодная лексика формального общения, наблюдается официальность и меньшая открытость. Согласно литературе 20 века, взрослый позволяет ребенку быть свободным, открытым в общении, самому вести разговор. *Диалог лидерство-ведомость* свойственен в основном произведениям 19 века – 78,1% диалогов от общего количества диалогов в изучаемых нами произведениях, *Диалог содействия родителя и ребенка* характерен для изучаемых литературных произведений 20 века – он составляет 84,7% диалогов от суммы всех анализируемых диалогов.

Для исследования культурологических особенностей диалогов с участием детей в произведениях литературы 18 века был использован компьютерный Gutenberg Project. Было найдено 44 художественных произведений 18 века. В них было выявлено только 24 диалога детей. В них участвовали 12 девочек и 5 мальчиков в возрасте от 3 до 12 лет. Все диалоги были разделены по группам: 5 диалогов «мать-ребенок». 11 диалогов «ребенок-ребенок» – 3 мальчика и 9 девочек от 4 до 14 лет. В третью группу входили дети и их знакомые взрослые, в том числе учитель (5 детей от 7 до 12 лет). Определялись виды и особенности отношений, уровни открытости (по Дж. Бьюденнталю), особенности лексики, виды НВК.

При подсчете общего и среднего числа ведущих и ведомых реплик выявлено, что во всех диалогах ведущими являются взрослые (мать, учитель, другие знакомые взрослые) или старшие дети (в диалогах с младшими детьми). Количество реплик зависит от возраста говорящего, старшие дети (8-12 лет) участвуют в более продолжительных диалогах. Мать играет ведущую роль в диалоге с ребенком независимо от его возраста, пола, социального положения. В 50% диалогов детей со знакомыми взрослыми ребенок почти не проявляет активности, употребляет гораздо меньше слов в каждой реплике, чем более взрослый собеседник. В диалогах детей друг с другом это не наблюдается. Был сделан вывод, что чем меньше ребенок зависит от взрослого, тем боль-

шее слов он говорит. Так, в диалоге учитель – ребенок *мальчик* использует в два раза больше слов, чем его *учитель – слуга*. В другом диалоге девочка, материально зависимая от своей наставницы, употребляет в разговоре в 8 раз меньше слов, чем ее наставница, что говорит о значимости социального положения участников разговора. Девочка, находящаяся на попечении учительницы, произносит в два раза меньше слов, чем ее богатая попечительница. Таким образом, возраст ребенка не является значимым фактором при выявлении ведущего участника в диалоге, если существуют различия в социальном положении говорящих. Было также выявлено, что дети разных возрастов могли учиться в одном классе, то есть возраст не играл особой роли и в обучении. Согласно содержанию диалогов дети из бедных семей независимо от возраста должны были выполнять всю работу взрослых. Это значит, что и в отношении работы возраст ребенка не принимался во внимание, то есть границы детства определялись не физиологией ребенка, а его социальной и материальной зависимостью. В 73% случаев НВК в диалогах детей из бедных семей – это эмоциональные реакции, тема таких диалогов – обсуждение бытовых проблем. Темы бесед коммуникантов из зажиточных семей – человеческое общество и личные взаимоотношения. Таким образом, культурологические особенности общества (прежде всего, его ценности) выражаются в выборе роли участником диалогов, в содержании реплик, типе ЭР НВК, в количестве реплик участников диалога. Лингвopsихологический и культурологический анализ детских диалогов свидетельствует об изначальном вхождении культурологических ценностей в развитие детского диалога, его структуру, содержание и форму.

### *Литература*

- Бюдженталь Дж.* Искусство психотерапевта. – СПб., 2001.
- Волошинов В.И.* Слово в жизни и слово в поэзии // Звезда – 1925. – № 5.
- Исенина Е.И.* Особенности присвоений форм и значений культуры в раннем детстве и качества матери // *Философия языка и семиотика*. – Иваново, 1995. – С. 149-171.
- Шостром Э.* Человек-манипулятор. Внутренне путешествие от манипуляции к актуализации. – М., 2004.
- Aries Ph.* Centures of Childhood. – NY., 1986.

**Аксиологические особенности передачи элементов языковой игры  
при переводе текстов детской литературы**

Изучение детской литературы в свете современных научных исследований в области когнитивистики и психолингвистики (Christensen 2006), теории гендера (Segel 2006), теории интертекстуальности (Puurttinen 1992) позволяет создать интегративную концепцию перевода текстов детской художественной литературы как часть интегративной теории перевода (см. Snell-Hornby 1988). В нашей статье рассматриваются некоторые средства и способы передачи игровых ситуаций при переводе текстов детской художественной литературы с точки зрения лингвоаксиологии. Материалом для исследования послужили тексты переводов на русский язык повестей А. А. Милна «Winnie-the-Pooh» и «The House at Pooh Corner», выполненные Б. В. Заходером и В. П. Рудневым. Переводы появились в рамках русской культуры в разное время, сами переводчики придерживались абсолютно разных теоретических концепций, что представляет достаточный интерес для исследования данных текстов с лингвоаксиологических позиций.

С точки зрения функциональной (динамической) эквивалентности текстов оригинала и перевода перевод-пересказ Б. Заходера (один из вариантов перевода-адаптации) может быть рассмотрен как ситуация, при которой текст перевода (ТП) не обладает максимальной эквивалентностью по отношению к тексту оригинала (ТО), но адресаты оригинала и перевода обладают одинаковыми возможностями для извлечения информации. Сам Заходер видел себя не просто переводчиком, а соавтором А. Милна, о чем неоднократно писал в статьях и предисловиях многочисленных изданий своей версии «Винни-Пуха» [Заходер 2001: 341-342; Заходер 2002: 199-200]. Количество персонажей в версии текста Заходера не только было сохранено, но даже увеличилось: он придумал некоего *Сашку Букашку* вместо почтенного *Henry Rush* из семейства Козявок [там же]. Именно количество значимых персонажей стало в свое время причиной разногласий при создании мультфильма про Винни-Пуха между Б. В. Заходером и Ф. С. Хитруком, который исключил из мультфильма основной «суперхарактер» – Кристофера Робина.

Давая имена персонажам, Заходер придерживался двух принципов: а) транскрипционного (*Winnie-the-Pooh* – *Винни-Пух* (исчезает артикль, обыгрываемый в комментариях Руднева: *Винни Пухский*), *Christopher Robin* – *Кристофер Робин*, *Kanga* – *Кенга*) и б) традиционно-переводческого, где смешиваются возможности перевода, транскрипции и транслитерации (*Eeyore* – *Иа*, *Baby Roo* – *Крошка Ру*, *Rabbit* – *Кролик*, *Owl* – *Сова*).

В последнем случае происходит нарушение традиционного «мужского рода» зверей и игрушек, живущих в Лесу, как и в классическом переводе части кипплинговской «Книги Джунглей», где появляется «дама» *Багира*, в новой версии перевода именуемая «как положено»: *Черный Зверь Багира* (Киплинг 1998), см. размышления о подобных трансформациях в работе (Елифёрова 2009)). Из этих двух вариантов передачи имен можно исключить варианты *Piglet* — *Пятачок* (метонимия, которой пытаются избежать в своем переводе Руднев) и *Tigger* — *Тигра* (образование, созданное по законам языковой игры и детской речи). Норма передачи имен персонажей в рассмотренных выше случаях — это скорее норма конвенциональная, нежели норма эквивалентности: в произведениях, ориентированных на детскую аудиторию, принято переводить имена сказочных персонажей. Имена вымышленных существ — «вымышленных в квадрате», то есть придуманных персонажами (*Heffalump*, *Wozzle*, *Trespassers W*), — создаются Заходером в соответствии с возможностями передачи элементов языковой игры при переводе. Например, имя вымышленного дедушки Пятачка — *Trespassers W* — с великолепной изобретательностью превращается в *Посторонним В* (*Посторонним Вилли*, а это тоже сокращение имени *Вильям Посторонним*) [Заходер 2001: 360-361]. Детское непонимание написанного на «охранной табличке» передается на русский язык без каких-либо изменений всего ряда имен вымышленного персонажа, а не только его инициала.

С таким же изяществом и юмором Заходер передает большинство разнообразных каламбуров ТО. Записка Кристофера Робина гласит: *GON OUT. BACKSON. BISY BACKSON. C.R.* В переводе Заходера эта игровая имитация детской орфографии по принципу «как слышится, так и пишется» выглядит очень естественно: *УШОЛ ЩАСВИРНУС. ЗАНИТ. ЩАСВИРНУС. К.Р.* [там же: 464].

Однако основной заслугой Заходера как переводчика является (по сравнению с результатами деятельности его «последователей» в передаче «Винни-Пуха» на русский язык) соблюдение нормы переводческой речи — требования соблюдать правила нормы и узуса ИЯ с учетом узуальных особенностей переводных текстов на этом языке [Комиссаров 1990: 231]. В переводе-пересказе Заходера не происходит «расшатывания» языковых норм русского языка по аналогии с языком оригинала, то есть с английским, как, например, в тексте перевода Руднева. Ср.: «*Ну вот, перед вами Винни-Пух. Как видите, он спускается по лестнице вслед за своим другом Кристофером Робинем, головой вниз, пересчитывая ступеньки собственным затылком: бум-бум-бум*» [Заходер 2001: 343]. — «*Это — Эдуард Бэр, в данный момент спускающийся по лестнице, — **bump, bump, bump**, — затылочной частью своей головы, позади Кристофера Робина*» [Руднев 2000: 61]. Захо-

дер в своем тексте, ориентируя возможных читателей/слушателей именно на нормативное, правильное чтение по-русски, ставит ударение во всех иноязычных именах, с которыми читатель сталкивается впервые.

Концепция «аналитического перевода», отстаиваемая В. П. Рудневым, почти не имеет изъянов с теоретической точки зрения: она является новаторской, интересной и действительно дает возможность совершенно иначе оценить соотношение ТО и ТП. Как полагает Руднев, «основная задача аналитического перевода — не дать читателю забыть ни на секунду, что перед его глазами текст, переведенный с иностранного языка, совершенно по-другому, чем его родной язык, структурирующего реальность» [Руднев 2000: 51]. Однако теоретическая концепция Руднева, основанная на положениях аналитической философии, логической семантики, постструктурализма, аналитической психологии и т. д., при практическом приложении дает довольно неожиданный результат. Она начинает работать против той аудитории, которой изначально предназначался текст. Несмотря на одобрение результатов нового перевода «Винни-Пуха» 9-летней дочерью Руднева Асей [там же: 8], этот текст вряд ли может быть адекватно воспринят детской аудиторией. «Выведенный из дошкольного контекста», он становится текстом, обращенным к просвещенной, «играющей» аудитории филологов и философов, обладающей к тому же неплохим знанием английского языка. Смена потенциальной аудитории текста нарушает изначальный авторский замысел Милна, и мы можем говорить о намеренном нарушении прагматической нормы перевода текста.

Интересно, что Руднев считает языковую игру в «Винни-Пухе» не столь значимой, как в кэрролловской «Алисе» [там же]. Соответственно, переводческая стратегия передачи элементов языковой игры ближе к опущению или выведению «проблемных моментов» в переводческий комментарий, как в научной литературе. Однако обширный и информативный переводческий комментарий становится неотъемлемой частью «ученого» ТП Руднева [там же: 291-313], он создан с великолепным чувством юмора и обращает внимание на большое количество переводческих проблем и их возможные решения. Ситуации передачи элементов языковой игры (там, где эти элементы не выпущены из текста) снова наглядно демонстрируют применение на практике тезисов «аналитического перевода». Милновское *GON OUT. BACKSON. BISOY BACKSON. C.R.* переводится как *УШОЛ БЭКСОН. ЗАНЯТ БЭКСОН. К.Р.* [там же: 221], и в комментарии Руднев объясняет ошибки правописания Кристофера Робина (*back soon — backson*, что воспринимается как фамилия Бэксон [там же, с. 305]). Юмористический эффект сохраняется, но без филологического переводческого комментария он был бы неполон.



Руднев создает замечательную параллельную версию заходеровскому «*Посторонним В*». Сменив инициалы «дедушки Пятачка», он обыгрывает их с не меньшим изяществом: «*Нарушитель Г / Нарушитель Гарри / Генрих Нарушитель*» [там же: 79].

Квантитативные и качественные характеристики персонажей Милна в «возможном мире» текста Руднева сохраняются, а их номинации претерпевают изменения в соответствии с принципами аналитического перевода. Как и Заходер, Руднев выбирает две стратегии передачи имен персонажей: транскрибирование или перевод, причем Руднев в соблюдении этих стратегий более последователен. Более того, приемы языковой игры, используемые в тексте Руднева в меньшей степени, чем в тексте Заходера, приводятся в максимальное действие именно при передаче на русский язык имен собственных. «Затранскрибированное» имя главного персонажа выглядит как *Winnie Пух*, соединяя английское имя девочки и титул героя, позаимствованный у Заходера (в транскрипции, как замечает сам Руднев, оно должно было выглядеть как *Уинни-де-Пу*, а в идеальном варианте перевода — как *Winnie Пухский* [там же: 54–55]). Транскрипционные варианты имен наблюдаются при передаче имен *Бэби Ру* и *Тиггер* (почему-то обозначенные переводчиком как транслитерация с добавлением игровой ассоциации с *nigger*, «так как Тиггер в определенном смысле *цветной*» [там же]). И наоборот, транслитерированный вариант имени *Канга* по неизвестным причинам обозначен как «наиболее близкий к английскому произношению этого слова» [там же]. Имена *Кролика* и *Кристофера Робина* переводчик оставляет без изменений, следуя опыту Заходера и традиционному транскрипционному способу передачи имен с английского языка на русский. Перевод имен *Piglet* — *Поросенок* («высвободив слово *пяточок*, мы смогли его теперь применять по назначению» [там же]) и *Owl* — *Сыч* (с возвращением законного английского мужского рода) является полностью эквивалентным, хотя и осмысливается в игровом контексте.

Полное несоблюдение нормы переводческой речи, заложенное в основу концепции аналитического перевода изначально (макаронизмы, варваризмы, синтаксические конструкции языка оригинала, без изменений переходящие в язык перевода), делает ТП Руднева, безусловно, весьма оригинальным и близким к нарождающемуся в современных русских СМИ «новоязу» — смеси бесконечных заимствований из английского языка с русским канцеляритом, но к полной переводческой эквивалентности все-таки привести не может. Задача Руднева как переводчика-постмодерниста была иной, и выполнена она практически полностью, хотя оценить результаты огромного филологического труда может лишь узкий круг специалистов — лингвистов и философов.

### *Литература*

- Елиферова М.* «Багира сказала...» Гендер сказочных и мифологических персонажей англоязычной литературы в русских переводах // Вопросы литературы. — 2009. — № 2. — С. 254-277.
- Заходер Б. В.* Винни-Пух и все-все-все // Б. В. Заходер. Избранное: Стихи, сказки, переводы и пересказы. — М., 2001. — С. 341-554.
- Заходер Б. В.* Приключения Винни-Пуха (из истории моих публикаций) // Вопросы литературы. — 2002. — №5. — С. 197-225.
- Киплинг Р.* Книга Джунглей. Стихотворения и баллады. — М., 1998.
- Комиссаров В. Н.* Теория перевода. — М., 1990.
- Руднев В. П.* Винни Пух и философия обыденного языка. — М., 2000.
- Christensen N.* Childhood Revisited: On the Relationship between Childhood studies and Children's Literature // Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies / Ed. by P. Hunt. — Vol. 3: Cultural Contexts. London, New York : Routledge, Taylor and Francis Group, 2006. — P. 29-45.
- Puurtinen T.* Dynamic Style as a Parameter of Acceptability in Translated Children's Books // Translation Studies: An Interdiscipline / Ed. by M. Snell-Hornby. — Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1992. — P. 83-90.
- Segel E.* "As the Twig Is Bent...": Gender and Childhood Reading // Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies / Ed. by P. Hunt. — Vol. 3: Cultural Contexts. London, New York : Routledge, Taylor and Francis Group, 2006. — P. 187-207.
- Snell-Hornby M.* Translation Studies: An Integrated Approach. — Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1988.

*Т. А. Круглякова (Санкт-Петербург)*

### **Фольклорный текст как объект психолингвистического исследования<sup>1</sup>**

Современный детский фольклор последнее время активно изучается психологами, этнографами, педагогами. В центре внимания ученых — сфера распространения различных жанров, состав носителей, жанровая эволюция, языковые особенности текстов и многое другое. Однако исследователи рассуждают главным образом о том, что вкладывал в потешку, считалку, страшную историю первый, обычно неизвестный нам, сочинитель и исполнитель, то есть рассматривают устное творчество как результат процесса порождения текста, тогда как мы имеем дело

<sup>1</sup> Работа осуществлялась в рамках программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект №2.1.3/9368).

с многократным воспроизведением готового материала. В этой связи становятся особенно важными фиксация и изучение трансформации текстов, что позволит не только реставрировать исходный вариант и уже на его основе объяснять языковые и стилистические особенности жанров детского фольклора, но и исследовать способы смысловой рецепции, понимания и последующего воспроизведения воспринятых на слух текстов. Психолингвистический подход к фольклорному тексту может оказаться полезным как для решения задач, которые стоят перед этнографами и фольклористами, так и для освещения лингвистических и психолингвистических вопросов.

Обычно для изучения стратегий восприятия и воспроизведения текста прибегают к экспериментам. Нисколько не умаляя значимости экспериментальных методов, хочется все же отметить, что они не всегда являются валидными, в первую очередь, в тех случаях, когда речь идет об исследовании речи маленьких детей: малыши могут неправильно понять задание или быстро соскучиться, его выполняя. Поэтому выводы, сделанные на основе анализа экспериментальных данных, целесообразно подтверждать фактами из спонтанной речи детей. И тут на помощь исследователю может прийти бытование фольклорных текстов: ведь передача традиции представляет собой своеобразный эксперимент без эксперимента.

Необходимость повторить загадку, считалку или анекдот всегда функционально обусловлена, такое повторение протекает в естественных условиях, поэтому можно исследовать трансформации, которые претерпевает текст в речевой деятельности ребенка при отсроченном воспроизведении, анализируя варианты текста, записанные от одного ребенка в разное время. Так, Яша<sup>1</sup> на протяжении полутора лет с удовольствием рассказывал всем желающим посмеяться анекдот, услышанный им от дяди. В архивах Института антропологических и психолингвистических исследований им. Макса Планка хранится несколько вариантов этого анекдота, приведем в качестве примера первое и последнее его исполнение:

*(1) Сидел два чукчи на скамейке, разговаривают. Один чукча говорит другому чукче: «Скажи чеснок». - «Чеснок». - «Какого тут рифма чеснок?» - «По спине лопатой на» (4;4.22).*

*(2) Сидели три чукчи на скамейке и разговаривали. Один говорит: «Скажи чеснок». - «Чеснок». - «Никакой рифмы нет?» - «По спине лопатой на» (5;7.22).*

Любопытно, что уже в первом Яшином варианте вместо посетите-

<sup>1</sup> Записи речи Яши велась С.Штолль и Т.Кругляковой в рамках проекта Института антропологических и психолингвистических исследований им. Макса Планка (Нейменген, Нидерланды) в 1994-1998 годах.

ля ресторана и официанта, действовавших в тексте, рассказанном ему, появляются традиционные герои анекдотов — чукчи, затем вместо двух персонажей, достаточных для развития сюжета, возникает классическая тройка, а не до конца понятая идея подбора рифмы (см. искаженную реплику в варианте 1) полностью забывается и рассказчик предлагает посмеяться над тем, что один из героев неожиданно угрожает другому.

Сравнительный анализ вариантов возможен и при сопоставительном изучении различных стратегий воспроизведения текста. С этой целью А. С. Штерн и ее коллеги предприняли анализ пересказов детьми и взрослыми сказки «Курочка-ряба», что позволило проследить способы свертывания, развертывания и трансформации текста (Жлобинская, Штерн 1989, Щербина 1995). Однако записи все-таки проводились в искусственных условиях, а записанные варианты сравнивались с образцом, за который было принято переложение К. Д. Ушинского, тогда как известно, что «Курочка-ряба» существует более чем в полутора десятках вариантов, в том числе и печатных, и ориентация на один общий для всех источник становится невозможной.

Исследование бытования живого фольклорного текста<sup>1</sup> в коллективе детей позволяет избежать таких просчетов. Дети с удовольствием повторяют анекдоты, страшные истории, скандируют считалки и дразнилки, поют частушки и переделанные песенки, услышанные от сверстников, что позволяет без труда зафиксировать многочисленные варианты одного текста, часто полученные из одного источника. Так, в одной из старших групп детского сада нам удалось записать несколько вариантов анекдота про крокодила Гену и Чебурашку.<sup>2</sup> Без особых усилий можно установить своеобразную цепочку, обнаружив текст-источник:

*(1) Пошел Генка с Чебурашкой в цирк и захотел в туалет. Он сказал Генке, что пойдет в туалет. А Генка говорит: «Ты не провались в горшок». А Чебурашка провалился. Потом Генка пошел в туалет, сидит на горшке и поет: «А надо мною вся Европа». А Чебурашка из туалета кричит: «А надо мною чья-то попа» (Таня 6;0).*

Другой текст условно можно назвать испорченным:

*(2) Идет Гена с Чебурашкой в цирк. Чебурашка говорит: «Гена, можно в туалет?» Гена говорит: «Нет». А он говорит: «Нет! Сиди». — «Ну, Геночка! Ну, пожалуйста!» - «Ну, хорошо, иди. Только в унитаз не прова-*

1 Для современного горожанина народная сказка «Курочка-ряба» мало чем отличается от авторской сказки: она узнается из книги, и обычно ребенку не рассказывают ее, а читают, показывая иллюстрации.

2 Записи проводились М.Л.Лурье и Т.А.Кругляковой в детском саду № 32 г. Санкт-Петербурга в 1996 году.

лись!» *Чего-то его так долго нет. Потом идет Гена, садится на горшок и поет: «А надо мною вся Америка». А Чебурашка говорит: «А надо мною чья-то жопа!»* Оксана (6;6).

Рассказанный таким образом анекдот перестает быть смешным. М. Л. Лурье писал: «Степень испорченности текста в данном случае, казалось бы, невелика: заменено одно слово. Однако этим разрушено само смеховое ядро анекдота, так как весь смешной пассаж состоял именно в метрико-рифмической оформленности финального («неприличного») диалога» (Лурье 2001). Текст воспринимается следующим рассказчиком в качестве смешного только потому, что над анекдотом положено смеяться, и смешное начинает усматриваться в том, что в этой истории затрагивается «запретная» тема:

*(3) Идет Чебурашка с Геной. Чебурашка говорит: «Я хочу в туалет». А Гена говорит: «Нет». А Чебурашка говорит: «Ну, пожалуйста». А Гена говорит: «Ну, иди. Только не провались в горшок». Чебурашка провалился в горшок. А там Гена пошел в туалет и сказал. А Чебурашка говорит: «Кто это на мне сидит?»* (Маша 5;4).

Как происходит понимание анекдотов во взрослой аудитории, уже подвергалось анализу (Шмелева, Шмелев 2005). Более внимательное исследование полученных детских вариантов поможет не только найти место текста на предложенной М.Л.Лурье шкале («испорченные» — «неиспорченные»), но и позволит рассуждать о связности и цельности записанных текстов, становлении категории смешного у дошкольника, способах развертывания повествования, передачи прямой речи персонажей и т.д.

Сравнительный анализ вариантов фольклорных текстов может оказаться полезным не только для решения вопросов, связанных со стратегиями построения и трансляции текста. Любопытный материал для наблюдения представляют собой отдельные лексические и грамматические замены. Так, в одном из вариантов рассмотренного выше анекдота действуют другие персонажи — крокодил, не названный по имени, и *черепашка* (последнее изменение связано, судя по всему, с так называемой семантической ослышкой ребенка, еще не прочитавшего повесть Э. Успенского, т.е. результатом процесса вероятностного прогнозирования). Особенно интересно наблюдать рождение таких вариантов на материале фольклорных поэтических текстов, по определению рассчитанных на дословное воспроизведение.

В вариантах фольклорных стихотворных текстов, полученных от детей дошкольного и школьного возраста, исследователю часто приходится сталкиваться с результатами неверной сегментации текста: *В огромном замке короля, С его прекрасной мисс Адами* (ср. с его прекрас-

ными садами) – жестокий романс из рукописного альбома девочки 13 лет). Сбои происходят и на уровне идентификации языковых единиц. Известные и неизвестные слова воспринимаются слушающими по-разному: известные сливаются с готовыми эталонами, а неизвестные воспринимаются пофонемно в плане выражения или путем вычленения отдельных морфем в плане содержания. Возникают различные паронимические замены (*Не кипи моя кастрюля, я Бурёну подою* (ср. *я бульону подолью*) Ваня 8, считалка), искажения по типу народной этимологии (*Ой цветет картошка, зеленеет лук, По траве крадется козлорадский жул* (ср. *колорадский*), Антон 7;4, переделка).

Репродуцирование текста не происходит механически. Первоначально слушающий воспринимает текст и осмысляет его, создавая образ ситуации, потом удерживает в памяти отдельные предложения, слова или обозначаемые ими образы, а затем, извлекая из памяти, заново продуцирует текст. В результате возникают замены слов, которые являются синонимами или субъективно воспринимаются как близкие по значению: *Чижик-пыжик, где ты был? / На Фонтанке пиво пил. / Выпил литр, выпил два, / Закружилась голова Саша 7; Она съела кусок мяса, Он ее убил, В могилку закопал, На могилке написал* (ср. более распространенный вариант *В землю закопал, / Надпись написал*) Наташа 8. Встречается нарушение исходного грамматического оформления отрывков. Слово- и формообразовательные инновации в вариантах фольклорных текстов создаются по моделям, продуктивным в детской речи, что говорит о самостоятельном конструировании грамматических форм при репродукции текста: *Девочка папу очень любила, / Газовый кранчик на кухне открыла* (ср. кран – кранчик как карман – карманчик, Наташа 8, садистский стишок), *Шапокляк повисла на дубе, дядя Гена улетел в Америку, Чебурашка плавает в пруде* Денис 5;5, переделка; ср. многочисленные ошибки в речи детей, связанные с неверным образованием форм предложного падежа ед. числа суш. м.р.).

Чрезвычайно богатый материал для подобных наблюдений представляет коллекция считалок, собранная в 1930-е гг. Г. С. Виноградовым и по сей день остающаяся крупнейшим собранием детских игровых прелюдий (Виноградов 1930). Среди множества вариантов виноградовской коллекции встречаются как массовые, известные целому коллективу и даже поколению детей, так и, судя по всему, индивидуальные, а иногда и единичные, которые, возможно, не воспроизводимы даже в речи одного ребенка. Пристальное внимание ученого даже к незначительным или редким изменениям в текстах позволяет использовать собранные им материалы при изучении индивидуальных стратегий понимания и запоминания текста. Приведем только некоторые примеры.

Г. С. Виноградов приводит строку считалки с любопытной заменой: «Домик, домик двухэтажный / Наверху **флачок** есть красный» (№ 369е). Данная ошибка говорит о том, что в ходе репродуцирования текста происходит самостоятельное конструирование слова *флачок* с чередованием *к/ч* от слова *флак*, осознанного ребенком как существительное, имеющее на конце глухой согласный *к*. Строки «Петр Иванович **блины** пек» – «Март Иванович **булки** пек» (№ 330), «Себе **руку (ногу)** изломала» (№ 67) свидетельствуют о том, что слова одной семантической группы в текстах считалок легко заменяют друг друга, их значения оказываются предельно расширенными: булки, блины – выпечные изделия; руки, ноги – части тела. Варианты «Тани-бани, что **под** нами», «что **за** нами» и «что **над** нами» (№ 253) свидетельствуют о том, что их создателями предлоги **за**, **над** и **под** мыслятся как синонимичные и передают значение нахождения за какими-то пределами.

Многие варианты, записанные Г. С. Виноградовым, заставляют задуматься об языковых особенностях считалки. Обращают на себя внимание многочисленные строки, содержащие бессмысленные слова: «**Колин-Молин** (кони новы)» (№ 272), «**Два ухвата сбиктовались** (взбунтовались)» (№ 313), «**Шел китаец из полицы**» (из больницы) (№ 474) и др. Появление подобных заумных слов и выражений, вероятно, следует интерпретировать как результат процесса пословного, семантизирующего понимания<sup>1</sup>: сталкиваясь с неразборчивым текстом, ребенок стремится узнать отдельные его элементы, поневоле смиряясь с наличием неопознанных кусков большей или меньшей протяженности. Г. С. Виноградов размышлял: «С чем мы имеем дело в детской зауми – с попыткой ли уследить и закрепить в слове течение мыслей и созерцаний, с стремлением ли в слове обозначить незримые нами аспекты и планы вещей и явлений или в желании в чистых звуках выразить свое мироощущение?» [Виноградов 1930: 71]. Исследователи видят в считалочной зауми наследие тайного счета, девичьих гаданий, иноязычные вкрапления, отмечая намеренное стремление детей к удивительному и необычному (Капица 1928, Радзиховская, Терехова 1983, Сатуновский 1969, Топорков 1998). Нисколько не отрицая такие пути возникновения заумных слов, добавим еще одну возможность их: заумные элементы в считалках зачастую являются отражением результатов вероятностного прогнозирования при аудировании и самостоятельного продуцирования грамматических форм по известным моделям при воспроизведении. Таким образом, подход к фольклорному тексту с позиций психолингвистики позволяет ответить на некоторые вопросы, связанные с особенностями создания

1 «Семантизирующим пониманием Г.И. Богин предлагал называть такую ступень понимания текста, при которой «происходит декодирование отдельных единиц текста» [Богин 1998: 66] без ориентации на смысл целого.

и бытования текста.

Специалисты в области лингвофольклористики плодотворно работают уже несколько десятков лет (о лингвофольклористике как науке см., например, Хроленко 1974). Логика дальнейшего сближения научных дисциплин подсказывает, что исследовательское направление, возникшее на стыке психолингвистики и фольклористики, позволит по-новому осветить многие вопросы.

### ***Литература***

- Богин Г.И.* Рефлексия и интерпретация, принцип потенциальной понятности всякого текста // Вопросы стилистики. – Вып. 27. – Саратов, 1998.
- Виноградов Г.С.* Русский детский фольклор. – Ч. 1: Детские игровые прелюдии. – Иркутск, 1930.
- Жлобинская О.Н., Штерн А.С.* Репродуцированный текст в его отношении к исходному // Речевые приемы и ошибки: типология, деривация и функционирование. – М., 1989. – С. 66–74.
- Капица О. И.* Детский фольклор: Песни, потешки, дразнилки, сказки, игры: Изучение. Собираение. Обзор материала. – Л., 1928.
- Лурье М. Л.* Что такое дошкольный анекдот // Детский сад со всех сторон. – № 43 (79). - 2001.
- Радзиховская В. К., Терехова Т. Г.* Детские считалки как один из видов языкового творчества // Развитие речи младших школьников: Межвуз. сб. науч. тр. – М., 1983. – С. 122–131.
- Сатуновский Д.* Странный мир считалки // Дошкольное воспитание. – 1969. – № 6. – С. 120–124.
- Топорков А. Л.* Заумь в детской поэзии // Русский школьный фольклор: От «вызываний» пиковой дамы до семейных рассказов. – М., 1998. – С. 578–605.
- Хроленко А. Т.* Что такое лингвофольклористика? // Русская речь. – 1974. – № 1. – С. 36–41.
- Шмелева Е.Я., Шмелев А.Д.* Понимание анекдотов и «юмористическая компетенция» носителей языка // Понимание в коммуникации. 2005. Тезисы докладов. – М., 2005. – С.118–119.
- Щербина Л. А.* Экспериментальное исследование воспроизведения сказки по памяти // Усвоение ребенком родного (русского) языка. – СПб., 1995. – С. 99–102.
- Е. Н. Никитина (Москва)*
- Грамматика детской точки зрения: герой и адресат**

1. Воображение как моделирование реальности обсуждалось в



психологической научной литературе, в частности в детской психологии, противопоставлявшей воспоминание как воссоздающую, репродуктивную функцию психического и воображение — создающую, конструктивную функцию [Выготский 2008]. К. Бюлер, занимаясь воображаемым с позиций психолингвистики, поставил вопрос о разметке воображаемого мира языковыми (дейктическими) средствами: «каким образом можно вести и быть ведомым к **отсутствующему**» [Бюлер 2001:115]. Следующим шагом является распространение этого вопроса на язык ребенка и на те языковые средства, которые используются при моделировании реальности в произведениях искусства о детях и для детей (ребенок как герой и адресат).

2. Сферами реализации конструктивной функции, а тем самым бытия «отсутствующего», или воображаемого, являются игра и искусство. Для грамматики текста важны особенности передачи детской точки зрения в произведениях пространственно-временных искусств: в кино, театре и литературе. Классическим примером воспроизведения детской точки зрения в кино является фильм «Сережа» по повести В. Пановой, где разница между взрослым и ребенком показана не только на содержательном уровне, но и в особенностях работы кинокамеры и монтажа: взгляд на изображаемое пространство «снизу», с высоты детского роста; эксцентричное движение предметов, компрессия времени, т.е. ребенок выступает как герой. Те приемы, которые в кино создаются работой камеры, в художественном тексте осуществляет грамматика.

3. К. Бюлер, рассматривая использование пространственных наречий относительно известного говорящему и слушающему удаленного географического пункта, приходит к выводу, что осознание воображаемого пространства осуществляется по законам реального мира, но в условиях игры. Он указывает: «Где бы мы в речи ни указывали на воображаемое, идет необычайно тонкая и еле уловимая нами, взрослыми, игра *перемещений*» [Там же:125]. С другой стороны, речь может идти и о преодолении времени: читатель или слушатель должны «пробраться через сказочное время» [Там же]. В связи со спецификой восприятия фиктивного мира ребенком возникает задача изучения грамматических средств каузации (инициации) перемещения в мир воображаемый — т.е. в мир игры и литературного произведения.

4. «Перемещение» в воображаемый мир связано не только с категорией **пространства**, которая отражается предикативной категорией **лица** (и дейктическим наречием), но и с категорией **модальности**: в ситуации игры знаками «перехода» являются средства ирреальных модальностей. Игра каузируется словом. В инициальных высказываниях

ребенка, начинающего игру, соединяется модус воли и воображение (в котором используется знакомое, полученное опытом, как указывает Л. С. Выготский, т.е., в лингвистических терминах, модус знания), присутствуют специальные грамматические формы, каузирующие воображаемую ситуацию.

*Давай это будет у меня домик. А давай ты как будто была в больнице, а я как будто приехала тебя навещать. Бабушка, давай ты была бы королева!* (Примеры из [Казаковская 2006: 194 – 195].)

В речи ребенка маркерами ирреальности, естественно, могут работать дистанцирующие формы времени. В ситуации игры в примерах, приведенных выше, сигналами перехода в воображаемый мир являются частица *давай*, побуждающая адресата к игре, и формы настоящего времени, а также частица *как будто* (ср.: наречие *как будто* толкуется как выступающее «при сравнениях, не соответствующих реальности» [Словарь Ушакова]) и частица *бы* – формант сослагательного наклонения.

При именных предикатах (*ты как будто была в больнице, ты была бы королева*) форма на –л отстраняет ребенка от реального пространства-времени, а в глагольном предикате *как будто приехала* перфективное значение подавляет значение ирреальности частицы, завершая процесс «перемещения», о котором ведет речь К. Бюлер, в мир игры. Перфектив означает состояние, актуальное в момент речи, которое является результатом предшествующего действия или состояния, ср. [Золотова и др. 2004:27].

5. В рамках именных предикатов работает именительный падеж (*домик, королева*), который объективирует воображаемую идею. Ср. текстовый фрагмент из «Войны и мира» (в котором изображается, как засыпает Петя), где используется идея наложения реального на воображаемое, т.е. соединение модуса кажимости и перцептивного модуса: «Он был в волшебном мире». *Большое черное пятно, может быть, точно была караулка, а может быть, была пещера, которая вела в самую глубь земли. Красное пятно, может быть, был огонь, а может быть – глаз огромного чудовища. Иногда казалось, что эти черные пятна были тучки.* Именные предложения, осложненные ментальными Я-рамками, принимают форму прошедшего времени, что является знаком подстройки под общий грамматический контекст, сохраняя, однако формы именительного падежа, которые выступают сигналами настоящего актуального. Благодаря соединению модуса кажимости (ср. предложения с модусными предикатами, прямо требующие творительного падежа: *белое пятно казалось пещерой; красное пятно представлялось глазом чудовища*) и объективирующего именительного предикативного «вол-

шебные» предикаты приобретают в рамках Петиного сознания статус «действительности» (фантазия замещает реальность).

Именительный предикативный в примерах из детской речи и в Петиных грезах аналогичны: глагольные формы работают на эффект перемещения, категория падежа фиксирует позицию говорящего в воображаемом мире.

7. В грамматике А. Х. Востокова [Востоков 1838] противопоставляются именительный и творительный предикативные как отражающие «предположение» и «полагание». При ирреальных наклонениях связки употребляется именительный в **предположительном** контексте (перемещение из реального мира): *я буду волк, а вы будете овцы, Будь я богат, а он бедный, я бы помог ему*. Именительный обусловлен тем, что отсчет модальности идет от воображаемого мира (воображаемый дейксис), где предикат востребует именительный падеж, семантически связанный согласованием с настоящим — здесь и сейчас (см. также [Иванов 1979]). Творительный падеж в **положительном** контексте (фиксация в реальном мире): *Он будет богачом, Будь честным человеком*. — Творительный подчеркивает дистанцию: перемещение в тот временной план, где значение именного предиката будет истинным, еще не произошло.

Можно предположить, что освоение творительного предикативного, маркирующего дистанцированные от говорящего формы времен и наклонений, происходит значительно позже, чем именительного. Тем самым глагольные категории в речи ребенка более связаны с субъективацией мира, чем именные, что показывает ситуация игры. Интересно, что и в истории языка творительный предикативный является новацией, связанной с литературным влиянием Польши в 17 — 18 вв.

8. Пользователь литературного произведения совершает бюлеровский переход в изображаемый мир. Средствами моделирования художественного пространства-времени и вместе с тем средствами отграничения являются синтаксические категории **времени** и **лица**. Категория времени ответственна за пространственно-временную позицию, с которой ведется повествование, категория лица отвечает за фокусирование, точку зрения — внутреннюю или внешнюю. При интерпретации «детских текстов» могут получить новое освещение такие теоретико-лингвистические идеи, как позиция героя в пространственно-временном и психологическом плане, по Б. А. Успенскому [Успенский 2000], коммуникативный регистр (а с ним текстовые функции видо-временных форм — имперфектив, перфектив, аористив) и субъектная перспектива высказывания и текста («Коммуникативная грамматика русского языка», см. [Золотова и др. 2004]).

9. Исходным при исследовании художественного текста для детей становится положение о том, что «репродуктивность (изобразительность) в художественном тексте — это прием; фигура наблюдателя — это результат развития языковой системы, а не ее исходная точка» (Н. К. Онипенко). Наблюдения над текстами (короткие рассказы Л. Н. Толстого и Н. Н. Носова) показывают, что в рамках репродуктивного регистра используется упрощенная грамматическая техника: перфективы передаются глаголами совершенного вида прошедшего времени (*Скоро стемнело, мы зажгли лампу*), имперфективы — настоящего (*Сидим и ждём, когда каша сварится*). Упрощенность связана с первичностью формы: аналогично работают эти функции в речевом (диалогическом) режиме; тем самым знак становится более иконичным.

В литературе для взрослых действует прошедшее нарративное, которое маркирует не временную дистанцию между моментом речи и изображаемыми событиями (как было бы в речевом режиме), а границу миров — фиктивного и реального; автор и читатель перемещаются во время-пространство героев. Формами прошедшего времени могут быть представлены все функции видо-временных форм. О функциональной близости в паре форм настоящего и прошедшего в нарративе Е. В. Падучева говорит: «Парным к нарративному прошедшему является настоящее историческое, которое тоже не выражает, в отличие от обычного настоящего времени, совпадения с моментом речи. Противопоставление ‘настоящее vs. прошедшее’ преобразуется при нарративном режиме в дейктическое противопоставление ‘ближнее vs. дальнее’» [Падучева 1996: 13].

10. Для выбора формы времени в «детском» тексте значимой является текстовая позиция: в интродуктивных фрагментах граница перехода в фиктивный мир может обозначаться имперфективом прошедшего времени (*Служил на Кавказе офицером один барин — Кавказский пленник; Мишутка и Стасик сидели в саду на скамеечке и разговаривали — Фантазеры*), в срединной части имперфективы в настоящем времени (*Остановился, раздумывает (Жилин). И подъезжает к нему на лошади другой офицер — Костылин*). Тем самым интродуктивные имперфективы прошедшего времени функционально равносильны вступительной реплике ребенка в игровой ситуации — с формой ненастоящего, каузативной частицей и частицами с семантикой нереальности. Очевидно, детский текст оказывается очень требователен к обозначению грамматической границы реального/воображаемого — в отличие от «взрослого», который может начинаться диалогом, внутренней речью пока неизвестного героя и т.д. — ср. с экспериментальным театром — сцена без занавеса, часть действия разыгрывается в зрительном зале, чем на-

рушается граница изображаемого и реального мира.

11. Индивидуальная авторская манера (рассказы В. Ю. Драгунского) допускает технику репродуктивного регистра, аналогичную взрослой: имперфектив в прошедшем — как в интродукции, так и в развитии сюжета. Маркером перехода в мир фиктивный на фоне непротивопоставленных имперфективов становится количественное временное наречие (*Однажды вечером я сидел во дворе, возле песка, и ждал маму*). При обрамлении диалогов В. Ю. Драгунский использует как прошедшее сов.в. (*сказал*), так и настоящее время (*говорит*), тем самым прямая речь может оказывать влияние на выбор видо-временных форм речевых глаголов. Ср. нарратив и авторские ремарки в драме. Диалог в детском повествовании сближается с драматическим.

12. Интересно, что дистанция между реальным / фиктивным миром осуществляется во «взрослом» нарративе посредством категории времени (прошедшее нарративное), тем самым воображаемый мир занимает место в «параллельной» реальности, а читатель одновременно существует в двух мирах. Детская литература (особенно для самых маленьких) использует «первичные» формы перфектива и имперфектива (ср. «настоящее историческое») — прием, при котором фиктивный мир находится в смежном пространстве, будучи объединен с реальным категорией времени, что делает повествование похожим на драму. Ср. допустимость и желательность в детском театре прямых обращений героя к зрителям, а также многочисленные сообщения родителей и актеров о том, как маленький зритель неожиданно начинает помогать герою, подсказывать с места и т.п.

13. Н.К. Онипенко, анализируя грамматику детских сочинений, показала, что автор-ребенок удерживает внутреннюю точку зрения, нарушая законы употребления анафорических личных местоимений 3-го лица, что может квалифицироваться как ошибка (при более чем одном претенденте на роль референта в предтексте) [Онипенко 1996]. Подобную технику (референциальное местоимение, «нулевой» субъект как средства формальной неоднозначности анафоры при едином фокусе эмпатии) может использовать писатель при изображении юного героя (*Пете многое хотелось сказать **барабаничку**, но он не смел. Он, переминаясь, стоял подле **него** в сенях. Потом в темноте (0) взял **его** за руку и пожал ее*).

### *Литература*

Бюлер К. Теория языка. — М., 2001.

Востоков А.Х. Русская грамматика Александра Востокова, по начертанию его же Сокращенной грамматики, полнее изложенная. — СПб.,

1838.

- Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте // Выготский Л.С. Мышление и речь. — М., 2008. — С. 497 — 594.
- Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. — М., 2004
- Иванов Вяч. Вс.* Категория определенности—неопределенности и шифтеры // Категория определенности—неопределенности в славянских и балканских языках. — М., 1979. — С. 90-118.
- Казаковская В.В.* Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый — ребенок». — СПб., 2006.
- Онипенко Н.К.* Синтаксис первых детских текстов // Проблемы детской речи — 1996: Материалы межвузовской конференции. — СПб., 1996. — С. 14-16.
- Падучева Е.В.* Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). — М., 1996.
- Словарь Ушакова* — Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. — М., 2007.
- Успенский Б.А.* Поэтика композиции. — М., 2000.

*Е. В. Пальм (Санкт-Петербург)*

### **Гарри Поттер и взрослые, дневник наблюдателя**

Мир, что нас окружает, судя по всему, создан для жизни. Сказочный мир на страницах книг создается если не для жизни, то для игры в жизнь. После самых первых слов Творца — а именно с выхода в свет первой книги «Гарри Поттер и философский камень» в 1998 году Магическую Британию, кроме ее привычных обитателей в буквальном смысле населили тысячи читателей: детей и конечно взрослых. Между Джоан Роулинг, ее персонажами и читателями установились непростые отношения, сохраняющие напряжение в течение долгих лет. Пока читатели в ожидании продолжения истории пытались всеми способами разгадать творческий замысел писателя, они воплощали свои идеи в многочисленных теориях и фанфиках.<sup>1</sup> Сама же Д.К. Роулинг всеми силами пыталась сохранить свои планы в строжайшем секрете, но не раз признавалась, что интересуется творчеством читателей.

<sup>1</sup> Фанфик (также фэнфик; от англ. fan — поклонник и fiction — художественная литература) — разновидность творчества поклонников популярных произведений искусства (так называемого фан-арта широким смысле этого слова), производное литературное произведение, основанное на каком-либо оригинальном произведении. Статья свободной энциклопедии <http://ru.wikipedia.org>

Я не могу забыть ночь выхода последней книги. Толпа фанатов семи – семидесяти семи лет, сбивая друг друга и меня с ног, по сигналу «Налетай!» кинулись к книжной полке, и первым делом открывали самую последнюю страницу книги, чтобы ответить на свой главный вопрос: «Убила ли Джоан Роулинг Гарри Поттера или чудесный мальчик опять выжил?» Сейчас, когда формально в этой истории поставлена точка, читательская жизнь в волшебном мире все еще бурлит, как зелье в котле. Мой доклад посвящен многолетнему опыту наблюдения за взрослыми читателями книг о Гарри Поттере – их творческим «взаимоотношениям» с авторским миром, его создателем и персонажами.

Серия книг о Гарри Поттере, которая лежит на полке детской литературы, почти сразу привлекла внимание взрослых читателей. Вопреки изначальным ожиданиям они нашли в детской книге много мрачных, взрослых тем и спорных моментов. Уже с первой книги «Гарри Поттер и философский камень» (в США камень намеренно превратили из «философского» в «волшебный», чтобы избежать ассоциаций), многое для восприятия требует не детского жизненного опыта. Посему взрослые читатели охотно втянулись в чтение как в игру, попутно предъявляя к детской книге свои взрослые претензии.

Литературное произведение, согласно теории рецептивной эстетики (Изер 2009), возникает в процессе его «встречи» с читателем. Основываясь на идее интенциональности, рецепционисты устанавливают активную роль читателя как субъекта эстетического восприятия и наделяют его известной свободой в творческой интерпретации текста. При этом само литературное произведение неоднозначно, а имеет потенциально несколько вариантов прочтения. Пробелы в структуре художественного текста побуждают и направляют творческую активность читателя на их восполнение и установление определенного смысла за счет подключения субъективного читательского опыта. В этом процессе, который был назван польским исследователем Р. Ингарденом «конкретизацией», литературный текст «представляет собой лишь как бы костяк, который в ряде отношений дополняется или восполняется читателем, а в некоторых случаях подвергается также изменениям или искажениям» [Ингарден 1962: 72].

Текст поттерианы, изобилующий пробелами, дает массу поводов для творческого дополнения и изменения. В этом, как оказывается, читателю часто нужен писатель – как некая точка отсчета. Для большинства читателей Джоан Роулинг остается авторитетным Творцом своего мира – каждое ее уточнение к тексту активно обсуждается. Отношение читателей к автору может быть очень разным. Один читатель будет доверять писателю и находить объяснения всему непонятному, а другой с

ходу уличит автора в отсутствии логики. Впрочем, любой пробел в тексте изначально рассматривается читателем именно как авторский просчет. Вопрос, заданный одним из участников форума<sup>1</sup> другим читателям по книге «Гарри Поттер и тайная комната», может проиллюстрировать попытку проникнуть в авторский замысел в отсутствии информации в тексте:

*Вопрос, который вроде бы уже поднимали дотошные критики - это уже скорее ляп Роулинг... почему, чтобы вылечить оцепеневших, нужно было ждать, пока созреют мандрагоры у профессора Стебль? Неужели нельзя было сгонять за нужным зельем к целителям из Мунго хотя бы? Или смысл был в том, что Дамблдор пытался все скрыть?*

И правда! Зачем ждать пока лекарственные травы для излечения школьников подрастут именно в школьной теплице, если можно их закупить где угодно в другом месте и исцелить детей сразу? Или директор школы и правда не хочет выносить скандальное происшествие за пределы школы? Но каждый читатель может найти свое объяснение подчас самое фантастическое. Несколько таких объяснений дано ниже (примеры 1, 2, 3 – орфография и пунктуация сохранены):

1. Пффф... Вы думаете, редкие, дорогие и мало востребованные препараты всегда лежат в аптеках? Мало ли кому понадобится, давайте купим препарат за 50000р, пусть лежит, а не надо будет никому – пропадет, так пропадет. С чего бы в больнице св. Мунго стали постоянно держать запас такого зелья? Возможно, его сложно варить, оно действует только в течение трёх часов от момента приготовления и тэпэ. Что вы как без фантазии.

2. Может быть, волшебные мандрагоры созревают только в мае. Или для этого конкретного зелья нужны именно майские мандрагоры.

3. Возможно, что в Хогвартсе вообще основной питомник мандрагор в Британии, и в Мунго они попадают именно оттуда. Около больницы св.Мунго в Лондоне вообще негде расположить аптекарский огород.

При этом любое мнение оспаривается другими читателями – часто с привлечением литературного или жизненного опыта, как в следующем примере:

*4. Огород может располагаться не рядом с больницей, а где угодно. Когда я служил в армии, наша часть стояла в городе (Черновцы), а её свинарник был за городом, километров десять.*

Из таких споров вырастают целые читательские теории понимания текста. Самой яркой из теорий, созданных российскими читателями, пожалуй, остается «Большая игра профессора Дамблдора». Авторы этой

<sup>1</sup> Один из форумов поклонников книг о Гарри Поттере: [http://community.livejournal.com/ru\\_harrypotter/](http://community.livejournal.com/ru_harrypotter/)



теории раскрывают сюжет с позиции директора волшебной школы Альбуса Дамблдора. При таком видении текст преподносит читателям немало сюрпризов. Впрочем, часто читательские теории идут вразрез с авторским замыслом. Трагическая жизнь или «нелепая» смерть любимого персонажа может не устроить читателей. Тогда у читателя возникает потребность либо переосмыслить, либо изменить авторский канон. Поклонницы непривлекательного по замыслу Роулинг профессора Северуса Снейпа (их настолько много в мире, что это явление даже получило название «снейпомания»), слепили своего идеального Снейпа «из того, что было». Сдобрили коктейль изрядной порцией фантазии и нашли 101 причину любить этого неприятного типа. Снейпоманки были сильно опечалены его гибелью в книге и так и не смогли смириться с утратой. С помощью самого же текста седьмой книги они убедительно доказывают, что любимый профессор жив. Подробное доказательство можно прочитать, например, в «Декларации о Снейпе» пользователя Snareman на читательском сайте [www.fanparty.ru](http://www.fanparty.ru). Вот только самые распространенные «подтверждения»:

– *Гарри видит Снейпа умирающим, но тут, же уходит.* (Речь идет о том, что сам момент смерти в тексте не зафиксирован, а лишь сказано, что «больше профессор не шевелился».)

– *На парад покойников (в стиле финала «Звездных войн») Снейп не является.* (Речь о том, что призрак Снейпа не является Гарри Поттеру, когда тот использует оживляющий камень.)

– *Похороны не описываются.*

– *Мертвого тела нет.*

– *Снейп зельдел, способный заранее позаботиться о противоядии, или приучить себя к яду.* (Снейп перед смертью был укушен змеей, хотя в тексте есть прямое указание на смерть не от яда, а от потери крови.)

И это далеко не весь список улик, найденных зоркими снейпоманками в текстах семи книг. В подобных сложных случаях любые попытки автора конкретизировать ситуацию воспринимаются читателями в штыки. На примере другого персонажа: заявление Джоан Роулинг, что она всегда представляла себе Альбуса Дамблдора геем, российские поттероманы ответили неприятием, а некоторые даже напомнили ей про «смерть автора» по Р. Барту.

Самые активные читатели, принимая правила игры, восполняют или изменяют текст книги, но не мысленно как думалось ранее, а буквально «вписывают» в авторскую историю свои фрагменты. Такие читательские произведения, называемые фанфиками, иногда сравнимы по объему с текстом целой книги. Они публикуются в Интернете на тематических форумах и сайтах фан-клубов. Редкий случай: Д.К. Роулинг относится

к творчеству читателей положительно, сама читает и даже рекомендует читательские сочинения, всем, кто хочет узнать то, чего она не сказала о своих персонажах. И вот уже кажется, что перед нами вживую тот, которого Умберто Эко в книге «Шесть прогулок в литературных лесах» называет «образцовым автором». Автор, который задает правила игры и создает своих «образцовых читателей», только здесь взаимодействие не ограничилось текстом книг, а вышло в живое общение. Фанфиков много, и читатели объединяют их в *фанон*, противопоставляя авторскому *канону*. Фанон отличается отходом от основной сюжетной линии.

Гарри Поттер в фанфиках нередко становится второстепенным героем, так как взрослые читатели больше интересуются взрослыми персонажами и в своих произведениях очень детально описывают их жизнь и отношения. Читатель часто видит всю историю глазами своего любимого персонажа и пишет от его имени (при этом он даже может ассоциировать себя с персонажем — скажем, Лили Поттер или Северусом Снейпом). В фанфиках (мы рассматриваем их как взрослый вариант содействия<sup>1</sup>) реализуется желание читателей спасти своих любимых персонажей или хотя бы убить по красивее. Любой фанфик начинается традиционным подношением писателю. Выполняется в виде отказа от авторских прав на сюжет и персонажей. Хотя не от всех персонажей читатели могут так просто отказаться. Пример отказа от прав к фанфику «Баллада о Двадцати Шести» автор Тиннаро: «убив своих персонажей, Роулинг от них отказалась. Пусть забирает свои деньги, но персонажи принадлежат нам!». В читательские произведения попадает та сторона жизни героев, которая от детей сознательно скрывается. Тексты фанфиков изобилуют сценами насилия и любви (часто однополый). На сегодняшний день авторы фанфиков настолько самоуверенны, что уже перестают ощущать себя читателями, а фанон сравним по популярности с авторским текстом.

Прежде чем предположить, что однажды усилиями читателей с реальной платформы 9 и 3/4 отправится экспресс в настоящий Хогвартс, а квиддич, займет свое место в списке популярных командных игр, хотелось бы остановиться на ролевых играх. Осознавая, что поднимаю тему, вызывающую самые разные реакции у большей части общества, попытаюсь обратить внимание только на то, каким образом текст книги на время становится жизненным пространством для читателей. Ролевая игра сравнима с исторической реконструкцией. Как реконструкторы — любители истории, моделирующие реалии прошлых веков, так ролевики — читатели, которые воплощают на время действительность текста. Кро-

<sup>1</sup> Действием А. В. Запорожец называет действенную активность ребенка при восприятии сказки, направленную на помощь персонажам (Запорожец 1986).

ме книг в этом помогают художественные фильмы и альбомы иллюстраций. Они дают наглядное представление о волшебном мире. Участники игры могут примерить на себя роль существующего персонажа или придумать своего собственного. Ролевая игра, как, впрочем, и историческая реконструкция, — это не театральная постановка. Игроки, как и при чтении, вкладывают в персонажа много собственных черт, поведение персонажа может довольно сильно изменяться. Авторский канон проходит немало проверок на прочность, ломаясь в самых неожиданных местах. Например, в игре по предыстории к событиям, описанным в самом начале первой книги «Гарри Поттер и философский камень», Лорд Волдеморт был так увлечен праздником Хэллоуин, что позабыл прийти убить малыша Гарри. Да он и не знал, куда идти, ведь главный предатель Питер Петтегрю, который по сюжету должен был раскрыть Волдеморту тайну местонахождения Поттеров, решил ни за что не предавать друзей и так спрятался, что нашли его только к утру.

### *Литература*

*Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика. — М., 1994.

*Запорожец А. В.* Психологическое восприятие ребенком-дошкольником литературного произведения // Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. — Т. 1: Психическое развитие ребенка. — М., 1986. — С. 66–78.

*ИзерВ.* Проблема переводимости: герменевтика и современное гуманитарное знание: Лекции, прочитанные на филологическом факультете Московского университета. — М., 2009.

*Ингарден Р.* Исследования по эстетике. — М., 1962.

*Эко У.* Шесть прогулок в литературных лесах. — СПб., 2002.

*И. Фрейберга (Рига, Латвия)*

### **Некоторые проявления личностного смысла: о литературной работе в нарративах детей старшего дошкольного возраста**

Влияние художественной литературы на развитие личности определяют несколько присущих ей черт. Это во-первых, способность языка концептуализировать непосредственно воспринятое; во-вторых, свойственная словесному повествованию динамичность и эмоциональная привлекательность; в-третьих, характерные для художественной литературы средства выражения, усиливающие эффективность воздействия — образы, символы, ритм, жанр, различные виды тропов. Художест-

венная литература влияет на развитие личности ребенка и знакомство с ней способствует формированию интереса к книге и чтению, если у ребенка формируется личностный смысл содержания литературного произведения. Смысл в философии и психологии интерпретируется как субъективная сущность и значимость объектов, явлений и процессов для индивидуума, конкретного общества или социальной группы. А.Н.Леонтьев использует понятие *личностный смысл* – субъективизация общественно выработанных значений или личная значимость для индивидуума, отношения мотива его действия к цели действия [Леонтьев 1977: 150]. Смысл рассматривается также как интеграция субъективного опыта индивидуума во взаимосвязях, в особенности акцентируются нарративные взаимосвязи, в которых синтезируется результат деятельности когнитивных процессов индивидуума, социальный и эмоциональный опыт (Šmids 2008, McName 2004). В нарративе индивидуум структурирует свою интерпретацию информации, выражает свое отношение, оценку, понимание взаимосвязей, а значит, личностный смысл. Поэтому нарратив может служить в качестве материала исследования личностного смысла индивидуума (Connelly, Clandinin 1990; Nygren, Blom 2001).

В статье рассмотрено, как личностный смысл литературного произведения формируется у ребенка старшего дошкольного возраста. Литературное произведение сначала детям зачитывается, затем обсуждается. Чтобы ребенок имел возможность его осмыслить и интерпретировать, взрослый побуждает нарисовать иллюстрации к литературному произведению и рассказать о нем. Рисунок в этой ситуации главным образом служит как вспомогательный способ осмысления литературного произведения и предложения его словесной интерпретации. Высказывания детей при обсуждении литературного произведения и его словесная интерпретация использованы в качестве материала для анализа проявлений личностного смысла.

Формирование смысла текста начинается в процессе слушания, когда ребенок декодирует словесный (зачитываемый) текст в образах представлений. Декодирование основывается, с одной стороны, на знании языка реципиентом (запасе слов, освоении грамматических структур), развитии фонематических процессов, а с другой, на опыте, в том числе и на литературном опыте, и на интеллектуальном развитии ребенка. Уже в процессе восприятия у ребенка формируется отношение к тому, что отображено в литературном произведении, и это может проявиться в эмоциональных реакциях, которые свидетельствуют о формировании личностного смысла декодированного текста. Обсуждение после процесса восприятия стимулирует рефлекссию, позволяет узнать чужое

мнение, обсудить опыт других. Детские рисунки используются в качестве исследовательского материала в социальных науках, в свою очередь, процесс рисования может служить одним из видов осмысления информации. Рисуя, ребенок продолжает исследовать информацию, учиться налаживать связи между отдельными ее частями [Mukherji, Albon 2010: 173]. Рисуя то, что отображено в литературном произведении, ребенок смотрит на это уже с другой точки зрения. То, что было декодировано во время чтения или «по временной оси», теперь еще раз охватывается в целом, во взаимосвязях: «Последовательность сменяется одновременностью, и это придает событиям новый смысл» [Лотман 2010: 132].

Анализируя высказывания ребенка в обсуждениях и его рассказы о рисунке или о литературном произведении, привлекая и изображенное на рисунке, мы констатируем несколько признаков сформировавшегося личностного смысла.

1. Эмоциональное участие в обсуждении, выражение своего отношения к изображенному в литературном произведении (образам героев, их поступкам, поведению, поворотам сюжета), мнениям ровесников. Эмоциональные реакции сигнализируют о сформированном личностном смысле, представляют его на осознанном уровне, привлекают к нему внимание [Леонтьев 2003: 165].

2. Высказывание оценки поступков, поведения героев литературного произведения и их мотивации — *это было плохо; так делать нельзя; он был самым красивым*. Нередко ребенок не только оценивает, но и поясняет свою оценку — *это хорошо, что он так делал, так как... ; он сделал хорошо, потому, что...* или рассказывает, как в такой ситуации поступил бы он сам — *это плохо — смеяться над другом, я бы не стал так делать, я бы все время был дружелюбным*.

3. Интерпретация происходящего с важной для себя социальной или эмоциональной стороны — *все были счастливы; все дружили и играли; все друзья были вместе*.

4. Подчеркивание и характеристика образов, явлений, процессов, самых важных свойств, ощущений, переживаний с использованием прилагательных, наречий и сравнений — *очень, очень хороший; все чудесно, очень приятно пахло; был дружелюбным и еще счастливым; был таким счастливым как самое большое счастье*.

5. Дополнение отображенного в литературном произведении образами из своего опыта, изменение или дополнение сюжета при рассказе о литературном произведении и своем рисунке. Дополнения, другая развязка сюжета раскрывает сформировавшийся личностный смысл воспринятого и показывает, как ребенок хотел бы решить поставленные проблемы.

6. Рассказ о литературном произведении в 1-м лице. Такие рассказы свидетельствуют об отождествлении с воспринятым (образом, образами, происходящим). Отождествление возможно только тогда, когда сформирован личностный смысл.

Каждый ребенок имеет различный опыт, интересы, отличается также и уровень эмоционального, социального и интеллектуального развития детей. Поэтому и личностный смысл литературного произведения у каждого ребенка является индивидуальным. Это означает, что все упомянутые признаки личностного смысла одновременно могут и не быть определены в высказываниях и нарративах каждого ребенка. Автор статьи допускает, что дальнейшие исследования могут раскрыть еще и другие признаки личностного смысла в созданных детьми интерпретациях литературных произведений.

### *Литература*

- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.
- Леонтьев Д.А.* Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. – М., 2003.
- Лотман Ю. М.* Семиосфера. – СПб., 2010.
- Connelly F. M., Clandinin D. J.* Stories of Experience and narrative Inquiry. Educational Research, 1990. – P. 2-14.
- McName S.* Relational Bridges Between Constructionism and Constructivism // Studies in Meaning 2: Bridging the Personal and Social in Constructivist Psychology. – NY., 2004. – P. 37-50.
- Mukherji P., Albon D.* Research Methods in Early Childhood. An Introductory Guide. – Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Sage, 2010.
- Nygren L., Blom B.* Analysis of short reflective narratives: a method for the study of knowledge in social worker's action. – Qualitative Research, 2001. – 1, 369-384.
- Šmids V. Laime. Tulk.I.Šuvajevs.* – Rīga, 2008. – P. 36-64.

## Коммуникативное развитие ребенка

А. А. Алексенко (Новосибирск)

### Эгоцентрическая речь как самоцельный тип речи: к вопросу о гипотезе Л. С. Выготского

Изучение детской монологической речи дает исследователю богатый речевой материал и ставит перед ним вопросы, на целый ряд из которых еще только предстоит получить ответ. Как отмечают исследователи, начальная стадия формирования монологической речи – 6-7 лет. Есть все основания считать, что монолог в жизни ребенка появляется раньше – в дошкольном (по преимуществу старшем) возрасте *в эгоцентрической речи* (ЭР), являясь одним из основных ее видов. Важным видом деятельности этого периода является игра, в процессе которой, как правило, и появляются монологические высказывания.

По мнению Ж. Пиаже, ЭР является побочным продуктом и изживает себя к моменту, когда ребенок идет в школу (цит. по Пиаже 2001). Л. С. Выготский (Выготский 1999), уделивший значительное внимание проблеме ЭР, вместе со своими учениками и последователями критически переосмыслил теорию Ж. Пиаже. Он считал ЭР переходным этапом от социальной речи к внутренней, акцентируя внимание на последней. На наш взгляд, ЭР все же вправе считаться самоцельным типом речи. Высказанная гипотеза согласуется с проивопоставлением социализированной и внутренней речи (в том числе и эгоцентрической) с выделением структурных и функциональных особенностей каждого из представленных типов. С учетом того, что социализированная и внутренняя речь рассматриваются как отдельные типы речи, придание ЭР статуса отдельного типа с его полновесностью выглядит закономерно.

В защиту нашей гипотезы считаем возможным привести слова С. Л. Рубинштейна о том, что Л. С. Выготский, приравнивавший ЭР к внутренней речи, ошибочно интерпретировал последнюю, потому как ЭР отличается от внутренней по своей психологической природе: она не является только речью-мышлением [Рубинштейн 2002: 489]. Мы можем добавить следующее: она имеет схожее, но не идентичное строение (более развернута), воспроизводится в звучащей форме, имеет набор функций, не являющихся настолько значимыми для речи внутренней (создание социального резонанса, развлекательная функция, закрепление культурного опыта и др.).

Говоря об ЭР как о полновесном типе, следует отметить тот факт, что она также фиксируется у взрослого человека в моменты эмоционального напряжения. При этом ее функциональный состав совпадает

в разные возрастные периоды – в детстве и зрелом возрасте. Из этого заключения мы делаем вывод о том, что фактически ЭР не исчезает полностью и проявляется в случае необходимости. По психологическим характеристикам спонтанную речь, получающую звуковое оформление в минуты эмоционального подъема у взрослого человека, можно считать эгоцентрической.

Спонтанная монологическая речь в период эгоцентризма речи имеет свои особенности и наделена функциями, характерными только для данного языкового явления. Мы не отождествляем ЭР и спонтанную речь. На наш взгляд, ЭР, скорее, является характерной особенностью речевой деятельности детей дошкольного возраста, следовательно, характеризует устную спонтанную речь детей данной возрастной категории.

К видам ЭР Ж. Пиаже относит эхоталии, простой монолог и коллективный монолог. М. Б. Елисеева, опираясь на эту классификацию, к разновидностям спонтанных монологов в эгоцентрической речи относит собственно монолог, инсценированный квазидialog и квазидialog с участием рассказчика (Елисеева 2001). Все эти типы имеют видовую дифференциацию внутри каждого из них. Помимо этого выделяются коммуникативные схемы, в рамках которых функционируют данные типы монологов.

Спонтанные монологи, возникающие в эгоцентрической речи, могут давать ребенку возможность лучше и качественнее овладеть языковыми явлениями, они являются для него некоей репетицией дальнейших социальных отношений, в ходе которой ребенок не испытывает боязни коммуникативной неудачи. К тому же эгоцентрические монологические высказывания являются выражением мыслительных операций ребенка, требующих регулирования и более точного осознания. Однако приравнивать мышление к речи и к языку не представляется верным. Мы не отождествляем мышление ни с языком, ни с речью, но считаем, что сама мысль, пусть на сотую долю секунды, но позже момента своего возникновения, все же получает языковое и речевое оформление. При этом мыслительные операции не всегда предполагают озвучивание. Именно внутренняя речь становится в таком случае их выражением. «Чистое мышление» опровергается П. Я. Гальпериним в силу того, что отслеживание его в самонаблюдении не является истинным, поскольку в данном случае речь идет об автоматизации процесса перехода от одной стадии формирования умственного действия к другой (Гальперин 1957). Однако для того, чтобы процесс стал автоматизированным, он и его результаты должны быть закреплены на практике. На наш взгляд, закрепление перехода между стадиями происходит в детстве, и именно



ребенок активно пользуется речью (в частности, внутренней) во время формирования умственного действия. Таким образом, у нас есть основания предполагать, что внутренняя речь возникает гораздо раньше, чем это отмечается в исследовательской литературе.

Акцент на ЭР (и монологе, как одном из типов, наиболее полно выражающем ее функциональные и структурные особенности) не случаен. Во-первых, посредством ее анализа строятся основные теоретические положения о внутренней речи. То есть исследователи, считая ЭР переходным этапом к внутренней речи, видят динамику этого перехода в значительном сокращении синтаксиса детских высказываний (и отсюда делают предположения о строении речи внутренней) и усложнении функциональной составляющей речи в целом, позволяющей ей частично уйти «внутрь». Во-вторых, мы считаем хорошей возможностью с помощью анализа спонтанных монологов дошкольников доказать, что эгоцентрическая и внутренняя речь не являются взаимоисключающими. А отсюда — выдвинуть предположение о самоцельности ЭР, самобытности подобных монологов как видового образования.

Пытаясь вывести особенности внутренней речи через анализ ЭР, Л. С. Выготский приходит к заключению о том, что внутренняя речь происходит про себя, «внутри», но может совершаться и вслух, например, при затруднениях в мышлении; когда мы остаемся наедине или забываем об окружающих. По сути дела, это эгоцентрическая речь. Именно затруднения, по мнению Л. С. Выготского, провоцировали появление звучащей речи, которую он как раз и определял как эгоцентрическую, называл ее свойства и признаки. Согласно такому пониманию, внутренняя речь предполагает, с одной стороны, речь-сообщение, с другой — все то, что подразумевается и о чем думают уже без помощи речи, т.е. свободное от речи мышление. Именно сопоставление с речью и мышлением дает возможность охарактеризовать внутреннюю речь: по сравнению с «чистым» мышлением — это еще речь, а по сравнению с речевым сообщением — это особая речь, форма мышления, которая происходит от внешней речи. Благодаря скрытому за ней мышлению ее бессвязные частицы выполняют осмысленную роль. По этому поводу П. Я. Гальперин пишет, что в случае возникновения затруднения внимание переключаются на него, что вызывает возвращение к более простому и раннему уровню (если ориентироваться на предложенные П. Я. Гальпериним этапы формирования умственного действия, можно утверждать, что происходит возврат к неавтоматизированному выполнению во «внешней речи про себя»). Но так как это касается лишь отдельных участков более широкого процесса, то соответствующие им частицы «внешней речи про себя» появляются разрозненно и для на-

блюдателя представляются бессвязными речевыми фрагментами. Такие бессвязные, на первый взгляд, речевые фрагменты, появляющиеся в спонтанном непринужденном монологе, мы считаем элементами внутренней речи, перешедшими в звучащую эгоцентрическую речь и ставшими ее частью. Их наличие также может свидетельствовать о наличии внутренней речи.

Фонетическая «непроявленность» и шепот не являются обязательным условием для перехода к внутренней речи. ЭР переходит во внутреннюю за счет изменения ее структуры (отрывочность, фрагментарность, сокращенность) и последующего исчезновения озвученности. Однако, как отмечалось выше, это исчезновение условно. Таким образом, логичнее будет считать, что ЭР уступает доминирующую позицию речи внутренней, так как ранее, в дошкольном возрасте, внутренняя находилась на второстепенных ролях в силу того, что ЭР была более востребованной в повседневной жизни ребенка. Однако делать заключение о частоте использования внутренней речи дошкольниками не представляется возможным.

Л. С. Выготский делает открытие: «ЭР по мере развития обнаруживает тенденцию к сокращению фразы и предложения в направлении сохранения сказуемого и относящихся к нему частей предложения за счет опускания подлежащего и относящихся к нему слов» [Выготский 1999: 331]. Из этого автор выводит предикативный характер эгоцентрической речи и, посредством интерполяции, — предикативный характер внутренней речи.

Хорошую идею о свойствах внутренней речи выдвигает А. Мирошниченко, выступая против использования понятия «предикативность» в пользу «рематичности», считая последнее более подходящим и позволяющим детальнее рассмотреть явление внутренней речи (Мирошниченко 1995). По мнению А. Мирошниченко, для того чтобы правильно охарактеризовать открытия Л. С. Выготского, необходимо дезавуировать тупиковый тезис о предикативном характере внутренней речи, а потом переформулировать идеи ученого, используя разработанные и накопленные современной лингвистикой понятия. Вслед за А. Мирошниченко, мы считаем «рематичность» основной формой внутренней речи. При этом понятие «предикативность», использовавшееся ранее Л. С. Выготским и другими для характеристики внутренней речи, высвобождается и может быть использовано для описания ее собственно лингвистической природы. Таким образом, внутренняя речь представляет собой процесс темарематического перехода или постоянного освоения новой информации (ремы). За счет своей структурной организации и функциональных особенностей внутренняя речь сохраняет

возможность вновь разворачиваться и превращаться в синтагматически организованную внешнюю речь.

Таким образом, во-первых, мы склонны рассматривать эгоцентрическую и внутреннюю речь как отдельные равноправные виды, опираясь на их функциональные, структурные и видовые различия. Исходя из этого, наше предположение об их одновременном функционировании кажется обоснованным. Во-вторых, если наше исследование и не позволяет утверждать статус эгоцентрической, а вместе с тем и внутренней речи как равноправных и самостоятельных типов в дошкольном возрасте, то во всяком случае мы имеем все основания пересмотреть гипотезу Л. С. Выготского.

### *Литература*

- Выготский Л.С.* Мышление и речь. — М., 1999.
- Гальперин П.Я.* К вопросу о внутренней речи // Доклады АПН РСФСР. — 1957. — № 4.
- Елисеева М. Б.* От 2 до 5: речь «для других» и «речь для себя» (к вопросу об эгоцентрической речи ребенка) // Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Выпуск второй. — СПб., 2001.
- Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей/ Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой и Г.В. Бурменской; предисл. Л.Ф. Обуховой. — М., 2001.
- Мирошниченко А.* Речь как освоение неизвестного (К пересмотру гипотезы Л. С. Выготского о природе внутренней речи), 1995. // код доступа: [http://www.kazhdy.ru/andrey\\_miroshnichenko/vygotsk](http://www.kazhdy.ru/andrey_miroshnichenko/vygotsk)
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — СПб., 2002.

*Е. Д. Бедная, Е. Е. Ляксо (Санкт-Петербург)*

### **Особенности взаимодействия отцов с детьми первого года жизни<sup>1</sup>**

В ряде современных исследований на материале разных языков показано, что качество взаимодействия с отцом на протяжении первых трех лет жизни ребенка может сказаться на когнитивных и языковых способностях младенца (Roopnarine, 2004; Tamis-LeMonda et al, 2004). Как матери, так и отцы упрощают свою речь, изменяют частоту основного тона своей речи, обращаясь к ребенку первого года жизни (McRoberts, Best, 1997), подстраивая ее к детской. Показано, что при

1 Работа выполняется при поддержке РФФИ, проект 09-06-00338а.

общении с ребенком отцы менее «разговорчивы», чем матери. Они употребляют короткие фразы, использует меньшее количество слов (Davidson, Snow, 1998).

Вопрос о возможности влияния отцовской речи на ход становления и развития речи ребенка на материале русского языка подробно не рассматривался. Отсутствие сведений о специфике построения речевого общения русскоязычных пап с детьми первого года жизни и об особенностях акустических характеристик их речи определило направление настоящего исследования.

Задачей исследования явилось описание характеристик речевого поведения отцов с детьми первого года жизни.

В исследовании приняли участие 8 диад «отец – ребенок первого года жизни». Возраст детей в исследуемых диадах составил 4–7 мес. (4 девочки, 4 мальчика; 7 детей первые в семье, 1 ребенок – второй). По заключению неонатологов все дети здоровы. Все семьи полные; образование родителей – высшее или незаконченное высшее; возраст отцов: 20–46 лет.

Аудиозапись вокально-речевого взаимодействия отца с ребенком с параллельной видеозаписью проводили в домашних условиях, заранее обсудив с родителями ребенка дату и время записи. Время каждой записи составляло от 20 до 40 минут (длительность эксперимента варьировала по желанию отца или матери ребенка). Во время записи расстояние от лица ребенка до микрофона во время записи составляло от 20 см до 1 м. Для детей первого года жизни использовали ситуацию «лицом к лицу без использования игрушек или ситуацию «спонтанного взаимодействия», во время которой общение происходило как при помощи игрушек, так и без них. Началом ситуации «лицом к лицу» считали первый контакт «глаза в глаза» отца и ребенка, а «спонтанного взаимодействия» – первое отцовское высказывание, обращенное к ребенку. Отцам давалась инструкция «вести себя естественно, как обычно в похожих ситуациях, но чтобы ребенок не плакал; привлекать внимание ребенка, разговаривать с ним». От 5 до 10 минут записи отводилось на то, чтобы отец и ребенок адаптировались к присутствию экспериментатора.

Осуществляли анализ аудио- и видео- тестового материала методом перцептивного анализа при помощи аудиторов (n=160), проводили акустический инструментальный анализ речи отцов и вокализаций детей, оценку психомоторного развития ребенка, проверку остроты слуха аудиторов методом аудиометрии.

Методом перцептивного анализа установлено, что речи всех отцов, обращенной к детям первого года жизни, свойственны характеристики, присущие материнской речи, а именно: использование простых выска-

званий, представляющих собой преимущественно восклицания. Эти данные согласуются с представлениями зарубежных и отечественных авторов о том, что отцы так же, как и матери, упрощают свою речь, общаясь с ребенком, уменьшают длительность высказываний (Ляксо 2003; Fernald et al, 1989). В целом такое «упрощение» речи может обеспечивать более эффективное общение родителей со своим ребенком (Fernald, 1993).

Методами перцептивного и акустического спектрографического анализа выявлено, что в речи всех отцов присутствовали интонационно выделенные слов с преобладанием слов с ударным гласным «а», что также характерно для речи русских матерей детей соответствующего возраста (Ляксо 2002); речь отцов эмоциональна, характеризуется значительным диапазоном изменения частоты основного тона в высказывании, который составляет более 100 Гц ( $F0_{max}-F0_{min}$ , медиана).

В ходе нашего исследования определены особенности речевого поведения одного информанта – отца второго ребенка (Я): в его речи реализовалось минимальное количество характеристик материнской речи (МР), она не была эмоциональной, отсутствовала вариативность интонации, количество интонационно выделенных слов и повторов было меньше, чем у других отцов. При взаимодействии с ребенком отец не привлекал активно его внимание, не улыбался (что было отмечено просматривающими видеотесты).

Данные, полученные в настоящем исследовании на материале русского языка, согласуются с данными, полученными на материале других языков (например, (Field 1978; Perelmann, Gleason 1993), в которых было показано, что отцы, у которых ребенок первый, активнее ведут себя при общении с ним: используют большую частоту основного тона, больше улыбаются ребенку, чаще повторяют звуки ребенка и т.д. по сравнению с отцами, у которых ребенок второй. С другой стороны, специфика речи информанта может быть обусловлена индивидуальными личностными особенностями отца ребенка Я. В речи других отцов, отцов первых детей, весь комплекс параметров, присущих материнской речи (Ляксо 2002), также полностью не реализовывался при выраженных индивидуальных различиях.

Такой показатель, как характеристика формантных частот гласных из слов МР, и расположение значений формант гласных на двухформантной плоскости, отлично в речи, обращенной к ребенку и к взрослому. Увеличение площади формантного треугольника с вершинами, соответствующими значениям формант [а], [и], [у], является отличительной особенностью МР, обуславливающей подчеркивание контрастов между различными фонетическими категориями звуков (Kuhl et.al. 1997). Од-

нако эта характеристика была выявлена не у всех отцов, принимавших участие в данном исследовании.

В нашем исследовании выявлена связь между речевым поведением отца и звуковой активностью ребенка. Так, у ребенка Я., в речи отца которого реализовалось минимальное количество характеристик МР, разнообразие гласноподобных звуков в репертуаре при общении с отцом было минимальным. У ребенка Н, в речи папы которого реализовалось максимальное количество характеристик, присущих МР, зарегистрировано максимальное разнообразие гласноподобных звуков.

Таким образом, установлены общие и индивидуальные характеристики речи отцов, обращенной к детям первого года жизни, на материале русского языка. Показано, что в речи отцов, адресованной ребенку, проявляются отдельные параметры МР. Наиболее стабильным параметром, характерным как для речи матерей (Ляко 2002), так и для отцовской речи является упрощение высказываний, восклицания, наличие интонационно выделенных слов, среди которых преобладают слова с ударным гласным «а».

### *Литература*

- Ляко Е.Е.* Некоторые характеристики материнской речи, адресованной младенцам первого полугодия жизни // Психологический журнал. «Наука» РАН, 2002. — Т.3. — № 2. — С.55-64.
- Ляко Е.Е.* Вокально-речевое развитие ребенка в первый год жизни // Физиологический журнал. — 2003. — Т.89. — № 2. — С. 207-218
- Davidson R., Snow.* Social perspectives on the emergence of language// The emergence of language, 1998. — P. 257-304.
- Fernald A., Taeschner T., Dunn J., Papousek M., De Boysson – Bardies B., Fukui I.* A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants // J. Child Lang, 1989. — V. 16. — P. 477-501.
- Field T.* Interaction behaviors of primary versus secondary caretaker fathers // Developmental Psychology, 1978. — V.14. — P.183-184.
- Kuhl P.K., Andruski J.E., Chistovich I.A. Chistovich L.A., Kozhevnikova E.V., Ryskina V.L., Stolyarova E.I., Sundberg U, Lacerda F.* Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants // Science, 1997. — V. 777. — P. 684-686.
- McRoberts G., Best C.* Accomodation in mean F0 during mother-infant and father-infant vocal interactions: A longitudinal case study // Journal of Child Language, 24. — P. 719-736.
- Perlmann R., Gleason J.B.* The neglected role of fathers in children's communicative development // Seminars in Speech and Language, 1993 — V. 14. — P. 314-324.

- Roopnarine J.L., Fouts H.N., Lamb M.E., Lewis-Elligan T.Y.* Mothers' and fathers' behaviors toward their 3- to 4-month-old infants in lower, middle, and upper socioeconomic African American families // *Developmental Psychology*, 2005. – Vol. 41. – No. 5. – P. 723–732.
- Tamis-LeMonda C. S., Shannon J. D., Cabrera N., & Lamb, M.* Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: contributions to language and cognitive development // *Child development*. – Vol. 75. – 2004. – P. 1806-1820.

*Л. П. Боть (Черкассы, Украина)*

**Директивные речевые акты во время компьютерных игр  
детей младшего школьного возраста**

Игра — одно из самых ярких явлений жизни ребенка, деятельность, которая, на первый взгляд, может показаться бескорыстной, но одновременно с этим очень необходима. Впервые серьезно на игры детей обратил внимание Ф. Шиллер в «Письмах про эстетическое воспитание» (1795). Идеи Ф. Шиллера развивали в разных направлениях Г. Спенсер, Дж. Шаллер, М. Лацарус, Х. Штейнталь, К. Грос, К. Бюлер, З. Фрейд, В. Штерн, А. Адлер, С. Рубинштейн, Д. Эльконин, К. Ушинский, М. Лисина и др.

Каждый период жизни и развития ребенка характеризуется типом основной деятельности. В начале младшего школьного возраста игра начинает утрачивать свое основное развивающее значение и ей на смену постепенно приходит учебная и трудовая деятельность. Но это не означает, что младшие школьники совсем перестают играть. Л. Выготский отмечал, что с началом учебы игра не только не исчезает, она пронизывает всю деятельность ученика. По мнению исследователя, игра создает позитивный эмоциональный фон для активизации всех психологических процессов ребенка, вместе с учебной деятельностью она формирует симбиоз, в котором происходит развитие школьника [Выготский 1996: 62–77]. Такую позицию разделили П. Гальперин, А. Запорожец, А. Леонтьев, замечая, что во время игры появляется мощный познавательный момент, выступающий основой стимула к обучению [Эльконин и др. 1963: 28–36].

Наблюдения ученых подтверждают и ответы учеников 1–4 классов (132 человека), полученные в результате проведенного опроса. Почти 85 % детей на вопрос «Чем вы любите заниматься в свободное от учебы время?» ответили: «Играть». Ответы школьников распределились таким образом.

Таблица 1.

Возраст	Класс	Количество опрошенных учащихся	Количество учащихся, давших ответ «играть»
6 – 7,5 лет	1	36	97%
7,5 – 8,5 лет	2	33	91%
8,5 – 9,5 лет	3	33	82%
9,5 – 10,5 лет	4	30	67%

Игры младших школьников – это, в основном, коллективные игры. П. Блонский по этому поводу замечает, что младший дошкольник играет рядом с другими детьми, старший дошкольник вместе с детьми, но их игры не имеют сложных правил. Для детей 6–10 лет характерна яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образ. Их игры характеризуются тщательным распределением функций [Блонский 1996: 346].

«В игре впервые формируется и проявляется потребность ребенка влиять на мир», – в этом видел основную и самую главную задачу игры С. Рубинштейн [Рубинштейн 2000: 486]. Детей в одинаковой степени привлекают все виды игр. Комфортно чувствуя себя во время игры, дети полноценно общаются между собой, непринужденно участвуют в межличностной коммуникации. Играя вместе, они начинают считаться с желаниями партнеров, отстаивать свою точку зрения, составлять и реализовывать совместные планы действий.

Наше время характеризуется стремительным развитием информационных и компьютерных технологий, которые существенно изменяют практику повседневной жизни. «Сегодня дети живут в мире, отличном от того, в котором выросли их родители. Эти тенденции проявляются и в таких традиционных сферах, как игра и игрушка» [Смирнова, Радева 2000: 193]. Среди интеллектуальных игр можно выделить компьютерные игры, которые являются частью детской субкультуры. Развитие индустрии электронных и компьютерных игр началось в 70-е годы XX столетия, и в течение последних десятилетий эти игры приобретают все большую популярность. Именно игры стали первой понятной ребенку формой взаимодействия с компьютером. Играя с компьютером, ребенок активно общается «хоть и с искусственным, но все же взаимодействует с каким-то миром» [Шмелев 1990: 90].

Компьютерные игры, требующие общих действий партнеров и вызывающие их эмоциональные реакции на победы и поражения, являются «местом» и способом общения в рамках игровой деятельности



ребенка. Они выступают своеобразным эквивалентом всех видов игр. В данных видах игр реализуются два типа общения: с компьютерным героем (идентификация с компьютерным персонажем) и с человеком, который играет за компьютером.

Если ребенок играет за компьютерного героя, то использует категорические директивы, характеризующиеся краткостью, быстротой, прерывистостью. Например, обращаясь к «мальчику» из игры в мобильном телефоне, девочка употребляет директивы с целью ускорить темп его движения:

Марина Х. (8;9): *Ну давай / давай / иди / иди//*

Мальчики, играя в компьютерную игру, где один из них исполнял роль синей белки, а другой – желтой, употребляют директивы-команды:

Михаил М. (8;2): *За мной / притормози вот тут // Где ты там? Иди//*

Владимир С. (8;9): *Ага / размечтался одноглазый // Я не знаю / где ты // Следуй за мной / давай за мной //*

Дети очень серьезно относятся к игре, поэтому сюжет игры и ее конечный результат не безразличен не только тому, кто играет, но и тому, кто стоит рядом. В таких ситуациях ребенок, проникаясь ходом игры, употребляет директивы разной степени категоричности, пытаясь помочь человеку, который непосредственно принимает участие в игре. Например, если ребенок чувствует, что лучше знает ход игры, то он использует директивы-советы:

- дочка отцу:

Марина Д. (8;10): *А ну-ка посмотри / сколько у тебя реликт (сокровища, которые нужно собрать во время игры – авт.) А ну стоп / стоп// Возьми посмотри тут// Нажми на вот эту кнопочку//*

Отец: *На эту?*

Марина Д.: *Да//*

- девочка подруге:

Яна Г. (8;9): *Ксюш / ты никогда еще не играла в эту игру?*

Ксения М. (7;7): *Нет//*

Яна Г.: *Лучше остановись / и назад возвращайся//*

Чувствуя, что игрок может проиграть из-за того, что не прислушивается к советам, дети могут употреблять реквестивные директивы - просьбы, мольбы:

- дочка папе:

Марина Д. (8;10): *Что ты головой киваешь? Па/ сделай такое // Построй такое же самое// Папа/ сделай такое// Они очень классно стреляют // Пап / тебе сейчас не повезет // Сделай такое же самое / солнышко/ как*

*у них / папочка / папулечка / сделай такое же / пушечки сделай и тебе хватит //*

Форма директива зависит от роли говорящего: если ребенок играет в команде, он склонен к категоричным прескриптивным актам (приказы, запреты), поскольку партнеры по коммуникации выступают и соперниками. Когда же ребенок берет на себя пассивную роль наблюдателя, он, как правило, не может удержаться от советов и предостережений, по отношению к тому игроку, за которого болеет, и тогда пользуется суггестивными типами директивных речевых актов.

Процентное соотношение директивов, которые употребляют дети во время компьютерных игр, распределяется таким образом: прескриптивы – 45%, реквестивы – 23 %, суггестивы – 32 %. Это соотношение демонстрирует диаграмма.

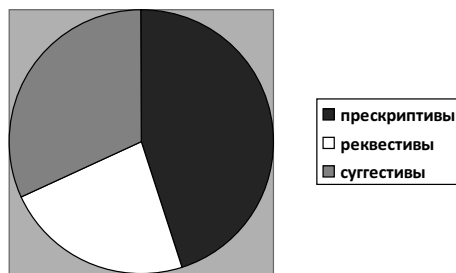


Рисунок 1.  
Директивы в компьютерных играх.

Общение детей во время компьютерных игр как разновидности интеллектуальных игр близко к общению в реальной игре. Такие игры представляют собой символично-моделирующую деятельность детей и характеризуются динамичностью, быстротой реакции, поэтому количественный состав категорических речевых актов, употребляемых участниками, больше, чем некатегорических.

### ***Литература***

- Блонский П. П.* Психология младшего школьника. – М.–Воронеж, 1997.
- Вygотский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – М., 1996. – № 6. – С. 62–77.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб., 2000.

*Смирнова Е. О., Радева Р. Е.* Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. — М., 2000. — Т. V. — Вып. VII. — С. 189–201.

*Шмелев А. Г.* Психодиагностика и новые информационные технологии // Компьютеры и познание. — М., 1990. — С. 87–104.

*Эльконин Д. Б., Запорожец А. В., Гальперин П. Я.* Проблемы формирования знаний и умений школьников и новые методы обучения в школе // Вопросы психологии. — 1963. — № 5. — С. 28–36.

*К. А. Вагнер (Абакан)*

### **Речевая агрессия в коммуникативном поведении немецкого ребенка**

У. Матурана и Ф. Варела определяют поведение как изменение пространственного положения или отношения живого организма, которые наблюдатель описывает как движения или действия по отношению к определенной окружающей среде. Исследователи утверждают, что адекватность поведения как конкретной последовательности движений зависит от среды, в которой мы его описываем. Успех или неуспех поведения всегда определяется ожиданиями, которые устанавливает наблюдатель [Матурана, Варела 2001: 121-122].

Коммуникативное поведение — это способ взаимодействия в процессе коммуникации, т.е. выбор тех или иных действий, обеспечивающих адекватное общение. В зависимости от желаемого результата субъект выбирает определенные способы достижения цели.

Как отмечает Н. И. Формановская, следует различать коммуникативное поведение и речевое поведение, хотя данные понятия нередко подменяются или объединяются. Включение в коммуникативное поведение невербальных знаков, по замечанию Н. И. Формановской, делает его значительно шире речевого [Формановская 2007: 459].

О. М. Казарцева называет речевое поведение формой проявления речевого общения, а его результатом — отношения между людьми [Казарцева 1999]. Таким образом, в процессе общения мы осуществляем речевую деятельность, отдавая предпочтение тем или иным речевым действиям. От чего зависит этот выбор? О. С. Иссерс, исследуя коммуникативные стратегии и тактики, говорит о том, что речевым поведением управляют мотивы, хотя они далеко не всегда осознаются субъектом [Иссерс 2006: 56-57].

Существующие в обществе нормы и правила поведения регулируются этикетом. Нарушение этикетных норм может обнажить такую форму поведения, как агрессия. При этом различают собственно агрессию (тип поведения) и речевую агрессию (тип речевого поведения).

При определении данного понятия большинство ученых разделились на два лагеря: одни трактуют его как форму поведения, имеющую своей целью намеренное причинение вреда и страданий другому человеку, а также любому живому организму (Р. Бэрн, Д. Ричардсон, Л. Берковиц, С. Фишбах). Другие, в частности американский исследователь А. Басс, считают, что критерий намеренности не является определяющим, важен результат агрессивного поведения – нанесение вреда другому.

Речевая агрессия трактуется как использование языковых средств для выражения неприязни, враждебности; манера речи, оскорбляющая чье-либо самолюбие, достоинство [СЭС РЯ 2003: 340].

Речевая агрессия сегодня активно исследуется на материале СМИ, Интернета, молодежных субкультур, в школьной среде.

Изучение речевой агрессии детей младшего школьного возраста представляется важным, поскольку этот возрастной период связан с формированием личности, которой предстоит жить в конкретном языковом сообществе.

Ребенок изначально эгоцентричен, он не способен встать на место собеседника и не всегда понимает, что партнер по коммуникации может не желать того или иного обращения. Ребенок находится в начале пути овладения этикетными нормами, в процессе своего развития и социализации ему предстоит усвоить правила поведения, в том числе и коммуникативного. В общении ребенок усваивает образцы поведения. По мнению психологов, главное отличие агрессивных детей от неагрессивных заключается в слабом знании конструктивных (альтернативных агрессивным) способов разрешения конфликтов [Психология детства 2008: 338].

В дошкольном и младшем школьном возрасте ребенок активно копирует внешние образцы поведения, но в своем стремлении к подражанию, как отмечает М. Р. Битянова, он некритичен и «всеяден». С одинаковым упоением он воспроизводит как «хорошие», так и «плохие» социальные образцы [Битянова 2010: 332-334].

Учитель часто бывает для ребенка образцом для подражания, и агрессия учителя накладывает отпечаток и на ученика. Это агрессия по отношению к окружающему миру (реакция директора школы на присутствие лягушки в классе): „*Frösche sind ekelhafte, schleimige Modderkriecher. Seine Stimme überschlug sich. „Weiche, widerliche Quaker, die man zertreten,*

*zerquetschen, zermalmen muss.*“ – а также по отношению к ученику: „*Das sehe ich auch, du frecher Lümmel. Einen Strafpunkt für dich. Glaubst du, dass ich zurückgeblieben bin?*“ (Loon 1997).

Как отмечает Н. А. Лемякина, к 4 классу важной чертой коммуникативного поведения ребенка становится стремление к соблюдению этикетных норм и правил поддержания контакта. Н. А. Лемякина приходит к выводу, что дети младшего школьного возраста стремятся к доминированию в общении, особенно в среде сверстников [Лемякина 2004: 160-161].

П. П. Блонский отмечает как характерную черту младших школьников жадность и ценность общения со сверстниками. Поэтому осуждение со стороны группы для ребенка очень болезненно. Применяемые санкции со стороны группы бывают достаточно сильными, иногда жестокими [Психология детства 2008: 330]. Так, третьеклассники после длительного ожидания опаздывающего сверстника издеваются над ним, акцентируя внимание на его полноте: „*Vorsicht! Der Bus kracht!*“, *ruft Anton.* „*Du hast sie wohl nicht alle*“, *mault Benno Xaver an.* „*Wieso kommst du jetzt erst?*“ „*Weil er so fett ist!*“, *ruft Zacharias.* „*Das nächste Mal holen wir dich ab und rollen dich zur Schule*“, *spottet Hanna.* „*Dann geht's schneller.*“ *Die andern lachen.* <...> „*Hier kugelt nur einer*“, *lästert Zacharias und erntet schallendes Gelächter.* <...> „*Buach!*“, *macht Ilona und wendet sich ab.* „*Iih!*“, *ruft Oskar.* „*Xaver kotzt!*“, *posaunt Dragan durch den Bus.* „*Zu-ga-be! Zu-ga-be! Zu-ga-be!*“, *feuert ihn die letzte Reihe an* (Fäber 2002).

Агрессия против толстого одноклассника явно выражена в речевом поведении класса. Это реплики, направленные в его адрес, поддержанные паралингвистическими средствами (*mault an, spottet, lästert, schallendes Gelächter, posaunt, feuert ihn an, lachen*).

Агрессия проявляется в речевом поведении детей различным образом: от жесткой открытой агрессии (оскорбления, издевательства, сарказм) до скрытой, «мягкой» агрессии (обида, неприятие, отторжение).

Среди ситуаций, в которых проявляется детская речевая агрессия, можно назвать игру, когда агрессия применяется как имитация; усвоенный стереотип поведения, моббинг («стадное поведение», как в приведенном выше примере).

Речевая агрессия проявляется в коммуникативном поведении ребенка на разных уровнях: лексико-фразеологическом (обидные прозвища, бранные слова, обценная лексика, фразеологизмы), на морфологическом (части речи, дейксис), на уровне текстовой прагматики (дразнилки, ругательства, проклятия, угрозы, оскорбления).

Исследование речевой агрессии в коммуникативном поведении ребенка, выявление средств и ситуаций ее проявления представляет-

ся актуальным, поскольку именно в детском возрасте закладываются стереотипы поведения и начинается формирование коммуникативной личности.

### *Литература*

- Битянова М. Р.* Социальная психология. – СПб., 2010.
- Иссерс О. С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М., 2006.
- Казарцева О. М.* Культура речевого общения: теория и практика обучения. – М., 1999.
- Лемайсина Н. А.* Развитие языковой личности и ее коммуникативного сознания: На материале речевого поведения младшего школьника. – Воронеж, 2004.
- Матурана У., Варела Ф.* Древо познания. – М., 2001.
- Психология детства / Под ред. член-корр. РАО А. А. Реана. – СПб., 2008.
- Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М. Н. Кожинной. – М., 2003. (СЭС РЯ)
- Формановская Н. И.* Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. – М., 2007.
- Fäber W.* Total klasse! Klassenfahrt mit Stolpersteinen. – München, 2002.
- Loon P. (van).* Das Geheimnis von Lehrer Frosch. – München, 1997.

*М.Д. Воейкова (Санкт-Петербург)*

### **Языковое взаимодействие матери и ребенка: качественный и количественный анализ**

Особенности речевого взаимодействия взрослых со своими детьми привлекали и продолжают привлекать внимание исследователей. Очевидно, что родители, отличающиеся различным уровнем темперамента, образования, тревожности и уверенности в себе, проявляют эти черты личности в диалоге с ребенком. Понятно также, что одно и то же речевое поведение матери может вызвать разную реакцию у детей в зависимости от их собственных личностных особенностей [Calkins, Dedmon, Hungerford 2004: 226-233].

Анализ данных спонтанной речи при помощи программы СНІР позволяет оценить уровень имитативности реплик взрослого и ребенка. Этот уровень вычисляется при помощи процента пересечений (повторов) соседних реплик. Процент пересечений считается по коли-

честву ответных реакций, содержащих повторы словоформ. Этот показатель рассчитывается отдельно для каждого из собеседников, причем учитываются также и их самоповторы. Программа выдает результаты, считая точное количество добавлений, пропусков и повторов в каждой реплике по сравнению с предыдущей. Если ни одно слово в последующей реплике не повторяется, она относится к тем, которые не имеют пересечений, и исключается из подсчетов. На деле эта характеристика может показывать степень приспособления матери к языковой компетенции ребенка, которая должна быть тем выше, чем беднее его речь. На уровне описанных качественных различий между информантами, эти данные дают возможность объективировать некоторые из наших наблюдений. Так, например, если сравнить результаты программы СНР для Лизы и Филиппа в возрасте 2;8, бросается в глаза следующее обстоятельство: процент пересечений между соседними репликами в диаде Филиппа с мамой значительно превышает соответствующий показатель в диаде Лизы с мамой. Данные Филиппа и Лизы на срезе (2;8) даны в таблице 1.

Таблица 1.

Процент пересечений реплик взрослого и ребенка  
у Лизы и Филиппа (2;8).

	Взрослый за ребенком	Ребенок за взрослым	Взрослый за собой	Ребенок за собой
Филипп	28.8	28.0	40.2	25.3
Лиза	5.8	7.0	22.5	26.1

Процент пересечений (грубо говоря, частичных повторов) у Лизы и ее мамы очень незначителен. Заметно, что ребенок за взрослым повторяет примерно столько же, сколько и взрослый за ребенком. И Лиза, и Филипп сопоставимы по проценту самопересечений, однако мама Филиппа почти вдвое больше повторяет своих слов по сравнению с мамой Лизы. Сходство в процентах самоповторов у детей можно объяснить тем, что в этом возрасте они часто произносят некоторые излюбленные реплики. Например, Лиза в 2;8 часто говорит «Смотри, какая безобразия!» с оттенком гордости, вызванной тем, что она помнит и произносит такое длинное и экспрессивное слово. Различия в проценте самопересечений у взрослых можно объяснить тем, что показатели речевого развития у Лизы в этот период превышают показатели Филиппа и по степени морфологической сложности

реплик, и по разнообразию лексики. Преимущество девочек в среднем на два месяца на ранних этапах речевого развития не является новостью для тех исследователей, которые определяют уровень речевого развития по опросникам. Так, русифицированные опросники KID и CDI<sup>1</sup> (Ireton 1992; Reuter, Reuter 1990) дают отдельные шкалы речевого развития для мальчиков и для девочек (Шапиро, Чистович 2000). Вероятно, именно «настраиваясь» на взаимодействие с еще неуверенно говорящим ребенком, мама Филиппа повторяет слова почти в половине своих реплик.

Отказ от повторительной стратегии может означать, что ребенок уже достиг того уровня речевой компетенции, при котором он меньше нуждается в повторах взрослого и других вспомогательных механизмах, предоставляемых регистром общения с детьми. Если же этого не произошло, можно говорить о том, что мама недостаточно настроена на общение с ребенком, мало приспосабливается к нему. Проверить это при помощи только количественного анализа невозможно. Однако применение количественных и качественных методик совместно позволяет судить о степени «настроенности» собеседников друг на друга. Для такого обследования мы сравнили результаты программы freq для Лизы и ее мамы. Эта программа составляет частотный словарь словоформ матери и ребенка по файлу или группе файлов. Сравнение словарей Лизы и мамы в 2;8 позволяет сделать следующие наблюдения (ср. данные таблицы 2).

Таблица 2.

Сравнение словарей Лизы и мамы в 2;8.

	Всего словоформ	Всего словоупотреблений	Соотношение словоформ и словоупотреблений
Мама	478	1315	0,363
Лиза	171	389	0,440

Разумеется, словарь, вернее, инвентарь словоформ мамы значительно (почти в 3 раза) превосходит соответствующий инвентарь Лизы. При этом количество словоупотреблений мамы превышает соответствующее количество у Лизы также почти в три раза. Это пока-

<sup>1</sup> CDI (Child Developmental Inventory) и KID (Kent Infant Development Scale) — опросники для родителей, адаптированные для русских детей в Институте раннего вмешательства в Санкт-Петербурге (Шапиро, Чистович 2000). Они предназначены для оценки того, насколько возраст развития ребенка соответствует его биологическому возрасту, причем оценивается языковое, когнитивное и двигательное развитие.



зывает, что мама охотно говорит, повторяет слова. Почему же процент имитаций в этой диаде сравнительно невелик? Более детальный анализ результатов freq показывает, что мама постоянно варьирует формы слов. Частотные словари матери и ребенка содержат одни и те же тематические подгруппы: братик Апка, бабушка, грибы и червячки, мытье, Веймар и Петербург и другие релевантные сюжеты. Однако если в речи Лизы они представлены одним-двумя словами, то в речи мамы даны целые формо- и словообразовательные цепочки. Так, Лиза употребляет глагол *мыться* и тематически соотнесенные слова *чистый* – *грязный*, *мокрый*, *водичка*. Мама употребляет целую гроздь словоформ и словообразовательных дериватов от глагола *мыть*: *мыльная*, *мыльную*, *мыло*, *мыть*, *мыться*.

Лиза играет в песочек с мальчиком Ваней. Мама подсказывает, что делать, употребляя следующие словоформы: *набери*, *набираешь*, *набирай*, *набирать*. Иными словами, мама дает богатый набор различных морфологических форм, который предоставляет образцы для употребления форм самой Лизой. Не случайно Лиза очень быстро в сравнении с другими детьми овладела именно морфологическими противопоставлениями (Елисеева 2008; Цейтлин 2009). Иными словами, тактика матери оказалась наиболее уместной для Лизы, и заметить это можно при сопоставлении автоматизированного анализа с традиционным наблюдением.

### *Литература*

- Елисеева М.Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего фозраста. – СПб., 2008.
- Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009.
- Шапиро Я.Н., Чистович И.А. Руководство по оценке уровня развития детей от 1 года 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев по русифицированной шкале RCDI-2000. – СПб., 2000.
- Calkins, S., Hungerford, A, and S. Dedmon Mothers' interaction with temperamentally frustrated infants. *Infant Mental Health Journal*, – Vol. 25(3). – 2004. – P. 219–239.
- Ireton, H. *Child Developmental Inventory Manual*. – Minneapolis, 1992.
- Reuter J. and M. Reuter Addendum to the Second Edition of the KID Scale Manual.

*В. В. Казаковская (Санкт-Петербург),  
И. Балчюнене (Каунас, Литва)*

### **Коммуникативные стратегии взрослого в диалоге с ребенком (опыт кросс-лингвистического анализа)<sup>1</sup>**

Результаты новейших кросс-лингвистических исследований обнаруживают определенные предпочтения в коммуникативном поведении взрослых, общающихся с детьми. Лингвистическому анализу была подвергнута наименее изученная часть инпута, а именно реактивные реплики взрослого. Так, было установлено, что носителям «флективно богатых» языков (в частности, русского и литовского) в диалоге с ребенком свойственно преимущественное использование вопросительных реплик, тогда как реформуляционные предпочтения взрослых-носителей немецкого и французского языков сводились к употреблению невопросительных повторов (Dressler, Kilani-Schoch et al. 2006; Kilani-Schoch, Balčiūnienė et al. 2008; Balčiūnienė 2009; Казаковская 2010; Kazakovskaya, Balčiūnienė 2011)<sup>2</sup>.

Полученные данные позволяют предположить существование некоторой корреляции между особенностями коммуникативной стратегии взрослых, с одной стороны, и типологической близостью языков — с другой. Вместе с тем полагаем, что на практике общения с ребенком не может не сказываться влияние социокультурных традиций (в нашем случае — традиций, выработанных балто-славянской общностью народов). Таким образом, целью первого этапа исследования является сопоставительный анализ вопросительных — во многом определяющих специфику коммуникативного поведения взрослых — реплик, а также выявление основных тенденций использования вопросов в русском и литовском инпуте. Речь идет о прагматических, структурных, формальных и функциональных особенностях реактивных реплик-вопросов.

Анализируемые корпусы данных содержат аудиозаписи речевого взаимодействия взрослых с детьми третьего года жизни (2;0–2;8). Русский корпус представлен в основном диалогами мальчика (Вани) с его бабушкой (34 часа); литовский корпус содержит диалоги девочки (Моники) и ее мамы (27 часов). Спонтанная речь расшифрована и закодирована в системе CHILDES (MacWhinney 2000)<sup>3</sup>. Для анализа

1 Данное исследование поддержано Фондом Президента РФ (грант НШ-3433.2010.6 «Петербургская школа функциональной грамматики»).

2 Выражаем глубокую признательность руководителю проекта «Pre- and Protomorphology in Language Acquisition» (Австрийская АН) проф. В.У. Дресслеру за ценные замечания, высказанные в ходе обсуждения результатов сопоставительного анализа.

3 Русский корпус собран под руководством Н.В. Тагариной; расшифровка и морфологическое кодирование выполнены Е.К. Лимбах и М.И. Аккузиной. Литовский корпус собран, расшифрован и закодирован И. Балчюнене.

были отобраны диалогические единства по трем временным срезам (2;0, 2;4, 2;8). И русские, и литовские вопросы составили около 40% от числа всех высказываний взрослого (*рус.* ~ 37.4%; *лит.* ~ 36.5%) (см. Таблица 1).

Таблица 1.

Ребенок (язык)	Моника (литовский)			Ваня (русский)		
	2;0	2;4	2;8	2;0	2;4	2;8
Средняя длина предложения ребенка в словах (MLU)	1.729	1.687	2.461	1.978	3.622	4.843
Количество вопросов взрослого (% от числа всех его реплик)	784 (42,3%)	644 (33,5%)	549 (33,5%)	930 (28,9%)	996 (42,4%)	988 (40,1%)
Индекс соотношения вопросов взрослого и их частотности	0.034	0.034	0.053	0.027	0.036	0.036

Реактивные вопросительные реплики были охарактеризованы и закодированы для последующего статистического анализа<sup>1</sup> в следующих аспектах:

- формальном (общие, частные и альтернативные вопросы),
- прагматическом (метадискурсивные и конверсациональные реплики),
- структурном (вопросы-повторы, вопросы-расширения, вопросы-реформуляции, вопросы, поддерживающие диалог),
- функциональном (собственно интеррогативные и метаинтеррогативные реплики).

Краткого пояснения заслуживают прагматическая и структурная классификации реплик (Dressler, Kilani-Schoch et al. 2006; Kilani-Schoch, Balčiūnienė et al. 2008; Казаковская 2010)<sup>2</sup>.

Прагматические характеристики реплики зависят от того, что ока-

1 Синтаксическая кодировка вопросительных реплик выполнена И. Балчюне и проверена авторами дважды.

2 Опыт функциональной категоризации вопросительных реплик представлен в (Казаковская 2006).

зывается в фокусе внимания взрослого – форма (1) или содержание (2) детской реплики:

(1) 2;8 Ваня: *Смотри* [= фати] *убежала* [= убизя].  
Взрослый: *Что? Не поняла.*

(2) 2;0 Ваня: *О.*  
Взрослый: *Что это будет?*

Метадискурсивные (*metadiscursive*) реплики прерывают диалог – приостанавливают развитие основной темы (1), конверсациональные (*conversational*), напротив, направлены на ее продолжение (2).

Структурные типы реакций дифференцируются в зависимости от того, повторяется или дополняется (и каким образом) тот или иной фрагмент детской реплики. Так, эхо-повторы (*repetitions*) предполагают полный или частичный (фокусированный) повтор предыдущей реплики:

(3) 2;8 Моника: *Man duok gerti* [= geti]. ‘Мне дай пить.’  
Взрослый: *Gerti? ‘Пить?’*

Расширения (*expansions*) лексически и грамматически дополняют сказанное ребенком, включая это в более широкий контекст (4а):

(4) 2;0 Взрослый: *Kq Monikutè ims?* ‘Что Моникуте возьмет?’  
Моника: *Kauliukq* [= kaliukq]. ‘Косточку.’

а) Взрослый: *Kauliukus nori imti Monikutè?* ‘Моникуте хочет взять косточки?’

Реформуляции (*reformulations*)<sup>1</sup> детской реплики представляют собой ее «редактирование» взрослым, приближение к тому, что, по его мнению, хотел или должен был сказать ребенок (5):

(5) 2;0 Ваня: *Акула* [= акуля] *наелась* [= наеась].  
Взрослый: *Наелась акула?*

Реплики, поддерживающие и регулирующие течение диалога (*feedback*), относятся исключительно к содержательной стороне детского высказывания:

(6) 2;0 Ситуация: Мама варит варенье, Моника хочет помочь.  
Взрослый: *Žiūrėk, paradysiu, kq tu gali daryti.* ‘Смотри, покажу, что ты можешь делать.’

Моника: *Atsimeni* [= asimeni]. ‘Помнишь.’  
Взрослый: *Atsimeni, kq tu darei? Paimi serbentq. Uogytes nuskini. O šitq išmeti.* ‘Помнишь, что ты делала? Берешь смородину. Отрываешь. А это выбрасываешь.’

Кроме того, дальнейшая категоризация вопросительных реакций предполагает разграничение вопросов референциальных (7) и так наз. проясняющих (*clarifying*) (8):

1 Речь идет о собственно реформуляциях (реформуляциях в узком смысле).

(7) 2;1 Ваня: 0К<sup>1</sup> маме, 0к папе.

Взрослый: *Kto uлетел?*

(8) 2;4 Моника: *Aš noriu [= noju] dar [= da] dešrytės [= dešytės].*

‘Я хочу еще колбаски.’

Взрослый: *Ką nori?* ‘Что хочешь?’

Коррекция ошибочной продукции может появиться в любом из вышеперечисленных структурных типов реакций. Она осуществляется имплицитным (9) или эксплицитным (10) способами:

(9) 2;4 Ваня: *Мешать* [= мисят] уу.

Взрослый: *Не надо мешать?*

(10)2;0 Взрослый: *O ką mama daro?* ‘А что мама делает?’

Моника: *Sėdi.* ‘Сидит.’

Взрослый: *Argi sėdi?* ‘Разве сидит?’

Итак, сопоставительное исследование прагматических, структурных, формальных и функциональных характеристик вопросительных реакций, оказавшихся наиболее частотными репликами в русском и литовском инпуте, обнаружило следующее. Было установлено, что предпочитаемой формой вопроса является общий (да/нет-) вопрос. Большинство вопросительных реплик взрослого принадлежит к конверсациональному типу реакций, которые употребляются как для запроса информации (то есть в собственно интеррогативной функции), так и для поддержания диалога (то есть в метаинтеррогативной – фатической – функции). Среди метадискурсивных реплик-реакций преобладают кларификативные вопросы. В целом специфика употребления реплик в речи взрослых-носителей русского и литовского языков позволяет охарактеризовать их коммуникативное поведение в диалоге с маленьким ребенком как тактику ‘конверсационального типа’. Это означает, что взрослый интуитивно «идет» за ребенком (*fine-tuning*) – развивает предложенную им тему и редко меняет ее.

Отдельные расхождения в речеповеденческой тактике взрослых касаются употребления некоторых структурных и функциональных типов вопросительных реплик.

Полагаем также, что особенности коммуникативной стратегии взрослых обусловлены не только близостью языков, носителями которых они выступают, но и стилем общения, сложившимся в диаде «взрослый – ребенок», гендерными, возрастными и некоторыми другими характеристиками участников диалога, в частности, уровнем развития их коммуникативной компетенции. В заключение подчеркнем, что

1 Сочетание с 0 (ноль) означает отсутствие данного слова (как правило, предлога или отрицательной частицы «не») в реплике ребенка..

верификация выдвинутой гипотезы предполагает дальнейшие исследования, которые должны быть выполнены на материале других – причем не только «морфологически богатых» – языков.

### *Литература*

- Казаковская В.В.* Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый – ребенок». – СПб., 2006.
- Казаковская В.В.* Реактивные реплики взрослого и усвоение ребенком грамматики родного языка. – Вопросы языкознания. – 2010. – № 3.
- Balčiūnienė I.* Analysis of conversational structure from the perspective of language acquisition: Summary of the Doctoral Dissertation. – Kaunas, 2009.
- Dressler W.U., Kilani-Schoch M., Balčiūnienė I., Korecky-Kröll K., Laaha S.* The learnability of morphology is due to positive and negative evidence. Adult reactions to children's development of French, Lithuanian and German inflection: Paper presented in the 12<sup>th</sup> International Morphology meeting. – Budapest, 2006.
- Kazakovskaya V.V., Balčiūnienė I.* Interrogatives in Russian and Lithuanian child-directed speech: Do we communicate with our children in the same way? – Journal of Baltic Studies. – 2011, in press.
- Kilani-Schoch M., Balčiūnienė I., Korecky-Kröll K., Laaha S., Dressler W. U.* On the role of pragmatics in child-directed speech for the acquisition of verb morphology. – Journal of Pragmatics. – 2008. – Vol. 41 (2).
- MacWhinney B.* The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Vol. I. Transcriptions, format and programs. – Mahwah; NY, 2000.

*О. В. Кощеева (Саратов)*

### **Стратегии речевого поведения в конфликте и становление коммуникативных черт характера в онтогенезе**

Феномен становления языковой способности индивида в онтогенезе не может рассматриваться без учета коммуникативной, речевой природы общения. Вступая в постоянные и бесконечно многообразные контакты с окружающей средой, обществом, человек обогащает и совершенствует не только свой социальный, практический, но и речевой, коммуникативный опыт, который позволяет ему добиваться успехов в бытовом, личном и профессионально-деловом общении. Конечно же, формирование указанных аспектов коммуникативной ком-

петенции начинается с самого рождения человека и продолжается всю его сознательную жизнь. Обретенная в процессе речевого онтогенеза языковая компетенция «выливается» в многогранную и сугубо индивидуальную программу речеповеденческих предпочтений и стереотипов, составляющих основу «речевого портрета» или «идиостиля» индивида. Одним из основополагающих аспектов такого успешного и эффективного общения становится умение выстраивать свое речевое поведение в кооперативном, «доброжелательном» русле, следуя нормам и правилам жанрового оформления типических ситуаций социального взаимодействия людей.

В настоящем исследовании представлена попытка выявить и обозначить основные закономерности формирования стратегических предпочтений в жанрах отрицательной фатической направленности в онтогенезе на примерах речи детей дошкольного (4-5 лет) и младшего школьного (10-11 лет) возраста.

Исследование опирается на концепцию К. Ф. Седова о типах языковых личностей по их способности к кооперации в речевом поведении. Согласно мнению ученого, характер человека в общении ярче всего проявляется по тому, как он строит отношения с партнером по коммуникации, «какой путь избирает для достижения той или иной коммуникативной цели» [Седов 2008: 266]. К. Ф. Седов выделяет конфликтный, централизованный и кооперативный уровни коммуникативной компетенции индивида. В качестве основания для построения данной типологии «выступает установка по отношению к коммуникативному партнеру. Так, конфликтный тип общения характеризуется установкой против собеседника, централизованный – его игнорированием, кооперативный – развернутостью на другого участника коммуникации» [Антология 2007: 28]. Основанием для выделения данных уровней коммуникативной компетенции являются стратегические стереотипы речевого поведения индивида в континууме повседневно-бытового общения, выражающиеся в инвективной, куртуазной или рационально-эвристической направленности фатической речи, наиболее ярко проявляющиеся в конфликтных ситуациях.

Известно, что взрослый человек в повседневной практике использует разные стили общения и разные стратегии речевого поведения. Однако, как правило, в конфликтной ситуации наблюдаются достаточно устойчивые тенденции к применению тех или иных стратегических предпочтений. Для выявления наличия / отсутствия таких тенденций в речевой практике детей на разных этапах онтогенетического развития нами проводились систематические (в течение одного года) наблюдения за повседневным бытовым общением в средней группе детского

сада (25 человек) и 4-м классе общеобразовательной школы (25 человек). Дополнительно детям предлагались для описания серии сюжетных картинок с изображением конфликтной ситуации, задания на продолжение диалога с конфликтным содержанием по предложенному началу, инсценировка спорных ситуаций в рамках сюжетно-ролевых игр. Отметим, что после завершения таких диагностических заданий с детьми обязательно рассматривалась возможность разворачивания общения в кооперативном русле и способы избегания самого конфликта. Основными исследуемыми жанрами устной разговорной речи детей указанных возрастных групп являлись жанры *бытового разговора* и *ссоры*. Особый интерес для анализа представляли записи конфликтных диалогов между представителями обеих изучаемых возрастных групп (дошкольник – младший школьник) в спонтанной устной речи.

Проведенные исследования показали, что жанр ссоры достаточно часто используется в повседневном общении как детьми дошкольного, так и младшего школьного возраста и является отражением недостаточной сформированности умения выстраивать эффективное речевое взаимодействие с окружающими людьми. В дошкольном детстве конфликтность может являться общим проявлением возрастного эгоцентризма, часто усугубляемым гиперопекой со стороны взрослых, отсутствием или недостатком представлений о нормах и правилах речевого оформления ситуаций социального взаимодействия с другими людьми. В возрасте 4-5 лет в жанр ссоры очень легко переходит не только жанр бытового разговора, но и даже жанр просьбы. Для данного этапа онтогенетического развития характерно использование прямой инструментальной формы агрессии и инвективной стратегии речевого поведения (*– Сама ты балда! // – Курица безмозглая !// – Тупица! // Сейчас как по башке дам! // – Отстань / а то как дам сейчас //...*). Основными тактиками поведения в ссоре являются инвектива, угроза, обвинение, упрек. В целом, несмотря на некоторую возрастную центрированность, в речевом поведении дошкольников уже заметно тяготение конфликтному или кооперативному типу взаимодействия с окружающими людьми.

По характеру поведения подростка в ссоре уже можно говорить о его более устойчивом тяготении к конфликтному, центрированному или кооперативному типу языковой личности. Качественно более высокий уровень развития коммуникативной компетенции младшего школьника позволяет ему не только значительно «обогатить» речевое содержание конфликта, но и применять в его процессе различные стратегии речевого поведения.

Инвективная речевая стратегия поведения в конфликте по-прежнему остается для подростков одним из ведущих способов деятельности:



Б. (10) – *Ты че встал тут? Иди пока не получил!//...*

А. (11) – *Совсем обалдел? Придурок // Очкарик несчастный!//...*

В. (10) – *Дура // Ты мою ручку сломала!//...*

Тем не менее, в отличие от дошкольного возраста содержание оскорблений и инвектив часто бывает связано с конкретными свойствами или качествами личности, которые подростку хочется подчеркнуть в беседе (толстуха, каланча, двоечница...).

Примерами использования куртуазной речевой стратегии, тяготеющей к этикетным формам взаимодействия, в речевой практике младших школьников могут служить следующие высказывания:

К. (10) – *Да / Лена // ты сегодня совсем как рыба у доски молчала / ты разве не знала / что нас будут спрашивать? Хоть бы подготовилась!//...*

О. (10) – *Я же уже много раз просила тебя не трогать мой портфель / Так нельзя обращаться с чужими вещами!//...*

Рационально-эвристическая стратегия поведения в конфликте, совсем не встречавшаяся в речи дошкольников в силу недостаточного уровня коммуникативного развития, строится на применении косвенных, непрямых форм высказываний. Их проявлениями являются тактики констатации некомпетентности, насмешки, колкости:

В. (11) – *Ох уж ты и умница – разумница! // Как тебя только угораздило последний флажок забыть оббежать!// Теперь мы проиграем из-за тебя!//...*

О. (10) – *Какая красота! // Я о таком «красивом» платье и мечтать не могла!//*

Различия в уровнях сформированности коммуникативной компетенции и стратегических предпочтений детей дошкольного и младшего школьного возраста очень ярко проявляются в конфликтных ситуациях друг с другом:

А. (10) – *Ну / силач! // Алеша Попович нашелся / /взял/ и сломал мою любимую ручку!//*

Б. (4) – *Да! // Я сильнее всех! // У меня меч!//*

А. (10) – *Ну конечно/ герой // Разве что с букашкой можешь справиться / и дома все переломать // Не мог бы ты в следующий раз махать своей палкой подальше от моих вещей?*

Б. (4) – *Ура! Я самый сильный!//...*

Таким образом, овладение речевыми стратегиями в конфликтных ситуациях начинается с прямых, инвективных форм. К подростковому возрасту дети овладевают рационально-эвристической стратегией оформления интеракции, характеризующейся применением косвенных высказываний. Стойкое тяготение к тем или иным речевым стратегиям поведения при взаимодействии с окружающими людьми определя-

ет коммуникативные черты характера и проявляется в конфликтном, центрированном или кооперативном типе речевого поведения, и к подростковому возрасту эти типы речевого поведения оказываются уже в достаточной мере устойчивыми.

### *Литература*

- Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М., 2007.  
Седов К. Ф. Онтопсихоллингвистика: становление коммуникативной компетенции человека. – М., 2008.

*А. В. Куражова, Е. Е. Ляксо (Санкт-Петербург)*

### **Формирование речи близнецов в первые шесть лет жизни<sup>1</sup>**

В современной литературе существуют данные (Сергиенко и др. 2002) о том, что близнецы отстают в когнитивном и речевом развитии от одиночно рожденных детей. Исследователи указывают [Mittler 1970: 741-757; Сергиенко и др. 2002], что особенности развития речи близнецов заключаются в более поздних сроках появления первых слов, формирования фразовой речи, овладения навыками чтения [Johnston et al. 1984: 588-595], в меньшем объеме активного словаря детей, а также в возникающих артикуляторных сложностях [Matheny et al. 1972: 845-851]. Однако формирование речи близнецов на ранних этапах онтогенеза остается мало изученным. Лонгитюдные исследования, направленные на изучение специфики становления речи детей-близнецов на основе комплексного подхода с использованием методов инструментального спектрографического, перцептивного, фонетического анализа на материале русского языка, отсутствуют.

Цель данного исследования – изучение особенностей развития речи у детей-близнецов. В исследовании принимали участие 5 пар дизиготных близнецов в возрасте от 3 месяцев до 6 лет (3 триады с девочками и 2 триады с мальчиками). Аудиозапись и видеорегистрацию звуков и речи детей проводили в домашних условиях при взаимодействии детей с матерью и экспериментатором на протяжении первых трех лет жизни с интервалом в три месяца, в возрасте детей от 3 до 6 лет с интервалом в шесть месяцев. На основе инструментального спектрографического и фонетического анализа в речи детей на первом году жизни определяли количество гласноподобных звуков, слоговых конструкций, на втором году – слов с разным числом слогов. Проводили перцептивный анализ

1 Работа выполняется при поддержке РФФИ, проект 09-06-00338а.

звуков и слов детей. В возрасте детей от 4 до 6 определяли сложность реплик детей в диалоге с взрослым, при пересказе сказки или мультфильма, при описании картинок. Анализировали спектральные и временные характеристики гласных звуков. Проводили проверку фонематического слуха детей, осуществляли дихотическое тестирование.

На основании комплексного метода анализа установлено, что у трехмесячных детей вокализации были представлены только гласноподобными звуками, преимущественно [a], [э]. У шестимесячных детей зарегистрированы слоговые конструкции – одиночные слоги и сочетания слогов: у первого ребенка из триады 2, у обоих детей из триады 3. Первый ребенок из триады 2 произносил слоговые конструкции только для привлечения внимания матери. У детей из триады 3 слоговые конструкции были выявлены и при взаимодействии с матерью. Все вокализации детей из других триад были представлены гласноподобными, с преобладанием звуков [a], [э]. В возрасте 9 месяцев в репертуаре детей увеличилось количество слоговых конструкций, однако, как и в более раннем возрасте, преобладали гласноподобные звуки. В годовалом возрасте у детей из триад 1, 2 значительно возросло количество слоговых конструкций. Для триад 1, 2, 3 установлено, что количество слоговых конструкций первых детей из триады значимо больше ( $p < 0.01$ ), чем у вторых детей из триады. В триаде 4 количество гласноподобных звуков значимо превышает количество слоговых конструкций ( $p < 0.01$ ). В триаде 4 у второго ребенка из триады выявлено большее количество слоговых конструкций, состоящих из 2-3 слогов. У детей из триады 5 зарегистрированы только гласноподобные звуки. В возрасте 15 месяцев у детей из триад 1, 2, 3 выявлены слова из одного – двух слогов. К 24 месяцам увеличивается количество и разнообразие слов, произносимых детьми. В триадах 4 и 5 на протяжении всего второго года жизни преобладающей категорией вокализаций были сочетания гласноподобных звуков.

В ходе перцептивного анализа при прослушивании тестовых последовательностей аудиторы определяли значение слова, слоговую структуру слова, распознавали гласные и согласные звуки, произносимые детьми. Наибольшее количество слов аудиторы распознали у детей из триады 3 (4 и 5 слов для первого и второго ребенка соответственно). Тестовый материал детей из триад 4 и 5 содержал преимущественно сочетания гласноподобных звуков. Слова, произносимые детьми из триад 4 и 5, аудиторы не распознавали.

При сравнении значений спектральных характеристик гласноподобных звуков [a], [y], [и], произносимых детьми из триад 1, 2, 3 и детьми из триад 4, 5 в 12 и 24 мес., выявлены различия в форме и ориентации формантных треугольников. Значения первых двух формант

(F1, F2) гласноподобных звуков [a], [y] детей из триад 4, 5 смещены в более высокочастотную область по сравнению со значениями F1 и F2 для тех же звуков детей из триад 1, 2, 3.

Фонетический анализ показал, что слова и звукосочетания детей в возрасте 2 лет из триад 1,2,3 (медиана – 9) содержат значительно большее ( $p < 0.01$ ) количество согласных звуков по сравнению с детьми из триад 4, 5 (медиана – 5).

Таким образом, у двухлетних детей из триад 1, 2, 3 установлен более высокий уровень речевого развития по сравнению с детьми из триад 4, 5. Речевой репертуар детей из триад 1, 2, 3 отличается большим количеством слов, большим разнообразием согласных, распознаванием слов детей аудиторами.

В следующей части исследования на основе анализа реплик близнецов в диалоге с взрослым установлено, что в возрастные срезы 4, 5, 6 лет преобладают реплики из одного слова, либо из одного простого предложения. К шестилетнему возрасту детей увеличивается количество реплик из нескольких фраз (22%), выявлены единичные сложноподчиненные предложения.

При пересказе сказки или мультфильма в возрасте 5 лет реплики детей представлены отдельными словами (56%), простыми предложениями (22%), несколькими фразами (20%). К шести годам уменьшается количество реплик из одного слова (38%) и простых фраз (18%) увеличивается количество реплик из нескольких фраз (41%). В 5 и 6 лет пересказ сказки у части детей был представлен несколькими репликами, длина которых составляла от 1 до 19 слов (3 слова – в 5 лет, 2 слова – 6 лет – медианные значения). Некоторые дети пересказывали сказку целиком, в этом случае длина пересказа составляла от 80 до 119 слов.

При описании картинок у всех детей в возрасте 4, 5, 6 лет преобладают реплики из одного слова и простой фразы. К 6 годам снижается количество реплик из 1 слова и увеличивается количество простых фраз. В возрасте 5-6 лет выявлены сложносочиненные предложения и реплики из нескольких фраз. При описании картинок в 5 лет все дети делают акцент на детали, кроме детей из триады 1 и второго ребенка из триады 4. У детей из триады 1, отражавших сюжет при описании картинки, реплики представлены только отдельными словами и простыми фразами. Количество слов в репликах – 1 при медианном значении (1-2). У второго ребенка из триады 4, также отражавшего при описании сюжет картинок, преобладают реплики из нескольких фраз, количество слов во фразах – мед 3. В 6 лет оба ребенка из триады 2, первый ребенок из триады 4 отражали сюжет картинки, остальные дети акцентировали внимание на деталях.

В 5 лет дети из триады 1 читают слова по слогам; дети из триады 3 – читают отдельные слоги; дети из триад 2, 4, 5 знают некоторые буквы. В 6 лет дети из триад 1, 2 читают и понимают смысл прочитанного текста. Дети из триады 4 читают некоторые слова по слогам.

У всех детей, кроме второго ребенка из триады 2, коэффициент латерального предпочтения (КЛП) больше 10%, что свидетельствует о правостороннем предпочтении и доминировании левого полушария по речи у этих детей. Максимальное значение КЛП у первого ребенка из триады 1 – 93% (читает слова в 5 лет), минимальное у второго ребенка из триады 5 – 17% (в 5 лет знает некоторые буквы). При предъявлении фонематического теста с картинками не выявлено ошибок, свидетельствующих о нарушении фонематического слуха у детей. Однако у детей возникли затруднения, в большей степени в триадах 4 и 5, при повторении пар и троек слогов.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить различия между триадами близнецов 1, 2, 3 и триадами 4, 5. Дети, имевшие на втором году более высокий уровень речевого развития, в возрасте 6 лет читают текст и понимают его смысл, а дети, имевшие более низкий уровень речевого развития на втором году, находятся на более раннем этапе освоения навыка чтения в возрасте шести лет.

Сравнение полученных результатов с данными по одиночно рожденным детям [Ляксо и др. 2001: 65-87; Ляксо 2003: 207-218], позволило выявить специфические черты формирования речи близнецов. Особенности речевого развития близнецов заключаются в более позднем появлении слоговых конструкций и их меньшем разнообразии, более медленном пополнении активного словаря, меньшем количестве слов, требующих сложной артикуляции и меньшем разнообразии согласных звуков по сравнению с одиночно рожденными детьми.

### *Литература*

- Ляксо Е.Е., Петрикова Н.А., Челибанова О.В. и др.* Звуки русских детей первого года жизни и их восприятие взрослыми // *Детская речь: Психолингвистические исследования* / Ред. Т. Н. Ушакова, Н. В. Уфимцева. – М., 2001.
- Ляксо Е.Е.* Вокально-речевое развитие ребенка в первый год жизни // *Физиологический журнал*. – 2003. – Т. 89 – № 2.
- Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Рязанова Т.Б. и др.* Близнецы от рождения до трех лет. – М., 2002.
- Jonhston C., Prior M., Hay D.* Prediction of reading disability in twin boys // *Developmental Medicine and Child Neurology*. – 1984. – 26.
- Matheny A P, Bruggemann C.* Articulation proficiency in twins and singletons

from families of twins// Journal of speech and hearing research. – 1972. – V.15. – № 4.

Mittler P. Biological and social aspects of language development in twins // Developmental Medicine. – 1970. – V. 12.

*С. Милевски (Гданьск, Польша)*

### **Глаголы говорения (*verba dicendi*) в речи опекунов, обращенной к младенцам<sup>1</sup>**

Первый год жизни является исключительно важным для формирования коммуникативной личности ребенка, т. е. такой манеры поведения, которая выражается в желании быть «принимающим» и «передающим» информацию (Rocławski 1991; Цейтлин 2000). В общении с грудными детьми практически задействованы все органы чувств, и в этой связи можно говорить о голосово-слуховой, визуальной, тактильной и даже обонятельной и вкусовой коммуникации. На «прокоммуникационное» поведение своих опекунов маленькие дети обычно отвечают общей активностью (комплекс оживления), вокализацией, улыбкой.

Речь взрослых, обращенную к маленькому ребенку, можно назвать фатической, т. е. контактоустанавливающей, поскольку важнейшей ее функцией является не обмен информацией, но установление и поддержание контакта с ребенком.

Контактоустанавливающая функция, бесспорно, является первой языковой функцией, которую усваивают дети: «Стремление вступать в коммуникацию появляется у них гораздо раньше способности передавать или принимать информативные сообщения» (Якобсон 1975). Одной из характерных особенностей, напрямую связанных с «формированием» коммуникативной личности ребенка, является наличие в текстах, адресованных к грудным детям (IDS), относительно большого количества глаголов говорения (Milewski 2008). Анализ частотности употребления таких глаголов, а также их семантико-синтаксических контекстов, позволил выделить различные формы установления и поддержания контакта между опекунами и детьми.

В данной статье мы рассматриваем глаголы говорения в узком смысле (*verba dicendi sensu stricto*), т. е. такие, «которые примарно служат для определения процесса построения высказывания и передачи информации с помощью устной речи» (Greń 1994). К ним можно отнести так называемые нейтральные глаголы говорения (без информации о фо-

<sup>1</sup> Англ. infant-directed speech (IDS).

нической стороне речевой деятельности, в значении ‘сообщать устно’), например, *mówić* – *говорить*, *powiedzieć* – *сказать*, *przeznieść*, *powiadać* – *говорить*, *сказывать*, *gadać* – *болтать*, *говорить*, *rzec* – *сказать*; *przeznieść*, *промолвить*, а также глаголы, характеризующие в той или иной степени сам процесс говорения (говорение + признак КАК), например, громко: *krzyzczeć* (*кричать*), *krzyknąć* (*крикнуть*), *wołać* (*звать*), *zawołać* (*позвать*), *drzeć się* (*орать*), тихо: *szeptać* (*шептать*), *szerpnąć* (*шепнуть*), *mruczeć* (*мурлыкать*, *бормотать*), нечетко: *belkotać* (*лепетать*), *seplenić* (*шепелявить*).

Материалом для анализа глаголов говорения в реестре IDS послужили данные, собранные нами на материале текстов 102 взрослых опекунов, «разговаривающих» с новорожденными. Анализируемый корпус текстов состоит (в общей сложности) из 74 534 слов. Из них 1415 слов относится к глаголам говорения, что составляет 1,9 % от всех выделенных в собранном материале словоформ (см. Milewski 2011).

К наиболее часто встречаемым в текстах IDS глагольным лексемам со значением ‘сообщать (передавать) устно’ относится глагол *powiedzieć* – *сказать* (f=743)<sup>1</sup>, имеющий самое общее значение ‘выразить что-либо словами’ (см. Таблица 1). Этот глагол не несет в себе информации о фонической стороне высказывания. Чаще всего эта лексема реализовывалась словоформой *powiedz* – *скажи* (f=592), которая выступала в различных семантико-синтаксических контекстах. Данная словоформа составляет 80% от общего числа словоформ, образованных от глагола *powiedzieć* – *сказать*.

Таблица 1.

Глаголы говорения в некоторых разновидностях польского языка.

№	Глагол	IDS (74 534 слова)	JDP <sup>1</sup> (100000 слов)	SFPW <sup>2</sup> (500000 слов)
1.	<i>powiedzieć</i> - <i>сказать</i>	743 (0,99%)*	354 (0,35%)	785 (0,16%)
2.	<i>rozmawiać</i> / <i>разговаривать</i> / <i>porozmawiać</i> - <i>поговорить</i>	179 (0,24%)	16 (0,02%)	74 (0,01%)
3.	<i>mówić</i> - <i>говорить</i>	159 (0,21%)	317 (0,31%)	897 (0,18%)

1 f – частотность.

2 JDP – Язык детей дошкольного возраста (см. Zgółkowa, Bułczyńska 1987).

2 SFPW – Лексика современного польского языка (Kurcz i in. 1974–1977).

Таблица 1. Продолжение

4.	śpiewać/pośpiewać/ zaśpiewać – <i>петь/попеть/за- петь</i>	121 (0,16%)	66 (0,07%)	39 (0,01%)
5.	opowiadać/ opowiedzieć/ ropowiadać – <i>рассказывать/ рассказать/порассказывать</i>	95 (0,13%)	72 (0,07%)	75 (0,01%)

\*Процент глаголов говорения от общего количества слов в данной группе.

В текстах IDS словоформа *powiedz* (*скажи*) употреблялась в предложениях, побуждающих ребенка к вокализации, каким-либо голосовым реакциям, произнесению чего-либо, например: *No powiedz coś mamusi!* (*Ну скажи что-нибудь мамочке!*) // *Powiedz tatusiowi wszystko!* (*Скажи папочке все-все*). Эта же словоформа появлялась и в высказываниях, побуждающих малыша повторять конкретные слова, произносимые взрослым (часто по слогам), отдельные слоги или известные малышу звукоподражания, например: *A powiedz ma-ma-ma-ma!* (*А скажи ма-ма-ма-ма!*).

Словоформа *powiedz* (*скажи*) употреблялась также в качестве введения своеобразной *oratio recta* (прямой речи) при «цитировании» малыша, например *Ja szybkoitko zasnę, powiedz* (*Я быстренько усну, скажи*).

Данная словоформа встречается и как составляющая вопроса, обращенного к ребенку, на который малыш должен дать «ответ», например *Powiedz mamusi, gdzie byłeś? Na spacerku byłeś? Tak?* (*Скажи мамочке, где ты был? Ты был на прогулочке? Да?*)

Лица, «разговаривающие» с грудными детьми, прекрасно отдают себе отчет в том, что ребенок не в состоянии вступить с ними в вербальный контакт, что «разговор» с ним на данном этапе развития — это своеобразная форма склонить малыша к установлению и поддержанию голосового контакта. Приведем характерное высказывание матери трехмесячного ребенка: *Powiedz, matusiu, ja jestem malutka, ja tam dopiero trzy miesiące i nie umiem jeszcze tak naprawdę mówić! Tak?* (*Скажи, мамочка, я еще маленькая, мне всего лишь три месяца и я еще не умею по-настоящему говорить! Да?*).

Если ребенок не гулит, не вступает в контакт посредством слухового канала, опекуны обычно обеспокоены. Они пытаются найти причину отсутствия вокализации и спрашивают малыша «произнести что-либо», например: *Czemu moja żabka nic nie chce mówić?// No powiedz troszeczkę coś.* (*Почему моя лягушечка ничего не хочет говорить? Ну скажи чуточку что-нибудь*).

С глаголами говорения связан и глагол *śpiewać* (*петь*). Однако в своем словарном значении 'издавать голосом музыкальные звуки, исполнять музыкальное произведение' в исследуемых текстах он не употреблялся, а



скорее относился к напевному произнесению ребенком разных звуков, что характерного для периода гуления. Глагол *śpiewać* (*петь*) чаще всего употреблялся в третьем лице единственного числа настоящего времени, например: *A kto tak ładnie śpiewa? O, jak ładnie śpiewa Magdalenka! Ślicznie!* (*А кто это так красиво поет? О, как красиво поет Магдаленка*) // *Ślicznie Ania śpiewa!* (*Аня прелестно поет!*) // *A kto tak śpiewa? Kto tak śpiewa głośno?* (*А кто это так поет? Кто так громко поет?*) // *Ach, jak ładnie Ola śpiewa!* (*Ах, как красиво Оля поет!*).

Характерной чертой глаголов говорения является также то, что более половины из них (58,37% всех словоформ глаголов такого типа – 826 из 1415) в текстах IDS употребляется в форме повелительного наклонения. К наиболее частотной форме относится, как уже отмечалось выше, глагол *powiedz* (*скажи*) (см. Таблица 2).

Таблица 2.

Глаголы говорения в повелительном наклонении в различных текстах.

Словоформа	разновидность польского языка		
	IDS	JDP	SFPW
<i>powiedz – скажи</i>	592 (79,68%)*	24 (6,78%)	44 (5,60%)
<i>mów – говори</i>	28 (17,61%)	12 (3,78%)	29 (3,23%)
<i>zaśpiewaj – спой</i> <i>śpiewaj – пой</i> <i>pośpiewaj – попой</i>	29 (23,97%)	1 (1,51%)	1 (2,56%)
<i>porozmawiaj – поговори</i> <i>rozmawiaj – разговаривай</i>	67 (37,43%)	0	0
<i>opowiedz – расскажи</i> <i>opowiadaj – рассказывай</i> <i>poropowiadaj – порассказывай</i>	43 (45,26%)	3 (4,17%)	2 (2,67%)
<i>wołaj – зови</i> <i>zawołaj – позови</i>	23 (58,97%)	1 (2,32%)	0
<i>porogadaj – поболтай</i> <i>gadaj – болтай</i>	30 (61,22%)	4 (16,67%)	6 (7,41%)

\* Процентное отношение форм повелительного наклонения ко всем словоформам данного глагола.

Высокая частотность форм повелительного наклонения глаголов — факт, который довольно часто отмечается в исследуемом типе текстов (см. Milewski 2011). В окружении глаголов говорения часто присутствует наречие *ślicznie* — *красиво, прелестно*, которое употребляется в обращении к ребенку как выражение одобрения, похвалы конкретного поведения малыша, побуждения к выполнению определенных действий, придания им «теплого» характера, например: *Kto tak ślicznie mówi? Kto tak pręlestno góworit? // Ślicznie dzidziúś mówi! Ślicznie! Красиво малыш гóворит! Прелестно! // O jak ślicznie opowiadám! O jak ślicznie śpiewám! O jak ślicznie! Jak ślicznie! Oj, jak ślicznie skarbuś mówi do mamy! Jak ślicznie! — O, как красиво я рассказываю! O, как красиво я пою! O, как красиво! Как красиво! Oй, как красиво наше сокровище гóворит с мамой! Как красиво!*

Подобную функцию выполняет наречие *pięknie*<sup>1</sup> — *красиво, прекрасно*. Находясь в окружении глаголов, обозначающих речевое действие, оно служит для выражения одобрения голосового поведения ребенка и побуждения малыша к дальнейшим попыткам в этом направлении.

Глаголы говорения, как и другие глаголы в текстах IDS, употреблялись в диминутиве (уменьшительно-ласкательной форме) (см. Milewski, в печати).

Подводя итог, можно отметить, что высокий процент употребления в речи опекунов грудных детей глаголов, обозначающих *говорение*, свидетельствует об особом желании взрослого вступить в контакт с ребенком, побудить его к «говорению», подготовить к роли передающего и воспринимающего речевые сообщения. Речевое поведение взрослых по отношению к маленьким детям можно назвать «уроками языка» (см. Snow 1972). Обычно урок ассоциируется с организованной (сознательно и целенаправленно) методической единицей с целью обучения конкретным умениям и навыкам либо передачи определенных теоретических знаний. «Школа речи», которую проходит ребенок в семейной обстановке, ведется чаще всего неосознанно, без подготовки со стороны «учителей», однако является прекрасным вступлением к последующему речевому развитию ребенка.

### **Литература**

- Милевски С. Речь, обращенная к ребенку: теория и практика // Дефектология. — 2004. — № 5.
- Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». — М., 1975. [<http://philologos.narod.ru/classics/jakobson-lp.htm>]

<sup>1</sup> В этом качестве также употреблялись менее частотные слова: *brawo* (браво), *fajnie* (здорово, замечательно, прекрасно), *ładnie* (красиво, хорошо).

- Greń Z.* Semantyka i składnia czasowników oznaczających akty mowy w języku polskim i czeskim. – Warszawa, 1994.
- Jakobson R.* Poetyka w świetle językoznawstwa // Jakobson R. W poszukiwaniu istoty języka. – T 2. – Warszawa, 1989.
- Kurcz I.* Słownictwo współczesnego języka polskiego. Listy frekwencyjne (t. I – Teksty popularnonaukowe, t. II – Drobne wiadomości prasowe, t. III – Publicystyka, t. IV – Proza artystyczna, t. V – Dramat artystyczny). – Warszawa, 1974–1977.
- Milewski S.* Czasowniki oznaczające mówienie (*verba dicendi*) w mowie opiekunów adresowanej do niemowląt // *Dzieci, młodzież, dorośli w systemie edukacji*, ser. *Studia i Badania Naukowe*, nr 2. – Gdańsk, 2008. – C. 119134.
- Milewski S.* Mowa dorosłych kierowana do niemowląt (studium fonostatystyczno-fonotaktyczne), II wyd. – Gdańsk, 2011.
- Milewski S.* Czasowniki deminutywne w mowie adresowanej do małych dzieci (в печати).
- Rocławski B.* Kształtowanie komunikacyjnych postaw u dzieci w wieku niemowlęcym // Rocławski B. (red.). *Opieka logopedyczna od poczęcia*. – Gdańsk, 1992.
- Snow C. E.* *Mather's speech to children learning language*. – *Child Development* 43. – 1972.
- Zgólkowa H., Bulczyńska K.* Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne. – Poznań, 1987.

*Т. И. Петрова (Владивосток)*

### **Специфика ситуативно-ролевого варьирования детской речи**

Одной из проблем социолингвистического исследования речевого онтогенеза является процесс освоения правил «ситуативной и ролевой грамматики», составляющий основу социализации ребенка. Включение индивида в систему социального взаимодействия предполагает прежде всего овладение социальными ролями и формирование ролевого репертуара личности с одновременным усвоением соответствующих коммуникативных кодов. Средством овладения социализированной речью служит сюжетно-ролевая игра: ее основной единицей является «мнимая ситуация» (Эльконин 1999), в которой ребенок берет на себя роли других людей и реализует типичные для них действия. Наиболее показательна игра в одиночестве, когда инсценируется ряд последовательно сменяющихся ситуаций общения. Создаваемый при этом дискурс не

только является своеобразной энциклопедией усвоенных социальных ролей и соответствующих им вариантов речевого поведения, но и отражает структуру интерперсональных ролевых отношений. В основе инсценирования ребенком различных ситуаций общения лежит механизм ситуативно-ролевого варьирования речи, имеющий некоторую специфику относительно речи взрослых.

Особенности ситуативно-ролевого варьирования детской речи рассмотрены нами в следующих аспектах: 1) соотношение ролевого репертуара в игре и в реальной коммуникации; 2) проявление различных характеристик категории «роль»; 3) отражение в ролевом поведении уровней владения языком.

1. Сюжетно-ролевая игра дает ребенку возможность свободного творчества: то, что запрещается «во взрослой, логической действительности, где все разумно и нет волшебства», проявляется в ролевых играх, в которых «ребенок совершенно свободен и уже поэтому не станет, как попугай, копировать жизнь ребенка» (Шмаков 1994). Создаваемый в процессе игры мир становится «косвенным источником сведений о реальном мире», он несет информацию о живом процессе социализации ребенка. Модели интерперсонального ролевого поведения, хранящиеся в сознании ребенка, определяют тематику игровых сюжетов. Это, например, профессиональная деятельность («Строительство гаража», «Урок в школе», «Прием больных» и т.п.), семейно-бытовые отношения («Воспитание ребенка», «Телефонный разговор бабушки с внучкой», «Приготовление обеда» и т.п.), различные отношения в свободное время («Путешествие», «Дачный отдых», «Новогодний праздник» и т.п.). В ролевой игровой деятельности осуществляется референция не только в реальном мире (роли, исполняемые самим ребенком в реальной коммуникации, а также роли из мира взрослых), но и в мире вымышленном. К референтам вымышленного мира относятся персонажи-животные (*Собачка, Тигренок, тетя Хрюшка, дядюшка Бегемот* и т.п.), персонажи мультфильмов и произведений художественной литературы (*Микки-Маус, Коты-аристократы, Незнайка, Карлсон* и т.п.), персонажи-предметы (*Контрабасик, Шарик* и т.п.), персонажи, придуманные ребенком (*Сусавьет, Тирбетьевна* и т.п.). Таким образом, очевидно значительное отставание ролевого репертуара ребенка в реальной коммуникации от усвоенной им «ролевой матрицы», которая в полной мере может быть реализована именно в игре.

2. В ролевом поведении ребенка особое проявление находит и сама категория «роль», в определении которой до сих пор сохраняется неясность. В теории ролей существует такое мнение, что «определением роли не будет конца, а потому этот термин лучше сохранить в значении

общей идеи» (Левитов 1969). В социолингвистике традиционно роль понимается как «нормативно одобренный обществом образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную социальную позицию» [Крысин 1989: 134]. Сложностью данного понятия объясняется и отсутствие общепринятой типологии социальных ролей. В контексте изучения речевой социализации, по мнению Е. Ф. Тарасова, целесообразно различать три типа ролей: статусные, позиционные и ситуационные. Статусными являются роли наследуемые, получаемые с рождения (например, гендерная роль, национальная роль), а также те, которые человек неизбежно «проходит» в течение жизни (например, возрастная роль). Именно статусные роли «дают возможность занятия ряда позиционных ролей и одновременно обязывают владеть определенными позиционными ролями»: например, владение статусной ролью «взрослый» определяет доступ к позиционной профессиональной роли. Ситуационные же роли – это «более или менее фиксированные стандарты поведения» (роль пешехода, роль покупателя, роль гостя, роль друга и т.п.); для их проигрывания «достаточно быть просто кратковременным участником ситуации общения», поэтому овладение такими ролями происходит на сравнительно ранних этапах социализации [Тарасов 1977: 46-49]. Таким образом, если ситуационные роли – «роли повседневного «употребления» и поэтому проигрываются на уровне бессознательного контроля», то роли позиционные предполагают «владение соответствующей позицией» и требуют осознанных речевых навыков и умений.

В реальной речевой коммуникации ребенка проявляется владение статусными и ситуационными ролями. В частности, усвоенная гендерная роль (статусная) обнаруживается в стратегии речевого поведения, в использовании типичных для этой роли языковых средств. Например: в речевом поведении девочки находят отражение такие качества, как «готовность к сочувствию, разговорчивость, готовность подчиняться, коллективизм, дружелюбие», являющиеся показателем «гендерного стереотипа фемининности» (Бутовская 1997); кроме того, для ее коммуникативного поведения характерны и типичные особенности женской речи: активность регистрового переключения; частое использование конструкций со словами *такой, так*, имеющих особое просодическое оформление и передающих положительную экспрессию (*Так радуются они/ да?! Такие облака маленькие!*); использование диминутивов и т. п. Совершенно естественно статусные роли проигрываются и в воображаемых ситуациях. Для сравнения приведем примеры гендерного ролевого поведения в игре мальчиков и девочек.

Ситуация 1. (Паша (7;8) и Юра (7;9) инсценируют встречу знакомых водителей) П.: *Я с новым бензином// Смотри/ как еду//* – Ю.: *О!*

*Ништяк! – П.: Со скоростью большой// – Ю.: А какая? – П.: Я по крайней мере.../ Я щас гнал/ сто сорок была//*

Ситуация 2. (Ася (6;11) и Вера (6;2) «лечат» зверей) В.: *Вот еще собачка// – А.: Вся/ бедненькая/ уже измучилась! – В.: Маленькая! Какая крохотная! – А.: О да! А тебе постельки не хватило? Боже мой!*

Значительно шире оказывается круг ситуационных ролей, которыми ребенок владеет не только в игре, но и в реальной коммуникации. Такой тип роли наиболее тесно связан с конкретной ситуацией, в условиях которой соблюдаются особые правила речевого общения, основанные на ролевых ожиданиях. В игре инсценируется диалогическое общение, непосредственно отражающее представления ребенка о ситуативно обусловленном межролевом взаимодействии и об атрибутах ролевой пары в той или иной ситуации. Проигрываются, во-первых, собственно ситуационные роли, необходимость которых вызвана «конфигурацией внешних условий» (пассажир, гость, пешеход, сосед и т.п.).

Например: Ситуация 1. (Дима (7;0) инсценирует общение покупателя (А.) и продавца (Б.)) А.: *Дайте пожалуйста/ кусочек колбасы/ и/ и яблочко// – Б.: Щас дадим// Так// – А.: Спасибо// Вот вам денежки// – Б.: Давайте денежки//* Ситуация 2. (Надя (6; 3) инсценирует встречу хозяев дома (Х.) и гостей (Г.)) Г.: *Откройте/ двери! Здравствуйте! – Х.: Здравствуйте// Входите//* Кроме того, в игре находит отражение владение ребенком ситуационными ролями, отражающими личностные особенности коммуникантов (воспитанный человек, грубиян, обиженный человек, знаток, кокетка и т.п.).

Например: Ситуация 1. (Ася (7;5) инсценирует поведение встревоженного человека) *Ой! Ой! Ой! – Что случилось? – Скорую помощь! Она упала с борта!*

Ситуация 2. (Ася (7;5) инсценирует диалог сердитой матери (М.) и провинившегося сына (С.)) С.: (виновато) *Мам.../ – М.: Ты что опоздал на полчаса?! Или у вас что/ часы отстали? – С.: Наверно отстали мам//.* Во второй ситуации наблюдается соединение двух типов ролевого взаимодействия: статусного («мать» – «сын») и ситуационного личностного («сердитый» – «виноватый»); в таких случаях, по словам Е. Ф. Тарасова, «ситуационная роль получает статусную редакцию». Следует заметить, что в одиночной игре личностные роли могут проявляться как бы в чистом виде, когда статусная и собственно ситуационная роли оказываются невыраженными. Например: (Надя (6;3) инсценирует ссору персонажей, статус и собственно ситуационная роль которых непонятны) *Что? Что тебе от меня надо? Лучше садись/ и пойдём отсюда// – Ты что/ с ума сошел? – А я думал/ что ты поедешь/ домой// – Не хочу я никуда ехать// Я ж новенький/ не хочу к ним домой// (нрзбр.; интонация ссоры).*

При этом персонажи, безусловно, наделяются если не статусными, то собственно ситуационными ролями, но распределение ролей в одиночной игре (в отличие от совместной) приобретает интериоризированную форму.

Специфика детской речи проявляется и при проигрывании позиционных ролей, что возможно исключительно в условиях игры. Как правило, это роли профессиональные, должностные (начальник, «старший» и т. п.), семейные (отец, мать, муж, жена и т. п.).

Например: Ситуация 1. (Даша (4;6) инсценирует речь учительницы) *Так/ теперь/ продолжаем наш урок// Так// Теперь.../ Мы с вами/ будем/ делать.../ Теперь/ мы будем с вами/ рисовать/ звездочки/ сколько вас/ пришло в школу//*

Ситуация 2. (Наташа (6;8) инсценирует речь матери) *Ну доча! Давай другое платье оденем// Мало это на тебя// Одень вот это// Пожалуйста/ одевай//*

Ситуация 3. (Надя (6;3) инсценирует речь «старшего» на стройке) *Э-э-э! Вверху ведь не забывают! Вы что! Надо хорошо строить// К празднику надо готовиться// Вы понимаете это?* Ролевая речь матери в детской игре не вызывает особых затруднений, так как она непосредственно соотносится с естественной ролевой речью самого ребенка и всегда доступна для наблюдения. Речь же профессиональная или должностная, как правило, основана на фантазии ребенка, поскольку его апперцепционная база не соответствует содержанию таких ролей, требующих овладения особыми речевыми навыками.

3. Ролевое поведение ребенка в игре является зеркальным отражением «уровней владения языком» (Крысин 1989). Детскую специфику — как правило, при проигрывании позиционных ролей — особенно отчетливо демонстрирует энциклопедический уровень, предполагающий, по определению Л. П. Крысина, «владение не только словом, но и теми реалиями, которые стоят за словом, и связями между этими реалиями». Следствием неумелого владения «миром слова» являются своеобразные «пустые формы» — детские высказывания, представляющие собой неполноценные речевые акты вследствие искажения их пропозиционального содержания. Например: (инсценируется речь хореографа) *Костя! Почему колени не держишь? Все коленочки натянуты/ для отдельной струночки;* (диалог неопределенных персонажей) *Не надо/ а то еще пожалуется мэру// — А кто такой мэр? — Он выше короля;* (инсценируется речь врача) *Черепаша/ проявите мне.../ укол.../ с клюквой* и т. п. Однако ситуативный уровень владения языком (т. е. «умение применять языковые знания и способности сообразно с ситуацией») в сюжетно-ролевой игре вполне соответствует нормативному (взрослому): ролевое взаимо-

действие сопровождается ситуативным варьированием речи. Ребенком моделируются последовательно сменяющие друг друга ситуации речевого общения с учетом роли не только говорящего, но и адресата речи; избираемые языковые средства при этом адекватны условиям инсценируемого общения.

### *Литература*

- Бутовская М. Л.* Формирование гендерных стереотипов у детей: социокультурная социобиологическая парадигма – диалог или новое противостояние? // Этнографическое обозрение. – 1997. – № 4.
- Крысин Л. П.* Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. – М., 1989.
- Левитов Н. Д.* «Теория ролей» в психологии // Вопросы психологии. – 1969. – № 6.
- Тарасов Е. Ф.* Социально-психологические аспекты этнопсихолингвистики // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М., 1977.
- Шмаков С. А.* Игры учащихся – феномен культуры. – М., 1994.
- Эльконин Д. Б.* Психология игры. – М., 1999.

*И. А. Стернин (Воронеж)*

### **Эффективное общение с дошкольником**

В ходе исследования использовался метод опроса родителей детей дошкольного возраста с целью выявления их личного опыта эффективного речевого воздействия на детей в стандартных ситуациях конфликтной коммуникации. Респондентам (всего было опрошено 200 человек) было предложено заполнить анкету, в которой были перечислены типичные коммуникативные затруднения родителей в общении с детьми:

Какие Ваши слова действуют на Вашего ребенка, если он:

- не хочет есть
- не хочет спать
- не хочет купаться
- не хочет убирать в комнате
- не хочет идти в детский сад
- не хочет одеваться
- грубит
- берет чужие вещи
- просит купить что-нибудь в магазине



- плачет
- мешает разговаривать взрослым
- боится оставаться один
- боится спать в темноте
- дерется
- боится делать прививку

Родителям предлагалось записать или продиктовать слова и речевые формулы, которые помогли им эффективно подействовать на ребенка в соответствующей ситуации, реально решить соответствующую проблему.

Опрос под нашим руководством проводила А. В. Горючева в 2007 г. Опрос проводился в устной и письменной форме. Опрашивались родители разных возрастных категорий и полов. Большинство респондентов—родителей молодого и среднего возраста отвечали очень охотно, аргументируя тем, что о своих детях могут говорить бесконечно. Представители старшего поколения отвечали менее охотно, ссылаясь на то, что давно забыли то, что говорили детям.

В результате опроса было получено 1748 ответов, из них 1318 — конкретные речевые формулы, 430 — описание собственного речевого воздействия без приведения конкретных речевых формул. Ответы, предложенные на каждую конфликтную ситуацию, сгруппированы по приемам, а речевые формулы внутри них, в свою очередь, сгруппированы по типам речевых актов. Из 15 ситуаций респонденты-родители обычно выбирали для ответа 5-6, на остальные вопросы не отвечали, поэтому число ответов на каждую предложенную в анкете ситуацию различается:

- не хочет есть — 193 ответа
- не хочет спать — 157 ответов
- не хочет купаться — 90 ответов
- не хочет убирать в комнате — 128 ответов
- не хочет идти в детский сад — 97 ответов
- не хочет одеваться — 109 ответов
- грубит — 116 ответов
- берет чужие вещи — 98 ответов
- просит купить что-нибудь в магазине — 128 ответов
- плачет — 142 ответа
- мешает разговаривать взрослым — 129 ответов
- боится оставаться один — 65 ответов
- боится спать в темноте — 102 ответа
- дерется — 89 ответов
- боится делать прививку — 105 ответов

Проведенное исследование позволило выявить наиболее эффективные приемы речевого воздействия родителей на детей.

Если рассматривать эффективные РА внутри каждой конфликтной коммуникативной ситуации, то выявляются две тенденции: в ситуациях, когда поведение ребенка не является общественно порицаемым (не хочет кушать, спать, идти в детский сад, делать прививку), в качестве наиболее эффективных оказываются РА *просьба, предсказание, обещание, предложение, объяснение, сообщение*, что демонстрирует направленность родителей на эффективное общение с сохранением коммуникативного равновесия.

И, напротив, в случаях, когда ребенок ведет себя, с точки зрения родителей, аморально, самыми эффективными становятся РА *правило, угроза, упрек, приказ, осуждение*, которые демонстрируют стремление родителей к достижению цели (послушание ребенка) авторитарным методом.

Если же рассматривать все предложенные родителями речевые формулы эффективного речевого воздействия на ребенка, то наиболее эффективными (набравшими более 10% от общего числа ответов) являются (в порядке убывания эффективности) РА *правило, сообщение, предложение, объяснение, обещание*.

Всего эффективных речевых актов – 1318, из них:

1. Правило – 206 – 16%
2. Сообщение – 172 – 13%
3. Предложение – 158 – 12%
4. Объяснение – 156 – 12%
5. Обещание – 138 – 10,5%
6. Просьба – 101 – 8%
7. Предсказание – 91 – 7%
8. Угроза – 91 – 7%
9. Приказ – 54 – 4%
10. Разрешение – 37 – 3%
11. Осуждение – 17 – 1,3%
12. Упрек – 15 – 1,1%
13. Вопрос – 14 – 1%
14. Совет – 13 – 1%
15. Призыв – 12 – 1%
16. Одобрение – 9 – 0,7%
17. Шутка – 8 – 0,6%
18. Цитата – 7 – 0,5%
19. Отказ – 6 – 0,5%
20. Запрет – 5 – 0,4%

21. Ирония – 3 – 0,2%
22. Уверение – 2 – 0,15%
23. Приглашение – 2 – 0,15%
24. Жалоба – 1 – 0,08%

Речевые акты *угроза* и *приказ* названы эффективными потому, что, на наш взгляд, категории *эффективности* и *результативности* в некоторых случаях при общении с детьми пересекаются и можно говорить об эффективности РА даже при некотором нарушении коммуникативного равновесия.

Результаты настоящего исследования показали, что манипулятивные речевые формулы обладают высокой эффективностью в общении с дошкольниками. Это объясняется тем, что в дошкольном возрасте ребенок еще не вполне осознает необходимость выполнения тех или иных действий (например, необходимость укола или прививки), у него еще не сформировано четкое отношение к социальным обязанностям родителей, он не знаком со всеми нормами коммуникации, поэтому аргументированные наставления родителей, старающихся переубедить и рационально доказать свою правоту, могут оказаться элементарно непонятны ребенку.

При условии, что взрослый настроен на бесконфликтное общение и понимает свою роль в становлении личности ребенка, мы сталкиваемся с **манипуляцией, выгодной для объекта влияния**. В данном контексте использование манипуляции становится не только возможным, но и необходимым

Таким образом, манипуляция как эффективный способ воспитания становится не только возможна, но и необходима.

Проведенное исследование позволило выявить эффективные манипулятивные приемы общения родителей с детьми. Это формулы, которые позволяют ребенку выполнять необходимые родителям действия так, будто сам ребенок был их инициатором, или так, будто именно его согласие было решающим. Эти приемы – *апелляция к взрослости ребенка*, *вовлечение ребенка в игру*, *разговор на равных с объяснением причины поведения взрослого*, *констатация правила, семейной нормы* (в случае, если ребенок поступает аморально, не зная об этом) и разрешение не выполнять требуемое действие. Кроме того, в некоторых семьях существуют индивидуальные манипулятивные формулы, включенные в определенный игровой контекст.

**Экспериментальный анализ детского дискурса: теория и практика<sup>1</sup>**

На протяжении последних 150 лет основным методом сбора материала в области изучения детской речи был и остается метод наблюдения, т.е. фиксация спонтанной речи ребенка. Хотя методология подобных записей за это время сильно усовершенствовалась, пройдя путь от первых спорадических дневниковых записей до современной лонгитюдной видеосъемки, принципиальная позиция о примате сбора и последующего анализа естественного языкового материала существенных изменений не претерпела. Однако в настоящее время мало у кого возникают сомнения и в том, что принципы или тенденции развития детской грамматики или фонетики, сформулированные на основе исключительно анализа спонтанной речи, не могут считаться строго доказанными, так как, во-первых, корреляционный анализ не дает возможности установить причинно-следственную связь одного явления с другим, а, во-вторых, при анализе спонтанной речи мы не можем исключить влияние разнообразных внешних переменных. Таким образом, исследование, основанное на анализе спонтанной детской речи, становится, на наш взгляд, намного более солидным и весомым, если подкрепляется экспериментом, проведенным в соответствии с современными представлениями о принципах его моделирования и статистического анализа.

Несмотря на уже осознанную необходимость развития методологической составляющей экспериментальных исследований детской речи, специальных публикаций на эту тему еще совсем мало. Наиболее разработанным в этом смысле является уровень синтаксиса, экспериментально-методический багаж которого выглядит вполне внушительно. Рассмотрим методы анализа детского синтаксиса более подробно.

Насколько нам известно, самое детальное их изложение приводится в коллективной монографии (McDaniel et al. 1996). Среди наиболее популярных методов, изложенных в этой книге, отметим метод направленной имитации (elicited imitation), который часто используется в экспериментах с самыми маленькими детьми; суть его совсем проста — ребенка просят дословно повторить то или иное высказывание. Часто при этом половину высказываний делают аграмматичными; по тому, исправляет ли ребенок подобные высказывания или оставляет их без изменения, делают выводы как о развитии его языковых навыков, так и об индивидуальных особенностях развития ребенка.

Другой метод — метод разыгрывания сцен (act-out task) — был предложен Н. Хомским в конце 70-х годов XX века; ребенку говорят некото-

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ «Когнитивные основы языковой структуры и дискурсивных явлений: теория и практика».

рое высказывание, например, *Щенок побежал за котенком*, а он должен, выбрав из имеющихся у него игрушек подходящие, показать, как это происходит. Данный метод широко используется при изучении понимания пассивных конструкций, конструкций с опущенным подлежащим и многих других. Еще один метод – метод выбора подходящей картинки (picture selection task) – состоит в следующем. Ребенку говорят высказывание, например, *Вася смотрит телевизор* или *Маша не хочет есть кашу*, а ему нужно определить, на какой из нескольких картинок, лежащих перед ним, изображена описываемая ситуация.

Все перечисленные выше методы относятся к так называемым опосредованным (оффлайновым), используя которые исследователь изучает синтаксическое представление предложения уже после завершения его обработки. В последние годы все большее развитие получают непосредственные (онлайновые) методы, которые позволяют изучать действие синтаксических механизмов в режиме реального времени. Изданная в 2008 году коллективная монография (Sekerina et al. 2008) целиком посвящена онлайновым методам исследования детского синтаксиса, среди которых в первую очередь стоит отметить регистрацию движений глаз и метод вызванных потенциалов мозга, которые все чаще используются в современных исследованиях детской речи.

К сожалению, список серьезных методологических работ в области детской речи по существу исчерпывается двумя перечисленными выше монографиями. Таким образом, методологическая палитра других уровней составляющих лингвистики детской речи оказывается намного беднее. Область же экспериментального анализа детского дискурса, описанию которой будет посвящена настоящая работа, представляется нам изученной в минимальной степени. В данном докладе будут представлены результаты нескольких дискурсивных исследований из области теории референции, объединенных общей целью – показать преимущества проведения таких комплексных исследований, в которых наблюдение дополняется экспериментом, а изучение некоторого феномена в детской речи базируется на изучении аналогичного феномена в речи взрослых носителей.

В первом исследовании мы показали, когда и как ребенок начинает понимать различие между общими и частными вопросами<sup>1</sup> взрослых. В первой части работы на основе анализа записей трех диалогов матери и ребенка мы описали детские реакции на взрослые реплики-переспросы (РП), например: – *Нельзя бить*. – *Не что нельзя?* – *Нельз... Бить не надо*.

1 Мы будем следовать американской традиции, называя вопрос Что случилось? общим, а вопрос Что сделал X? – частным. Балли называл первый полным диктальным, а второй – частным диктальным.

Таблица 1.

Сессия	Пр-ть	Возраст	MLUw	РП	ПЦ	Количество	
						СПЦ	РП в час
1	90 мин	2;4.15	1,92	107	78	23 (30%)	71
2	90 мин	2;9.7	2,43	161	110	29 (26%)	107
3	75 мин	3;2.23	2,97	107	73	28 (38%)	86

РП = реплики-переспросы; ПЦ = переспросные цепочки; СПЦ = составные переспросные цепочки, MLUw - средняя длина предложения, измеряемая в словах.

В работах на английском материале было показано, что в возрасте 1.8-3.8 лет дети уже способны по-разному реагировать на общие и частные переспросы – полностью повторять свое высказывание в ответ на общий вопрос и воспроизводить только релевантную часть высказывания в случае частного вопроса (Anselmi et al. 1986). Основная цель данной работы заключалась в определении способности ребенка к переформулированию своего первоначального высказывания, а также в сравнении типов этих преобразованных высказываний с аналогичными взрослыми. Все детские преобразованные высказывания были разделены на сокращения, замены, расширения, отрицания, изменения порядка слов, синонимичные замены и топикализации. После этого мы сравнили данные типы с типами, полученными в результате анализа аналогичной базы взрослых РП, состоящей из 500 единиц. Оказалось, что на столь ранней стадии языкового развития ребенок использует те же стратегии, что и взрослый носитель русского языка.

Во второй части исследования (которое было основано на работе (Campbell et al. 2000)), используя метод описания картинок, мы продемонстрировали, как в зависимости от типа вопроса ребенок осуществляет референциальный выбор (РВ) между полной ИГ, местоимением и нулевым показателем. Трём группам испытуемых – 3,5 лет, 4,5 лет и взрослым – описывалось действие, изображенное на картинке, и предлагалось придумать продолжение истории; вопрос, стимулирующий это продолжение, был то общим *Что будет дальше?*, то частным *Что теперь сделает X?* Оказалось, что при ответе на частный вопрос испытуемые всех возрастных групп почти всегда использовали нулевой показатель, однако при ответе на общий вопрос взрослые и старшие дети чаще использовали ИГ и местоимения, а дети младшей группы нуль. Таким образом, результаты как лонгитюдного наблюдения, так и экспериментального исследования показали, что дети в возрасте 3.5-4.5 лет уже обладают достаточно развитыми дискурсивными навыками.

Второе исследование также было посвящено РВ – первая его часть описывает РВ с точки зрения адресата, вторая – с точки зрения говоря-

шего. Оба экспериментальных исследования опираются на модель РВ (основанную на методе наблюдения), описанную в работе [Kibrik 2011]. В первой части исследования мы показали влияние фактора риторического расстояния<sup>1</sup> (RitP) до антецедента на РВ: оказалось, что взрослые носители русского языка значимо хуже понимают дискурсивные фрагменты с большим RitP, см. пример ниже.

*Был конец рабочего дня. Пятая бригада скорой помощи ехала на базу после ложного вызова. На носилках в кабине, набегавшись за смену, прикорнул медбрат. Усталый доктор, слушавший музыку в плеере, игнорировал заискивающие взгляды молодого ассистента, горящего рабочим энтузиазмом после первого дня в бригаде. В наушниках звучал «Белый альбом» битлов. Безупречная мелодия качала и убаюкивала. а) RitP=1 Он испытывал легкие угрызения совести за свою невнимательность к коллеге, но усталость превозмогала всё. б) RitP=2 Он любил слушать эту пластинку после тяжелого трудового дня. в) RitP=3 Он почувствовал, что медленно проваливается в сон.*

Однако проведя аналогичное исследование с русскоязычными подростками 12 лет, мы выяснили, что, в отличие от результатов взрослых испытуемых, увеличение RitP не влияет на понимание подростками этих дискурсивных фрагментов.

Аналогично, во второй части второго исследования мы сравнили результаты одного и того эксперимента, направленного на порождение референциальных выражений, проведенного со взрослыми носителями и подростками 12 лет. В этом эксперименте, разработанном по аналогии с работой (Arnold & Griffin 2007), испытуемые в течение 2 секунд видели на экране две картинки, расположенные одна под другой, после чего нижняя картинка исчезала и они слышали предложение, которое описывало то, что происходило на верхней картинке (напр., *Винни-Пух с Совой подошли к большому дереву*). Сразу после этого испытуемые должны были повторить только что услышанное предложение, а затем, вновь посмотрев на нижнюю картинку, закончить историю (например, *потом Винни-Пух подумал, что он хочет свест мед*). Оказалось, что в ситуации потенциального референциального конфликта<sup>2</sup> взрослые испытуемые избегали использовать редуцированные ИГ, в то время как подростки часто использовали как местоимения, так и нули.

Итак, подводя предварительные итоги исследования вопроса о ста-

1 Риторическое расстояние вычисляется по иерархической дискурсивной структуре, которая была разработана в рамках Теории Риторической Структуры Ман и Томпсон 1988.

2 Термин А.А.Кибрика.

новлении дискурсивных навыков русскоязычного ребенка, мы можем заключить, что, с одной стороны, уже в трехлетнем возрасте ребенок оказывается достаточно чувствителен к референциальным особенностям контекста. Однако, с другой стороны, дискурсивное поведение детей 12 лет может отличаться от аналогичного поведения взрослых носителей. Полученные данные хорошо согласуются, в частности, с предположением К. Ф. Седова о становлении дискурсивной компетенции вплоть до старшего подросткового возраста.

В заключении еще раз подчеркнем, что данные результаты мы получили в ходе проведения нескольких комплексных исследований референциальных явлений, основу которых составил материал, собранный в результате наблюдения. Однако проверка этого материала была осуществлена экспериментальным методом, что служит для нас некоторой гарантией валидности и надежности проведенных исследований в целом.

### *Литература*

- Anselmi D., Tomasello M., & Acunzo M.* Young children's responses to neutral and specific contingent queries // *Journal of Child Language*. — 1986. — V. 13. — P. 135-144.
- Arnold J.E. & Griffin Z.M.* The effect of additional characters on choice of referring expression: Everyone counts // *Journal of Memory and Language*. — 2007. — V. 56(4). — P. 521-536.
- Campbell A.L., Brooks P., & Tomasello M.* Factors affecting young children's use of pronouns as referring expressions // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 43, 2000. — P. 1337-1349.
- Kibrik A.A.* Reference in discourse. OUP. 2011.
- McDaniel D., McKee C., and Smith Cairns H. (eds.)* Methods for Assessing Children's Syntax. MIT. 1996.
- Sekerina I.A., Fernández E.M., & Clahsen H. (eds.)* Developmental Psycholinguistics: On-line methods in children's language processing. John Benjamins. 2008.

*О. Г. Хохловская (Челябинск)*

### **Социолингвистический аспект онтогенеза речи младших школьников в экспериментальной технологии Школы диалога культур**

В данном сообщении мы высказываем предположение, согласно которому на определенных этапах онтогенеза роль речи-источника может выполнять речь сверстников. Для этого должны быть сформир-



рованы особые условия, что происходит в ситуации диалогического общения в Школе диалога культур. Мы полагаем, что речевая ситуация урока-диалога может быть рассмотрена как процедура формирования языковых и речевых компетенций в условиях, приближенных к онтогенетическим.

Мы опираемся, прежде всего, на концепцию речевого онтогенеза А.А.Леонтьева, который предлагал выделить следующие его этапы:

- 1) подготовительный (с момента рождения до года);
- 2) преддошкольный (от года до 3 лет);
- 3) дошкольный (от 3 до 7 лет);
- 4) школьный (от 7 до 17 лет).

Более того, следуя за ведущими тенденциями современной психологической науки, мы готовы признать, что речевое развитие не заканчивается с окончательным взрослением, а может продолжаться при благоприятных условиях всю жизнь.

Следующее значимое для нашего исследования замечание связано с выбором ведущего направления онтолингвистических исследований. В этом вопросе нам близка точка зрения ученых, развивающих теорию социального взаимодействия (Н. И. Лепская, А. М. Шахнарович, Е. И. Исенина, С. Н. Цейтлин, Н. М. Юрьева, Т. А. Гридина, К. Ф. Седов). Л. С. Выготский утверждал: «Все высшие психические функции суть интериоризованные отношения социального порядка. Их состав, структура, способ действия - вся их природа социальна» (Выготский 1996). Опираясь на это положение, мы полагаем, что для онтолингвистики приоритетной может и должна быть социокультурная парадигма исследования.

Материалом для данного исследования служит речевая продукция, во всем ее жанровом разнообразии, созданная в процессе педагогического общения в условиях культурологического эксперимента ШДК, реализованного на базе МОУ № 69 г. Челябинска. Особое внимание мы уделяем особенностям социального взаимодействия по моделям «ребенок – ребенок», «ребенок – одноклассники», «взрослый – ребенок».

Исходные теоретические посылки нашего исследования в самом общем виде основываются на следующих положениях.

1) Активизация речевого развития ребенка на школьном этапе онтогенеза возможна под воздействием обращенной к нему речи сверстников в условиях диалога культурных логик.

2) В диалоге, в ситуации напряженной и разнообразной коммуникативной деятельности, ребенок постепенно строит, воссоздает систему родного языка, производя неосознанный анализ языковых явлений и относясь тем самым к языку активно, творчески - «конструктивно».

3) Процессы когнитивного и собственно языкового развития ребенка взаимообусловлены и опосредованы социальным развитием, происходящим на фоне весьма существенного для данного процесса коммуникативного сотрудничества по типу «ребенок – ребенок» в учебном диалоге.

4) Обращенные к ребенку так называемые «речевые монстры» (термин С. Ю. Курганова), понимаемые как овнешненные формы внутренней речи, служат катализатором интерпретационной деятельности ребенка в диалоге, способствуя когнитивному развитию и становлению коммуникативной компетенции.

Говоря о «речевых монстрах», мы исходим из утверждения Л. С. Выготского о том, что внешняя речь – процесс превращения мысли в слова. Внутренняя речь – процесс «испарения» речи в мысль. Говорение требует перехода из внутреннего плана во внешний, а понимание предполагает обратное движение – от внешнего плана речи к внутреннему. Интенсивность мыслительной деятельности в диалоге ускоряет работу описанного челнока: из внутреннего во внешний, из внешнего во внутренний. На наш взгляд, в детских репликах эксплицируются как различные виды внутренней речи, так и промежуточные переходные формы речи. Рассмотрим в связи с этим ряд детских высказываний:

Артур: *У древних людей не было букв / у них были свои буквы не как у нас там / у них были всякие значки там / треугольники / всякие животные и это означало или слово / или буква какая-нибудь / какой-нибудь звук //*

Высказывание Артура, на первый взгляд, состоит из явных противоречий: начиная с утверждения, что букв не было, он тут же сообщает, что «у них были свои буквы», затем, объясняя специфичность «своих» букв, он говорит, что были значки, означающие буквы. Это мнимое противоречие высказывания порождено, как нам представляется, идиоматичностью данной речевой единицы, ориентированной на индивидуальное авторское значение слова *буква*. При использовании Артуром слова *буква* наблюдается преобладание смысла над значением, в разных позициях высказывания это слово имеет различное значение/смысл: 1) буква как элемент современной письменной речи и 2) буква как некое изображение/рисунок, наделенное неким смыслом.

Таким образом, утверждая, что букв (в первом значении слова) не было, а были буквы (во втором его значении), Артур далек от абсурдной противоречивости, так как для него *буква*<sup>1</sup> и *буква*<sup>2</sup> – это не только совершенно разные слова, но и обращены к совершенно различной предметности. Описанная специфика данного высказывания характерна для внутренней речи, поэтому логично было бы предположить, что мы имеем дело с экспликацией форм внутренней речи.

Артем: *Я хочу сказать / вот допустим у них же были самые вожжи // Были / ну и вот ему отправили // и он решил // Как мы будем / кричать / нас может никто не услышит / и решили придумать буквы / потом он им говорит / как это обозначается // А у нас это тоже закорючки / у нас по письму это тоже закорючки / только мы уже / там кто-то название им дал и мы уже теперь знаем / что это за буквы / а это тоже закорючки / потому что там / вот //*

Высказывание Артема представляет интерес в связи с тем, что отличается предельной предикативностью, преобладанием сказуемых в тексте. Безусловно, это не та «чистая предикативность» внутренней речи, о которой говорил Л. С. Выготский, так как мысль вербализована и вокализована в пространстве внешней речи, но высказывание сохраняет отпечаток, остаточные явления речи внутренней. Это похоже на фиксацию мысли в движении на пути к слову, когда говорение, требуя перехода из внутреннего плана во внешний, эксплицирует речемыслительную деятельность в процессе, в промежуточной фазе трансформации.

Артем: *Я хочу сказать / вот возразить Кате / и еще сказать свое. Вот Катя / вот ты говоришь то / что для них это был язык / ты говорила / вот эти буквы // Для них это не было / у них был свой язык / который там / они стоят там двое и допустим / “а-о-э-.” / чё-нибудь такое / говорят / в общем / вот // И если у них уже был язык / так они решили это язык не так вот через себя давать // Ну там далеко охотники / там кто-то им принес / немой какой-нибудь / который говорить не может или какая-нибудь птица принесла / они эти знаки знают и прочитали их и все // А свое то / что мне кажется / у них язык появился / когда / ну / всякие там слова / а потом они решили / что им очень нужны буквы // Слова / чтобы информацию передавать какую-нибудь и изобрели // И потом кто-нибудь там / он всех из древних людей сказал им там по своим словам / и они начали это понимать / и своим детям / которые у них рождались / стали говорить / и так получилось / что все начали эти буквы знать //*

Помимо того, что данное высказывание Артема носит яркие следы мифологического мышления, проявляющегося в аргументировании путем творения собственного мифа, оно демонстрирует также проявление некоторых особенностей внутренней речи. Основная логика высказывания Артема заключается в утверждении, что о возникновении языка можно говорить только при наличии членораздельности, которую он связывает с появлением букв, то есть письменности. Так же, как Артур, он использует слова *язык* и *слова* в двух значениях. Для Артема «свой» язык был таким, который нужно «через себя давать», в нем были «всякие там слова», но язык (в другом понимании) «появился», когда решили, что «очень нужны буквы», и в связи с этим появились слова (другие),

«чтобы информацию передавать». Опираясь словами *язык, слова*, Артем опирается скорее на смыслы, чем на значение слова, придает словам индивидуальное значение, актуальное только в контексте его речемыслительной деятельности, его понимания. Определенная степень идиоматичности высказывания, специфичный синтаксис вновь позволяют предположить, что мы столкнулись с синкретичной формой речи, представляющей собой внешнюю вербализованную речь с экспликацией характерных особенностей внутренней речи.

На наш взгляд, многие высказывания в диалоге можно определить как экспликацию внутренней (эгоцентрической) речи. Преобладающая интенциональность этих реплик — «речь для себя», а основная задача речевой деятельности в этих речевых актах — задача интериоризации («присвоения»), задача проверки внутреннего плана внешним. «Говорящий в диалоге разворачивает свою речь от себя к никому, он существует для самого себя, пока говорит, он не способен тормозить свою речь, выходить содержательно за ее пределы, относиться к ней как к речи другого. Ему необходим не собеседник, а говорящий встречь ему, тормозящий его речь, останавливающий, оборачивающий ее вспять, к смысловым основаниям, а значит в пределе вновь погружающий ее во внутреннюю речь говорящего» [Литовский и др. 2000: 96]. Ребенок нуждается в озвучивании своей мысли прежде всего для того, чтобы помочь себе завершить мыслительный процесс, «домыслить» свою гипотезу, выверить ее возможность. Об этой предназначенности звучащей речи писал и А. А. Потенция: «Чем слабее энергия мысли, тем более она нуждается в звуке как внешней опоре...» [цит. по: Л. Г. Зубкова 2002: 267]

Таким образом, речь учащихся в диалоге (1-2 класс) находится в той стадии онтогенеза, когда внутренняя эгоцентрическая речь еще проявляется в формах внешней речи, так как мышление еще нуждается в звучащей речи. В связи с этим задачи речевой деятельности участников диалога могут не совпадать, создавая реальное напряжение в диалоге и активизируя интерпретационную деятельность его участников.

### *Литература*

- Зубкова Л.Г.* Общая теория языка в развитии. — М., 2002.
- Курганов С.Ю.* Психологические проблемы учебного диалога // Вопросы психологии. — М., 1988. — № 2.
- Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. — М., 1999.
- Литовский В.Ф., Месеняшина Л.А., Панова Р.С.* Проблемы формирования письменной речи. — Челябинск, 2000.
- Хохловская О.Г.* Лингвокультурологический и онтогенетический феномен диалога. — Челябинск, 2010.

## Метаязыковая деятельность ребенка

И. П. Амзаракова (Абакан)

### Речевая ошибка и языковая рефлексия как инструменты речевого развития ребенка

Речевая ошибка и языковая рефлексия соотносятся друг с другом как симптом и модус речевого поведения. Первое свидетельствует о степени освоения языка, служит своеобразной диагностикой речевого развития, второе является способом обработки языкового материала по направлению к норме.

В нашем исследовании мы пользуемся термином языковая рефлексия, обозначая им начальный этап формирования метаязыковой компетенции ребенка. Языковая рефлексия входит в понятие метакоммуникации, но имеет более узкое значение. Сюда относятся высказывания ребенка, касающиеся слова – его формы, значения, звукового облика, а не процесса интеракции в целом.

На чрезвычайно рано развивающиеся металингвистические способности ребенка в области грамматики указывает С. Н. Цейтлин [Цейтлин 2000: 119-120]. Лингвисты, педагоги и психологи называют уровень метаязыковых способностей в числе маркеров речевого и когнитивного развития ребенка. По мнению А. М. Шахнаровича и Н. М. Юрьевой, овладение метаязыком означает переход ребенка в третью стадию речевого развития – интеллектуальную [Шахнарович, Юрьева 2000: 112]. О тесной связи метаязыковой деятельности ребенка с номинацией, а именно, с умением увидеть мотивированность слова и объяснить ее, говорит в своем исследовании К. В. Гарганеева [Гарганеева 1999: 138-139]. В то же время само выделение слова из речевой цепи и осознание его как слова представляет для ребенка 6-7 лет определенную сложность. Даже первоклассники не всегда могут объяснить, чем слово отличается от вещи. См. об этом: Лурия 1979; Шахнарович, Юрьева 2000; Andresen 1987; Steinig/Huneke 2002.

В речи немецкого ребенка младшего школьного возраста представлены метаязыковые высказывания, предметом которых являются внутренняя форма слова узуальных лексических единиц *In der ganzen Geschichte ist die Frau immer Hausfrau gewesen, außer in der Zeit der Vorgeschichte, wo sie nicht einmal das war, weil es keine Häuser gegeben hat; Und jetzt spreche ich über den Mann. Der Mann zählt zu den Säugetieren, obwohl ja die Frau Kinder kriegt und säugt* (3 кл.); мотивированное употребление семантического переноса: *In den ersten Augenblicken seines Lebens heißt das menschliche Wesen Neugeborenes, in seinem letzten müsste es Vortotes heißen,*

*aber aus Höflichkeit wird es noch Alter genannt*; и др. См. об этом [Сотникова 1998: 47].

Освоение сложных для произношения слов также сопровождается вопросом и метакоммуникативным клише: *Transkriptionsaufnahme machen, kein sprechendes Notizbuch. – C: äh // was äh sind / & Trans... // und so weiter / Aufnahmen? – G: Susanne, erklär mal.* (12;2)

Объектом метаязыковой рефлексии становятся слова, форма или значение которых для ребенка оказываются новыми или по какой-то иной причине привлекло его внимание. Понятие метаязыковой способности ребенка было бы неполным без упоминания такого явления как речевая (языковая) ошибка.

Языковая ошибка является неотъемлемой составляющей речевого развития человека. Отношение к ошибке меняется в зависимости от возраста говорящего, от его статуса, от сферы деятельности, от объекта анализа (родной или иностранный язык). Ошибка в родной речи ребенка воспринимается до школьного возраста естественно, она даже умиляет, может создавать юмористический эффект. У педагогов, обучающихся детей иностранному языку, наблюдаем иное отношение к ошибке.

В своей работе, посвященной речевым ошибкам, С. Н. Цейтлин обращает внимание на то, что ошибка в речевом онтогенезе свидетельствует о творческом подходе к языку, что «никому из нас не удалось еще освоить родной язык, не совершая разнообразных ошибок в устной и письменной речи» [Цейтлин 2009: 6]. Под речевой ошибкой понимаются при этом любые случаи отклонения от действующих языковых норм.

Так же, как метаязыковая способность и связанная с ней языковая рефлексия, речевые ошибки являются показателем формирующейся языковой личности. С одной стороны, это ошибки формообразования и словообразования, ошибки, связанные с неполнотой концепта слова. С другой стороны, это так называемые «оговорки». Высказывания, в которых ребенок сам «нащупывает» правильный вариант или получает помощь от взрослого, близки по функции к вопросам об имени, к явлениям языковой рефлексии.

Период речевого развития ребенка от двух лет до школьного возраста не случайно назван Г.И. Богиним уровнем правильности. Именно в этот период происходит овладение основами грамматики языка, поэтому ошибки дошкольника имеют в основном языковой характер, или, по С. Н. Цейтлин, являются системными ошибками. При этом исследователи отмечают, что дошкольники «в большинстве случаев осознают неправильное употребление слов или целых выражений, но не знают

правильного ответа» [Димитрова 2000: 88].

На «уровне скорости» (термин Г. И. Богина), совпадающем с интеллектуальной стадией речевого развития, то есть в возрасте 7-11 лет, происходит формирование речевого мастерства. Ребенок овладевает осознанным умением пользоваться языком в целях достижения максимального коммуникативного эффекта, учится говорить о языке и объяснять речевые неудачи.

Можно предположить, что типы детских речевых ошибок могут различаться от языка к языку, или, по крайней мере, иметь в каждом языке свою специфику.

При рассмотрении речевых ошибок немецких детей младшего школьного возраста мы опираемся на систематизацию речевых ошибок, не зависящих от формы речи, предложенную С. Н. Цейтлин [Цейтлин 2009: 24-27]. Это словообразовательные, морфологические, синтаксические, лексические, фразеологические и стилистические ошибки.

Примеры ошибок, которые допускают немецкие дети дошкольного и младшего школьного возраста:

– морфологические: нарушения в образовании основных форм глагола *es klingelt – es klang – es hat geklingelt, geseht, Zweizehn, selbste Spur, Lügner* вместо *Lügner*; ср. рус. *людь, неохотное (занятие)*;

– словообразовательные: (*Pferdeauftritt* вместо *Steigbügel*, *die Kacktasse* вместо слова *der Nachttopf* – ‘ночной горшок’, а также не имеющие параллельных соответствий в нормативном языке: *überübrgestern*),

– лексические: (*Wechselfahre* вместо *Schaltjahre*, */das Baby/ waschen* вместо *baden*, *Angebot* вместо *Gebot*, *Hochwinter* как антоним к *Hochsommer*), к которым примыкают ошибки на сочетаемость (*kurzärmelige Hosen, beruhigtes Blut, eine Portion Klugheit*), фонетические модификаты (*Muskeltiere* вместо *Musketiere*; *Weinrauch und Pürre* вместо *Weihrauch und Myrrhe*);

– синтаксические (включая пунктуационные): *Sie arbeitet für die Schule, dass alles schön ist // Mathearbeiten finde ich cool, weil ich so gut in Mathe bin. Und darum finde ich Diktate auch doof // Als ich eines morgens in der früh aufstand zog ich mich an und ging in die schule als ich dort um 7 Uhr 30 ankam sah ich zwei buben die sich in der früh rauften und ich lächelte und die zwei buben haben mich geschimfft* (3 класс);

– фразеологические: *Wenn meine Mutter nicht einen Seitensprung gemacht hätte, wäre sie dem Verkehrsunfall zum Opfer gefallen. Aber so kam sie mit einem blauen Auge am Knie davon.* (3 класс)

Орфографические ошибки относятся к письменной речи и отражают звуковую (фонетическую) сторону слова и предложения (*speter* вместо *später*, *den* вместо *denn*, написание существительных с малень-

кой буквы, пунктуация). Пример из переписки двух учеников 5 класса (ошибки в тексте подчеркнуты мной – И.А.): *Wenn ich fehler mache in einem Dicktat, ist es nicht sehr schön den desto mehr fehler ich mache bekomme ich eine schlechte Zensur*. Допущены орфографические, пунктуационные, лексико-синтаксические ошибки и логико-семантическая ошибка плана выражения (подчеркнуто пунктирной линией).

К стилистическим ошибкам в узком смысле можно, на наш взгляд, отнести типичную для детей младшего школьного возраста зевгму (*Im ersten Schuljahr lernt man viel, Zahlen, ABC und wo die Klos sind*), а также нарушение лексической сочетаемости, основанное на расширении семантики слова: *Der Hauptmann zog seinen Säbel und schoss den Angreifer nieder [... вынул саблю и застрелил противника...]* (3 класс). Речевые ошибки – так называемые стилистические «перлы» – из сочинений младших школьников являются неизменным источником комического и представляют собой «симптомы» недостаточного уровня языковой компетенции. К ним относятся: генерализация словообразовательных моделей (аналогия); неполнота концепта (сужение значения); недостаточное владение полисемией и правилами лексической сочетаемости; нарушение логической и синтаксической сочетаемости слов в высказывании (линейное развертывание речи без учета фактора адресата). См. [Амзаракова 2007].

В силу особенностей строя немецкого языка типичными для немецких детей оказываются ошибки словообразовательного типа, образование окказионализмов взамен узуальных слов: *Zusammensetzgardine*, *abendbrot*. Типичными ошибками, допускаемыми немецкими школьниками вплоть до окончания среднего школьного возраста, являются модификаты.

Внимание к слову, понимание его стилистической принадлежности и оценочной окраски ведет к коррекции с использованием метаязыковых клише или отклонению данного варианта слова: *Du bist 'n Fresssack - ich fresse nich / ich esse (12;2); ...Gänsefußchen... – Anführungszeichen meins' 'e wohl? (9;6).*

Как видим, языковая рефлексия помогает в первую очередь раскрыть семантику слова, осознать его внутреннюю форму, что уменьшает вероятность морфологических и словообразовательных ошибок. Языковая рефлексия является необходимым условием формирования языковой и коммуникативной компетенции.

### **Литература**

Амзаракова И.П. *Humor des Kindes // Deutsch = Немецкий язык: Методическая газета для учителей немецкого языка*. М., 2007. – № 15. – С. 38-40.



- Богин Г.И.* Уровни и компоненты речевой способности человека. — Калинин, 1975.
- Гарганеева К.В.* Явление мотивации слов в социо-возрастном аспекте: Дис. ...канд. филол. наук. — Томск, 1999.
- Димитрова С.П.* Речевое общение с детьми: коммуникация в условиях «неравнопоставленности» // Речевое общение в условиях языковой неоднородности. — М., 2000. — С. 76-91.
- Лурия А.Р.* Язык и сознание. — М., 1979.
- Сотникова К.В.* Мотивационный словарь детской речи // Молодежь и наука: проблемы и перспективы. — Томск, 1998. — С. 45-49.
- Цейтлин С. Н.* Речевые ошибки и их предупреждение. — М., 2009.
- Шахнарович А. М., Юрьева Н. М.* Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи). — М., 1990.
- Andresen H.* Das Wort — ein Kinderspiel? Bemerkungen zur Bedeutung der Schrift für Vorstellungen über Sprache // Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder / Hrsg. von Heiko Balhorn u. Hans Brügelmann. — Konstanz: Faude, 1987. — S. 83-91.
- Steinig W., Huneke H.-W.* Sprachdidaktik Deutsch: Eine Einführung. — Berlin: Erich Schmidt, 2002.

*А. Вулане (Рига, Латвия)*

**Некоторые наблюдения над детскими словообразовательными инновациями (на материале речи латышских детей)**

В период освоения родного языка и развития словарного запаса на определенном этапе жизни ребенок не только повторяет услышанное в своей речевой среде, но и творит номинативные единицы, необходимые ему для полноценного общения. Словообразование является одним из важнейших особенностей развития мышления и речи ребенка. В нем проявляется не только индивидуальный взгляд ребенка на мир, восприятие разных денотатов и самой языковой системы, но часто и своеобразное, нестереотипическое восприятие природы разных реалий, которое получает прямое отражение в разных, порой неожиданных и лингвистически очень точных названиях.

Важным фактором в период «творения вербального мира» и развития словаря ребенка является речевая деятельность взрослых и общение с ними, а также общение с другими детьми, так как обычно ребенок создает новые лексические единицы в процессе коммуникации тогда, когда ему не хватает средств для выражения мысли. Детское ок-

казиональное слово в большей степени ситуативно обусловленно; оно конструируется самостоятельно по определенным, ранее усвоенным словообразовательным правилам, схемам, образцам, деривационным моделям, в большинстве случаев существующим в словообразовательной системе родного языка.

Предметом настоящего доклада являются окказиональные слова, употребляемые латышскими детьми 3-6 лет в устной спонтанной речи. [Freidenfelds, Lapāne, Markus 2009].

Под детскими словообразовательными инновациями (окказионализмами) понимаются речевые словарные единицы, которые в период наблюдения зафиксированы в речи ребенка и отсутствуют в общей лексической системе как литературного языка, так и говоров. [Цейтлин 2001: 269].

На основе собранного лексического материала можно сделать вывод, что дети, осваивающие латышский язык, для образования новых слов активно используют аффиксацию, словосложение и разного рода сокращения существующих слов, комбинируя элементы лексем между собой или присоединяя новые.

В детской речи зафиксированы окказионализмы, образованные посредством словообразовательных формантов *-ainis*, *-enis*, *-ene*, *-eklis*, *-elis*, *-ējs*, *-ītis*, *-īte*, *-klis*, *-nis*, *-nieks*, *-tava*, *-tuve*, *-tājs*.

В словотворчестве детей наблюдается процесс генерализации, основанный на принципе аналогии: ребенок использует аналогичный образ номинации аналогичных объектов. Исследование показывает, что ребенок обычно устанавливает связь между конкретным предметом (денотатом) и его характерным признаком, который становится основой номинации данной реалии. В большинстве детских словообразований наблюдается прямая ассоциативная связь: окказионализмы отражают ту реальную картину мира, те свойства, признаки реалий, которые для ребенка являются эмоционально, визуально, чувственно значимыми — привлекательными или, наоборот, неприятными.

В случаях, когда существующее в языке слово в повседневной речи используется редко или не является ассоциативно значимым для ребенка, оно может заменяться окказионализмом, мотивация которого ребенку более понятна: например, *sviedr+aiņ-i* (4.3), где мотивирующее слово *sviedri* 'пот', очевидно, более знакомо ребенку, нежели слово *nap*, *испарение*.

Своеобразным фактом словотворчества, имеющим место в речи многих детей, является расширение мотивирующей первичной основы глаголов первого спряжения суффиксом *-ī-*, характерным для глаголов 2-го и 3-го спряжения, и его комбинация с формантом производите-

ля действия *-tājs* (*-мель*), например: *sit-a* (*sis-t*)→*sit+ī-t*→*sit-ī+tāj-s* (*бумь молотком* – ‘молоток’), *pūt-a* (*pūs-t*)→*pūt+ī+tāj-s* (*дуть* – ‘фен’).

Сходные явления наблюдаются и в образовании других слов. Например, многие дети образуют диминутивы не от существующих в языке и известных им слов, а от слов, указывающих на некоторое типичное свойство денотата: *rok-as* ‘руки’→*rok+ul+īs-i* (*рукавички* вместо *cimdi*), *mīd-a*→*mīd+ekl+īs-i* (букв. *нажималочки* (т. е. педали)).

Случается, что инновации совпадают со словами, уже существующими в лексической системе языка, но имеют другую семантику. Например, пятилетняя Агнесе пытается выяснить, кем работает отец, и спрашивает, не работает ли он шофером (так как он водит машину). За отрицательным ответом следует вопрос-вывод *Tātad tu esi pavedējs?*, где семантически окказиональное слово создано по схеме «префиксальный глагол+формант названия действующего лица» – *pa-ved-a* (*pa-vest*)→*pa-ved+ēj-s* (букв. *подводитель* < *подвести*, но структурно и семантически новое слово идентично слову *соблазнитель*, которого ребенок, скорее всего, не знает).

В речи детей часто встречаются окказионализмы, образованные при помощи конфикации. Особенно ярко одновременное использование префикса и суффикса наблюдается в деривации глаголов, хотя в словообразовательной системе литературного языка этот способ не является очень активным. Напр., *mēl-e* ‘язык’→*no+mēl+ē-t* ‘слизнуть’; *šall-e*→*uz+šall+ē-t* ‘надеть шарф’ (букв. *нашарфуть*), *dupsis* ‘попа’→*sa+dups+ē-t* ‘дать по попе’.

Префиксация в детской словотворческой деятельности наблюдается реже, хотя в языковой системе именно префиксация является очень активным способом образования глаголов.

Для создания новых слов дети активно используют флексацию, что в латышском языке является продуктивным способом образования существительных. Мотивирующей основой обычно выступают формы глагола, например, *vel-t* ‘катить’→*vel+is* ‘человек, который лепит снежную бабу (катая шары из снега)’, *smej-* (*smie-t*)→*smej+as* ‘смех’, *kod-a* (*kos-t*)→*kod+is* ‘тот, кто кусает’, *bad-a* (*bad-ī-t*)→*bad+is* ‘тот, кто бодает’. Иногда в качестве основы выступает имя прилагательное, например: *nikn-s*→*nikņ+as* ‘разъяренные звери’.

В детской речи встречаются также сложные окказионализмы. В процессе словосложения обычно сохраняется один из мотивирующих компонентов сложного слова, функционирующего в языковой системе, а второй компонент меняется, например, *griez+kopters* (ср. *helikopters*) ‘вертолет’. Наблюдается и абсолютная инновация, когда признаки другого денотата ассоциируются с новым денотатом, переносятся на него,

например: *ūdens+zēķes* (букв. *водяные носки* – ‘ласты’).

Растущий ребенок с каждым днем осваивает новые сегменты реальной картины мира, увеличивается его потребность в коммуникации, а вместе с тем и потребность обеспечить эти процессы соответствующим словарем. Так как словарный запас еще невелик и темп его наполнения недостаточно высок, ребенок «вынужден» стать словотворцем и создавать новые лексические единицы, грамматические формы, пользуясь своими языковыми наблюдениями, освоенными шаблонами и т.п.

Анализ лексических инноваций подтверждает мысль о наблюдательности детей и их тонком чувстве языка, способностью вычленив из слов определенные значимые сегменты (морфемы) и соотнести их с определенным значением, чтобы создать новые номинативные единицы.

### *Литература*

- Цейтлин С. Н. Детские речевые инновации: опыт анализа. Исследования по языкознанию: К 70-летию члена-корреспондента РАН Александра Владимировича Бондарко. – СПб., 2001. – С. 329-336.
- Freidenfelds I. J., Lapāne D., Markus D. Bērnu valodas vārdnīca. – Rīga, 2009.

*К. В. Гарганеева (Томск)*

### **Мотивированность как интерлингвистическое свойство слова в метаязыковых представлениях дошкольников и младших школьников**

Метаязыковые высказывания детей содержат наблюдения над закономерностями языковой системы, различных ее уровней. Мотивированность лексических единиц – одна из закономерностей организации словесного тезауруса, которую ребенок воспринимает как абсолютную, свойственную всем языкам. Теория лексической мотивации, разработанная О. И. Блиновой и получившая всестороннее отражение в монографии «Мотивология и ее аспекты» (Блинова 2007), рассматривает мотивационные ассоциации, возникающие между словами, как особо прочные двусторонние, формально-смысловые связи между словесными единицами, позволяющие точнее понимать, запоминать и использовать лексический материал.

В процессе ознакомления с иностранным языком ребенок ищет и устанавливает значимые мотивационные отношения между задействованными единицами лексического уровня. Ориентируясь на созвучие лексем, дошкольники и младшие школьники обнаруживают их

внутреннюю форму, во многих случаях некорректную с точки зрения лингвистики, но необходимую с позиции «наивного лингвиста». Спонтанные мотивологические опыты, отмеченные в речи детей 4-10 лет, изучающих язык, позволяют выявить следующие случаи подобной мотивации.

**1) Установление мотивационных отношений между единицами изучаемого языка.**

Выявляя мотивированность слова иностранного языка, ребенок подбирает лексический мотиватор (ЛМ), опираясь прежде всего на созвучие лексических единиц при слабом семантическом соответствии. Мотивационное значение (МЗ) в этом случае отражает субъективное восприятие ребенком значимых качеств объекта номинации и их отражения в слове. Построение мотивационных пар лексических единиц английского языка неанглоязычными детьми характеризуется условностью, так же, как и МЗ в этом случае (знак \*):

SON ('сын' (англ.) [sʌn]). Тот, кого называют солнышком.

\*ЛМ: sun ('солнце')

\*МЗ: тот, <кто как> солнышко

– *По-английски и сын [sʌn], и солнце – [sʌn]. Меня, между прочим, мама тоже называет солнышком* (Артур 4;11).

SEAL ('тюлень' (англ.). Животное, обитающее в море.

\*ЛМ: sea (море).

\*МЗ: морское животное

– *Seal... Это тюлень живет в море – sea* (Света 4;6)

FOREST ('лес' (англ.). Место, предназначенное для отдыха.

\*ЛМ: for ('для'), rest ('отдых')

\*МЗ: <то, что> для отдыха

– *Forest – потому что он for rest: там гуляют, отдыхают* (Юля 10;2).

В дальнейшем используется формально-семантический анализ с большим вниманием к соответствию плана выражения и плана содержания компонентов мотивационной пары:

UNDERSTAND ('понимать' (англ.). Находясь под чем-л., видеть объект изнутри.

\*ЛМ: under ('под'), stand ('стоять')

\*МЗ: стоять под <чем-то>

– *Это получается «под чем-то стоять». А когда стоишь под чем-то, все видишь изнутри. Значит, понимаешь* (Андрей 9;7).

WATER-MELON ('арбуз' (англ.). Дыня, в которой много воды.

\*ЛМ: water ('вода'), melon ('дыня')

\*МЗ: водяная дыня

– *По-английски арбуз – дыня, в которой много воды* (Арина 8;7).

Зафиксировано рассуждение о противоречивости внутренней формы лексемы **pine-apple** ('ананас') (англ.), поскольку предположительные ЛМ *pine* ('сосна'), *apple* ('яблоко') при формальном соответствии мотивируемому слову обнаруживают смысловое несовпадение с ним:

– *Ананас колючий – сосна не колючая. Ананас большой – яблоко маленькое. Ну и почему так назвали?* (Алена 10;1).

## **2) Построение мотивационных пар, в которых участвуют слова иностранных языков и русского языка.**

В этом случае целью становится выявление мотивированности лексических единиц изучаемого и родного языков как результата их предполагаемого взаимодействия, исторического контакта. В этом случае установление мотивационных отношений рассматривается как квази-ремотивация (подбор этимологически далекого мотиватора на основании созвучия слов).

DESK ('парта') [desk]. Предмет мебели с верхней частью, сделанной из доски.

\*ЛМ: доска

\*МЗ: то, <к чему прибита> доска

– *К парте сверху прибита доска. Поэтому и desk* (Алеша 8;0).

SLEEP ('спать') [sli:p]. Состояние, когда слипаются глаза.

\*ЛМ: слипаться

\*МЗ: <когда> слипаются <глаза>

– *А английское sleep не от нашего слипаться?* (Илья 9;1).

TIGER ('тигр') [taigə]. Животное, обитающее в тайге.

\*ЛМ: тайга

\*МЗ: тот, <кто живет в> тайге

– *Tiger - о, на тайгу похоже: «тайга». Здесь есть какая-то связь. Тигр из тайги?* (Никита 10; 2).

БЕГЕМОТ. Крупное животное Африки.

\*ЛМ: big 'большой' (англ.)

\*МЗ: <тот, кто> большой (big)

– *Бегемот – это от английского слова big, «большой», потому что он большой* (Саша 8;0).

ЛАНДЫШ. Растение с душистыми цветами, растущее на земле, не заросшей травой.

\*ЛМ: land ('земля'(нем.))

\* МЗ: то, <что растет на> земле

– Я думаю, ландыш от слова land. Это по-немецки земля. Ландыши растут на земле. А другие цветы в траве. (Антон 6;6).

Сопоставление Алексе́м **forest** и хворост сопровождается «лингвистическим» комментарием, частично основанном на сведениях о судьбе буквы **ф** в русском языке и о фонетических явлениях говоров:

– **Forest** похоже на **хворост**. *Хворост в лесу. Было ведь, что вместо фартук бабушки говорили хвартук* (Максим 9; 4).

3) *Словотворчество в рамках изучаемого языка, обусловленное осознанием мотивированности иноязычных лексических единиц, известных ребенку.*

Подбор лексических мотиваторов к словам иностранного языка стимулирует создание мотивированных словообразовательных инноваций:

**cowboy** 'ковбой' – **cowgirl** 'девочка, которая пасет коров' (детск.).

COWBOY. Ковбой. Мальчик, пасущий коров (детск.)

ЛМ: cow ('корова'), boy ('мальчик')

МЗ: мальчик, <который пасет> коров

– *Это были мальчики, которые пасли коров. Их так и называли* (Алена 10;1).

\*COWGIRL (детск.). Девочка, которая пасет коров.

ЛМ: cow ('корова'), girl ('девочка')

МЗ: девочка, <которая пасет> коров

[в игре]

– *Если есть cowboy, должна быть cowgirl. Я буду cowgirl* (Алена 10; 1).

**seagull** 'чайка' – **rivergull** 'речная чайка' (детск.)

SEAGULL. Морская чайка

ЛМ: sea 'море', gull 'чайка'

МЗ: чайка, <которая живет на> море

*Есть слова совсем понятные. Вот, например, seagull – это чайка с моря* (Света 7;6).

\*RIVERGULL. Речная чайка

ЛМ: river 'река', gull 'чайка'

МЗ: чайка, <которая живет на > реве  
– А на Томи [река] чайку как зовут? Наверное, *rivergull*, да? (Света 7;6).

*midnight* ‘полночь’- *halfnight* ‘полночь’(детск.)

MIDNIGHT. Полночь, середина ночи.

ЛМ: mid ‘середина’, night ‘ночь’

МЗ:

– Как будет по-английски *полночь*? Учитель: Так и будет, *midnight* – Я думаю, *halfnight*. А *mid* разве тоже половина? (Никита 10;3).

\*HALFNIGHT (детск.). Полночь, половина ночи.

ЛМ: half ‘половина’, night ‘ночь’

МЗ: ночное <время> половины <суток>

см. MIDNIGHT.

*snowman* ‘снеговик’ – \**snowwoman* ‘снежная баба’(детск.)

SNOWMAN. Снеговик, снежный мужчина (детск.)

ЛМ: snow ‘снег’, man ‘человек’

МЗ: <фигура> мужчины, <которого слепили из > снега

– Почему в английском *snowman* это и снеговик, и снежная баба? Должно быть слово *snowwoman*. Снежный мужчина и снежная женщина (Наташа 9;5)

\*SNOWWOMAN. Снежная баба.

ЛМ: snow ‘снег’, woman ‘женщина’\

МЗ: <фигура> женщины, <которую слепили из> снега

см. SNOWMAN.

Таким образом, явление мотивации слов и его осознание ребенком как явления, актуального для лексики не только родного, но и других языков, обеспечивают творческое и продуктивное овладение лексикой иностранного языка, ориентированное на метаязыковой аспект развития личности.

### *Литература*

Блинова О.И. Мотивология и ее аспекты. – Томск, 2007.



**Языковая игра как проявление лингвистической креативности ребенка  
(экспериментальные данные)**

Ассоциативный потенциал слова, в сознании ребенка существенным образом отличающийся от представления слова в визуальном употреблении взрослых носителей языка, создает потенциальное поле для языковой игры (ЯИ) как стихийного и/или осознанного нарушения языкового канона.

Процессы использования готовых и порождения детьми новых слов и смыслов имеют творческий характер, обнаруживая эвристики реализации коммуникативных и номинативных потребностей ребенка в ситуации языкового дефицита. Детские инновации (прежде всего, семантические, словообразовательные, мотивационные) ярко высвечивают нереализованные возможности оперирования формой и содержанием вербальных знаков как проекцию картины мира в языковом сознании ребенка.

Для выяснения вопроса о способности ребенка к осознанному нарушению языкового канона считаем необходимым привлечение данных двоякого рода: 1) фактов спонтанного проявления вербальной креативности, извлеченных методом наблюдения из живой детской речи; 2) продуктов лингвокреативной деятельности ребенка, полученных в условиях направленного эксперимента с установкой на ЯИ. Если проявления ЯИ в спонтанной речи ребенка позволяют судить о лингвопрагматическом и когнитивном субстрате игровой интенции, о формах ее реализации в речи детей разного возраста, то экспериментальные данные дают возможность верифицировать саму гипотезу относительно осознанного использования детьми кода (приемов) ЯИ.

Можно говорить о некоторых типичных стадиях развития способности к ЯИ в онтогенезе, которые включают в себя как понимание (считывание), так и продуцирование эффекта ЯИ. *Первая стадия* — эмоциональное восприятие и зачастую воспроизведение обращенной к ребенку шутки (это, прежде всего, смеховая реакция на языковую «шутку»). Ребенок смеется, улыбается, реагирует на какой-то занимательный (привлекший его внимание, узнаваемый) факт речи собеседника; собственной интенции к игре словом у ребенка еще нет, но он способен оценить (опознать и эмоционально поддержать) установку на игру в речи взрослого. Например, мальчик Сережа (3) на вопрос: «Кто ты?» — отвечает: *Малыш-коротыш-глупыш* (при этом лукаво улыбается); родители в шутку используют приведенное обращение к ребенку после того, как он впервые произнес данную фразу из прочитанного ему стихотворения). Раннее проявление игровой интенции — «опрокиды-

вание» (невыполнение) ребенком ожидаемых от него (уже явно освоенных им) речевых действий (проявление своей власти над словом): Скажи бабушке «Спасибо». — «Спожалуйста» (5) (смеется). Трансляция (имитация) детьми чужих и собственных ошибок при осознании их комичности — одна из линий развития интенции к ЯИ на данной стадии. **Вторая стадия** обнаружения осознанной интенции к ЯИ — способность применения освоенного (готового) игрового алгоритма. При этом активность и успешность реализации и тиражирования алгоритма зависит не только и не столько от точного следования образцу, сколько от выраженности черт вербальной креативности ребенка (количества и быстроты возникающих у него ассоциаций, их категориального разнообразия, степени оригинальности реакций на заданный словесный стимул и способности к принятию нестандартных решений). Нередко при этом ребенок сам ставит себя в ситуацию эксперимента. Ср., например, упражнения детей в сочинении рифмованных загадок. Стремление испытать собственные силы в творчестве такого рода обусловлено свойственным детям чувством ритма и рифмы: [придя из садика, где вместе с воспитательницей дети играли в загадки] Мама, давай, я буду сочинять загадки, а ты отгадывать. Я начинаю, ты заканчиваешь. *Мама вяжет длинный шарф, потому что сын ... жираф // На окошке сидят серенькие ... кошки* (6). Воспроизведение подобного задания в эксперименте с детьми младшего школьного возраста показало, что игровой эффект загадки в наибольшей степени ощутим тогда, когда загаданное (рифмующееся) слово выведено за рамки типового употребления (ср.: *Как много изъян у всех ... обезьян. Нет! Много изъянов у всех ... обезьянов* (7)). **Третья стадия** — осознанное использование кода ЯИ в широком речевом регистре (творческая самореализация языковой личности, адекватная потребностям коммуникации). Способность к нестандартному комбинированию элементов накопленного лингвокогнитивного опыта поддерживается ассоциативной лабильностью и синкретичностью языкового сознания ребенка. Так, уже в раннем онтогенезе некоторые дети проявляют склонность к созданию серийных номинаций путем введения нового корня в модельную сетку готового слова (Кирюша (2;5) шутит: *Мама у нас мамонт, папа — папонт, а баба — бабонт*). ЯИ стимулирована прояснением мотивированности слова *мамонт* по созвучию с *мама* (при этом переосмысленное название известного ребенку животного становится стимулом для развертывания ассоциативной аналогии). Стратегия произвольной мотивации, стимулированная случайными созвучиями, — одна из излюбленных форм спонтанной и осознанной ЯИ в детской речи. Проявление мотивационной рефлексии и факты детского словотворчества, будучи функционально необходи-

мыми механизмами освоения формы и содержания языкового знака, формируют соответствующие (потенциальные) стратегии осознаваемой ЯИ. Создаваемая детьми на основе словотворчества система номинаций отражает ментальные ориентиры языкового сознания ребенка. Особую роль в развитии способности ребенка к ЯИ и потребности в ней играет детская субкультура (детский фольклор, детская художественная литература). Именно этот источник становится основой прецедентной ЯИ. Ср., например: *Шляпа Как* – прозвище учительницы по фамилии *Шляпочникова* (по ассоциации – созвучию с *Шапокляк*, трансформированным по принципу анаграммы) (6 кл.).

Перечисленные стадии развития осознанной интенции к ЯИ, во-первых, не имеют строгой возрастной привязки, во-вторых, избирательно представлены в речевом развитии конкретных детей; в-третьих, не исчерпываются перечисленными выше появлениями (формами, видами) ЯИ; в-четвертых, требуют исследования в соотношении с эвристиками компенсационного слово-, смысло- и формотворчества как основой формирования потенциального игрового дискурса языковой личности.

Именно способность к ЯИ – одно из свойств языковой личности, определяющее ее *уникальность*. В этой связи ЯИ может быть рассмотрена в числе «предпосылок возникновения неповторимого речевого портрета человека» (Седов 2008) и предстает как индивидуальный вектор речевого развития ребенка, зависящий от целого ряда факторов – влияния речевой среды, экстравертивности/интровертивности ребенка, ведущей для него модальности восприятия, право- или левополушарности, принадлежности к референциальному или экспрессивному типу, доминантности/недоминантности, владения речежанровым репертуаром и т.п. Такт, например, зависимость выбора языковой стратегии от ведущего полушария обнаружена нами при проведении пилотажного эксперимента по созданию потенциальных номинаций в раннем онтогенезе. Детям (2-х и 3-х л.), среди которых были право- и левополушарники, предлагалось назвать детенышей разных животных. Задание задавалось в виде подсказывающего игрового алгоритма: *У кошки – котенок, у мышки...? (мышонок)*. Постепенно состав предъявляемых слов усложнялся – с целью стимулировать словотворческую активность ребенка в ситуации когнитивного и номинативного дефицита. Ср.: *У лошади – ... лошадемок, лошадка, лошарики* (актуализация готового слова) – экспериментальные замены детьми супплетивного варианта *жеребенок* (либо неизвестного детям, либо отвергаемого как нелогичного). Ситуация обозначения детенышей экзотических животных (при наличии разного рода морфонологических трудностей такого словообразования) детьми преодолевалась двояким путем: *У жирафа – ...жирафленок, у черепахи*

— *черепенек*, у панды — ...*пандик*, у обезьяны — ...*обезьяночка Чичи* (смеется) и т.п. Последний пример показывает, что ребенок осознает условность собственной номинации и спонтанно использует прецедентный код ЯИ. Обнаружилось, что левополушарные дети в большей степени ориентированы на актуализацию в игровом поле усвоенных языковых алгоритмов, правополушарники — на установление ассоциативных аналогий при использовании готовых языковых образцов. Особенно ярко это проявилось в образовании названий детенышей от предъявленных детям квазислов: *У луфтя — луфтеныш, луфтик* (действие по заданному языковому алгоритму — с вариациями), *Луф-Луф* (ср. Нуф-Нуф), *Лунтик* (герой детского мультфильма). Ср.: *У мряки — ...бряки* (смеется) — ассоциат подбирается по принципу рифмовки-отзучия.

Истоки формирования личности *homo ludens*, безусловно, лежат в том опыте лингво-креативной деятельности, который приобретает ребенок в процессе овладения языком и становления его языковой (речевой) компетенции. Типы игровых личностей — игрок-имитатор, игрок-транслятор, игрок-модификатор, игрок-генератор (креатор), выделенные нами с учетом приоритетности для говорящего соответствующих стратегий ЯИ, формируются уже на стадии дошкольного онтогенеза (Гридина 2010).

Экспериментальная верификация интенции ребенка к осознанной ЯИ требует создания условий, приближенных к естественным и в то же время стимулирующих творческую инициативу респондентов. В качестве иллюстрации в докладе будут рассмотрены стратегии текстопорождения на основе предварительно созданного детьми на первом этапе эксперимента поля окказиональных игровых номинаций, производных от слова СМЕХ. Экспериментальная гипотеза заключалась в том, что процесс моделирования окказиональных номинаций обнаружит актуальные для детей языковые прототипы и технику создания игр с условно заданным содержанием; текстовая же актуализация окказионализмов должна выявить креативные приращения, показательные для определения ведущей для ребенка игровой модальности и осмысления номинаций в когнитивном ключе. Для примера приведем текст, созданный учеником 8 кл. шк. № 25 г. Верхняя Пышма: *Есть такая страна Смехоград, в нем зимой смехолад, дороги засытаны смехком, весной смехоручейки просмехают, летом смех-солнце всех согревает, смехосенью смех-деревья смехопадают. В этой стране все со смехом: играют, гуляют, живут, отдыхают. Смехом живут — от него и страдают. Ко всякой ситуации со смехом подойдут, а потом по жизни с улыбкой идут, беды от них навсегда отойдут.*

По сути, перед нами поэтическая зарисовка (почти белый стих),

где рифмующиеся игровые дериваты от слова СМЕХ выполняют роль сюжетного лейтмотива. Заметим, что все новообразования (за исключением слова *Смехоград*) появляются у мальчика именно на этапе текстопорождения и содержательно не совпадают с заданными в эксперименте параметрами игрового номинативного поля. Первая часть текста, связанная с описанием природы, несомненно, оригинальна, хотя и не все игремы, созданные преимущественно на основе техники словосложения, прозрачны в плане их ассоциативной считываемости (ср. *смехолад*, находящееся под большим влиянием рифмы — по смыслу соотносительное с *холод*, а формально с прототипом *шоколад*). Тем не менее, ребенок здесь явно демонстрирует черты игрока-креатора с ведущим визуально-кинестетическим каналом восприятия (об этом свидетельствуют используемые мальчиком предикаты). Вторая часть текста в большей степени демонстрирует черты игрока-транслятора (использование неких клишированных жизненных максим: *ко всякой ситуации надо подходить со смехом, идти с улыбкой по жизни*). Рифма также становится банальной, но это уже недостаток компетенции и культурного фона.

В целом результаты эксперимента показывают, что семантика окказиональных словотворческих номинаций, развернутая в текст, актуализирует их восприятие на фоне имеющихся языковых прототипов и избранными сюжетным и жанровым векторами их игровой ассоциативной интерпретации. Эксперимент показал также несомненную корреляцию словотворческой и текстовой составляющей вербальной креативности. В заключение подчеркнем важную для нас мысль о необходимости комплексного описания творческих эвристик детской речи как базы построения теории лингвистики креатива.

#### *Литература*

- Гридина Т.А. К истокам вербальной креативности // Лингвистика креатива: Коллективная монография / Под общей ред. Т. А. Гридиной. — Екатеринбург, 2010.
- Седов К. Ф.. Теоретическая модель психолингвоперсонологии // Вопросы психолингвистики. — 2008. — № 7.

*О. В. Елецкая (Санкт-Петербург)*

#### **К вопросу о лингвистических способностях школьников**

В структуре компонентов формирования орфографически-правильного письма лингвистические способности школьника являются ведущими (Божович 1946). Под способностями обычно имеют в виду

индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков. Способности имеют отношение к успешности выполнения соответствующей деятельности и развиваются в соответствующей деятельности, т.е. не являются врожденными (Теплов 1961).

Рассматривая проблему общей структуры лингвистических способностей, Б. В. Беляев отмечал, что все они находятся во взаимодействии и взаимозависимости и образуют единое целое, в котором можно выделить десять составляющих. Четыре из них — языковые способности — связаны с владением основными компонентами языка (фонетическими, фонематическими, лексическими и грамматическими). К речевым способностям относятся слушание, говорение, чтение и письмо. Две составляющие являются основными (центральными) способностями — чувство языка (сосредоточение языковых способностей) и лингвистическое мышление (как фокус речевых способностей) (Беляев 1965).

Языковые способности в лингвистическом словаре определяются как «многоуровневая, иерархически организованная система, формирующаяся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития» [Ахманова 1969: 171]. Понятие языковой способности введено в психолингвистической школе А. А. Леонтьева и восходит к идее Л. В. Щербы о психофизиологической организации индивида. А. А. Леонтьев представляют языковые способности как «речевую организацию» или совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива (Леонтьев 1964). Языковая способность является сложной, иерархически организованной структурой, состоящей из ряда компонентов, связанных друг с другом определенными правилами. Для того чтобы осознанно выполнять языковые операции у школьника должна быть хорошо развита устная речь. Он должен владеть полноценным словарем, быть способным к быстрой и точной актуализации слов и продуцированию грамматически правильно оформленных предложений.

Анализ исследований в области языкознания, психологии, психолингвистики и методики преподавания русского языка свидетельствует о том, что у человека предполагается наличие некой способности, не только позволяющей усваивать язык, но и играющей важную роль в этом усвоении. Основные лингвистические способности (чувство языка и лингвистическое мышление) необходимы для полноценного

формирования грамотной письменной речи.

Чувство языка – феномен интуитивного владения языком, проявляющийся в понимании и использовании идиоматических, лексических, стилистических и прочих конструкций, в «способности по отдельной частности, по подробности, по какому-либо свойству восстановить картину целого», формируется еще до целенаправленного овладения языком в обучении» [Гохлернер, Ейгер 1983: 37]. В условиях нормального развития ребенок в процессе общения бессознательно (или на уровне неотчетливого осознания) усваивает языковые нормы и использует их в коммуникативных целях.

Чувство языка представляет собой обобщение на уровне первичной генерализации без предварительного, сознательного вычленения элементов, входящих в это обобщение. Оно формируется в результате стихийного овладения речью и базовыми когнитивными операциями, обеспечивает контроль и оценку правильности и привычности языковых конструкций (Божович 1988, 2002; Гальперин 1966). О. С. Ахманова определяет чувство языка как интуитивную реакцию на данную форму высказывания со стороны лица, для которого данный язык является родным, как критерий правильности речи (Ахманова 1969). Однако это определение характеризует только высшую степень овладения языком.

Среди основных процессов, лежащих в основе механизма чувства языка, лингвистами названы ассоциации и аналогия. Ассоциация состоит в объединении единиц по формальному или логико-семантическому признаку. Посредством слияния ассоциаций образуется связь между представлениями, ранее не соединенными ни одновременно, ни последовательностью своего появления в речи. Возникновением ассоциативных связей между морфологическими единицами, выделенными в составе словоформ и родственных слов, объясняется образование неосознанных обобщений, позволяющих образовывать в памяти ассоциативные блоки. Аналогией является уподобление, обусловленное влиянием друг на друга так или иначе связанных между собой элементов языка, стремление к распространению продуктивной модели. Овладевая типами словоизменения, ребенок может действовать по аналогии при образовании слов. Появление образований по аналогии в детском возрасте свидетельствует о том, что, употребляя слова в тех сочетаниях, которые не мог получить от взрослых, ребенок пользуется отдельными морфологическими частями, как самостоятельными элементами языка.

Объяснение понимания чувства языка в лингвистике не дает описания его механизмов. Для построения методической системы,

позволяющей использовать его в образовательных и коррекционных целях, необходимо рассмотреть психологическую и психофизиологическую организацию явления. Рассматривая психологические основы чувства языка, большинство исследователей выделяют в них способность к подсознательным языковым обобщениям, благодаря которым обобщаются какие-то неясные впечатления, связанные больше с нерасчлененным переживанием, чем с сознательной логической операцией ребенка. Такое рассмотрение сближает понятие «чувство языка» с понятием «интуиция», через которую оно определяется в словаре лингвистических терминов: «Интуиция – это эвристический процесс, состоящий в нахождении решения задачи на основе ориентиров поиска, не связанных логически, или недостаточных для получения логического вывода. Для интуиции характерна быстрота формулирования гипотез и принятия решений, а также недостаточная осознанность его логических оснований» [Ахманова 1969: 48]. В основе чувства языка выделяют такие основные признаки, как интуитивную природу, отличающуюся недостаточной осознанностью, способность к обобщениям с опорой на ориентиры и быстроту выполнения операций. Для создания условий, при которых обеспечивается развитие интуиции, необходимо накопление большого количества знаний, своеобразная готовность этих знаний и выработанное упражнением умение решать новые, неожиданные задачи (Теплов 1961). Главное значение в совершении интуитивного действия имеет формирование внутреннего плана действия. К умственным действиям оперирования, обеспечивающим механизм построения и реализации речевого акта, относятся: сличение (сравнение), выбор (отбор), набор (составление) целого из частей, комбинирование (сочетание), перестановка (замена), принятие решения, построение и вариация по аналогии (Зимняя 2001).

Центральным процессом, определяющим формирование и использование знаний об окружающем мире с целью выражения этих знаний в языковых формах, является обобщение. Благодаря обобщению происходит автоматизация действия, которая, согласно П. Я. Гальперину, ведет к тому, что ситуация уже не распознается, а только узнается, и течение этого действия контролируется «по чувству» (Гальперин 1961). Несмотря на то, что неотчетливо осознаваемые обобщения служат основой для усвоения научных понятий и осознанного формирования речевых навыков, они не всегда обеспечивают точную дифференцировку языковых явлений и совершенное владение орфографией. Облегчить воспроизведение, запоминание и сохранение усвоенного материала можно, если операции, которые происходят в речи автоматически, будут формироваться у ребенка осознанно,



намеренно, вначале как действие, а затем сворачиваясь до операции. В связи с этим справедливо предположить, что если у ребенка отсутствует чувство языка, или оно слабо развито, его можно формировать в системе специальных занятий.

Наличие у пишущего развитого чувства языка позволяет объяснить феномен «природной грамотности». Допускается, что развитое чувство языка приводит к активизации морфемного канала восприятия и, в свою очередь, развитый и активизированный морфемный канал восприятия помогает проанализировать незнакомое слово, оценить его лексико-грамматическое значение, а также «предвидеть» и предупредить возможные орфографические затруднения при его написании (Львова 2005). Чувство языка формируется под влиянием речевого опыта. При этом задействованы психологические механизмы мышления, внимания и памяти.

Следовательно, чувство языка, связанное с общим уровнем развития личности, может быть развито или сформировано в процессе специальной педагогической работы. Оно позволяет оценить правильность или неправильность слова или фразы, оценить лексическое и грамматическое значение без вычленения элементов, входящих в это обобщение, а в совокупности с ростом словаря и речевого опыта обеспечивает возможность вычленять соответствующие речевые единицы и формировать правила оперирования ими.

### *Литература*

- Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. — М., 1969.
- Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — М., 1965.
- Божович Е.Д.* О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач. Вопросы психологии. — 1988. — № 3.
- Божович Е.Д.* Учителю о языковой компетентности школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. М.— Воронеж, 2002.
- Божович Л.И.* Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию. — Вып. 1., Известия АПН РСФСР. — 1946.
- Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. // Исследования мышления в советской психологии. — М., 1966.
- Гохлернер М.М., Ейгер Г.В.* Психологический механизм чувства языка. Вопросы психологии. — 1983. — № 4.
- Зимняя И.А.* Лингвопсихология речевой деятельности. — М., 2001.

- Леонтьев А.А.* Некоторые вопросы лингвистической теории письма // Вопросы общего языкознания. — М., 1964.
- Львова С.И.* Русская орфография: Самоучитель. — М., 2005.
- Теплов Б.М.* Способность и одаренность. Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961.

*Л. А. Калмыкова (Переяслав-Хмельницкий, Украина)*  
**Развитие речевой личности дошкольника**

Технология развития дошкольника осуществляется путем овладения им коммуникативно-речевыми качествами в процессе его социализации и речевого воспитания. Ребенок вступает во взаимодействие с миром, коммуникативным в частности, овладевает языковыми достижениями человечества, познает коммуникативно-речевую действительность в его собственной деятельности (вначале предметной, игровой, коммуникативной, а позже — учебной) с помощью взрослых, от которых зависит эффективность речевого воспитания, ведущего к развитию речевой личности дошкольника. Но успешнее всего это развитие осуществляется именно в речевой деятельности, управляемой системой речевых мотивов, присущих тому или иному дошкольнику.

Согласно общепризнанному пониманию личности, представленном в отечественной и зарубежной психологии и лингвистике (Л. П. Клобукова, В. В. Красных, Ю. П. Прохоров), речевую личность старшего дошкольника мы рассматриваем как системное качество, приобретаемое ребенком в процессе взаимодействия с социальным окружением в формах овладения языком, познания метаязыка и речи, речевого общения и речевой деятельности (на первых порах совместной со взрослым). Речевая личность субъекта речевой коммуникации и речевой деятельности способна к опосредствованному речевому поведению (действия, поступки, которые регулируются правилами кодифицированного языка и нормами речевого общения) с социальными по происхождению и смыслу мотивами, к сознательному руководству собственными речевыми действиями на основе осознанных речевых мотивов-целей; обладает языковым сознанием и самосознанием, которое начинает формироваться именно в старшем дошкольном возрасте.

Языковое сознание — высший уровень вербального отображения действительности и речезыковой саморегуляции. Его признаки: а) социальный характер, опосредованный знаковыми (языковыми) структурами; б) способность к спонтанной языковой и речевой рефлексии; в)

внутренний диалогизм (возможность слушать себя во время говорения и для более точного смыслоформулирования перестраивать при необходимости свое высказывание; разговор с самим собой во внутренней речи); г) предметность — в этом случае идеальный предмет — смыслоформулирование, смыслоформирование. Путем имплицитного овладения каждый ребенок приобщается к общему языковому знанию и благодаря этому у него формируется индивидуальное языковое сознание. Личностные смыслы и усвоенные языковые значения образуют языковое сознание ребенка.

Языковое самосознание дошкольника мы определяем как наиболее высокий уровень становления языкового сознания, основу развития речемыслительной деятельности и самостоятельности личности ребенка в его суждениях, речевых действиях и поступках; как образы своей речи, индивидуального языка и отношение к ним. Эти образы неразрывно связаны с попытками дошкольника к речезыковому самоизменению, самосовершенствованию, с желанием отыскать смысл собственной речевой деятельности. Ребенок, у которого начинает формироваться языковое самосознание, переориентирует свою мысль с внешнего коммуникативного мира на познание самого себя, собственной речи и индивидуального языка. Языковое самосознание предусматривает также речевую самоактуализацию — реализацию своего речевого потенциала; самоконтроль речи — осмысление и оценку дошкольником собственных речевых действий, процессов и состояний, произвольную волевую речевую саморегуляцию; речезыковую самооценку — оценку своего говорения, своих речевых способностей, возможностей и качеств, своего места и роли среди других коммуникантов.

Для развивающейся речевой личности характерны: 1) речевая активность — попытка субъекта речи выйти за пределы собственной речезыковой компетенции, расширяя сферу речевой деятельности (больше аудировать, осмысленно воспринимая информацию, достигать смыслоформулирования при восприятии разных по сложности текстов, чаще вступать в коммуникацию в качестве говорящего, доступнее самовыражаться, стараясь быть понятным во время смыслоформулирования и т.п.); 2) целенаправленность речи — наличие стойкой доминирующей системы речевых мотивов, в которых проявляется потребность ребенка в смыслоформулировании и смыслоформировании; 3) глубинные смысловые структуры, которые обуславливают его языковое сознание и речевую деятельность; 4) определенная степень первоначального осознания своего отношения к коммуникативно-речевой действительности.

Развитие речевой личности рассматриваем как процесс, в котором происходит освоение детьми специальной, особенной сферы обще-

ственного опыта, отличающегося от овладения речевыми умениями и навыками. Происходит формирование новых для детей речевых мотивов и потребностей (в смыслоформировании, смыслоформулировании), их трансформация и соподчинение. Новые речевые потребности всегда пережиты или прожиты ребенком, эмоционально насыщены, чаще всего субъективно творческие, эвристические. Они не могут быть выученными или оторванными от реальной жизни мотивами. Согласно теории деятельности А. Н. Леонтьева, личность рождается дважды и ее первое рождение происходит в дошкольном возрасте. Мы связываем онтогенез речевой личности дошкольника именно с ее первым рождением. В это время впервые устанавливается иерархия речевых мотивов, происходит первоначальное соотнесение непосредственных побуждений с речевыми социальными критериями. Следовательно, возникает возможность высказываться вопреки непосредственным речевым побуждениям: в соответствии с мотивами, социально значимыми, вызванными или дидактическими условиями, или другими коммуникативными ситуациями. Это рождение знаменуется установлением первых иерархических отношений речевых мотивов, начальным подчинением игровых и непосредственных речевых побуждений учебным требованиям, мотивам смыслоформирования и смыслоформулирования. Это то, что качественно характеризует развитие речевой личности дошкольника.

Дошкольники проходят определенные фазы становления речевой личности. Во-первых, адаптацию — усвоения действующих речевых норм, овладение средствами и формами речевой деятельности, уподобления опытным коммуникантам. Во-вторых, индивидуализацию, которая порождается растущими противоречиями между необходимостью высказываться, как все опытные говорящие, и стремлением к максимальной персонализации, к поиску языковых средств и способов обозначения своей речевой индивидуальности. В-третьих, интеграцию, которая детерминируется противоречиями между попыткой быть представленным своими коммуникативно-речевыми особенностями и отличиями в детском социуме и потребностями детского сообщества принимать, одобрять и развивать лишь те их особенности, которые способствуют развитию детского социума, а потому развитию самих детей как речевых личностей в группе сверстников.

Таким образом, развитие речевой личности ребенка осуществляется именно во время формирования речевой деятельности и мотивов, которые управляют этой деятельностью. В итоге сформированные речевые мотивы становятся — на этапе дошкольного речевого онтогенеза — приобретением речевой личности дошкольников.

Поскольку речевая личность — это саморегулирующаяся динами-

ческая функциональная система речевых качеств, речевых отношений и речевых действий, которые непрерывно взаимодействуют между собой и совершаются в речевом онтогенезе, то специально организованные коммуникативные отношения между взрослыми и детьми, в которые они вступают, необходимо использовать в качестве образующих речевую личность.

*А. И. Лаврентьева (Москва)*

**Онтогенез языковой способности как объект междисциплинарного исследования: антропологический и аксиологический аспекты**

В результате смены научной парадигмы лингвистического знания во второй половине XX века интерес исследователей сместился от системно-структурных особенностей единиц языка к особенностям их употребления в конкретных условиях коммуникативной ситуации. Но использование языка в зависимости от условий речевой ситуации связано с индивидуальными стратегиями хранения и выбора языковых средств говорящим. *Антропоцентрическое направление* в современной лингвистике и психолингвистике позволило осуществить рассмотрение индивидуальных стратегий речевого поведения. Трактую человека как носителя лингвистической и коммуникативной компетенции (Ю. Н. Караулов, К. Ф. Седов), оно дало возможность ввести понятие языковой личности. Опираясь на достижения психолингвистики в описании универсальных стратегий использования языковых средств в речевой деятельности и в то же время учитывая индивидуальные особенности становления языковой способности в онтогенезе, понятие языковой личности целесообразно, на наш взгляд, определить следующим образом: языковая личность — это совокупность индивидуальных стратегий реализации языковой способности человека в речевой деятельности. При этом ведущую роль играет семантический компонент языковой способности, объединяющий все остальные ее компоненты и оказывающий влияние на развитие каждого из них (А. М. Шахнарович).

Но знаки языка передают не только объективную информацию об окружающем мире (реализуют объективную модальность); они также *показывают индивидуальное отношение* говорящего к сообщаемому (т.е. реализуют субъективную модальность). Языковая личность определенным образом *интерпретирует* элементы коммуникативной ситуации, следовательно, *ценностные ориентации* языковой личности уместно считать компонентами речевой ситуации (наряду с характеристиками

адресанта, адресата, условий общения и др.). Возникает необходимость **аксиологического подхода** к исследованию языковой личности. Особенно важен аксиологический аспект при изучении детской речи, поскольку он позволит выявить динамику становления ценностных приоритетов ребенка в процессе овладения языком.

Ценностные ориентации языковой личности целесообразно рассматривать с двух точек зрения: ценности (культурные, общечеловеческие и т.д.), **выражаемые посредством языка**, с одной стороны, и ценности **самых языковых единиц** (в аспекте их способности к реализации объективной и субъективной модальности) — с другой.

**Ценности первого рода** охватывают прежде всего личностные смыслы, вырастающие из *оценки* той или иной коммуникативной ситуации. Ясно, что ценностные значения реализуются средствами всех уровней языковой системы (фонетического, морфологического, лексико-семантического, синтаксического) при ведущей роли их **семантического** осмысления; они тесно связаны с оценочной лексикой и проблемой коннотативных значений. Ведь *оценить* — значит соотнести с определенной системой значений; иначе говоря, приписать определенное значение, простое или многокомпонентное. Выбор оценки участником коммуникации является следствием соотнесения ситуации в целом или ее отдельных элементов с определенной шкалой ценностей, в основе которой лежит дихотомия «хорошо — плохо». В основе анализа ситуации лежат экстралингвистические признаки; в процессе оценивания компонентов ситуации вырастают стратегии противопоставления, которые становятся первым семантическим отношением, осваиваемым ребенком. В речи ребенка появляются слова, значения которых противопоставляются только в его языковом сознании, — «психологические оппозицы» (термин А. А. Залевской). Отсюда и возникает такое количество языковых инноваций, связанных именно с овладением стратегиями противопоставления (внезапно — *взапно*, нездоровится — *очень здоровится*, негритенок — *гритенок*, безобразие — *образие*, фонарик — *нефонарик* и др.). Отсюда и множество детских высказываний, отражающих тенденцию «склеивания шкал» (термин В. Ф. Петренко): *Этот щенок не грязный, а хороший! Лиса совсем не умная, а плохая!* Со временем появляется третий элемент этой шкалы — «нейтрально», и тогда данная семантическая оппозиция становится градуальной (ступенчатой).

**Ценностью второго рода** обладают сами языковые единицы, рассматриваемые с точки зрения способности передавать необходимые значения. Мы считаем, что на данном этапе становления и взаимодействия психолингвистики, антропололингвистики и аксиологического направления в языкознании представляется возможным и целесооб-

разным обозначить основные этапы становления языковой личности в онтогенезе с точки зрения развития ценностного отношения ребенка к языковым средствам.

**Первый этап** хронологически совпадает с границей между доречевой и речевой стадиями развития коммуникации. Ребенок впервые соотносит план содержания и план выражения языкового знака. Этим знаком, который одновременно является и словом, и предложением, и текстом, ребенок обозначает целостную ситуацию или даже круг ситуаций. Аксиологическая роль подобных слов, составляющих начальный лексикон ребенка, заключается в том, что он уже располагает средствами выделения значимой для него ситуации из окружающей действительности.

В дальнейшем (**второй этап** становления ценностного отношения к единицам языка) ребенок учится выделять элементы ситуации, вербализуя каждый из них. Появляются двусловные высказывания типа «*ти бух*» («часы упали»). Чем больше элементов ситуации ребенок способен выделить, тем больше «слов» появляется в его высказывании. Следует отметить, что на данном этапе речевые ситуации находят в высказываниях ребенка «зеркальное отображение»: он вербализует все элементы ситуации, не принимая во внимание их коммуникативную значимость в конкретных речевых условиях.

И лишь к концу дошкольного — началу младшего школьного возраста (**третий этап** в формировании ценностного отношения к элементам языка) ребенок начинает **учитывать коммуникативные условия**, дифференцируя элементы ситуации с точки зрения актуальности выражаемой ими информации и вербализуя только те элементы, которые являются существенными именно для данной ситуации. Кроме того, ребенок, который в течение дошкольного детства опирался на языковую систему и в процессе образования слов и форм действовал по аналогии, начинает, наконец, **ориентироваться на языковую норму**. Какие элементы ситуации ребенок будет интерпретировать как коммуникативно значимые? Какие именно нормы языка ребенок выберет в качестве ориентиров? Ответы на поставленные вопросы следует искать в рамках аксиологического подхода к рассмотрению языковой личности, которая может быть описана как совокупность индивидуальных ценностных приоритетов в процессе овладения языком и использования языковых средств в речевой деятельности. Исследование языковой личности в аксиологическом аспекте должно опираться как на психологические (тип темперамента, направленность личности и т.п.), так и на лингвистические (в том числе нейролингвистические) основания, такие, например, как учет формы речи (устной или письменной), вида речевой деятельности,

типа межполушарной асимметрии, стратегий ассоциирования, предпочитаемых синтаксических моделей и т.п.

Таким образом, исследование онтогенеза языковой способности в рамках **антропоцентрического направления** позволяет ввести и определить понятие языковой личности, а рассмотрение языковой личности **в аксиологическом аспекте** оказывается связующим звеном между культурой, мышлением, языком, речью, речевой деятельностью и языковой способностью; оно отражает развитие духовных способностей ребенка, становление личности в культуре, показывает становление творческого и осознанного оперирования средствами языка в процессе речевой деятельности ребенка.

*М. Руменова Рачева (Варна, Болгария; Брно, Чехия)*  
**Детская этимология и этимология пуристов**  
**(на материале чешского языка)**

Что необходимо, чтобы мог без затруднений осуществляться процесс коммуникации? Если говорить об уровне лексико-семантическом, то согласно теории языкового знака, необходимы слова и их значения (единства означающих и означаемых), которые известны обеим сторонам, благодаря чему участники коммуникации способны быстро и однозначно переходить с означающего на означаемое (иными словами, понимать речь, осуществлять пассивную коммуникацию) и обратно — с означаемого на означающее (т.е. порождать речь, осуществлять активную коммуникацию). При этом, как известно, связь между означающим и означаемым условна, произвольна, а не естественна. Чаще всего это так и происходит: для коммуникации достаточно знать слова и их значения. Но, оказывается, есть случаи, когда этого не хватает, нужно что-то большее. А именно — логическое обоснование связи между двумя элементами языкового знака. Рассмотрим два случая, когда участники коммуникации выражают потребность в этой мотивированности. Возможно, кого-то это удивит, но речь пойдет о детях и языковых пуристах.

В работе «*Lidová etymologie v češtině*» современный чешский лингвист Йиржи Рейзек пишет: «Народную этимологию можно характеризовать как ошибочную этимологическо-семантическую интерпретацию слова, которая исходит из естественной тенденции носителей языка превращать знаковые слова в слова описательные, непрозрачные слова в прозрачные (преувеличенно можно сказать, что народная этимология



является каким-то протестом носителей языка против арбитrarности языкового знака). Это проявление необходимости адресата языкового сообщения осмыслять, интерпретировать, искать и делать прозрачными соответствия значений и находить их даже там, где их нет» [Рейзек 2009: 22]. Это очень точное описание того, что происходит с детьми и пуристами. В своей работе Рейзек даже рассматривает детскую и пуристическую этимологию как разновидность народной этимологии.

Детское желание «превратить знаковые слова в слова описательные» проявляется тремя способами.<sup>1</sup>

1. В некоторых случаях таким образом дети объясняют незнакомые слова;

Учительница: «*Kdo vi, kdo je KAZATEL?*» – Ребенок: «*Ten, kdo všechno kazí*»;

Учительница: «*Co je to POCHODĚŇ?*» – Ребенок: «*Že se chodí po chodniku*»;

Учительница: «*Kdo je SIROTEK?*» – Ребенок: «*Že má rád sýr*»;

Ребенок: «*Mamínko já budu PSYCHOPAT!*» Мать спрашивает, знает ли он, что это означает. Ребенок: «*Ano, to je ten co léčí psy*».

2. В других случаях детям значение слова известно, но они ищут объяснения его названию:

*Pan STAROSTA se stará, jestli každý dělá;*

*KOPRETINY dobře znám, máme jich plnou zahrádku. Ona z nich totiž matka vaří kopro<sup>v</sup>ku.*

3. Иногда стремление осмыслить слово приводит к тому, что оригинальное звучание слова изменяется:

*VRTĚNKA (rtěnka);*

*Byl jsem na kuličkádě a byl tam taky ten SVALOV (slalom).*

*V 1587 z. появилась «Knižka slov českých vyložených, odkud svůj počátek mají, totiž, jaký jest jejich rozum» Матуоша Бенешовского Филонома, которая представляет «толкование» происхождения слов. В этой работе ощущается сильное желание объяснить связь между словами и их значением. Приведем несколько примеров:*

*MĚSÍC – od měnění, jako by řekl měnesíc, že se vždy mění;*

*NOC – jest tak jako nic;*

*SMRT – od smradu;*

*OHĚŇ – že odhání všechny věci od sebe;*

*VODA – že vůkol jde;*

*ZEMĚ – od zimy;*

---

<sup>1</sup> Источником примеров из детской речи послужило издание «Perličky z naší skolky», выпускаемое детскими садами: MŠ Dětská, Zlín; MŠ Slínová, Zlín, MŠ Únanov, MŠ Horšice, MŠ Holubov, – а также форум [forum.living.cz](http://forum.living.cz).

*VÍRA – od víru, tj. věci kolem běžících;*

*NADĚJE – od nad děje, že odplaty očekává větší, než jí naše dílo dobré zasluhuje;*

*LÁSKA – od lidská, že ji lidé k Bohu a lidem míti mají.*

Какой смысл у этих попыток «объяснить» слова, открыть связь между ними, и что общего между попытками детей и пуристов? Мы видим здесь по крайней мере две цели.

Во-первых, эти «лингвистические упражнения» укрепляют связь между элементами языка и таким образом способствуют его лучшей организации. Язык воспринимается как единая система, элементы которой вовсе не случайны, а логически соотносятся друг с другом. Это объяснимая и понятная система, в которой существуют определенные правила и соотношения.

Во-вторых, носитель языка (ребенок или пурист) сам себе доказывает, что способен собственными силами обнаружить эту логику. Это дает ему ощущение, что он способен ориентироваться в языке, что язык для него не чужой и незнакомый, а свой, обозримый, понятный. Посредством этих «этимологий» носители языка убеждают себя в том, что законы языка существуют, они известны и доступны, можно в них ориентироваться и владеть ими.

Неслучайно оба явления появляются в период интенсивного развития языка – в плане онтогенетическом (у детей) или филогенетическом (в случае Матоуша Бенешовского). Характерно также, что с позиций более поздних этапов развития эти этимологические эксперименты могут показаться смешными или по крайней мере наивными. Современная научная этимология, конечно же, трактует их как «ложные» и «неправильные». И это вполне объяснимо, потому что цель науки в том, чтобы искать и находить правду. Несмотря на это, своим появлением эти этимологические опыты исполнили свою задачу – утвердить носителей языка в представлении о том, что их родной язык – феномен организованный и доступный пониманию, что они им владеют. Для этой задачи не так существенно, что эти этимологии были «ненаучными» или даже «ложными».

### *Литература*

*Rejzek J. Lidová etymologie v češtině. – Praha, 2009.*

*Koupil O. (ed.). Matouš Benešovsky zvaný Philonomus: Grammatica Bohemica. Gramatika česká. Knížka slov českých vyložených. – Praha, 2003.*

*Н. В. Харченко (Переяслав-Хмельницкий, Украина)*

### **Особенности речевых навыков и умений у детей дошкольного возраста**

Формирование у дошкольников связной речи предусматривает работу над отдельными компонентами речевой деятельности с последующим их объединением в целостную систему деятельности. Этот процесс связан с постепенным переходом от неосознанного оперирования речевыми навыками к осознанному их использованию и далее – к полной автоматизации. Речевые навыки и речевые умения являются взаимосвязанными и взаимообусловленными, хотя и диаметрально противоположными явлениями, которые качественно отличаются друг от друга.

Речевые навыки – это речевые операции, которые реализуются неосознанно, с полным автоматизмом, согласно нормам языка, и служат для самостоятельного выражения мыслей, намерений, переживаний. Ребенок владеет такими навыками (операциями), но не знает и даже не догадывается, что владеет ими, поскольку речевые операции не осознаны. Он владеет ими спонтанно, когда ситуация в своих каких-то больших структурах вызывает его на проявление навыков, но вне определенной структуры – произвольно, сознательно и намеренно – ребенок не умеет сделать того, что умеет делать непроизвольно (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев).

По мнению А.Р.Лурия, ни один ребенок дошкольного возраста не осознает тех способов, с помощью которых осуществляется его речь; правила построения устной речи становятся предметом его осознания только в школе, когда ребенок приступает к изучению грамматики того языка, которым он *практически* давно уже пользуется. «Устная речь, – пишет ученый, – усваивается чисто практически, “живым прилаживанием” к речи взрослых, а ее артикуляция еще долго остается неосознанной. ...Законы построения языка, его звукового состава остаются неосознанными до тех пор, пока в школе ребенок не начинает специально заниматься грамматикой языка и фонетикой речи» [Лурия 2002: 12-13].

Эффективное формирование речевых навыков в дошкольном возрасте возможно в том случае, если их формирование происходит путем механического приспособления к условиям деятельности, путем подражания, так что этот навык не контролируется сознанием. Вот почему дошкольники овладевают речью неосознанно, интуитивно, непроизвольно, по аналогии, благодаря «языковому чутью».

А. А. Леонтьев считает, что речевые операции могут быть сформированы или путем подражания, или методом «проб и ошибок», то есть в процессе творческо-исследовательской деятельности, когда опера-

ция «подстраивается» («приспосабливается») к конкретным условиям деятельности и ее цели (Леонтьев 1999).

По мнению Л. А. Калмыковой, в процессе развития речевых навыков у дошкольников возникает (зарождается) спонтанная рефлексия (неосознанный контроль) над речью (построение собственных высказываний в соответствии с литературными нормами: так можно сказать, а так – нельзя; самостоятельное исправление ребенком собственных ошибок в процессе продуцирования речи) [Калмыкова 2003: 51].

Для речевых навыков характерны устойчивость и способность к воспроизведению в новых условиях, новых языковых единицах и их соединениях. Чтобы сформировать речевой навык, необходимо, прежде всего, поставить такую операцию под контроль сознания, а это происходит уже на школьном этапе обучения языку. Только в процессе специально организованного языкового и речевого обучения ребенок осознает то, что делает непроизвольно, то есть осмысливает собственную речь, свои речевые навыки, начинает понимать то, что в виде эмпирических представлений о речи и языковых обобщениях существовало раньше в его психическом мире.

Речевые навыки являются фундаментом для формирования в дошкольном возрасте речевых умений, начиная с 5-летнего возраста.

Речевые умения – это речевые действия, которые реализуются на основе языковых (интуитивных) знаний дошкольников, произвольного варьирования в процессе объединения речевых операций (навыков) в зависимости от цели, ситуации общения при наличии ориентации на собеседника, с которым осуществляется коммуникация, поэтому речевые умения еще называют коммуникативно-речевыми. Они носят творческий характер и предусматривают следующее: быстрая ориентация в условиях общения; подбор необходимых языковых средств общения; обеспечение обратной связи с собеседником; соблюдение правил взаимопонимания и др.

На уровне умений действует механизм конструирования высказывания на основе выбора (подбора) необходимых слов, но с использованием готовой схемы грамматической структуры фразы, а также механизм конструирования фразы на основе интуитивного соблюдения грамматических правил-образцов.

Чтобы ребенок овладел речевыми умениями (действиями), ему необходимо произвольно варьировать выбор и объединение речевых операций (навыков) в зависимости от цели, ситуации коммуникации и собеседника. По мнению Л. С. Выготского, произвольно оперировать своими собственными умениями ребенок научается в школе.

Его умение переводится из бессознательного автоматического плана в план произвольный, намеренный и сознательный [Выготский 1956: 267-269]. Таким образом, ученый ввел три основных характеристики умений: произвольность, намеренность и сознательность. А. А. Леонтьев считает, что развитие детской речи заключается в динамике развития произвольности, намеренности и сознательности применительно к различным единицам речевой деятельности.

Таким образом, владея речевыми навыками и умениями, ребенок правильно выбирает стиль речи, подчиняет форму высказывания заданиям общения, использует наиболее эффективные (для конкретных целей и условий), наиболее точные и выразительные языковые, а также экстралингвистические (мимика, жесты, интонация) средства.

### *Литература*

- Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. — М., 1956.
- Калмикова Л.О.* Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти. — К., 2003.
- Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. — М., 1999.
- Леонтьев А.Н.* Психологическое исследование речи // Избранные психологические произведения: в 2-х т. — М., 1983.
- Лурия А.Р.* Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. — М., 2002.

## Становление речи в норме и при патологии

*S. Avrutin, E. Tribushinina, S. de Bode, N. Vasić (Utrecht, Nederland)*

### **The acquisition of reference by children with one cerebral hemisphere**

Establishing referential coherence involves the use of both cerebral hemispheres. The left hemisphere is the seat of syntactic and lexical knowledge, whereas the right hemisphere is responsible for interpretations based on discourse and world knowledge. This study aims to assess the ability of children after hemispherectomy to establish and maintain referential coherence in speech production and comprehension.

The subjects were two patients with an isolated right hemisphere (NV: female, 6 years old, hemimegalencephaly, 3 years post surgery; N: male, 14 years old, perinatal infarct, 6 years post surgery) and one patient with an isolated left hemisphere (E: female, 10 years old, hemimegalencephaly, 8 years post surgery).

Comprehension of referential coherence devices (pronouns, reflexives, and articles) was tested by means of a Picture Selection Task and a Truth Value Judgment Task. The results suggest that a lone right hemisphere has a potential to achieve complete linguistic competence in this domain. The 14-year-old patient (6 years after surgery) was target-like in all experimental conditions. By contrast, the younger child with an isolated right hemisphere performed at chance on pronouns and reflexives, but was almost target-like on articles and completely adult-like on fillers. Her performance is typical for a much younger neurologically-intact child and corresponds roughly to a chronological age of 3 years.

The patient with an isolated left hemisphere showed a different pattern of performance. She was (almost) target-like on fillers, reflexives and articles, but performed below chance in the pronoun condition. There may be several explanations to this. It is possible that her processing capacity is not sufficient for keeping in short term memory two representations and comparing them (cf. Grodzinsky and Reinhart 1993; Reinhart 2004, 2006). It might also be the case that through crowding (Liegeois 2010), the economy hierarchy in this patient is different from the economy hierarchy in a healthy brain (cf. Reuland 2001; Vasić 2006). Finally, another plausible explanation is that E does not know that pronouns can be co-referential with an antecedent beyond the clause boundaries. The last explanation was ruled out by a follow-up Truth Value Judgment Task.

Production of referential coherence devices was studied on the basis of spontaneous speech samples and elicited narratives of NV. Each analyzable referential expression was coded for morphosyntactic properties and pragmatic

functions. The morphosyntactic categories included bare nouns, determiners (indefinite, definite, demonstrative, possessive), pronouns (personal, possessive, demonstrative, reflexive, relative), zero anaphora and unclear cases. The pragmatic functions studied are non-specific reference, discourse-new referent (mutual knowledge / no mutual knowledge) and discourse-given referent (maintenance / shift) (cf. Rozendaal & Baker 2008).

The results demonstrate that the 6-year-old patient with a lone right hemisphere has acquired the relevant form-function pairings in the referential domain. The only remarkable difference between NV and age-matched controls is significant determiner omission by the patient. She has not yet reached Brown's 90% criterion of acquisition and is below the age norm for 3-year-olds. Like age-matched controls, but unlike adults, NV introduces new information using definite NPs (cf. Emslie & Stevenson 1981; Verbist 2010). Her production of pronouns is not significantly different from the age-matched controls.

The comparison of production and comprehension data of NV reveal intriguing asymmetries. Her production of pronouns is quite mature, whereas comprehension lags far behind. With articles, the reversed pattern is observed: production is very immature, whereas comprehension is target-like.

Taken together, the results demonstrate that both hemispheres are capable to inhibit visual deixis and to use relevant linguistic information for establishing non-identical dependence in discourse. Neither isolated hemisphere follows the "normal division of labor" assuming and supporting functions of the diseased counterpart, which may result in non-target-like performance on tasks both "new" and "typical" for the hemisphere.

### **References**

- Emslie H., & Stevenson R. *Pre-school children's use of the articles in definite and indefinite referring expressions. Journal of Child Language, 1981 – 8(2). – P. 313-328.*
- Grodzinsky Y. and Reinhart T. *The innateness of binding and coreference. Linguistic Inquiry 24, 1993. – P 69-101.*
- Liegeois F. *Functional reorganization following hemispherectomy: Cortical crowding Paper presented at the First International Workshop on Hemispherectomy, University Medical Centre Utrecht, 2010. – October 1.*
- Reinhart T. *The processing cost of reference-set computation: Acquisition of stress shift and focus. Language Acquisition, 2004. 12. – P. 109-155.*
- Reinhart T. *Interface Strategies: Optimal and Costly Computations. – Cambridge, 2006.*
- Reuland E. *Primitives of Binding. Linguistic Inquiry 32, 2001. – P 439-492.*
- Rozendaal M. and Baker A. *A cross-linguistic investigation of the acquisition the*

*pragmatics of indefinite and definite reference in two-year-olds // Journal of Child Language 35. – 2008. – P. 773–807.*

*Vasić N. Pronoun Comprehension in Agrammatic Aphasia: The Structure and Use of Linguistic Knowledge. – Utrecht, 2006.*

*Verbist A. The Acquisition of Personal Pronouns in Cochlear-Implanted Children. – Utrecht, 2010.*

*Н. Ш. Александрова (Берлин, Германия)*

### **Произвольное и произвольное понимание языка**

Синдром импрессивной (сенсорной) алалии, который также называют специфическим расстройством развития рецептивной речи, может быть интересен для исследований детской речи.

При данном синдроме ребенок без видимых интеллектуальных расстройств, обладающий достаточным слухом, не начинает вовремя понимать обращенную речь и, как следствие, говорить. Этиология неизвестна, но есть данные, что некоторые случаи связаны с патологическим изменением электрической активности мозга. Прогноз в отношении формирования языковой коммуникации неблагоприятный.

Для этой формы алалии характерно непонимание именно общего смысла высказываний, в том числе и простейшей бытовой речи. Для сравнения: детям с экспрессивной алалией нередко сложно понимать грамматические (например, предложные) конструкции или различать на слух слова, близкие по звучанию, но понимание общего смысла высказываний, бытовой речи не страдает.

Н. Н. Трауготт так описывает особенности поведения сенсорных алаликов: «... По общему рисунку поведения не отличаются от нормальных сверстников. Инициативны, достаточно общительны, часто любят рисовать... Однако с возрастом ребенок начинает сознавать свою неполноценность, становится более замкнутым, капризным». Речевая активность сенсорных алаликов очень высокая: ребенок почти всегда что-то говорит, во время игры иногда повторяет одно слово, иногда произносит что-то совершенно невнятно, нет страха перед речью. Заметив, что его не понимают, использует жесты. При сенсорной алалии нередко наблюдаются эхолоалии: ребенок повторяет слово или фразу, сказанную взрослым, но не понимает их смысла. Этот феномен связан с тем, что способность повторять сформировалась раньше, чем способность понимать. Иногда присоединяются поведенческие расстройства, обычно в виде гиперактивности.



Исход импрессивной алалии может быть различным: в некоторых случаях наблюдается спонтанная компенсация дефекта, и понимание речи формируется с опозданием, но в нормальном виде (т.е. ребенок начинает понимать речь окружающих легко и произвольно, как здоровые дети), затем происходит становление разговорной речи.

В других случаях понимание речи начинает формироваться ближе к возрасту 4 лет и в измененном виде: при хорошо организованной педагогической работе дети с импрессивной алалией постепенно учатся понимать отдельные слова и говорить, но сложным или недоступным остается понимание текста, развернутых сообщений. Даже выученные, т.е. уже знакомые слова, ребенок узнает в потоке речи не всегда. Активный словарь превышает пассивный, т.е. дети не всегда понимают слова, которые говорят. Н. Н. Трауготт описывает ситуацию, когда сенсорный алалик понимал и выполнял вербальные инструкции, если вознаграждением за правильный ответ были конфеты, которые мальчик любил, но он переставал понимать инструкции, если меняли сорт конфет. В результате исследований Н. Н. Трауготт делает вывод: ребенок понимает обращенную речь, *когда захочет*. Так же описывают поведение детей с импрессивной алалией и их родители: ребенок то демонстрирует явное понимание речи, то ведет себя как глухой.

Анализ возможностей компенсации дефекта и методик, применяемых при работе с этими детьми, показывает, что сенсорные алалики при освоении языка опираются на *произвольное* понимание речи. Основной чертой произвольного поведения является его осознанность. Дети осваивают отдельные слова, стереотипные выражения, и этот процесс напоминает обучение иностранному языку.

Произвольность и произвольность — общие характеристики любого психического процесса, отражающие двойственность биологической организации мозговых функций. В норме обе стратегии обработки информации сосуществуют, дополняют друг друга и трудноразделимы. При патологии возможна диссоциация, когда потеря одной из стратегий обработки информации вынуждает пациента опираться на сохранную.

Понимание речи при становлении языка у здоровых детей всегда несколько опережает навыки говорения, идет на несколько шагов впереди. Несомненно, что это понимание *непроизвольное*. При синдроме сенсорной алалии произвольное понимание речи, которое в норме является основой для усвоения родного языка, выпадает. На четвертом году жизни в результате созревания мозга становится возможным *произвольное* понимание. Для здоровых детей произвольность становится дополнительным инструментом в познании мира и языка, а для детей с импрессивной алалией — единственно возможным способом понимать речь окружающих.

### *Литература*

*Трауготт Н. Н.* Как помочь детям, которые плохо говорят. — СПб., 1994.

*Н. Ю. Астахова (Орел), О. В. Гусева (Мценск)*

### **Особенности адъективного словаря детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и условия его развития**

О прилагательном как части речи, его особой роли в художественном произведении и образной разговорной речи писали такие выдающиеся исследователи, как В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, М. Н. Кожина, Л. А. Новиков, Н. М. Шанский, А. Н. Шрамм и др. Они подчеркивали, что образность речи непосредственно связана с эстетической функцией языка, со способностью языковых средств вызывать наглядно-чувственные представления.

Образность речи — один из важнейших элементов ее культуры, поэтому воспитание у ребенка интереса и бережного отношения к языковому богатству, умения использовать разнообразные языковые средства в устной речи и при создании собственных сочинений становится одной из важнейших задач речевого развития в дошкольном детстве (О.С.Ушакова). Именно поэтому в настоящее время большое внимание уделяется развитию у детей в норме и при патологии умений подбирать наиболее подходящие слова, употреблять антонимы, синонимы, фразеологические обороты, сравнения, эпитеты, многозначные слова в соответствии с контекстом, следовательно, одной из главных задач развития речи становится обогащение словарного запаса детей дошкольного возраста. В связи со сказанным проблема формирования словаря, в том числе словаря имен прилагательных, у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (далее — ОНР III уровня) приобретает особую актуальность в общем комплексе коррекционных мероприятий как одна из важных составляющих подготовки к школьному обучению. Кроме того, ее актуальность продиктована необходимостью выявления эффективных педагогических условий, способствующих актуализации и обогащению адъективного словаря детей.

На базе муниципального дошкольного образовательного учреждения № 14 г. Мценска нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором была задействована группа из 9 человек, имеющих диагноз ОНР III уровня. Исследование проводилось в старшей логопедической группе с апреля по май 2009 года.

Для определения исходного уровня адъективного словаря были использованы диагностические методики И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной «Логопедическое обследование в системе комплексного изучения детей с нарушениями развития», Т. Б. Филичевой, А. В. Соболевой «Развитие речи дошкольников», В. С. Володиной «Альбом по развитию речи».

Детям было предложено 9 экспериментальных заданий, выявляющих знание названий цветов, форм предметов, их качеств; умение подбирать синонимы и антонимы; образовывать от существительных прилагательные различных лексико-семантических разрядов; согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе и падеже; правильно произносить прилагательные. Полученные данные фиксировались в протоколах и подвергались количественной и качественной обработке в соответствии с разработанными критериями.

Нами было выявлено, что 89,1% детей успешно справились с заданиями № 1 (продемонстрировали знание основной цветовой гаммы, но затруднялись в назывании оттенков цветов) и № 4 (подобрали антонимы); для 88,0% было доступно задание № 3 (подобрали подходящие по смыслу качественные прилагательные); лишь один ребенок правильно подобрал синонимы (задание № 5), с остальными заданиями справлялись от 44,4% до 66,6%. При подсчете общего количества баллов, набранных каждым ребенком, ориентируясь на разработанные критерии уровня сформированности словаря имен прилагательных, обнаружили, что все дети экспериментальной группы находятся на низком уровне.

В целом анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы.

1. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня активный словарь имен прилагательных значительно беднее, чем пассивный. В их адъективном словаре отсутствуют многие общеупотребительные слова, например, узкий, кислый, квадратный, пушистый и т.д. Возникают трудности в актуализации даже тех имен прилагательных, значения которых дети понимают, то есть даже при наличии в пассивном словаре тех или иных имен прилагательных они часто не используют их в экспрессивной речи.

2. Речь детей с ОНР III уровня характеризуется рядом грамматических особенностей:

- отсутствие согласования в числе и роде, неточное образование ряда форм слов (*красные яблоко, красенький рампочка, кокусино гнездо, оления рога*);
- предпочтение прилагательным, обозначающим принадлежность предмета, имен существительных (*нора лисы, хвост лисы, лапа медведя*);

- предпочтение имен существительных, обозначающих форму предмета, производным прилагательным (яйцо имеет форму – *овал*, пирамида – *треугольник*);

- предпочтительное образование антонимической пары при помощи приставки не- (*нетяжелый, недлинный*)

3. Для испытуемых характерны специфические замены:

- подбор слова из области значений, близких к значению слова-стимула (*темный – черный*);

- подбор слова на основе синтагматических ассоциаций (*плохой – волк*).

- игнорирование существенных признаков, отсутствие дифференциации качеств (*короткий – маленький, высокий – длинный, пушистый – мягкий, узкий – тоненький* и т.д.)

4. Речь детей отмечена рядом фонетических особенностей (*темин, ниски, кокусино*).

Таким образом, словарь имен прилагательных у дошкольников с ОНР III уровня очень беден. Поэтому мы должны учитывать потребности речевой практики детей, вводить в активный словарь детей с ОНР III уровня имена прилагательные, обозначающие качества, свойства предметов по степени их выраженности. Считаем, что необходимо сосредоточить внимание на расширении объема адъективного словаря в целом, на употреблении детьми притяжательных прилагательных, кратких форм качественных имен прилагательных. Полученные данные указывают на необходимость организации такой обучающей деятельности, в результате которой можно повысить уровень развития словаря имен прилагательных у детей, углубить и систематизировать навыки их практического использования.

Цель формирующего этапа – разработать и апробировать цикл занятий, направленных на развитие словаря имен прилагательных, предварительно отобрав для работы наиболее значимые и частотные. Нами был составлен календарно-тематический план цикла обучающих занятий и внеучебных мероприятий, разработаны конспекты занятий, подобраны дидактические игры и упражнения на основе отобранной лексики. При разработке конспектов занятий мы использовали методические рекомендации В. И. Селиверстова, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Л. Н. Ефименковой, О. С. Гомзяк, которые были модифицированы в соответствии с задачами обучения и индивидуальными особенностями учащихся экспериментальной группы.

Формирующий эксперимент проводился с февраля по май 2010 года и состоял из двух этапов: обучающего и этапа последовательного закрепления нового материала. Основным видом работы по развитию

речи являлись логопедические занятия, на которых использовались различные методы и приемы, в том числе дидактические игры и упражнения как средство развития и активизации лексического запаса. Мы опирались на научно-методические аспекты применения дидактической игры у детей с патологией, методику организации игровой деятельности с детьми, имеющими нарушения речи, описанные Т. Б. Филичевой, С. А. Мироновой и др. При этом учитывался принцип взаимосвязи всех стадий словарной работы. Лексический материал отбирался с учетом темы и цели занятий, этапа коррекционного обучения, индивидуальных речевых и психических возможностей детей.

Наличие наглядного материала (картинок, фишек, игрушек), его количество, эстетический вид и т.д., использование элементов соревновательности и стимулирования, постоянный контроль за усвоением материала, являющиеся неотъемлемой частью занятий, способствовали повышению умственной активности, эмоционального тонуса, мотивации и заинтересованности детей в учебном процессе.

После проведения формирующего этапа эксперимента был проведен контрольный срез по тем же методикам, что и на констатирующем этапе. Для выявления эффективности проведенного обучения нам нужно было сопоставить уровни сформированности адъективного словаря дошкольников с ОНР на констатирующем этапе и контрольном срезе.

Сопоставительные данные показали, что средний балл вырос с 47,8 до 63,8%. У всех детей экспериментальной группы количество набранных баллов увеличилось (на констатирующем этапе максимальный балл был 50, а минимальный — 44; на контрольном соответственно — 68 и 61); уже не было заданий, от выполнения которых дети отказывались. В соответствии с разработанными нами критериями все испытуемые с низкого уровня сформированности адъективного словаря после обучения переместились на средний.

В качественном отношении положительная динамика проявилась еще ярче. Дети быстро, с минимальными паузами выполняли задания. Например, с заданием № 1 справились все испытуемые. Они продемонстрировали знание всех основных и промежуточных цветов. При определении формы предмета на констатирующем этапе трудности возникли у Ильи А., он из 5 возможных баллов набрал два. На контрольном срезе допустил одну ошибку (*пирамида имеет форму треугольник вместо треугольную форму*). Карина Б. повторила свою ошибку (Кирпич, какой? — *Прямоугольник*). Антон В. и Артем В. на констатирующем этапе допускали ошибки, а в контрольном срезе назвали все верно. Подбирая прилагательные, обозначающие качества предметов, Антон В. правильно сказал: «*Лиса — хищное животное*», а Илья А. ошибочно употребил

прилагательное *большой* вместо *длинный* (длинный мех), тогда как остальные определения он подобрал удачно.

На контрольном срезе, как и на констатирующем этапе, дети прекрасно справились с подбором антонимов.

При подборе синонимов на констатирующем этапе возникли трудности у 8 ребят из 9. Хуже всех справился с заданием Владислав Г., но на контрольном срезе он показал хорошие результаты: влажный — *мокрый*, грустный — *печальный*, смелый — *храбрый*, свежий — *чистый*, худой — *тонкий*). Однако не смог подобрать синоним к слову болтливый. Серафима Б. на констатирующем этапе отказалась отвечать, не сумела образовать относительные прилагательные от данных существительных, на контрольном срезе дала такие ответы: (матрешка *деревянная*, тетрадь *бумажная*, шарик *резиновый*, золотое кольцо; *яблочное*, *малиновое* варенье; *апельсиновый*, *малиновый* сок).

Таким образом, сказанное подтверждает, что при условии целенаправленного обучения, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня наблюдалась положительная динамика в развитии адъективного словаря.

*Я. Ю. Даньковская., С. Б. Яковлев (Санкт-Петербург)*

**Сравнительный анализ сформированности синтаксических обобщений в устной и письменной речи учащихся общеобразовательных младших классов и классов школы VII вида**

Сформированность синтаксических обобщений не только отражает уровень речевого развития учащихся младших классов, но и во многом определяет успешность школьников в учебной деятельности. В связи с этим проблема исследования синтаксических обобщений в устной и письменной речи учащихся младших классов является достаточно актуальной.

В исследованиях по коррекционной педагогике отмечается, что учащиеся младших классов с задержкой психического развития имеют недостаточный уровень сформированности синтаксических обобщений, что проявляется в недостаточном понимании многоступенчатых инструкций, условий задач и заданий, неумении давать полные развернутые ответы на вопросы, низком уровне выполнения заданий по русскому языку и др.

Актуальность обозначенной проблемы побудила организовать сравнительное исследование синтаксических обобщений в устной и

письменной речи учащихся третьих классов, обучающихся по общеобразовательной программе и по программе школы VII вида (учащиеся с задержкой психического развития ЗПР).

С целью исследования были отобраны следующие диагностические задания: повторение предложений различной синтаксической структуры; составление предложений по картинкам; составление предложений по опорным словам; составление и запись предложений по картинкам; верификация предложений. предложения в сложном предложении (Наступило утро, и в доме стало светло. — Наступило утро и (*пропуск*) стало светло); перестановки слов в сложном предложении (Ваня сказал, что не пойдет завтра в школу. — Ваня сказал, что *завтра не пойдет* в школу); замена слов в сложном предложении (На яблоне, которая растет в нашем саду, распустились цветы. — На яблоне, которая растет в нашем саду, распустились *яблоки*); замена данного слова простого предложения словом из предыдущего предложения (Над водой летали чайки. Стул покрашен белой краской. — Стул покрашен белой *чайкой*); пропуск как второстепенных, так и главных членов сложного предложения (На яблоне, которая растет в нашем саду, распустились цветы. — На яблоне, которая растет (*пропуск*), распустились (*пропуск*)).

Все учащиеся без речевых и интеллектуальных нарушений выполнили данное задание без ошибок.

Составление предложений по картинкам вызвало трудности у большинства школьников с ЗПР. 20,6% респондентов при составлении предложений эффективно использовали помощь экспериментатора в виде демонстрации предметов на картинке в порядке, соответствующем последовательности слов в предложении. 9,4% учащихся использовали помощь как первого (показ предметов на картинке), так и второго вида (схематичное изображение структуры предложения). При этом учащиеся допускали ошибки на пропуск слов в предложении: «Мальчик вешает шубу на вешалку. — Мальчик вешает пальто (*пропуск*). Девочка причесывает волосы расческой. — Девочка причесывает волосы (*пропуск*) и т. п.». 70% детей с ЗПР наряду с первым и вторым видами помощи использовали и третий вид помощи — ответ на вопрос экспериментатора. Несмотря на столь развернутую помощь со стороны экспериментатора, дети данной категории допускали большое количество ошибок синтаксического оформления составленных предложений: нарушение порядка слов в предложении: «Девочка разговаривает с братом. — Девочка *с мальчиком* разговаривает. Кот достал клубок со стола. — Кот *со стола* достал клубок»; пропуск слов в предложении: «Мальчик вешает шубу на вешалку. — Мальчик вешает шубу (*пропуск*). Доктор дает мальчику лекарство. — Доктор дает лекарство (*пропуск*)»; неверное истолкование ситуации,

изображенной на картинке, даже с учетом использования 3-го вида помощи: «Заяц прибежал к снеговiku. — *Зайчик смотрит на снеговика.* Кот достал клубок со стола. — *Кот гоняется за клубком.* Девочка играет с мячом. — *Девочка играет в футбол.*».

Учащиеся общеобразовательных классов при составлении предложений по картинке эффективно использовали помощь первого вида и не допускали ошибок синтаксического оформления высказывания.

Задание на составление и запись предложений по опорным словам школьники с ЗПР выполнили со следующими результатами: 30,2% учащихся — правильное составление предложений с правильным порядком слов. Нарушения синтаксического оформления предложений с измененным порядком слов (перестановки слов, пропуск второстепенных членов предложения), 39,6% — нарушения синтаксического оформления предложений как с правильным, так и с измененным порядком слов (перестановки слов, пропуск второстепенных членов предложения), 30,2% — нарушения синтаксического оформления предложений как с правильным, так и с измененным порядком слов (перестановки слов, пропуск второстепенных и главных членов предложения. Дети с ЗПР преимущественно допускали ошибки при составлении предложений, в которых был изменен порядок слов. Учащиеся верно оформляли грамматические отношения между словами в предложении, но не могли установить правильный порядок слов в предложении: «На работа идет мама. — *На работу идет мама.* Телевизор смотреть Таня. — *Телевизор смотрит Таня.* Утюг ремонтировать папа. — *Утюг ремонтирует папа.* Вторая категория ошибок проявлялась в том, что дети неверно определяли субъект и объект действия в предложениях с измененным порядком слов (глагол в правильной форме), неправильно истолковывали семантическую связь между ними. Это, в свою очередь, приводило к тому, что порядок слов в составленном предложении оставался таким же, как и в заданном предложении. При этом большинство учащихся грамматически верно оформляли связь слов в предложении: «Карандаш рисует девочка. — *Карандаш рисует девочку.* Ира купить мама тетрадь. — *Ира купит маме тетрадь.*» В работах школьников с ЗПР встречались единичные морфологические аграмматизмы: «Дочка подарить кукла папа новый. — Папа подарил *новый* куклу дочке. Мама готовить обед. — Мама *готовил* обед».

Учащиеся без речевых и интеллектуальных нарушений выполнили данное задание со следующими результатами: 40,7% детей — правильное самостоятельное составление всех предложений; во всех предложениях отсутствуют нарушения синтаксического и морфологического оформления. 59,3% — правильное составление предложений с правильным порядком слов и с единичными нарушениями синтаксического оформ-



мления предложений с измененным порядком слов (перестановки слов, пропуск второстепенных членов предложения).

При выполнении задания на составление и запись предложений по картинкам дети с ЗПР допускали ошибки, аналогичные тем, что были допущены при составлении предложений в устной речи: пропуск слов, нарушение порядка слов в предложении и т. п. Однако при выполнении задания в письменной форме количество ошибок увеличилось, так как учащиеся в процессе записи верно составленных предложений допускали синтаксические ошибки. 19% учащихся с ЗПР выполнили задание на среднем уровне, 81% – на уровне ниже среднего.

Учащиеся без речевых и интеллектуальных нарушений не показали различий в устном и письменном составлении предложений: 100% – уровень выше среднего.

Задание на верификацию предложений учащиеся с ЗПР выполнили со следующими результатами: 30,2% детей – задание выполнялось в замедленном темпе, отмечалась тенденция самостоятельного исправления допущенных ошибок, 49% – отмечалось адекватное использование помощи в виде организации внимания и эмоциональной стимуляции при выявлении или исправлении ошибок в 45 предложениях, но составленные предложения аграмматичны, 20,8% – отмечалось адекватное использование развернутой помощи в виде дополнительного разъяснения инструкции и предъявления образца выполнения задания при выявлении или исправлении ошибок в 67 предложениях, но составленные предложения аграмматичны.

Наибольшие трудности у школьников с ЗПР вызвало исправление ошибок в пассивных конструкциях: учащиеся неверно устанавливали отношения между субъектом и объектом действия (были даны предложения «Земля покрыла снегом. Скатерть покрывается столом», и учащиеся исправляли их следующим образом «*Земля покрыла снег. Скатерть покрыта столом*»); изменяли порядок слов в предложении (либо форму глагола) и, тем самым, превращали пассивную конструкцию в прямую (исходное предложение «Рисунок нарисовал мальчиком» – предложения учащихся «*Мальчик нарисовал рисунок. Рисунок нарисовал мальчик*»).

Синтаксические конструкции с предлогами также представляли трудность для школьников с ЗПР представляли: учащиеся исправляли форму существительного, но не замечали неверного предлога (исходное предложение «Деревья качаться под ветра» – предложения учащихся «Деревья качаются *под* ветром»; учащиеся верно отбирали предлог, но неверно изменяли форму существительного (исходное предложение «Деревья качаться под ветра» – предложения учащихся «Деревья качаются от ветром»); выбор верного предлога и формы существительного,

но игнорирование формы глагола (исходное предложение «Деревья качаться под ветра» – предложения учащихся «Деревья *качаться* от ветра»); игнорирование неверного предлога (предложение «Под крышей дома плывут облака» дети не исправили).

Единичные ошибки были допущены в написаниях окончаний существительных в беспредложных конструкциях (исходное предложение «Мальчик вытирается полотенце» – предложения учащихся «Мальчик вытирается полотенц*ом*»).

Для учащихся общеобразовательных школ при выполнении данного задания были характерны оценки: 40,7% респондентов – высокий уровень, 59,3% – уровень выше среднего.

Таким образом, учащиеся с задержкой психического развития имеют не только достоверно более низкий уровень сформированности синтаксических обобщений, но и их качественное своеобразие по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Полученные в процессе исследования данные могут быть использованы как в процессе обучения русскому языку учащихся младших классов школы VII вида, так и в организации логопедической работы с детьми данной группы.

*А. В. Егорова, В. И. Липакова (Санкт-Петербург)*

### **Изучение лексических возможностей детей с интеллектуальной недостаточностью**

Важнейшей номинативной единицей языка является слово, служащее для называния предметов, их свойств, явлений, отношений, а также обладающее совокупностью ритмических, звуковых, грамматических, семантических и коммуникативных признаков, присущих словам в данном языке (А. А. Леонтьев, Л. А. Новиков, Д. Н. Шмелев и др.). Успешность речевой деятельности во многом зависит от объема словаря, используемого в общении, от точности и правильности понимания значения слова, от возможностей его выбора и включения в требуемый контекст, то есть от актуализации словаря.

В настоящей статье под актуализацией понимается перевод слов из импрессивного (пассивного) словарного запаса в экспрессивный (активный) запас.

В характеристике речевого развития детей с интеллектуальной недостаточностью исследователи (Г. М. Дульнев, Р. И. Лалаева, В. Г. Петрова, Г. И. Данилкина, З. Н. Смирнова, Н. В. Тарасенко и др.) указывают

на нарушения актуализации словарного запаса. В то же время механизмы этих нарушений у данной категории детей в настоящее время оказываются наименее изученными.

Анализ литературных источников по проблеме исследования позволил предположить, что нарушения актуализации словаря у учащихся с умственной отсталостью обусловлены не только несформированностью семантического компонента в структуре значения слова, но и расстройствами взаимосвязанного комплекса признаков (звуковых, ритмических, морфологических, синтаксических, коммуникативных), осуществляющих поиск слова, а также недостаточной сформированностью внешнего и внутреннего контроля, обеспечивающего выбор и реализацию нужного слова.

Для подтверждения этого нами разработана методика исследования особенностей актуализации словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, позволяющая расширить и уточнить перспективы изучения лексических возможностей детей данной категории.

Методика исследования включает в себя семь блоков заданий:

1. Определение объема и качества пассивного и активного словаря имен существительных и глаголов.
2. Определение объема понятия отдельного слова.
3. Исследование актуализации слов в условиях различной внеязыковой действительности.
4. Исследование актуализации слов, включенных в тематические группы.
5. Исследование актуализации слов в предложении.
6. Исследование актуализации слов в тексте.
7. Исследование ориентации на совокупность семантических признаков при актуализации слова.

Таким образом, изучается понимание и производство детьми изолированных слов, разных по семантическим, синтаксическим, звуковым и частотным характеристикам. Для определения факторов, влияющих на процесс поиска слова, исследуется порождение слова в различных контекстуальных условиях: исследуемые слова включаются в группы слов, одинаковых и различающихся по семантическим, звуковым и ритмическим характеристикам; определяется зависимость поиска слов от его связей с другими словами в предложении, тексте.

Материалы исследования доказывают, что между младшими школьниками с нормальным умственным развитием и учащимися с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются существенные различия в *объеме пассивного и активного словаря имен существительных и глаголов* (Блок 1), свидетельствующие о том, что понимать смысл сло-

ва с последующим показом картинки, название которой обозначается этим словом, учащимся с интеллектуальными нарушениями удается значительно лучше, чем самостоятельно оперировать им. Следовательно, уровень развития импрессивного лексикона у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью значительно превалирует над уровнем развития экспрессивного словаря.

Помимо ограниченности словаря у детей с интеллектуальной недостаточностью выявлены нарушения в фонетическом, ритмическом и акцентологическом оформлении слова и трудности осознания морфемного состава лексемы, что приводит к неустойчивости значения слова.

Характерной особенностью словарного запаса учащихся с интеллектуальной недостаточностью является неточность употребления слов, выражающаяся в вербальных парафазиях, что позволяет сделать вывод о диффузном и недифференцированном характере понимания лексических значений слов, о слабой ориентации в содержательной стороне слова, об ограниченном объеме семантических полей.

Установленные факты в их совокупности указывают на ведущую роль семантических нарушений в актуализации лексики младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью. Учащиеся выделяют не существенные, а чисто внешние или случайные признаки предметов, действий, что не позволяет им полноценно осуществлять первичную кодировку слов и устанавливать нужные связи между зрительным, акустическим и семантическим образом слова. Поэтому, глядя на рисунок с изображением *пчелы*, актуализирует слово *муха*. Это обусловлено бедностью слуховых и зрительных ощущений детей, нарушением межанализаторных связей, принимающих активное участие в обработке информации, осуществляемой в промежуточном хранилище.

Трудности извлечения нужной языковой единицы из долговременной памяти связаны с тем, что кодирование этой информации было осуществлено ненадлежащим образом: ребенок не смог установить необходимые смысловые связи между словами, которые позволили бы ему быстро осуществить поиск нужной языковой единицы. Детям, имеющим интеллектуальное недоразвитие, очень часто не удается осуществить подбор нужной языковой единицы, так как в их сознании первым актуализируется наиболее частотное и привычное слово: *штаны* вместо *брюки*, *есть* вместо *завтракать*; или единица с более общим (родовым), а не более конкретным (видовым) значением: *птица* вместо *голубь*; *делать* вместо *строить*.

Ослабленный контроль не позволяет убрать исходный вариант «приблизительной» первичной номинации, и в речи реализуется не самое подходящее для этой ситуации слово. Слабость контролирующей

функции речи способствует появлению ошибок, связанных с выбором слов, обладающих звуковым сходством (в семантическом поле такие слова находятся рядом). Сходство языковых единиц по таким инвариантным параметрам, как место ударного слога, число слогов, звуковое совпадение части слова, приводит к одновременной активизации в памяти сразу нескольких единиц, соответствующих одному актуальному значению, а рассогласованность различных форм контроля (контроля формы и контроля содержания) или отключение одного из них не позволяет вовремя отсеять ненужные ассоциации.

Установлено, что *объем понятия отдельного слова* (Блок 2) у детей с интеллектуальной недостаточностью существенно уступает таковому у детей с нормальным умственным развитием. При определении объема конкретного понятия младшие школьники с нормальным умственным развитием опираются на целый комплекс денотативных и семантических признаков, отражающих внешний вид, внутреннее строение обозначаемого предмета, фиксирующих его внешние связи, функциональное назначение, указывающих на принадлежность обозначаемого предмета к какому-либо тематическому классу.

Дети с интеллектуальной недостаточностью (при определении слов) выбирают несущественные характеристики, ориентируясь на внешние черты конкретных известных им предметов, а не на общие признаки, свойственные ряду предметов, обозначающихся одним и тем же словом.

В результате исследования *актуализации слов в условиях различной внеязыковой действительности* (Блок 3) выявлено, что ситуативное, реальное окружение одного и того же предмета создает для младших школьников с нормальным умственным развитием определенную установку на называние. Актуализация более адекватной лексемы обеспечивается точным анализом предлагаемой ситуации.

Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью не представляется значимым анализ деталей изображения, учет предметного окружения объекта: одним словом они называют целую группу предметов, не осознавая различия в лексических значениях слов, обозначающих данные предметы. Окружающая предмет ситуация не способствует актуализации разнообразия словарного запаса учащихся, что обусловлено особенностями мыслительной деятельности детей данной категории.

*Актуализация слова, включенного в тематическую группу* (Блок 4), является относительно эффективным приемом актуализации для всех детей. Визуальное восприятие группы предметов, связанных родовидовыми отношениями, способствует не только более детальному рассмотрению объектов, но и более точной актуализации нужной лекси-

ческой единицы.

В исследовании *актуализации слова, включенного в предложение* (Блок 5), учитывалось, что синтаксическая конструкция и структура простого предложения обуславливают ее лексическое наполнение. Способность слова выступать в синтаксическом окружении влияет на актуализацию необходимых лексем.

Выявлено, что для речевой деятельности детей с нормальным умственным развитием свойственно построение предложений с правильной синтаксической структурой и использование адекватного и разнообразного словарного запаса.

В силу недоразвития мыслительной деятельности учащиеся с интеллектуальными нарушениями испытывают существенные затруднения при установлении нужных смысловых связей между объектами на картинке и выражении их в структуре простого предложения. Актуализированный младшими школьниками лексикон не является адекватным для обозначения объектов, субъектов и действий, изображенных на картинках. Как правило, дети актуализируют наиболее привычное и частотное для них слово. Это обусловлено тем, что ассоциативные, звуковые и субъективные лексические представления у детей данной категории бедны и не дифференцированы.

Анализ результатов исследования показал, что крайне однообразный и недостаточный глагольный словарь учащихся с легкой степенью умственной отсталости сдерживает развитие предикативной функции речи, на основе которой формируется внутренняя речь и умение излагать собственные мысли в развернутом высказывании.

Исследование *актуализации слова, включенного в текст* (Блок 6), выявило, что для большинства детей с нормальным умственным развитием усложнение контекстуальных условий, требующих учета семантических, морфологических, синтаксических и иных признаков слов во взаимосвязи, способствует актуализации разнообразного словарного запаса. Дети данной категории оказались способны выстроить связный рассказ по серии сюжетных картинок, придумав завязку, развитие действия, кульминацию, развязку, актуализируя необходимые для этого лексемы.

У учащихся с легкой степенью умственной отсталости зафиксированы грубые нарушения синтагматической организации речевого высказывания, что, прежде всего, отражается в неречевой деятельности (при раскладывании серии сюжетных картинок). Для верного определения последовательности сюжета этим детям требуется помощь педагога. Но даже после получения этой помощи детям недоступно осмысление изображенной ситуации, они ограничиваются разрозненным названием изображенных объектов или, описав одну картинку, затрудняют-

ся последовательно и логично продолжить рассказ по следующей картинке предложенной серии. Трудности актуализации нужных лексем сопровождаются частыми остановками в речи, пропусками смысловых звеньев, отсутствием связующих элементов (средств межфразовой связи). Круг использованных слов оказывается крайне ограниченным, в высказываниях преобладают существительные. Другие части речи (глаголы, местоимения) употребляются редко.

При определении *ориентации детей на совокупность семантических признаков слова при его актуализации* (Блок 7) учитывалось, что непосредственное содержание слова составляют его семантические признаки, которые не зависят от внешней формы слова и служат для идентификации предмета при его номинации в речи. Семантические признаки, входящие в состав лексического значения слова, являются по своей природе понятийными.

Для большинства испытуемых с нормальным умственным развитием при актуализации словарного запаса характерен высокий уровень ориентации на совокупность стоящих за каждым словом семантических признаков.

У учащихся с нарушением интеллекта зафиксированы трудности дифференциации как самих предметов, так и их обозначений. Вследствие слабости процесса дифференцировочного торможения дети данной категории легче воспринимают сходство предметов, чем их различие. Младшие школьники, как правило, ориентируются на лексическое значение слова, а не на понятие, стоящее за ним. Вследствие этого происходит актуализация однотипного словарного запаса.

В ходе эксперимента установлено, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью даже в 9-10-ти летнем возрасте не достигают уровня возможностей актуализации словаря детей 7-8-ми лет с нормальным умственным развитием.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что для учащихся с нормальным умственным развитием характерна большая независимость процессов воспроизведения слов от комплекса операций (семантических, звуковых, ритмических, морфологических, синтаксических, коммуникативных), осуществляющих поиск слова. Данный вывод подтверждают, имеющиеся в литературе, указания на то, что нет такого признака, с которого бы всегда начиналось опознание слова (А. А. Залевская). В одних случаях процесс актуализации «запускают» звуковые или графические признаки, в других – грамматические, семантические, ситуативные и другие признаки, путем их последовательного перебора до тех пор, пока не будет найдено нужное слово.

Исследование подтверждает, что механизм нарушения актуализа-

ции словаря у детей с интеллектуальными нарушениями обусловлен не только отклонениями в усвоении семантических признаков слова, но и отсутствием четкого разграничения других его признаков (фонетических, ритмических, акцентологических, морфологических, синтаксических, коммуникативных). Это доказывает необходимость формирования представления о слове как носителе комплекса признаков, характеризующих данную единицу, для обозначения понятия. Стратегия коррекционно-логопедического воздействия по актуализации словаря детей с интеллектуальной недостаточностью должна предусматривать формирование плана выражения языковых единиц в неразрывном единстве с планом их содержания.

*Н. П. Карпова (Ижевск)*

### **Особенности текстовой компетенции учащихся с тяжелыми нарушениями речи**

В анализе сущности текстовой компетенции одно из ведущих мест принадлежит раскрытию механизмов этого явления. Основным результатом текстовой компетенции в процессе чтения является совпадение концептуальных систем автора и воспринимающего. Чем выше степень совпадения концептуальных систем, тем адекватнее воспринимается (понимается) «авторское» содержание текста (Бабина 2000; Пищальникова 1991; Попова, Стернин 1999).

Современные исследования в области когнитивистики выделяют механизмы, обуславливающие процесс постижения концепта, стоящего за словом (Беседина 2006; Залевская 1998).

К когнитивным механизмам, актуализирующимся в процессе чтения художественных произведений, относят селекцию, инференцию, концептуальную интеграцию, концептуальную композиционность (Бабина 2000; Беседина 2006; Болдырев 2007; Куксова 2008). Когнитивные механизмы обеспечивают процесс обработки текстовой информации, в связи с чем являются факторами, обуславливающими текстовую компетенцию в процессе чтения художественных произведений (Залевская и др. 1998; Кубрякова 1996).

Процесс концептуализации (формирования концептов – общих смыслов) текста исследователи представляют следующим образом: при чтении субъект линейно воспринимает художественное произведение, его внешнюю структуру. Затем происходит смысловое развертывание (перекодировка) текста, которая стимулируется его лексико-семан-



тической структурой. В процессе такого смыслового развертывания и конкретизации смысловой структуры формируется концептуальная структура текста как ее обобщение и итог познавательной деятельности адресата (Болотнева 2001; Попова, Стернин 1999).

На уровне структурно-смыслового анализа текста отбор его фактуальных и языковых единиц осуществляется с помощью механизма селекции. Восстановление логической последовательности смысловых отрезков доступно средствами концептуальной композиционности. Оперирование эксплицитными фактами текста достигается функционированием механизма концептуальной интеграции. Формирование оценочного суждения и оперирование языковыми единицами (вычленение, поиск, отбор и др.) – работой механизма инференции. Выделение доминантного смысла на уровне микро- и макроконтраста, извлечение авторской интенции требуют сочетанного функционирования механизмов инференции и интеграции; оперирование имплицитной информацией доступно благодаря средствам концептуальной интеграции и инференции (Бабина 2000; Беседина 2006; Болдырев 2007; Прохоров 2008).

Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи испытывают выраженные трудности отбора, упорядочения фактуальных единиц текста, иерархизации смысловых отрезков, поиска, выбора и объективации в речи различных концептов текста. У школьников отмечаются недостатки вычленения и обобщения наименования концепта текстового отрывка, подбора соответствующей концептуальной поговорки к концепту текста, ошибки при выделении доминантного смысла, при синтезировании информации в единый художественный образ. Извлечение авторской интенции осуществляется по формальным показателям, контекстное значение раскрывается недифференцированно, собственная оценка произведения формальна. Названные особенности свидетельствуют о специфике анализа концептуальных структур художественного произведения учащимися с тяжелыми нарушениями речи.

Анализ языковых средств, формирующих художественное своеобразие текста, имеет ряд характеристик. Включение текстообразующих единиц в рассказ сопровождается затруднениями. Использование языковых единиц с целью объективации концептуально значимых характеристик специфично, что выражается в использовании ассоциативно сходных слов, застревании на предыдущем высказанном ответе, заменах языковых единиц друг другом без учета их текстообразующей функции, неточным использованием смысловой нагрузки признака.

Поиск и отбор языковых единиц характеризуется недифференцированным отбором, избыточностью признаков, сужением зоны поиска.

Определение семантики качеств персонажей затруднено, характеризуется соскальзыванием на неточное повествовательное толкование.

Вычленение текстообразующих единиц осуществляется по принципу немотивированной избыточности, частичным подбором признаков, недифференцированным вычленением характерных и нехарактерных признаков персонажа.

Трудности в значительной степени проявляются при выполнении заданий продуктивного характера. При выполнении рецептивных заданий школьники допускают единичные ошибки. С усложнением текстового материала количество ошибок увеличивается.

Детальный анализ ответов учащихся позволяет определить специфику функционирования когнитивных механизмов, лежащих в основе текстовой компетенции. Учащимся с тяжелыми нарушениями речи (с преимущественным нарушением механизма селекции) недоступно выполнение заданий, ориентированных на отбор признаков персонажа, выделение критерия группировки признаков; соотнесение признаков объектов с оценочным критерием. Кроме того, невозможна дифференциация верных и неверных критериев.

З. Подростки с нарушением объективации механизма интеграции затрудняются устранить несвойственные признаку языковые единицы, синтезировать признаки в единое целое.

Учащимся школы V вида, с преимущественным нарушением механизма композиционности, недоступны вычленение элементов концепта, отбор элементов концепта и их синтезирование в новый концепт, коррекция названных ошибок.

Выраженные трудности и ошибки при выполнении текстовых заданий, направленных на объективацию когнитивных механизмов, свидетельствуют о стойких недостатках и нарушениях в функционировании названных механизмов. Очевидна необходимость разработки коррекционных направлений работы по формированию текстовой компетенции у учащихся с тяжелыми нарушениями речи с учетом состояния внутренних когнитивных механизмов.

### *Литература*

- Бабина Л.В.* О вторичной репрезентации концептов в текстах литературной прозы // Когнитивная семантика: Материалы Второй Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике, 11-14 сентября 2000 г. – Ч. 1. – Тамбов, 2000. – С. 131-132.
- Беседина Н.А.* Морфологически передаваемые концепты. Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. – Тамбов, 2006.
- Болдырев Н.Н.* Проблемы исследования языкового знания // Концеп-

туальный анализ языка: современные направления исследования / отв. ред. Е.С. Кубрякова. — М.—Калуга, 2007. — С. 95-108.

*Болотнова Н.С.* Текстовая компетенция и пути ее формирования в школе // Коммуникативно-деятельностный и текстоориентированный подходы к преподаванию русского языка: Материалы науч.-практич. конференции-презентации проекта-номинанта открытого регионального конкурса проектов повышения квалификации в сфере образования в рамках Мегапроекта «Развитие образования в России (среднее образование)» института «Открытое общество» (12 марта 2001 г.). — Томск, 2001. — С. 66-76.

*Залевская А.А., Каминская Э.Е, Медведева И.Л., Рафикова Н.В.* Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста. — Тверь, 1998.

*Кубрякова Е.С., Демьянков В.З, Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г.* Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ.ред. Е.С. Кубряковой. — М., 1996.

*Куксова Н.А.* Глагол как средство функциональной категоризации пространства в современном английском языке. Автореф. дисс. ... канд. филолог. наук. — Тамбов, 2006.

*Пищальникова В.А.* Концептуальный анализ художественного текста. — Барнаул, 1991.

*Попова З.Д., Стернин И.А.* Когнитивная лингвистика. — Воронеж, 1999.

*Прохоров А.В.* Понимание рекламного текста: имплицирование информации и инферентный вывод // Вестник Тамбовского государственного университета, 2008. — № 9(65). — С. 139-143.

*О. Н. Ковалева (Санкт-Петербург)*

### **Типология голофраз в коммуникативной системе детей с синдромом Дауна**

Анализ голофраз представляет для исследователей значительные трудности [Кубрякова 1991: 155]. Это связано прежде всего с тем, что однословные высказывания ребенка неразрывно связаны с ситуацией, жестами, интонацией, а слова, их образующие, либо лишены морфологического оформления, либо представляют собой «замороженные формы» (см. также: [Цейтлин 2000: 210–216]). Все исследователи подчеркивают, что голофразы представляют собой полноценные высказывания, референтом которых является не отдельный предмет, его признак или действие, а целая ситуация, однако, в отличие от двусловных и многословных высказываний, в однословном высказывании ребенок

отражает ситуацию нерасчлененно, выбирая в то же время для ее номинации слово, обозначающее когнитивно наиболее значимый для ребенка компонент ситуации. Л. С. Выготский, предложивший различать термины «физическая» (внешняя) и «семантическая сторона речи», так характеризовал общие закономерности развития синтаксиса в онтогенезе: «В развитии семантической стороны речи ребенок начинает с целого, с предложения, и только позже переходит к овладению частными смысловыми единицами, значениями отдельных слов, расчленяя свою слитную, выраженную в однословном предложении мысль на ряд отдельных, связанных между собой словесных значений» [Выготский 1996: 307].

В речи детей с синдромом Дауна этап голофраз намного продолжительнее, чем в речи нормально развивающихся детей, однако в силу крайне ограниченного лексикона они представляют еще большие трудности для анализа. Материалом для анализа в настоящем исследовании служат высказывания семи детей с синдромом Дауна в возрасте от трех до семи лет. В период с июня 2007 г. по декабрь 2009 г. было проведено четыре видеосъемки с перерывом в полгода. Запись детей с синдромом Дауна производилась в трех типах ситуаций: 1) игра совместно со взрослым (например, игра в мяч, лото, ловля магнитных рыбок и т. д.); 2) прием пищи; 3) просмотр книги с картинками совместно со взрослым. Выбирая именно эти ситуации, мы следовали сложившейся в последние годы в отечественной и зарубежной психологии и онтолингвистике традиции (R. Clark, P. Ж. Мухамедрахимов).

В отечественной онтолингвистике широко известна классификация голофраз, предложенная Е. С. Кубряковой; на основе функциональной направленности она выделяет четыре типа однословных высказываний:

1) аттрактивные высказывания — ребенок подзывает к себе одного из взрослых; цель этих высказываний — вступить в общение;

2) предикативные высказывания — ребенок сообщает об «открытии», сделанном им (*есть машинка, она гудит, едет* и т. д.); эти высказывания обязательно сопровождаются мимикой, выражающей удивление;

3) референциально-номинативные высказывания — ребенок проверяет правильность используемого обозначения; данные высказывания произносятся с ожиданием похвалы, подтверждения правильности употребленного слова;

4) запросные высказывания — ребенок интересуется, что собой представляет демонстрируемый и называемый предмет; они произносятся с интонацией запроса и требуют ответа-разъяснения [Кубрякова

1991: 158–159].

В речи детей с синдромом Дауна нами не зафиксированы высказывания референционально-номинативного типа. Имеющиеся в нашем распоряжении данные позволяют предположить, что в процессе овладения языком детьми с синдромом Дауна имитация играет ведущую роль: эти дети осваивают языковые знаки в результате многократного повторения за взрослыми. Вследствие этого ситуации, в которых должны реализоваться высказывания референциально-номинативного типа, у детей с синдромом Дауна практически исключены.

Самую многочисленную группу в речи детей с синдромом Дауна составляют предикативные высказывания. Их специфика заключается в том, что голофразы не сопровождаются мимическими жестами, выражающими удивление; специфичны эти голофразы и с семантической точки зрения: ребенок не сообщает о сделанном им «открытии», а соотносит предмет или его изображение с соответствующим языковым знаком, демонстрируя тем самым знание определенных номинативных языковых единиц. В целом в коммуникативной системе детей с синдромом Дауна жесты играют ведущую роль, но функция их либо замещающая, либо дублирующая, либо конкретизирующая:

Феофан (5;10.24) показывает на картинку и одновременно произносит *Дом*;

Ксения (3;11.23) рассматривает картинку, на которой изображено много людей, выбирает мальчиков, показывает на них и одновременно с жестом произносит *Мачик* ('мальчик');

Гоша (5;0.2) берет сумку для игры в доктора и комментирует *Врач*.

Аттрактивных высказываний в речи детей с синдромом Дауна нами зафиксировано существенно меньше, чем предикативных (приблизительно в 2,5 раза). Функцию привлечения внимания выполняют либо «замороженная» форма повелительного наклонения глагола *Смотри*, либо слово *мама*, либо имя брата/сестры. При этом однословное высказывание всегда сочетается с жестом, выполняющим функцию замещения:

Олег (6;3.13) играет в теннис со взрослым, рядом ходит кот, мальчик показывает на кота и произносит *Сали* ('смотри') — указательный жест замещает слово *кот*;

Феофан (5;10.24), мама и сестра сидят за столом, пьют чай; Феофан произносит *Мама* и употребляет конвенциональный жест со значением 'тихо' (подносит палец к губам).

Е. С. Кубрякова отмечает, что «аттрактивной функцией маркированы и первые императивы (*Ди!* 'иди сюда'; *Дать, дать!* *Мако* 'молоко')» [Кубрякова 1991: 158]. Учитывая семантическое различие собственно

аттрактивных и императивных высказываний (функция аттрактивных – привлечение внимания, тогда как функция императивов – выражение просьбы/требования), считаем целесообразным выделять императивные высказывания в самостоятельный тип голофраз. Кроме того, в отличие от аттрактивных высказываний, императивы не всегда сопровождаются жестами, однако ребенок может выполнять действие, функционально близкое жесту, например: Феофан (6;10.26) ест; для него еда горячая, он подносит вилку с едой к лицу мамы и произносит *Дуй*.

В речи детей с синдромом Дауна был зафиксирован и запросный тип высказываний, однако их количество крайне невелико, что обусловлено большей их когнитивной сложностью: Феофан (6;10.26) с сестрой играет в куклы, среди которых есть куклы-мальчики и куклы-девочки; Феофан показывает на выставленные в ряд игрушки и спрашивает *Хто?* ('кто'), сестра отвечает: «Дяди».

Анализ однословных высказываний, зафиксированных нами в речи детей с синдромом Дауна, свидетельствует о том, что часть высказываний не представляется возможным отнести ни к одному из типов, описанных Е. С. Кубряковой; поэтому мы сочли возможным использовать также классификацию, разработанную А. М. Шахнаровичем, хотя она не соотносится с отдельными этапами развития грамматического компонента языковой способности.

А. М. Шахнарович вслед за Д. Б. Элькониним отмечает, для изучения этапа активного овладения синтаксисом в онтогенезе следует учитывать, что в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности ребенка является игровая. Поэтому в основу предлагаемой им классификации детских высказываний положен признак, характеризующий психологическую структуру игровой деятельности. В результате выделяются следующие типы игровых действий: манипуляции, предметные действия, атрибутивные, изобразительные и ролевые: «Цель манипуляций и предметных действий – овладение предметами и их физическими и прагматическими свойствами. Цель атрибутивных действий – овладение функциями предметов; цель изобразительных и ролевых действий – овладение функциями и отношениями между людьми» [Шахнарович 1991: 199].

Таким образом, А. М. Шахнарович разграничивает пять типов высказываний:

- 1) высказывание-констатация – манипуляции предметами;
- 2) высказывание-характеризация – предметные действия;
- 3) высказывание-комбинация – атрибутивные действия;
- 4) высказывание-описание – изобразительные действия;
- 5) высказывание-конкретизация роли – ролевые действия [там же: 201].

В нашем материале представлены все выделенные А. М. Шахнаровичем типы высказываний. Однако ниже будут проиллюстрированы только наиболее многочисленные.

Достаточно многочисленны в речи детей с синдромом Дауна высказывания-констатации. Георгий (6;6.1) играет с игрушками, передвигает их по столу и одновременно произносит *Давай // Давай*. Высказывания со словом *давай* всегда сопровождается жестом или, как в приведенном примере, действием. Подобные высказывания-констатации были зафиксированы только в последней, четвертой, записи.

Особенностью высказываний-характеризаций в речи детей с синдромом Дауна является то, что ребенок, произнося их, одновременно совершает соответствующее действие, например:

Ксения (3;11.23), держа в руке игрушечную собачку, изображает, что гуляет вместе с собачкой, и произносит *Топ-топ-топ*;

Феофан (6;10.26) играет с куклой: привязал к ней нитку, крутит куклу и комментирует *Кру* ('кружиться').

Как высказывания-конкретизации роли мы сочли возможным квалифицировать те, в которых ребенок определяет, кто будет выполнять действие:

Георгий (5;6.0) захотел рисовать; мама спрашивает его: «Ты здесь будешь рисовать или бумагу дать?»; Георгий отвечает *Сам* ('я сам достану бумагу'), после чего идет к полкам, чтобы достать бумагу;

Ксения (4;5.17) и мама играют с игрушками; девочка взяла колесо, лепечет, показывает на себя, одновременно произносит *Би-би* и продолжает лепет.

Использование двух классификаций позволяет дифференцированно охарактеризовать омонимичные высказывания. Ср: Ксения (3;11.23) играет с мамой в игрушки, катит машинку с куклой; кукла падает; Ксения произносит *Бах*. Данное высказывание следует квалифицировать как высказывание-констатацию, поскольку оно было произнесено во время манипуляции с предметом. Другую трактовку омонимичная голофраза *Бах* будет иметь в ситуации, когда ребенок рассматривает картинки в книге: Ксения (3;11.23) показывает на грязного мальчика и произносит *Ай-ай-ай!*; мама «переводит» высказывание дочери: «Мальчик грязный»; после этого Ксения говорит *Ба-бах*, одновременно ударяя по книге; мама комментирует: «Ты думаешь, он упал, поэтому и грязный?». В данной ситуации высказывание *Бах* является предикативным.

Таким образом, в речи детей с синдромом Дауна зафиксированы почти все те же высказывания, что и в речи нормально развивающихся детей, при этом жесты являются обязательной составляющей большинства высказываний.

### *Литература*

- Выготский Л. С.* Мышление и речь. — М., 1997.
- Кубрякова Е. С.* Проблемы онтогенеза речевой деятельности // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Отв. ред. Е. С. Кубрякова. — М., 1991. — С. 141–185.
- Мухамедрахимов Р. Ж.* Мать и младенец: психологическое взаимодействие. — СПб., 2003.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Шахнарович А. М.* Онтогенез речи и формирование языковой способности // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Отв. ред. Е. С. Кубрякова. — М., 1991. — С. 185–218.

*Е. С. Кремпашич (Санкт-Петербург)*

#### **Освоение детьми глагольного словоизменения (в норме и при нарушенном речевом развитии)**

Выбор данной темы для исследования определяется рядом причин. Почти четверть встречающихся в русской устной спонтанной речи ошибок относится к «нестандартному» оформлению словоформы (Русакова 2006), а наличие у глагола двух основ (открытой — основы инфинитива и закрытой — основы настоящего-будущего времени) и необходимость выбора одной из них при образовании новых форм приводит к появлению сложностей при освоении словоизменения этой части речи. Другая причина заключается в том, что в связи с воздействием различных неблагоприятных эндо- и экзогенных факторов с каждым годом увеличивается количество детей с различными патологиями, в том числе и речевой, в частности с общим недоразвитием речи (ОНР) — формой речевого нарушения у детей с сохранным слухом и первично сохранным интеллектом, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой функциональной системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне (Левина 1968). Целью нашей работы стал поиск и определение различий в уровне освоения глагольного словоизменения детьми с нормально развивающейся речью и детьми с речевой патологией. Для достижения поставленной цели был проведен эксперимент с дошкольниками трех и шести лет с нормальным и отклоняющимся от нормы речевым развитием. Эксперимент включал в себя задания, которые условно можно разделить на 3 группы: базовые задания, задания-сопоставления и «чистое» конструирование. Базовые задания были направлены на определение следующих способностей.



- Переход от открытой основы к закрытой и в обратном направлении. Ребенку предлагалось по аналогии продолжить предложение, начатое экспериментатором и содержащее глагол в форме инфинитива; ребенок должен был рассказать о действиях героя, используя основу формы настоящего времени; в случаях обратного перехода ребенок продолжал предложение экспериментатора, содержащее глагол, образованный от закрытой основы, используя глагол в форме инфинитива.

- Образование формы повелительного наклонения. Ребенок должен был дать команду, используя императивную форму того глагола, который встречался в речи экспериментатора в инфинитивной форме.

- Образование формы 1 лица единственного числа настоящего времени с чередованием внутри основ. Ребенок отвечал на вопрос, содержащий одну из словоформ; в одних случаях ребенок должен был перейти к форме 1 лица единственного числа настоящего времени от формы 2 лица единственного числа настоящего времени, а в других — от основы инфинитива.

- Оперирование различными формами причастий. От ребенка требовалось заменить по аналогии целое предложение одним словом, так чтобы получилась одна из четырех форм причастий.

В заданиях-сопоставлениях одновременно учитывались результаты базового и дополнительного задания. Среди дополнительных заданий были игры на:

- определение степени сформированности языкового чутья. Ребенку предлагались два образца с верным и ошибочным употреблением словоформы в предложении, и задавался вопрос, кто из детей, произносивших предложение, был прав, а кто нет;

- определение степени зависимости речевого поведения детей от имеющегося в предшествующем контексте образца — прайма; наблюдался процесс, при котором определенные единицы текста активизируют некоторый аспект (Русакова 2006). Ребенку нужно было продолжить предложение, в котором многократно использовалась одна и та же словоизменяемая модель, а для верного ответа нужно было образовать необходимую форму, используя другую модель.

Третья разновидность представляла собой задания на «чистое» конструирование, где учитывались те же параметры, что и в базовых заданиях, а именно переход от основы к основе и образование формы повелительного наклонения, но на материале квазислов. Речевой материал рассматривался согласно классификации С. И. Карцевского и др. (Реформатский 1967), где по характеру соотношения формообразующих основ глагола выделяется 5 продуктивных классов. Все задания проводились в игровой форме, с учетом ведущей деятельности дошкольников.

Среди результатов всех разновидностей заданий оказалось возможным выявить типичные ответы для детей каждой из групп. Эмпирическим путем было доказано, что среди детей сопоставляемых групп существуют различия в способности к глагольному словоизменению. Наименьшее количество отклонений от «взрослого» языка было продемонстрировано детьми старшего возраста, не имеющими речевой патологии. Большую часть заданий (базового и сопоставительного) они выполнили безошибочно, допуская единичные инновации (полощет — \**полоскает*, жевать — \**жувать*, плачь — \**плакай*), при этом для каждого ребенка сложности были свои, что отражает различия в формировании индивидуальной языковой системы. Сами инновации детей старшего возраста не были внезапными, а представляли собой своего рода «остаточные явления» более раннего этапа освоения глагольного словоизменения. В целом соотношение моделей глагольного словоизменения оказалось ими усвоено.

Рассмотрение инноваций в речи детей младшего возраста без речевой патологии при выполнении базовых заданий позволило выявить определенные закономерности. Результаты, продемонстрированные детьми в норме, совпали с уже имеющимися в онтолингвистике сведениями (Цейтлин 2000, Елисеева 2005). Если у дошкольников старшего возраста встречающиеся инновации носили в большей степени индивидуальный характер, то в ответах детей младшего возраста можно было увидеть общие отклонения от конвенционального языка, характерные для всей группы. Это были трудности оперирования глаголами третьего и пятого продуктивного класса (по классификации С. И. Карцевского и др.), а имеющиеся инновации заключались в обращении к дефолтному (базовому) правилу (сует — \**совает*, гнет — \**гнует*, рисовать — \**рисуть*). При образовании форм слов, требующих отступления от общих правил и обращения к частным (Цейтлин 2000), т. е. применения правил более мелких, встречающихся в языке значительно реже, обнаружилось множество инноваций, что указывает на незавершенность процесса овладения глагольным словоизменением. Это означает, что ребенок усвоил общие правила, но не норму, поскольку последняя включает в себя множество «частных случаев», противоречащих основным правилам (плачет — \**плакает*, ищу — \**искаю*). В ряде случаев нарушенными оказывались не только отношения внутри парадигмы, т. е. правила чередования внутри основ (берегу — \**бережу*, свищу — \**свистью*, пеку — \**печу*), но наблюдались ошибки, связанные с выбором самой парадигмы, неверной основы (берегу — \**бережаю*). Также встречались инновации, связанные с акцентологическими изменениями (\**ловлю*, \**корми*, \**балуйся*), отражающие стремление к поддержанию фонетического единства сло-

воформы. При образовании формы повелительного наклонения дети заменяли аффиксы: нулевой — суффиксом «и» (бойся — *\*боись*, робей — *\*роби*, жалеи — *\*жали*, жуй — *\*жуи*) и наоборот (тяни — *\*тянь*). Они прибавляли к основе инфинитива *j* для создания закрытой основы (опора на прайм) для образования необходимой формы (гни — *\*гнуй*, висни — *\*виснуй*). Иногда застревали на форме инфинитива. В ряде случаев появлялись ошибки, которые были обусловлены отсутствием звуков среднего и позднего онтогенеза (*\*намазу* [з] — [ж], *\*кую* — пропуск [л]); в случаях «двойки» ответов, где было необходимо определить характер ошибки (вызвана ли она неспособностью верно произнести звук или обусловлена несоблюдением чередования), экспериментатор уточнял предполагаемое звучание ответа у ребенка, что позволило разграничить эти неверные ответы. Иногда дети дублировали вербальный ответ жестами, в редких случаях использовали только последние (*прыгает*, *машет*, *\*махаёт*). В целом можно отметить, что для детей оказались характерны унификации основ и унификации акцентологического характера, а в случаях неосвоенности определенных моделей дети допускали однотипные инновации.

В ответах детей с ОНР встретилось все то же множество ошибок, которое было допущено детьми в норме, но в большем количестве. Помимо этого, нужно отметить, что способности в сфере глагольного словоизменения старших дошкольников с речевым нарушением во многом совпали с особенностями речи детей младшего возраста, не имеющих отклонений в речевом развитии. Максимальное количество трудностей в выполнении эксперимента возникло у детей с ОНР младшего возраста. Эти дети, в отличие от других, не проявили интереса к вербальным играм-заданиям. Многие из них не давали никаких ответов или использовали формулировку *«не знаю»* (стратегия избегания ответов вообще оказалась характерной чертой для многих детей с ОНР разных возрастных групп). К специфическим ошибкам в речи младших дошкольников (имеющих речевое нарушение) можно отнести замены конкретного глагола общим *«делает»* (вместо *играет*, *рисует* и т. п.), а также ошибки, обусловленные отсутствием звуков среднего и позднего онтогенеза и нарушенной фонематической дифференциации (*намажу* — *\*намазу*, *чищу* — *\*чистю*). Остальные представленные ниже отступления от нормативного языка оказались свойственны обеим группам детей с ОНР — это добавление приставок и изменение вида (*пригнет* — *гнет*) и редкие ошибки согласования (*\*он суют*). Если, говоря об инновациях, допускаемых детьми в норме, мы отметили общность в характере замен, то в случае детей с ОНР этого сделать нельзя. Напротив, в продуцируемых ими ответах можно было обнаружить нестабильность замен, а также

случаи нелогичных, бессистемных инноваций (горюет — *\*гореваается*, робеет — *\*робит*, дарит — *\*подарнувший*). Так, помимо многократного обращения к конвенциональной форме инфинитива при образовании повелительного наклонения, в ряде случаев эти дети подвергали изменению и сам инфинитив (*\*рисуть*, *\*жувачь*); применяли частные правила, не имеющие отношения к конкретной парадигме (*\*постриглю* — вставка [л]).

При оперировании различными формами причастий также прослеживаются общие и отличительные особенности в ответах. Среди ошибок, допущенных обеими группами детей, но в разном количественном составе и разной степени системности, были замены на другие части речи (грустящий — *грустный*, плачущий — *\*плачивистый*, *плакса*, играющий в мяч — *баскетболист*). Появление других частей речи в ответах указывает на избегание использования сложных для детей глагольных форм, поскольку задание эксперимента, согласно образцу, требовало ответа в форме причастия. Встречались замены аффиксов, повлекшие за собой ошибки спряжения (мирящий — *\*мирющий*, любящий — *\*любющий*); замену форм прошедшего времени настоящим (*бросающий* — *бросавший*); допускались инновации, связанные с изменением залога (*нарисовавшая* — *нарисованная*, *ожидаемый* — *ожидающий*). К специфическим ошибкам детей с ОНР отнесена нестабильность при инновациях (в однотипных ситуациях ответы образовывались по разным моделям) и ответы, которые демонстрируют нелогичность формирующейся языковой системы (любящий животных — *\*животнущий*, ожидавший поезд — *\*ожидалщий*, *\*пропоездный*).

Помимо различий в выполнении базовых заданий, заметно отличались результаты детей из групп «норма — ОНР» в сопоставительных заданиях. При определении отхождения от нормы (например, «*Я очень красиво рисую*» vs «*Я очень красиво \*рисоваю*») для детей без речевой патологии оказалось характерным сочетание нормативного употребления слова и умения верно распознать норму в чужой речи (для старших дошкольников); сочетание инноваций в собственной речи и умения верно распознать норму в чужой речи либо сочетание неверного употребления слова в своей речи и неспособности определить нормативный вариант слова в чужой речи (для младших дошкольников). Многим детям с ОНР при выполнении данного задания оказалось свойственно сочетание нормативного употребления словоформы и невозможности определения верного варианта в чужой речи; это в очередной раз указывает на нестабильность языковой системы у этой категории детей. Во втором виде задания-сопоставления, направленного на сравнение речевой продукции под влиянием прайма и без него, ответы детей распределились неожиданным

образом. Ответы детей в норме зависели не только от возраста, но и от пола. Девочки старшего возраста продемонстрировали нормативное употребление слова при переходе от одной основы к другой и допустили инновации при обилии шаблонных глаголов, т. е. «попали в ловушку» экспериментатора («Я прыгаю, бегаю, а потом падаю! Одежду пачкаю, теперь я (демонстрируется картинка)... — \*плакаю»). Мальчики старшего возраста в основном нормативно употребляли слова в обоих заданиях. Дети младшего возраста в большинстве своем дали окказиональные ответы в обоих заданиях; они чаще сбивались при обилии шаблонных глагольных форм вне зависимости от пола. Отличительной чертой в ответах детей с нарушениями речи стало наличие инноваций при переходе от одной основы к другой (базовое задание) и нормативное употребление слова при обилии шаблонных глаголов, что говорит о нестабильности их языковой системы. Нельзя не отметить тот факт, что дети старшего возраста редко ошибались, при этом небольшое количество ошибок в этом задании у детей с ОНР может быть обусловлено рядом причин. С одной стороны, это свидетельствует об усвоении языковой нормы, но с другой — возможно, о низком уровне ощущения аналогий у этой категории детей. В силу того, что дети не анализируют модели глагольного словоизменения, «ловушки» для них перестают существовать.

Перейдем к последней группе заданий («чистое» конструирование). Здесь детям предлагался уже известный им алгоритм игр (на переход от основы к основе и образования повелительного наклонения), но существенно изменялся речевой материал. Все слова для этих игр представлены в конвенциональном языке, однако в силу низкой частотности или выхода из употребления фактически превратились в квазислова (*тмить, шибать, бузовать*). Эти слова были «превращены» для детей в язык страны Тилимилитрямбии, хорошо знакомой большинству детей по мультфильму «Трям! Здравствуйте!» Подобный речевой материал исключил возможность обращения к ментальному лексикону и извлечения готовой словоформы; таким образом, стало возможным отследить степень освоенности словоизменительных моделей вне зависимости от лексической наполняемости (исключить замены, аналогичные допущенным в базовых заданиях: *скакать — прыгать, сохнуть — греться* и т. п.). Этот вид заданий оказался достаточно сложным, о чем свидетельствует расширение диапазона ошибок. Инновации возникли даже в речи старших дошкольников в норме, а младшие дошкольники с отклоняющимся речевым развитием вовсе не могли ответить на большую часть вопросов. В целом, у детей шести лет инновации появились в большем количестве и даже в первом продуктивном классе (*пуделяет* → *\*пуделит*). У испытуемых всех групп сохранились сложности, выявленные при опе-

ировании моделями на материале знакомых слов (*бузовать*→\*бузуть; *сякнуть*→\*сякай; *калюет*→\*калювает). Сохранилась асистемность ответов у детей с ОНР (*щуняет*→\*щунячит, *сякнет*→\*нушь) и обнаружались трудности установления аналогий.

Проведенный эксперимент позволил определить, что процесс конструирования индивидуальной языковой системы у детей с речевой патологией происходит отличным от детей в норме способом (носит замедленный характер и отражает затруднения в обнаружении языковых аналогий). Инновации, появляющиеся в речи детей с ОНР, зачастую носят несистемный характер. В ходе дальнейшей работы мы продолжим рассмотрение вопроса об освоении соотношения моделей глагольного словоизменения, а также постараемся определить причины нестабильности и хаотичности ответов детей с речевыми нарушениями.

### *Литература*

- Елисеева М. Б.* Речевой онтогенез: взгляд лингвиста // Логопед. — М., 2005, № 4. — С. 18–28.
- Левина Р. Е.* Характеристика ОНР у детей // Основы теории и практики логопедии. — М., 1968.
- Реформатский А. А.* Введение в языковедение. — М., 1967.
- Русакова М. В.* Речевые сбои как признак зрелости языковой компетенции // Онтолингвистика. Некоторые итоги и перспективы. К пятнадцатилетию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена / Отв. ред. С. Н. Цейтлин. — СПб., 2006.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. — СПб., 2000.

*Р.И.Лалаева (Санкт-Петербург)*

### **К вопросу о классификации дисфазии (алалии) в зарубежной литературе**

В зарубежной литературе вместо термина *алалия*, принятого в русскоязычных исследованиях, используется термин *дисфазия*, или *дисфазия развития*. Этот термин образован с помощью префикса *dys*, который означает *плохой, нарушенный*, от греческого корня *phasis* — язык, речь. Этимологически *дисфазия* — плохая или нарушенная речь.

В данной статье предлагается анализ научных представлений о дисфазии во французской литературе.

Дисфазии развития в зарубежной литературе определяются как специфические и серьезные нарушения развития устной речи. Нарушение

устной речи при этом является специфическим, так как не может быть объяснено ни интеллектуальной недостаточностью, ни сенсорными нарушениями (глухотой, тугоухостью), ни церебральной моторной недостаточностью, ни нарушением коммуникации (аутизмом), ни социальной или психоэмоциональной депривацией. Это нарушение является серьезным и стойким, так как «теряет под собой почву» (утрачивается) лишь около 6 лет.

Характеристика дисфазии включает широкий спектр нарушений.

#### ***Нарушения устной речи***

- Речевая продукция неясная, смутная, дискурсы плохо структурированы.
- Ограничен словарь.
- Ребенок не задает вопросы, он не способен выразить свои просьбы в отличие от других детей.
- Ребенок понимает поверхностный смысл дискурса или текста, но испытывает большие трудности при понимании глубинного смысла, абстрактных понятий, различий между существенным и несущественным. Таким образом, отмечается своеобразие понимания речи.

#### ***Школьные нарушения***

- В школе у ребенка проявляются трудности понимания вербальных инструкций как в устной, так и в письменной форме.
- У ребенка возникают нарушения при овладении чтением, письмом, математикой.
- Частота нарушений письменной речи у детей с отставанием в речевом развитии (dyslexie) приблизительно 10%, но частота дислексий у детей с дисфазией значительно больше - почти 90% случаев.

Среди неречевых симптомов в качестве наиболее выраженных выделяются:

- нарушения восприятия времени
- когнитивные нарушения
- социальные нарушения.

Дисфазия, будучи системно-структурным нарушением, проявляется с момента рождения и остается в течение длительного времени.

Большинство зарубежных авторов выделяет 2 вида дисфазии: экспрессивную дисфазию (по нашей терминологии, это моторная (экспрессивная) алалия), которая в большей мере проявляется в нарушениях экспрессивной речи; и рецептивную (по нашей терминологии, это сенсорная, или импрессивная алалия), которая преимущественно проявляется в первичном нарушении восприятия и понимания речи (Зееман, Van Hout, Le Nuche и др.).

Учитывая большую вариативность симптомов дисфазии, многие

авторы делают попытки разработать классификацию более многоаспектную, по подгруппам (Ajuřaguerra, Le Nuche и др.).

### **Классификация различных типов дисфазии**

***Фонологическая дисфазия*** (наиболее частая форма дисфазии)

Ребенок имеет большие трудности при порождении речи и менее значительные трудности при понимании речи. Нарушение первого плана носит фонологический характер: речь ребенка трудно понять, имеют место нарушения звукопроизношения и звукослоговой структуры слова, которые в ряде случаев маскируют синтаксические трудности, синтаксическую беспорядочность.

#### ***Фонологическая дисфазия***

Эта форма дисфазии сходна с первой, так как при ней также отмечаются фонологические нарушения. Плавность речи сохранна, но речь мало понятна. Спонтанная речь ребенка лучше, чем произвольная речь в ситуации, управляемой взрослыми. У ребенка ограниченный словарный запас, а также наблюдается диссинтаксия, т.е. нарушения синтаксического строя речи. Различие между фонологическим и фонологической формой дисфазии заключается в следующем. В то время как в синдроме фонологическом ребенок вовсе не использует грамматические морфемы, употребляет лишь корневую морфему, при фонологической дисфазии ребенок употребляет флексии, но не знает, как расставлять морфемы в словах во фразе, заменяя их.

#### ***Слухо-вербальная агнозия, или рецептивная дисфазия***

Это самая тяжелая форма дисфазии. Ребенок не способен соотнести предмет с его названием, а также дифференцировать как неречевые, так и речевые звуки. При этом отмечаются выраженные трудности дифференциации как изолированных речевых звуков, так и звуковых комплексов, т.е. слов.

#### ***Лексико-синтаксическая, или дисфазия мнестического типа***

Ребенок испытывает большие трудности экспрессивной речи, так как его словарь очень беден для его возраста. У него большие трудности поиска слова. При этой форме дисфазии наблюдаются также трудности семантического контроля, что проявляется в нарушении дифференциации слов по семантическому сходству. Отмечаются трудности обозначения времени и пространства, например при обозначении следования дней недели. В экспрессивной речи ребенок использует короткие фразы, построенные по модели *субъект – предикат – объект*. Все слова, которые не являются значимыми для ребенка, исчезают из его фразы. Информативность дискурса очень бедна.



### ***Семантико-прагматическая дисфазия***

При этой форме у ребенка отмечается тенденция использовать слова неадекватно ситуации. У него имеется также недостаток понимания инструкций, которые ему даются. Длинные сложные фразы он плохо понимает и интерпретирует. Ребенок удерживает и воспроизводит только термины, наиболее значимые для него. Формулировка ответа не всегда адекватна контексту. Зрительный контакт у ребенка характеризуется как ускользающий. Эта форма дисфазии признается не всеми авторами.

*О. Л. Леханова (Череповец)*

### **Осознание фонетических явлений родного языка детьми в норме и при патологии речи**

Проблема определения возрастных и языковых границ осознанного, рефлексивного отношения детей к родному языку имеет в отечественной науке давнюю историю изучения. Можно определенно говорить о том, что решение этого вопроса важно а) для принципиального определения возраста, в котором ребенок может продемонстрировать осознанное отношение к языку и речи; б) для уточнения позиции о взаимосвязи речезыковых и когнитивных механизмов, определяющих ориентировочные действия в языке; в) для методического решения вопроса о путях, средствах и условиях развития у детей рефлексивного отношения к языку и речи; г) выделения дифференциальных для речевой нормы и патологии признаков речезыковой рефлексии.

Кратко представим историческую динамику взглядов по проблеме исследования. Как известно, идея эгоцентризма мышления ребенка была предложена Ж. Пиаже, считавшим, что на стадии сенсомоторного интеллекта рефлексии к речи быть не может. Л. С. Выготский «снизил» возрастную планку для рефлексивных речевых действий, говоря, однако, о том, что наличие определенных умений в области речи не предполагает их осознания. Внешним признаком осознания речи является контроль над ней, предполагающий перестройку ориентировочного звена деятельности, что происходит после 7 лет.

Развивая идеи Л. С. Выготского, А. Р. Лурия указывал, что в дошкольном возрасте ребенок не способен осознавать языковые факты и явления, они становятся достоянием его сознания только с началом систематического обучения грамоте в школе. По мнению автора «теории стекла», ребенок смотрит на мир через призму языка, но не заме-

чает его. С началом систематических наблюдений над детской речью мнения исследователей по данному поводу стали меняться. Так в фундаментальных работах А. Н. Гвоздева были приведены сведения, доказывающие возможность осознания ребенком языковых и речевых фактов в конце раннего – начале дошкольного возраста. Применимо к осознанию фонологических явлений, автор выделяет следующие возможности дошкольника: осознание своих произносительных возможностей (трудностей, успехов); оценивание произношения других (правильное, дефектное, диалектное); намеренное и (или) игровое использование неверного произношения; сознательное отношение к физиологии произношения, к созвучию слов, омонимии; рифмирование слов, игры с рядами звуков (Гвоздев 1999).

А. М. Шахнарович, относя к фактам осознания языка высказывания на метаязыке, считал, что интеллектуальная, метаязыковая форма речевой деятельности ребенка следует за развитием предметно-практической деятельности, но отстает от нее на шаг (Шахнарович 1991). Большинство современных исследователей связывают рефлексивную речезыковую деятельность непосредственно с овладением речью (Т. В. Базжина, Т. А. Круглякова, Н. И. Лепская, И. Г. Овчинникова, С. Н. Цейтлин и др.). Т. В. Базжина пишет: «...первоначальное усвоение языка ребенком обеспечивается параллельным развитием метаязыковой функции» [Базжина 1998: 9]. Существуют и более радикальные мнения. Так, В. А. Ковшиков отмечает, что на этапе дословесного общения «ребенок *осознает* (Выделено нами. – *О. Л.*), что устными и кинетическими средствами можно осуществлять коммуникацию» [Ковшиков 1999: 99]. Е. А. Сергиенко говорит о неразрывности процесса восприятия и интеллектуального решения уже у 4-месячных младенцев (Сергиенко 2004). Как бы то ни было, современными исследователями признается, что к дошкольному детству ребенок способен осознать речезыковые явления, а к началу систематического обучения в школе ребенок обладает развитыми метаязыковыми способностями. При этом исследователями признается, что фонологическая сторона речи осознается раньше синтаксической, морфологической, прагматической.

Отклонения в речевом развитии сопровождаются недоразвитием всех компонентов речезыковой системы, проявляясь в фонетических, лексических, грамматических, семантических нарушениях речи. При системной речевой патологии с раннего возраста наблюдается дефицитность развития языковой способности: трудности ориентировки в языковых отношениях, неспособность наблюдать и анализировать явления языка. Кроме того, отмечается незрелость фонематических представлений, недостатки фонематического анализа и синтеза. При-

звано, что недостатки фонематического восприятия, незрелость фонологических представлений сохраняются у детей довольно долго и с трудом поддаются коррекции. В то же время данных о состоянии фонетических ориентировок у детей с речевой патологией недостаточно, в логопедии отсутствуют систематизированные сведения относительно метаязыковой деятельности детей с недоразвитием речи, о возможности активизации и применения языковой рефлексии в логопедической практике.

С целью изучения особенностей осознания детьми с системной речевой патологией фонетических явлений родного языка нами было организовано и проведено экспериментальное исследование. Исследование было реализовано в соответствии с принятыми в логопедии традициями и включало следующие методы: беседа, эксперимент, анкетирование родителей и педагогов. В качестве диагностического инструментария выступили модифицированные варианты методик А. П. Журавлева «Звук речи – цвет», И. Н. Горелова «Рисунок несуществующего животного», а также методика «Найди и исправь ошибку» (по аналогии исследования (Круглякова, Миронова 1995)). Активное участие в организации и проведении исследования принимали студенты–дефектологи ЧГУ (О. Овчинникова 2009; Н. Барулина 2010; Т. Лутай 2011). Эксперимент проводился на базе МДОУ компенсирующего и комбинированного вида № 22, 38, 105, 102 г. Череповца. В нем приняли участие 60 шестилетних дошкольников, из которых у 20 было определено наличие общего недоразвития речи III уровня, у 20 – ФФН, у 20 – норма речевого развития.

В первой методике предлагались 12 цветных карточек с цветами, соответствующими фоносемантической картине мира русскоговорящего человека (по А. П. Журавлеву) и 10 гласных фонем. Ребенку предлагалось соотнести звуки речи с карточкой. Результаты сопоставлялись с типичными вариантами выбора, полученными в исследовании А. П. Журавлева. Учитывалось число совпадений, степень соответствия, характер выбора цвета. Результаты исследования показали, что в норме дети в 6 лет легко устанавливают соответствие «звук речи – цвет», их выбор нередко соответствует эталонному. Наиболее близки к условному эталону образы звуков А, О, Э, У, Ы, что согласуется с данными об онтогенезе фонетической стороны речи (В. И. Бельтюков, Н. И. Лепская и др.). Дети с ФФН, пытаясь выполнить задание, ни разу не выбрали адекватный для русскоговорящего человека стереотип «звук речи – цвет», что позволяет предположить наличие дефектности формирования у них речевых синкенезий. Дошкольники с ОНР в 70% вообще не продемонстрировали умения видеть за звуками речи какой-либо зрительный об-

раз. При этом дети отказывались выполнять задание, ссылаясь на свое неумение и незнание. 30% детей, согласившихся выполнить задание, показали, что они не владеют навыками цветового обозначения фонетической значимости, не могут установить ассоциативные связи между звучанием и цветом, их выбор далек от эталонного и характеризуется случайностью.

Во второй методике были использованы квазислова и образы 10 фантастических животных, описанных И. Н. Гореловым. Детям предъявлялись названия животных и предлагалось выбрать соответствующую слову картинку. Выяснилось, что в норме дети способны уловить регулярность фонетических явлений, почти в 100% случаев выбирают образы, соответствующие принятым в обществе фоносемантическим стереотипам. Дети с ФФН и ОНР адекватно выполнили задание в 45% и 15% соответственно. Как и в предыдущем задании, дети с ОНР часто отказывались выполнять задание либо выполняли его формально и необдуманно. В третьей методике детям на слух предъявлялись 42 слова, в половине случаев имеющих дефектность фонетического оформления. Дефектность звучания была различна по степени сложности (легкий, средний и сложный) и соответствовала данным А. Н. Гвоздева о последовательности формирования акустических эталонов фонем в онтогенезе. Ребенку нужно было заметить и по возможности исправить ошибку.

Результаты исследования показали, что в условиях речевого недоразвития наблюдается незрелость фонетического чутья, что проявляется в недостаточном умении ориентироваться на регулярные и продуктивные модели в оформлении звучания слов, в трудностях нахождения и вычленения ошибок их фонетического оформления. Дети с ФФН хотя и были статистически значимо далеки от нормально развивающихся дошкольников, проявили себя более успешными в выполнении этого задания. Грубые дефекты фонетического оформления ими замечались и исправлялись, средние по сложности — в большинстве случаев были замечены. В предложенной родителям и педагогам анкете были перечислены возможные варианты осознанного отношения дошкольников к фонетическим явлениям родного языка (по показателям А. Н. Гвоздева (1999) и С. Н. Цейтлин (2000)).

По данным заполненных анкет, большинство детей с ОНР не оценивают произносительные умения других детей, не замечают неверного произношения у взрослых, не проявляют интереса к звучанию слов, не задают вопросов о значении слова, опираясь на его звучание, не констатируют и не исправляют ошибок. У большинства детей с ОНР отмечена низкая степень осознанности своего речевого поведения и речевого

поведения других, незрелость фонетических ориентировок. 25% детей с ФФН время от времени обращают внимание на свою речь и речь окружающих, замечают свои произносительные успехи и неудачи, отмечают странности в языке (омонимы, синонимы). В целом у большинства детей с патологией речи в старшем дошкольном возрасте не развито рефлексивное отношение к фонетике языка, их любознательность не направлена в сторону фонетических явлений, нет интереса и осознанного отношения к фонетическим фактам (отсутствие наблюдений, вопросов, выводов).

Таким образом, результаты исследования показали, что даже в шестилетнем возрасте дети с общим недоразвитием речи с трудом замечают и вычленяют ошибки звучания слов, не чувствуют дефектность в их фонетическом оформлении. Ассоциативные связи между цветом, наглядным графическим образом и звуками речи не сформированы, фонетическая значимость как явление языка не освоена. Дети с ФФН чувствуют нормативность и дефектность в оформлении слов, но с трудом могут исправить дефектное звучание. Несмотря на возможность установить связь между цветом, графическим образом и звуками речи, связи носят случайный характер, не мотивированны характеристиками знаков и отличаются непостоянством. В норме дети без труда замечают, вычленяют и исправляют дефектно звучащие слова, чувствуют нормативность и ненормативность фонетического оформления слов. Несмотря на неустойчивость, связь между цветом, графическим образом и звуками речи, вполне сформирована, дифференцирована в зависимости от цвета, характера образа и звука.

### *Литература*

- Базжина Т. В.* Как ребенок оперирует языком над языком // Проблемы детской речи – 1998. Доклады Всероссийской научной конференции. – Череповец, 1998. – С. 814.
- Гвоздев А. Н.* Значение изучения языка для языкознания. Как ребенок наблюдает явления языка. – СПб., 1999.
- Ковшиков В. А.* О некоторых проблемах изучения онтогенеза языка у детей // Проблемы детской речи – 1999: материалы Всероссийской конференции. Санкт-Петербург, 24-26 ноября 1999. – СПб., 1999. – С. 98100.
- Круглякова Т. А., Миронова Е. А.* Языковые нормы в оценке детей дошкольного возраста // Усвоение ребенком родного (русского) языка: Межвузовский сборник работ молодых авторов. – СПб., 1995. – С. 49-51.
- Сергиенко Е. А.* Восприятие и действие: взгляд на проблему с позиций

онтогенетических исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004, Т. 1. – № 2. – С.16-38.

*Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. – М., 2000.

*Шахнарович А. М.* Онтогенез речи и формирование языковой способности человека. Проблемы формирования языковой способности // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. – М., 1991.

*Л. В. Лопатина (Санкт-Петербург)*

### **Особенности восприятия и воспроизведения словесного ударения детьми со стертой дизартрией**

Основной характеристикой слова является ударение, т.е. большая длительность в произнесении гласного звука в ударном слоге по сравнению со звуками безударных слогов. Таким образом, ударение как просодическая модель целого слова в синтагматическом плане представляет контраст «ударность – безударность». Фонологическое содержание такого контраста заключается в том, что ударение создает функциональную зависимость между частями слова.

Единство компонентов слова достигается через их контраст как способ организации их в структурное целое. В отношении слогового контура контраст «ударность – безударность» обозначает противопоставление ударного слога безударным слогам в целом слове.

С фонологической точки зрения ударение является обязательным элементом звукового облика слова, и его функция может быть определена как конституативная или словоопознавательная (Л. Р. Зиндер). Если мы предъявляем слова с правильным местоположением ударения, то они безошибочно опознаются даже в том случае, если разница между ударным и безударным слогами будет не очень велика: сначала узнается все слово, а затем определяется его ритмическая структура. Чтобы получить ответ на вопрос, насколько надежно реализуется словесное ударение, нами был проведен эксперимент, в котором мы попытались помешать узнаванию слова, «испортить» его, преобразуя его звуковую форму посредством изменения местоположения ударного слога. В этом случае создаются условия, когда узнавание слова будет определяться действительно в зависимости от того, насколько ярки акустические характеристики ударения в каждом слове. При проведении эксперимента дети не знали условий «искажения» слова (перенос места ударения на другой слог).

У детей с нормальным речевым развитием не возникло трудностей в определении правильности звучания слова в зависимости от местоположения ударного слога. Они безошибочно опознавали неверный вариант произнесения и исправляли его.

Иная картина наблюдалась при выполнении задания детьми со стертой дизартрией. Несмотря на то, что большинство дошкольников с речевой патологией, как и дети с нормальным речевым развитием, верно опознали неправильно произнесенные слова (с измененным местоположением ударного слога) и дали верный вариант произнесения, все же многие из них допустили многочисленные ошибки.

При воспроизведении слов детьми, как правильно произнесенные опознавались слова с ненормативным местоположением ударного слога, и, наоборот как неправильно произнесенные были опознаны слова с нормативным местоположением ударного слога.

Возможности правильного опознания слов в зависимости от словесного ударения определялись ритмическим контуром слов и их фонетическим составом. Наибольшее количество слов, не опознанных как неправильные, составляли четырехсложные и трехсложные со стечением согласных и без них. Меньшее количество ошибок наблюдалось при предъявлении двухсложных слов со стечением согласных.

Для опознания акцентно-ритмической структуры слова имеет значение и степень знакомства с этим словом. Дети со стертой дизартрией труднее опознавались акцентно-ритмическая структура менее знакомых слов.

В единичных случаях весь предъявленный для опознания речевой материал опознавался детьми со стертой дизартрией как правильно воспроизведенный.

В процессе воспроизведения словесного ударения (как и при восприятии) дети с нормальным речевым развитием легко справились с заданием, безошибочно воспроизведя его при назывании предметных картинок. Такой же характер выполнения задания продемонстрировали более половины детей со стертой дизартрией.

Однако если в процессе повторения детьми со стертой дизартрией за экспериментатором слов редко наблюдались трудности воспроизведения такого признака слогового состава, как ударение, то при самостоятельном назывании предметных картинок, обозначаемых словами различной акцентно-ритмической структуры, картина изменилась. Дети были допущены разнообразные ошибки, среди которых наиболее характерными являлись:

- произвольное (неправильное) использование словесного ударения, проявлявшееся в том, что выделенным словесным ударением

мог быть любой слог слова. Такой характер выполнения задания отмечался при назывании картинок, названия которых обозначались как малослоговыми (двухсложными), так и многослоговыми (трех-четырёхсложными) словами со стечением согласных и без них. В ряде случаев при произнесении таких слов неправильно воспроизводилась не только акцентно-ритмическая, но и звуковая структура слова;

- равноударное произнесение слогов слова, проявляющееся в монотонном произнесении слова. При таком характере выполнения задания стирались различия в качестве ударных и безударных слогов, изменялся характер связи согласного и гласного в слоге. При воспроизведении акцентно-ритмической структуры слова детьми со стертой дизартрией часто не наблюдалась характерная для ударного слога четкость артикуляции согласного и гласного, их расчлененность, а безударные слоги не отличались смешанным характером звучания согласных и гласных, их слитностью, нерасчлененностью. Особенно это было характерно для произнесения двухсложных слов со стечением согласных с ударением на 2-м слоге. Стечение согласных на стыке 2-х закрытых слогов представляло для детей определенные трудности, поскольку звуки, составляющие закрытый слог менее слитны в произношении и независимы друг от друга. Это затрудняет процесс переключения с одной артикуляции на другую,

- выделение ударением каждого слога слова, преимущественно многосложного со стечением согласных. Стараясь правильно произнести слово, обозначающее название картинки, дети со стертой дизартрией выделяли ударением каждый слог слова, проговаривая его по слогам, не слитно, что нарушало его цельнооформленность.

Постановке ненормативного словесного ударения способствовало и наличие гласного <А> в предударном слоге некоторых слов. В силу своих акустических характеристик он является наиболее открытым и отличается произвольной громкостью и большей длительностью, значительно выраженной, чем в других гласных звуках.

Если соседние слоги включали в себя одинаковые гласные или лабиализованные <У>, <О>, один из которых стоял под ударением, то в ряде случаев гласный безударного слога вовсе исключался из произношения или воспроизводился с незначительной длительностью, нечеткой артикуляцией, максимально приближенной к артикуляции гласного ударного слога.

Наименьшее количество ошибок (независимо от звукослоговой структуры слова) было зафиксировано при произнесении слов с ударением на первом слоге, что подтверждает имеющиеся в литературе данные о противопоставленности начальной (ударной) части слова, в которой слоговые контрасты ослаблены, конечной, в которой опознаваемость



элементов, ее составляющих, оказывается минимальной (Л. В. Бондарко, Н. А. Федянина, А. С. Штерн).

Исследовательские данные позволяют сделать следующие выводы.

1. Дошкольников со стертой дизартрией, по сравнению с их сверстниками, имеющими нормальное речевое развитие, отличают особенности восприятия и воспроизведения акцентно-ритмической структуры слова, определяемой количеством слогов и местом ударного слога.

2. В качестве факторов, затрудняющих опознание слов с неправильным местом ударения, выступают сложность акцентно-ритмического контура слова, его фонетического состава и степень знакомства для ребенка.

3. Характер ошибок, допускаемых детьми со стертой дизартрией при восприятии и воспроизведении акцентно-ритмической структуры слова, свидетельствует о недостаточной сформированности словоопознавательной функции ударения и функции фонетического объединения слова в единое целое.

4. В основе нарушений восприятия и воспроизведения словесного ударения лежат нечеткость осознания и трудность реализации контраста «ударность-безударность», обуславливающие иные, нежели в норме, отношения слогов на различных уровнях. На акустическом уровне ненормативные отношения слогов отмечались по признакам интенсивности и длительности, на артикуляторном – по напряжению артикуляции.

5. Трудности реализации контраста «ударность-безударность», проявляющиеся равноударным произнесением слогов слова, выделением ударением каждого слога слова, на артикуляторном уровне обусловлены состоянием нервно-мышечного аппарата органов артикуляции, диспраксическими расстройствами, нарушающими образование фонетической целостности слова.

*С. Милевски, К. Качоровска-Брай, Э. Чаплевска (Гданьск, Польша)*

**Предложные обороты, выражающие пространственные отношения, в речи умственно отсталых детей с легкой и средней степенью отсталости: анализ семантических функций**

Предлоги, функционально являясь служебными словами, несут в себе также определенную семантику. Они являются показателем различных отношений между предметами и явлениями, о которых говорится в высказывании. Чаще всего с помощью предлогов выражаются пространственные и временные отношения [Przybylska 1985: 77].

В исследовании, результаты которого легли в основу нашей работы, приняли участие:

- 143 ребенка с легкой степенью отсталости – их интеллектуальный коэффициент, определяемый при помощи шкалы Вешлера, оценивается в пределах от 55 до 69 (70% исследуемой группы);
- 62 ребенка со средней степенью отсталости – их интеллектуальный коэффициент по той же шкале оценивается в пределах от 40 до 54 (30% исследуемой группы).

В контрольную группу вошло 210 детей из 0VI классов базовой массовой школы.

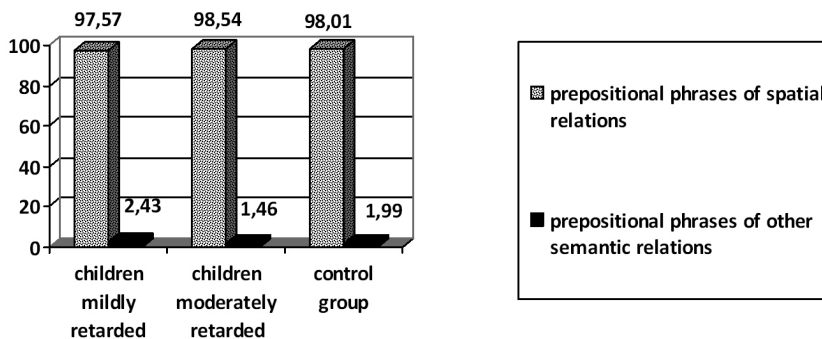
Методы исследования: речевой материал был собран методом магнитофонной записи.

### **Предложные обороты в функции обстоятельства**

В связи с тем, что большинство из выделенных нами предложных конструкций (15 943 единицы) было употреблено в функции обстоятельства, только такие конструкции стали предметом дальнейшего анализа. В речи детей исследуемой группы таких конструкций было выделено 6 766. Из них 98,33% служило для выражения пространственных отношений, причем в речи детей со средней степенью отсталости – 97,57%, с легкой степенью отсталости – 98,54%. Процент пространственных конструкций в речи детей контрольной группы был несколько ниже и составлял 98,01% (8994 конструкции из 9177 предложных оборотов в функции обстоятельства). Проведенный анализ не подтвердил существования каких-либо статистически значимых различий (рис. 1).

Рисунок 1.

Предложные обороты, выражающие пространственные отношения, и конструкции с предлогами, выражающие другие семантические функции.



Среди пространственных конструкций мы будем выделять (по Milewska 2003) группу статических локативных (иначе: неподвижные местные) и кинетических (иначе: подвижные).

Большинство предложных оборотов, по нашему определению, употребляется в статической локативной функции. В речи детей исследуемой группы из всех предложных конструкций, выражающих пространственные отношения, в данной функции было употреблено 91,15% конструкций. В контрольной группе процент таких конструкций был ниже и составлял 88,26%. Данное отличие статистически значимо. Дети из массовой школы значительно чаще употребляли в своих высказываниях пространственные конструкции с кинетической функцией. Можно утверждать, что частота их употребления тем ниже, чем ниже интеллектуальные возможности ребенка. Таким образом, для детей, у которых уровень интеллектуального развития в норме, частота употребления таких оборотов соответствует 11,74%, для детей с легкой степенью отсталости – 9,01%, со средней степенью отсталости – 8,3%. Такого рода зависимость, скорее всего, свидетельствует о больших трудностях, с которыми встречаются дети при построении конструкций данного типа.

**Локативные статические функции.** Дальнейший анализ речевого материала касался исследования различных типов статических локативных функций, в которых наиболее часто употреблялись предложные обороты. Три самые многочисленные из них – это обозначение поверхности, соседства и середины (нахождение на поверхности, в соседстве, в середине / центре)<sup>1</sup>.

Процент употребления пространственных конструкций, имеющих данные синтаксические функции, по отношению ко всем локативным статическим конструкциям в речи детей с задержкой в развитии равняется 92,9% (у детей со средней степенью отсталости – 95,4%; с легкой степенью отсталости – 92,21%). Для детей из массовой школы это отношение составляет 91,11%.

Чаще всего предложным оборотам соответствовала поверхностная функция, т. е. обозначение нахождения объекта на какой-либо поверхности, на «локализаторе» (*superficialis*, например: *na ziemi* ‘на земле’). Среди предложных оборотов в речи детей с задержкой в развитии фун-

<sup>1</sup> К остальным функциям можно отнести верхне-статическая (*nad ziemią* ‘над землей’), ниже-статическая (*pod ziemią* ‘под землей’), фронтально-статическая (*przed domem* ‘перед домом’), задне-статическая (*za domem* ‘за домом’); центральная по отношению к двум (*między* ‘между’) либо нескольким объектам (*wśród, pośród* ‘среди, посреди’); окрестия (*około, dookoła, wokół* ‘вокруг, кругом, окрест’); директивная неподвижная (*od stołu świeci lampą* ‘со стола светит лампа’). Однако процент употребления пространственных конструкций в данных функциях был незначителен.

кция нахождения на поверхности составляла 44,59% (у детей со средней степенью отсталости – 54,98%; с легкой степенью отсталости – 41,68 %). В контрольной группе – всего 38,88%. Данная функция является единственной, которая чаще всего появлялась в речи детей со средней степенью отсталости. Остальные функции этой группы, по сравнению с речью детей с легкой степенью отсталости и контрольной группой, появлялись реже других.

Вторая по количеству употребления функция – это обозначение местонахождения объекта в середине, внутри чего-либо, внутри «локализатора» (*inessivus*, например: *w domu* ‘в доме’). Наивысший процент ее употребления – в контрольной группе (26,04%). В исследуемой группе процент употребления составил 24,55% (у детей с легкой степенью отсталости – 24,61%; со средней степенью отсталости – 24,36%).

Третья функция указывает на местонахождение объекта около/в районе другого объекта (рядом с локализатором, *adessivus*, например: *wież pod Warszawą* ‘деревня под Варшавой’). Данные анализа распределились следующим образом: наивысший процент, как и для предыдущей функции, в контрольной группе – 26,19%; в исследуемой группе – 23,76% (у детей с легкой степенью отсталости – 25,92%; и всего лишь 16,06% в речи детей со средней степенью отсталости).

**Кинетические функции.** В данной группе выражались следующие оттенки значения: следование до пункта назначения (например: *do*), отправление из исходного пункта (например: *om*), движение без соотношения с пунктом ориентации.

Наибольшее количество предложных оборотов было употреблено в значении ‘следование до пункта назначения’. В исследуемой группе такие конструкции составляли 58,57% от всех конструкций, обозначающих кинетические отношения. Наибольшее количество данных конструкций появилось в речи детей со средней степенью отсталости (63,33%), наименьшее – в речи детей контрольной группы (55,49%).

### **Выводы**

В польском языке существуют различные синтаксические отношения, важнейшее место среди них отведено пространственным отношениям. Пространственные / локативные функции, в которых употреблено большинство предложных конструкций, собранных нами для анализа, являются также одними из первых функций для большинства предлогов, появляющихся в речи детей до трех лет. Значительное преобладание предложных оборотов в пространственной функции (98,33% для исследуемой группы и 98,01% для контрольной группы) может быть также следствием подбора заданий, которые выполняли дети во время исследования. Статистический анализ не позволил выделить существенных отличий между

детьми, принявшими участие в исследовании. Все дети, независимо от возраста, пола и уровня интеллектуального развития, описывали положение предмета в пространстве с помощью предлогов.

В распределении предложно-падежных конструкций, обладающих статическими локативными функциями, единственно значимое отличие заключалось в том, что конструкции, обозначающие нахождение объекта на какой-либо поверхности, чаще употреблялись в речи детей с более глубокой степенью отсталости. Это является следствием того, что в данном значении чаще всего употребляется предлог *на* 'на'. В развитии деской речи указанный предлог появляется первоначально в одном из наиболее конкретных, образных значений, основанном на деятельности ребенка. Процент конструкций с использованием данного предлога в высказываниях умственно отсталых детей достигает 43,35% (в группе детей с легкой степенью отсталости — 34,24%, в контрольной группе — 31,25%).

Зато при сопоставлении пространственных конструкций, обладающих статическими локативными функциями, с конструкциями, выступающими в кинетической функции, появились различия. В речевом развитии ребенка предлоги, употребляемые первоначально в высказываниях, имеющих конкретное пространственное значение со статическим либо динамическим оттенком, служат для обозначения положения либо направления. Отсутствие возможности сравнить полученные результаты не позволяет определить причину столь большой диспропорции, которая наблюдается при сопоставлении предложных оборотов в этих двух функциях. Возможно, указанная диспропорция является следствием специфического характера проведенного исследования: предложенные детям задания провоцировали построение высказываний, указывающих на положение, а не на передвижение. Возможно также, что преобладание предложных конструкций в данной функции является отражением их реального употребления в спонтанной речи. Подтверждением второго предположения могут служить значительные различия, которые наблюдаются при сопоставлении данных, полученных в экспериментальной и контрольной группах. В речи детей с задержкой в развитии конструкции в кинетической функции употребляются значительно реже (8,85%), чем в речи детей из массовой школы (11,74%). При этом у детей с большей степенью отсталости процент таких конструкций был ниже (8,3%), чем у детей с легкой степенью (9,01%). Поскольку детей со средней степенью отсталости отличает меньшая скорость реакции на сигналы извне (медлительность, расплывчатость восприятия и действий), возможно, они лучше замечают и, следовательно, чаще выражают вербально статические отношения, нежели динамические.

### *Литература*

- Milewska B.* Przyimki wtórne we współczesnej polszczyźnie. — Gdańsk, 2003.  
*Przybylska R.* Znaczenia temporalne polskich przyimków // *Polonica XI.* — 1985. — С. 77177.

*А. А. Романова (Москва)*

### **Смысловая организация речи у детей с аутистическими расстройствами**

В настоящее время в связи с увеличением количества детей с расстройствами аутистического спектра стоит вопрос об изучении особенностей их речи. Как известно, спектр речевых расстройств у детей-аутистов варьирует от полного или почти полного мутизма до опережающего, по сравнению с нормой, развития (Лебединский 1985). Их спектр включает: недоразвитие коммуникативной функции речи, ограниченные возможности ведения диалога; наличие в речи аутоэхолалий, отсроченных или непосредственных эхолалий, что нередко приводит к специфическим грамматическим феноменам. У этой группы обнаруживаются сложности понимания речи, в том числе трудности понимания переносного смысла, подтекста, метафор. Собственная речь часто характеризуется определенными особенностями интонационной стороны — необычностью, вычурностью, певучестью, затруднениями в контролировании громкости, тембра и модуляции голоса (Башина, Красноперова 2004; Манелис 1999).

Несмотря на то, что речевые нарушения при расстройствах аутистического спектра достаточно изучены, мнения о том, как соотносятся те или иные особенности речи таких детей с состоянием невербальных функций, с функционированием различных зон мозга, включая корковые и подкорковые структуры, весьма противоречивы.

Настоящее исследование посвящено анализу особенностей речи детей с аутистическими расстройствами в рамках нейропсихологического подхода с целью выявления взаимодействия лексико-грамматического и смыслового уровней в организации речи. Особое внимание уделяется специфическим особенностям смысловой (прагматической) стороны речи, в частности рассмотрению текста как динамической, связной, целостной структуры, что обогащает понимание особенностей речи в рамках нейропсихологического анализа, уточняет структуры и механизмы нарушения разных лингвистических уровней речи.

#### ***Характеристика испытуемых***

В исследовании принимал участие 131 ребенок в возрасте от 8;1

до 10;4. Было выделено 2 группы испытуемых. В экспериментальную группу вошло 33 ребенка с аутистическими расстройствами с относительно высоким уровнем развития речи (III уровень, по классификации О. С. Никольской (1981)). Контрольную группу составляли 98 детей с трудностями обучения. По результатам количественного и качественного анализа данных общего нейропсихологического обследования были выделены три основные подгруппы: в первую подгруппу входили дети с преимущественной слабостью функций III блока мозга (34 ребенка), во вторую – дети со слабостью функций переработки слухоречевой информации (33 ребенка), в третью – дети со слабостью правополушарных функций (31 ребенок). К обследованию привлекались только праворукие дети.

**В методику** исследования включалось два блока проб. Первый блок представлен совокупностью нейропсихологических проб, каждая из которых направлена на определение состояния какого-либо одного структурно-функционального компонента ВПФ. Результаты позволили описать общий нейропсихологический статус ребенка и распределить испытуемых контрольной группы по подгруппам.

Второй блок включал пробы, позволяющие провести анализ особенностей связной речи ребенка на лексико-грамматическом и смысловом уровнях. В данном сообщении будут рассмотрены результаты, полученные в ходе составления предложений по картинкам (Фотекова, Ахутина 2002).

Помимо продуктивности составления предложений, оценка результатов данной пробы проводилась по двум уровням:

I. исследование сформированности лексико-грамматического строя речи;

II. оценка смысловой организации речи по следующим параметрам:

1. неполное развертывание предложения: 1.1 несамостоятельное развертывание предложения, где полный по смыслу ответ давался только после дополнительного вопроса (*У бабушки... Как его?.. Зуб болит (И?..) И ее смотрит врач* – картинка «Зубной врач приглашает бабушку в кабинет»); 1.2 инактивное развертывание предложения, где содержание картинки раскрывалось неполно даже после наводящего вопроса в связи с инактивностью и инертностью (*Старушка стоит (И?..) Просто стоит*);

2. стереотипное развертывание – замещение активной ориентировки в задании использованием бытовых и речевых штампов (*Доктор Айболит зовет бабушку в больницу*);

3. ошибочное истолкование ситуации: 3.1 ошибки в истолковании

предметной ситуации в связи с парагнозиями и актуализацией неверного сценарного фрейма; 3.2 ошибочное истолкование социальной ситуации; 3.3 искажение предметной и социальной ситуации (*Она пришла домой и открывает дверь*).

### **Результаты**

Как и ожидалось, наибольшие трудности в составлении предложений по картинкам испытывали дети с аутистическими расстройствами. Качественный анализ позволяет предположить, что наименьший средний показатель продуктивности составления предложений у этих детей, в сравнении с контрольной группой, обусловлен наличием комплексных нарушений: сложностей лексико-грамматического оформления высказывания и в большей степени выраженных трудностей смысловой организации.

Исследование **лексико-грамматического строя речи** показало, что в целом профиль ошибок у детей с аутистическими расстройствами приближен к результатам детей со слабостью функций III блока мозга. Речь детей экспериментальной группы характеризуется наличием аграмматизмов, пропусков подлежащего и дополнения. Отметим, что у них часто встречаются лексические замены и поиски слов, количество которых приближено к аналогичным ошибкам у детей со слабостью переработки слухоречевой информации. Таким образом, данные нашего исследования подтверждают наличие у детей с аутистическими расстройствами трудностей лексико-грамматического оформления высказывания, сопоставимые с таковыми у детей первой (в большей степени) и второй контрольной подгруппы (в меньшей степени).

По результатам анализа **смыслового уровня** организации речи было выявлено следующее. Дети с аутистическими расстройствами, в сравнении с другими группами, делают больше грубых смысловых ошибок — ошибок по типу искажения предметной и социальной ситуации. Адекватное понимание социальной ситуации и опознание предметной ситуации, для которой необходима актуализация верного сценарного фрейма, также представляет трудность для этих детей. Кроме того, предложения этой группы характеризуется нарушением целостности и наличием малореалистических допущений об изображенной ситуации. Подобный профиль ошибок характерен и для детей со слабостью правополушарных функций, однако у детей этой подгруппы данные ошибки встречаются реже. Качественный анализ показывает, что, несмотря на схожесть профилей, ошибки экспериментальной группы оказываются грубее. Приведем пример предложения, соответствующего содержанию картинки «Мужчина и женщина грузят сено на машину»: *Мальчик траву косит* (третья контрольная подгруппа) и *Люди рубят деревья* (экспери-



ментальная группа). В обоих примерах обнаруживаются перцептивные трудности: вместо «грузят сено» вилами — *косит* (косой) и *дрова рубят* (топором). Однако в первом предложении, наряду с тенденцией к левостороннему игнорированию, актуализированный ребенком сценарий более приближен к содержанию (*косит траву* — описывается ситуация сенокоса, изображенная на картинке), в то время как второй пример представляет собой более грубое искажение ситуации.

Качественно иные смысловые ошибки обнаруживаются у детей первой и второй контрольной подгруппы. Наиболее характерными ошибками для них оказывается *недостаточная развернутость ситуации*. При этом ответы на дополнительные вопросы позволяют предположить, что причины такого рода ошибок у этих двух групп различны. У детей со слабостью функций III блока мозга подобные ошибки, по-видимому, обусловлены первичными трудностями построения внутренней речевой программы высказывания и трудностями грамматического структурирования, в то время как ошибки детей со слабостью переработки слухоречевой информации связаны с первичными лексическими трудностями.

Таким образом, результаты составления предложений по картинкам позволяют предположить, что для детей с аутистическими расстройствами ведущим речевым нарушением является слабость смысловой организации речи по механизму слабости холистической стратегии переработки информации. Нарушение лексико-грамматического оформления высказывания по типу трудностей серийной организации и программирования и контроля на фоне менее выраженных трудностей переработки слухоречевой информации является дополнительным механизмом, оказывающим влияние на работу уровня смысловой организации речи.

Комплексная картина нарушений различных уровней организации речи у детей с аутистическими расстройствами позволяет предположить, что для объединения нейропсихологических симптомов у этой группы в единую систему недостаточно обращения к факторам с корковой организацией. В связи с этим актуальным представляется вопрос о возможной роли корково-подкорковых взаимодействий и вертикальных связей в формировании и развитии выявленной симптоматики у детей экспериментальной группы. Основанием для данного предположения стала, во-первых, сама мозаичность картины речевых нарушений, что часто встречается при непосредственной заинтересованности подкорковых структур. Во-вторых, значительное снижение правополушарных функций также может быть обусловлено функциональной недостаточностью подкорковых образований: в литературе описана тесная морфофункциональная связь правого полушария с лимбической системой и другими

подкорковыми структурами (В. Rourke 1995; Л. И. Московичюте 1998). В ряде работ также обсуждается ведущая роль нарушений активационных процессов в возникновении и развитии расстройств аутистического спектра (G. Bosch 1970; В. Gepner, F. Féron 2009).

Поскольку выявленные особенности смысловой организации речи детей с аутистическими расстройствами могут быть связаны с функциональным дефицитом подкорковых структур и корково-подкоркового взаимодействия, то описанные нами речевые нарушения вписываются в контекст сложного синдрома нарушения эмоционально-мотивационной регуляции деятельности. Данный синдром включает нарушение восприятия и выражения эмоций, нарушение социального восприятия и ролевого поведения, искажение характера коммуникативной деятельности, нарушение структуры мотивов и целей, дефицит смыслового опосредования. Можно думать, что этот комплекс обуславливает специфику особенностей смысловой организации высказываний детей экспериментальной группы: наличие выраженных трудностей понимания социальной ситуации, социальных ролей, некоторую ригидность в использовании типовых ситуаций, сложностей верной идентификации эмоциональных реакций и т.д. Наблюдаемый у детей с аутистическими расстройствами аффективно-когнитивный комплекс может быть объяснен тесной связью аффекта, восприятия и действия в раннем развитии ребенка, о которой говорил Л.С. Выготский (1983).

### *Литература*

- Аппе Ф.* Введение в психологическую теорию аутизма. — М., 2006.
- Башина В.М., Красноперова М.Г.* Детский аутизм процессуального генеза: вопросы патогенеза, клиника и дифференциальная диагностика // Психиатрия и психофармакотерапия: Журнал для психиатров и врачей общей практики. 2004. — Т. 6. — № 1. — С. 35-38.
- Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 4. — М., 1983.
- Лебединский В. В.* Нарушения психического развития у детей. — М., 1985.
- Манелис Н. Г.* Ранний детский аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы // Школа здоровья. — 1999. — № 2. — С. 6-21.
- Московичюте Л.И.* Асимметрия полушарий мозга на уровне коры и подкорковых образований. // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: Сборник докладов — М., 1998. — С. 96-101.
- Фотекова Т.А., Ахутина Т.В.* Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов. — М., 2002.

- Bosch G.* Infantile Autism. Berlin – Heidelberg – NY., 1970.
- Frith U.* Autism: explaining the enigma. Oxford – Cambridge, 1993.
- Gepner B., Féron F.* Autism: a world changing too fast for a mis-wired brain? // Neuroscience and Biobehaveoral Reviews, 2009. – Vol. 33(8). – P. 1227-1242.
- Rourke B.* Syndrome of Nonverbal Learning Disabilities: Neurodevelopmental Manifestations. – NY., 1995.

*В. Л. Рыскина (Санкт-Петербург)*

### **Использование жестов детьми с проблемами развития**

В нормальном онтогенезе развития вербальной речи всегда присутствует период активного использования детьми раннего возраста протознаков, среди которых жесты играют ведущую роль (Исенина 1983, 1986; Лепская 2007; Горелов 2009). Они особенно значимы на дословесном этапе коммуникации и на стадии однословных и двусловных высказываний, так как компенсируют дефицит лексикона ребенка и позволяют ему выразить свои коммуникативные намерения. Наблюдения показывают, что жесты не исчезают и на дальнейших стадиях освоения языка, хотя их роль в коммуникации становится менее заметной. Вне всяких сомнений, начало знаковой деятельности как таковой дает толчок к развитию языка и когнитивному развитию, а то обстоятельство, является знак вербальным или невербальным, не играет существенной роли.

Неоднократно было отмечено, что если ребенок относится к разряду так называемых «поздноговорящих» детей (late-talking children), имея при этом нормальное когнитивное развитие, то количеством и разнообразием своих жестов он резко отличается от своих сверстников, развивающихся по более типичному сценарию.

Появление и усложнение символической деятельности базируется на постепенной ритуализации часто повторяемых в диалоге звуков или действий. Младенческие сигналы обретают знаковую через интерпретацию другого, ранняя детская коммуникация становится «намеренной» при поддержке слушающего. В процессе коммуникации ребенка со взрослым любой знак, в том числе и невербальный, постоянно совершенствуется, шлифуется. Для того чтобы служить орудием коммуникации, каждый знак должен одинаково интерпретироваться партнерами по коммуникации. Поэтому он должен иметь форму, доступную для восприятия коммуниканта, и закрепленное за ним постоянное содержание. Освоив законы коммуникации, смысл знаковости как таковой,

будучи окруженным вербальной речью, ребенок начинает вычленять из инпута и использовать знаки вербальные, где каждому звуковому комплексу уже присвоено смысловое и контекстуально-прагматическое значение. Невербальные знаки (вокализации, интонация, жесты), как менее распространенные среди пользующихся звуковой речью, оказываются более «свободными от контекста» и имеющими множество «свободных валентностей» для создания новых ассоциаций, не закрепленных в социуме, но тем не менее вполне возможных и коммуникативно значимых.

Проследивая путь возникновения собственно коммуникативных жестов, мы можем среди детских жестов выделить:

- самоадаптивные (по Н. И. Лепской) — дотягивание, указывание на предмет или лицо, мотание головой как знак отказа, протягивание рук по направлению к взрослому, выражающее желание ребенка, чтобы его взяли на руки, и т.п.;
- выражающие эмоциональную экспрессию — обнимание «я тебя люблю» и пр.,
- игровые, ритуальные, («Сорока–ворона», «Ладушки» и т.д.), показанные родителями; дети только повторяют их в определенной игровой ситуации;
- этикетно-социальные («пока», «привет», «спасибо», «до свиданья»), также показываемые взрослыми;
- ассоциативные — самостоятельно выбранные детьми на основе текстов читаемых книг, просматриваемых мультфильмов и т.п. для использования в определенных ситуациях (так, например, фраза «Потеряли котятки на дороге перчатки» послужила основой для выражения смысла «котятки»: ребенок для того, чтобы выразить смысл «котятки», вращает перед собой двумя руками («перчатки»));
- самостоятельно изобретенные на основании собственного опыта (так, обозначение утюга представляется жестом отдергивания пальца от чего-то горячего);
- собственно символические (по Ч. Пирсу), которые так же, как и слова, могут быть лишены внутренней формы, поскольку не демонстрируют ясной связи между означающим и означаемым. Такие жесты при нормальном онтогенезе встречаются крайне редко, но они играют большую роль в коммуникации детей, имеющих проблемы в развитии. Если следовать известной теории знака Пирса, в основании которой лежит разделение знаков на иконические, индексальные и символические, то при нормальном онтогенезе абсолютно преобладают жесты первых двух типов, при отклонении от нормального онтогенеза особенную значимость имеют именно символические. В этом смысле они сближаются с

вербальными знаками – словами. Многие жесты, возникая как иконические или индексальные, в ходе развития коммуникативной деятельности могут утрачивать свою мотивированность, становясь постепенно символическими.

Период использования жестов детьми раннего возраста (так же, как и развитие вербальной, звуковой речи) можно условно разделить на два этапа: использование отдельных знаков (жестовых голофраз) и конструирование самостоятельных жестовых высказываний как сочетаний двух и более знаков. В целом развитие жестов у детей имеет те же закономерности, что и развитие вербальной речи, включая использование сверхгенерализаций, расширение и сужение значений. Эти явления свидетельствуют о творческом характере формирования каждым ребенком своей коммуникативной системы, что имеет место как у типично развивающихся детей, так и у детей, имеющих разного рода патологии развития.

Мы исследовали процесс приобретения жестов у девочки Насти с нарушением звуковой речи и трахеостомой, мальчика Вани с церебральным параличом и расщелиной губы и неба, а также Сережи – ребенка с синдромом Дауна.

Так как проблемы в развитии были выраженными с самого рождения, родители всех детей были знакомы с методикой использования жестов вместе с вербальной речью и вместо нее, но во всех трех семьях специфические жесты, заимствованные из специальных систем (например, Макатон), начали использоваться только после достижения ребенком возраста полутора лет.

Все дети имели серьезные проблемы в активной речи и в понимании речи. Общее психическое развитие всех детей было проверено с помощью шкалы CDI (понимание речи, активная речь, крупная и тонкая моторика, самообслуживание)<sup>1</sup>. Мы также использовали упрощенный вариант американского опросника «The MacArthur Communicative Development Inventory на 255 смыслов»<sup>2</sup>.

В докладе будет прослежена динамика жестов, используемых каждым из детей. Особенное внимание обращено на историю их появления и более всего – на специфику жестов, изобретенных детьми в процессе коммуникации. Предполагается подробно рассмотреть переход от ста-

---

1 Шкала RCDI - оценка развития ребенка (Child Development Inventory; CDI), разработанной Г. Айртоном (Миннеаполис, США), адаптированная И.Чистович, Я.Шапиро.

2 МакАртуровский тест коммуникативного развития детей раннего возраста («The MacArthur Communicative Development Inventory» (MacArthur CDI), адаптированный на кафедре детской речи (Е.А.Вершинина, М.Б.Елисеева, Т.С.Лаврова, В.Л.Рыскина, С.Н.Цейтлин).

дии жестовых голофраз к двусловным и многословным жестовым высказываниям, а также взаимодействие жестовой речи с речью вербальной на разных стадиях речевой (в широком смысле слова) коммуникации.

### *Литература*

- Горелов И. Н.* Невербальные компоненты коммуникации. — М., 2009.
- Исенина Е. И.* Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза (дословесный период). — Иваново, 1983.
- Исенина Е. И.* Дословесный период развития речи у детей. — Саратов, 1986.
- Лепская Н. И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). — М., 1997.
- От нуля до двух. Дневниковые записи.* — СПб., 1997.
- От двух до трех. Дневниковые записи.* — СПб., 1998.

*О. Б. Сизова (Санкт-Петербург)*

### **Пути становления языковой системы при отклоняющемся речевом развитии**

Для изучения процесса становления языковой системы в детстве наиболее адекватным представляется метод лонгитюдного исследования. Многолетние наблюдения за развитием языковой системы конкретного ребенка могут явиться основанием для выявления закономерностей этого процесса, чему служат подтверждением исследования А. Н. Гвоздева (Гвоздев 1961), М. Б. Елисейевой (Елисейева 2008), а также многочисленные дневниковые записи речевого развития, явившиеся базой для лингвистических исследований.

Данные лонгитюдных наблюдений за процессом развития языковой системы у детей с недоразвитием речи могут расширить представления о процессах, обеспечивающих освоение родного языка в детстве. Анализ речевого материала, продуцируемого детьми с отклонениями в речевом развитии, позволит выявить особенности и правила функционирования языковой системы. На основании этих данных есть вероятность получить модель функционирования языковой системы при отклонениях речевого развития, описать механизмы такого отклонения и на этом основании уточнить представления о закономерностях становления языковой системы при нормальном развитии.

Отклонения в развитии языковой системы в детстве наиболее полно проявляются при алалии. Два мальчика, которым был поставлен диагноз

моторная алалия, получали логопедическую помощь в ГДОУ № 85 Санкт-Петербурга. Лонгитюдное исследование развития языковой системы этих детей — Вани Э. и Радомира К. — проводилось логопедом в продолжение двух лет; в начале исследования мальчикам было по 3 года, в конце — по 5 лет.

В речи Вани Э. на 4-м году жизни выявлялись многочисленные нерегулярные звуковые субституции, приводящие к изменчивости фонетического образа слов. В его лексиконе присутствовали конвенциональные глаголы *смотри, дай, упал*. В то же время субстантивный словарь был представлен только ономатопеями: *га-га* — волк, собака, *ту-ту* — любой транспорт; а также ситуационно актуализируемыми именованиями: *по* — корова, *уэ* — заяц (эти звукомplexы были озвучены в момент обследования и в речи не закрепились). Даже на столь низком уровне речевого развития отмечены попытки заменить название описанием: вместо слова *мяч* была озвучена следующая конструкция: *такэ...вот так...ух!* — последнее восклицание сопровождалось имитацией удара ногой. В случаях, когда конкретное именование предмета или признака в словаре Вани отсутствовало, он заменял их местоимениями: (*о/от*) *эта* (вм. вот это); (*от*) *такаа, такэ* (вот такая, такое). Эти обобщенные именования, а также нечленораздельные вокализации служили в высказываниях Вани для заполнения синтаксических позиций в интонационно адекватных развернутых структурах, в которых вокализацией, звукоподражанием или ономатопеей обычно заполнялись позиции субъектов и объектов, а предикат мог быть выражен конвенциональным глаголом или воспроизводимым звукоподражанием: *то-то* (топ-топ, идет); *ням-ням*.

В употребляемых Ваней языковых единицах на самых ранних этапах присутствовали маркеры рода (*такаа-такэ*) и даже падежные флексии (*такуу*). Как правило, эти словоформы входили в целостное высказывание и были контекстно уместны: родовые окончания адективов коррелировали с родовой принадлежностью соответствующих существительных (при этом последние могли быть обозначены жестом или вокализацией), падежные формы управлялись соответствующим глаголом (*дай такку*).

В речи Радомира К. в возрасте 3;4 близкими к конвенциональным были только именования предметов и признаков. В большинстве случаев воспроизводился ударный слог, причем довольно часто — закрытый: *ма/мяч* (мяч), *кук* (кукла), *ми...с'* (мишка), *си, ка, зё, ша* (синий, красный, зеленый, желтый). Слова воспроизводились в очень специфичном просодическом оформлении: напряженно, неплавно, с акцентированием конечного согласного, иногда до такой степени, что он озвончался: *киз* (мпаекиска). Если же Радомир пытался произносить двусложные структуры, то воспроизводил их очень отрывисто, скандированно, иногда со значительной паузой между

слогами: *ба-о/ба...ся* (большой), *ка...си* (коза), *ся...ба* (собака). Наименования действий представлены исключительно структурами звукоподражательного характера: *топ-топ* (идет), *ам-ам* (ест), *а-а* (спит), *бу* (бух, упал).

В этот период высказывания Радомира были исключительно однословными, он не пытался использовать жесты или вокализации. Радомир практически никогда не был инициатором речевого общения, обычно его реплики были ответами в диалоге, но продолжению диалога не способствовали. Произвольное повторение также давалось мальчику с трудом, он воспроизводил, как правило, ударный слог с характерной напряженной интонацией.

В речи Радомира грамматическое маркирование долгое время полностью отсутствовало. Во-первых, в силу неспособности воспроизводить развернутые слоговые структуры мальчик долгое время просто недоговаривал окончания. Впоследствии отдельные грамматические формы стали появляться в качестве ответов в диалогах (при этом структура предложения развертывалась собеседником) или присутствовали во фразах, целостно воспроизводимых мальчиком. В обоих случаях формы не порождались, а скорее «готовыми» извлекались из памяти.

Как видно из описания, структура начального лексикона и стратегии освоения грамматической системы у Вани и Радомира принципиально различны: Ваня в первую очередь осваивает предикативную лексику, Радомир — субстантивную; Ваня активно замещает существительные и прилагательные местоимениями, Радомир владеет достаточно дифференцированной системой конвенциональных субстантивов и адъективов. Ваня порождает развернутые высказывания и осваивает именно те грамматические маркеры, которые обеспечивают связь между единицами высказывания. Радомир с трудом переходит от однословных высказываний к развернутым, конструируя последние из целостно воспроизводимых структур; он способен к адекватному выбору грамматической формы в соответствии с требованиями контекста, но малосостоятелен при самостоятельном развертывании связного высказывания.

При исследовании понимания значения грамматических маркеров на 4-м году жизни выяснилось, что Радомир лучше, чем Ваня, дифференцирует пары высказываний, различия в значениях которых маркируются одной флексией: «Покажи, где *кот-повар*, где *кот повара*». Ваня не вычленяет формообразующих аффиксов: при предъявлении обоих предложений он показывает на одну и ту же иллюстрацию, вероятно, не воспринимая различия между высказываниями. При этом предпочтение отдается изображениям ситуаций, в которых между персонажами происходит некое взаимодействие.

При необходимости анализировать развернутое высказывание Радомир выделяет в нем «смыслоразличительную» единицу и выполняет зада-



ние верно. Выбирая иллюстрации к предложениям: *Девочка взяла блюдце, чтобы есть торт* – *Девочка взяла тарелку, чтобы есть суп* – Радомир в каждом из случаев повторял: *тот* (торт); *суп*, после чего показывал на иллюстрацию. Ваня, воспринимая развернутые высказывания, в большей степени опирается на значимость ситуации в собственном опыте, чем на составляющие высказывания. Иллюстрация, соответствующая предложению *Девочка раскрыла зонтик, потому что пошел дождь*, была показана немедленно, тогда как картинку *Девочка надела капюшон, потому что пошел снег* Ваня просто не нашел, сообщив взрослому: *нету*. Вероятно, ситуация с надеванием капюшона во время снегопада не настолько архетипична, как манипуляции с зонтиком в дождь; отсутствие или незначительность соответствующего опыта не позволяет Ване соотнести высказывание с соответствующей ситуацией.

Эти наблюдения позволяют заключить, что Радомир осваивает грамматику через анализ единиц внутри контекста, но этот навык не способствует формированию связной речи. Ваня же в первую очередь практикует порождение связных высказываний и осваивает грамматические маркеры, обеспечивающие этот процесс, но малоспособен к дифференциации грамматических маркеров, которые должны быть выбраны из парадигмы для заполнения адекватной словоформой позиции в развернутом высказывании. Таким образом, в структуре развития грамматической системы у Радомира явно прослеживается отставание в формировании синтагматики, у Вани – в формировании парадигматики.

Дальнейшее развитие грамматической системы происходило у мальчиков на основе разных стратегий. На 5-м году жизни им было предложено повторить и дополнить названием животного в адекватной падежной форме предложения в ситуации «Строим зоопарк». Ваня действовал методом проб и ошибок:

В зоопарк привезли много → *мишек*. Нельзя кататься на → *мишки*. В зоопарк привезли много → *лиса*. Нельзя кататься на → *лиса*. Нельзя кататься на таких → *лисас'*. Нельзя кататься на → ...*а котак* (на кошках...на кошек). Нельзя кататься на таких → *кот'каф*. В зоопарк привезли много → *мышА...* *мыш*. Нельзя кататься на → *мышах*. Нельзя кататься на таких → *мышах*.

Как видно из приведенных высказываний, Ваня правильно использует встречавшуюся в его речевой практике форму родит. пад. мн.ч. и по этой модели образует формы родит. пад. мн.ч. незнакомых слов. Не имея в опыте практики образования форм предл. пад. мн.ч., он последовательно двигается от пропуска операции маркирования и несуществующей в языке флексии *лисас'*, появление которой, вероятно, вызвано сбоем в фонетическом оформлении порождаемой словоформы, к выбору среди недавно использовавшихся (*а котак*), адекватных (*а кот'ках*) и конкурирующих

с адекватной (*кот'каф*) моделей, и в итоге приходит к выбору адекватных форм: (на) *мышах*.

Радомир же в возрасте 4;6 действовал, жестко опираясь на единственную найденную модель, которую однократно использовал и Ваня. Радомир последовательно маркировал формы родит., вин. и предл. пад. мн.ч. флексией *-ас*: *привезли лемурас, не было таких лемурас, нельзя кататься на лемурас*. При этом слово лемур было известно мальчику, он сообщил: *Я знаю, паасатый лемуш*. Подавляющее большинство падежных форм существительных различных типов склонения было маркировано одной и той же флексией. При этом в спонтанной речи Радомира отмечены множественные субституции конечных язычных согласных на звуки [с/с']: *гйиботис'* (грибочек); *сос* (сок); однако звук [с] не замещал в его речи губных согласных. Вероятно, что в данном случае флексия *-ас* является фонетической модификацией не окончания *-ов*, а флексии *-ах*; причины смешения этих флексий в речи детей были неоднократно обсуждаемы [Цейтлин 2000: 113; Сизова 2009; Цейтлин 2009: 195].

Невозможно игнорировать комплементарность характеристик развития языковой системы у каждого из мальчиков. Наиболее важные из них представлены в таблице 1.

Таблица 1.

	Радомир	Ваня
Превалирующие в начальном лексиконе части речи	Существительные, прилагательные	Глаголы, местоимения
Длина синтагмы	Однословные высказывания, позже трудности развертывания высказывания	Развернутое высказывание, трудности точного выбора единиц для заполнения синтаксических позиций
Понимание значений грамматических маркеров внутри высказывания	Удовлетворительное с опорой на «смыслоразличительные» единицы	Недостаточное с опорой на присутствие описываемой ситуации в собственном опыте
Стратегия развития грамматической системы	Метод активных проб и ошибок, ориентация на востребованность грамматической структуры в речевой практике	Освоение правил с их последующей сверхгенерализацией

Выявленные диаметрально противоположные тенденции вполне коррелируют с проявлениями описанных Т. В. Ахутиной симптомокомплексов, характеризующих недостаточность функционирования определенных отделов коры головного мозга у здоровых взрослых испытуемых (Ахутина 1998). При слабости функций II блока мозга по левополушарному типу ярко выражены трудности в пробе на праксис пальцев, снижение слухо-речевой памяти. При этом выявляется высокий или средний темп речи, большая длина синтагм и высокий индекс прономинализации, т.е. доля местоимений по отношению к доле существительных, а также большее число вербальных замен. При функциональной слабости III блока мозга в первую очередь выявляется инертность и трудности кинетической (последовательной) организации движений. С этими проявлениями коррелирует замедленный или средний темп речи, малая длина синтагм и низкий индекс прономинализации. Т. В. Ахутина заключает, что для речевой деятельности лиц с проявлениями первого симптомокомплекса, отражающего слабость переработки информации по левополушарному типу, характерно отставание парадигматики, что связано с недостаточностью функционирования задней речевой зоны (вторичные поля теменной и височной долей) (Ахутина 1975, 1998, 2007). В свою очередь, при слабости функции программирования и контроля отмечается отставание синтагматики, что обеспечивается дисфункцией передней речевой зоны (премоторные отделы левого полушария). Важно отметить и такую корреляцию между описанными случаями алалии и проявлениями афазий: для афазий, связанных с дисфункцией задней речевой зоны, характерна недостаточность операций выбора и нарушение как экспрессивной, так и импрессивной речи. Афазии, при которых затронута преимущественно передняя речевая зона, связаны с недостаточностью операций комбинирования, в этом случае нарушенной оказывается только экспрессивная речь (Рябова 1967).

Представляется, что в стратегии развития речи Вани последовательно выявляются признаки недостаточности функционирования задней речевой зоны, тогда как в становлении языковой системы Радомира — признаки недостаточности функционирования передней речевой зоны. Рассматривая стратегии становления грамматической системы у двух мальчиков, сопоставим их с двумя грамматическими стратегиями, выявленными Т. В. Ахутиной и ее коллегами у нормально развивающихся трехлетних русских и немецких детей (Ахутина 1998). Примерно половина обследованных детей опиралась на холистическую стратегию понимания грамматических конструкций: чем реже конструкция, тем больше ошибок. Эти дети в 3 года имели более развитую речь, чем их

сверстники, пользовавшиеся аналитической стратегией, опиравшейся на правило распознавания грамматической роли слова в зависимости от его позиции в высказывании (описанная стратегия сверхгенерализованно применялась этими детьми). Холистическая стратегия вполне сопоставима с той, что продемонстрировал в эксперименте Ваня, опираясь на собственный речевой опыт. Аналитическая стратегия с жестким, иногда инертным применением правила соответствует грамматической стратегии Радомира. Вероятно, описанной корреляцией можно объяснить тот факт, что выделенный А. Н. Корневым синдром морфологического дисграмматизма, связываемый с неполноценностью парадигматических операций при относительном соответствии развития синтаксических операций возрастной норме, квалифицируется как псевдоалалическая форма недоразвития речи (Корнев 2006). Действительно, дети, входящие в язык методом активных проб, в итоге успешнее выстраивают свою языковую систему, и при такой стратегии тяжелое недоразвитие речи может быть преодолено быстрее. И в норме, и при отставании речевого развития дети, активно практикующие речевое общение, в итоге приходят к адекватной системе правил (Ахутина 1998). В то же время дети, жестко опирающиеся на ограниченный круг правил, на начальных этапах развития могут создавать впечатление менее развитых в речевом отношении, как нормально развивающиеся трехлетние дети второй группы в исследовании Т. В. Ахутиной, а в случае системного недоразвития речи такие дети имеют худший прогноз развития. Соответственно, выявленный А. Н. Корневым «синтаксический дисграмматизм», проявления которого последовательно коррелируют с особенностями становления языковой системы у Радомира, рассматривается как истинная алалия (Корнев 2006).

Как видно из анализа путей формирования языковой системы при отклоняющемся речевом развитии, две диаметрально противоположные стратегии освоения родного языка соответствуют двум модификациям функционирования высшей нервной деятельности (ВНД), наблюдающимся как у здоровых взрослых, так и у взрослых, страдающих афазией, и у детей с тяжелым недоразвитием речи. При различной степени снижения уровня функционирования ВНД нейропсихологические особенности рассматриваемых групп последовательно выстраиваются в два симптомокомплекса, проявления которых обусловлены недостаточностью функционирования задних или передних отделов коры головного мозга. Важно отметить, что недостаточность функционирования каждой из указанных областей выявляется и у здоровых состоявшихся взрослых и, следовательно, далеко не всегда вызвана дисфункцией, требующей терапевтического вмешательства. Соответственно, в детстве

единственным проявлением недостаточности функционирования каждого из указанных отделов коры головного мозга может оказаться лишь преимущественная опора на функции сохранной зоны в процессе развития, в частности, при построении языковой системы. В пользу этого свидетельствует тот факт, что отличительные признаки референциальной или экспрессивной стратегии вхождения в язык [Цейтлин 2000: 46-48; Доброва 2003: 104-105, 360-362] обнаруживают соответствия с характеристиками недостаточности передней и задней речевой зоны. Таким образом, в зависимости от степени недостаточности функционирования передней или задней речевой зоны особенности формирования языковой системы могут проявляться в виде одной из описанных разновидностей алалии или, при менее значительном отставании в развитии передней или задней речевой зоны, в виде опоры на, соответственно, референциальную или экспрессивную стратегии вхождения в язык.

### *Литература*

- Ахутина Т.В.* Нейролингвистический анализ динамической афазии. — М., 1975.
- Ахутина Т.В.* Нейролингвистика нормы // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия. Сб. докладов / Под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. — М., 1998.
- Ахутина Т.В.* Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. — М., 2007.
- Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. — М., 1961.
- Доброва Г.Р.* Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). — СПб., 2003.
- Елисеева М.Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. — СПб., 2008.
- Корнев А.Н.* Основы логопатологии детского возраста. Клинические и психологические аспекты. — СПб., 2006.
- Рябова (Ахутина) Т.В.* Механизм порождения речи по данным афазии // Вопросы порождения речи и обучения языку / Под ред. А. А. Леонтьева, Т. В. Ахутиной. — М., 1967.
- Сизова О.Б.* Порождение именных форм в речи детей дошкольного возраста: взаимодействие синтагматического и парадигматического аспекта: дис. ... канд. филол. наук. — СПб., 2009.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.

### **Возрастной «аграмматизм» и его причины<sup>1</sup>**

Сочетание «возрастной аграмматизм» в названии доклада недаром взято в кавычки. Термин «аграмматизм» широко распространен в логопедии и практически не встречается в онтолингвистике. В онтолингвистической науке принято говорить о наличии в речи ребенка грамматических (морфологических и синтаксических) инноваций, т.е. языковых единиц и конструкций, отличающихся от тех, которые имеются в нормативном (конвенциональном) языке. Однако и логопеды, и лингвисты, в сущности, имеют в виду почти одно и то же — различные отклонения от языковых норм, нарушения грамматических правил, которые обнаруживаются в речевом поведении человека. Параллельно с этим в обеих областях употребляется и термин «ошибка». В онтолингвистике, правда, его не принято использовать по отношению к детям раннего возраста, которые еще не овладели даже основами грамматики. Таким образом, термин «ошибка» оказывается более узким, чем термин «инновация».

Важно отметить, что и лингвисты, и логопеды солидарны в определении причины отклонений от нормы в речи детей, они усматривают ее в недостаточной сформированности способности ребенка к грамматическим обобщениям: характерные сочетания в логопедических работах — «несформированность морфологических (синтаксических и пр.) обобщений у детей с ЗПР, ОНР» и т.п.

Это свидетельствует о том, что специалисты двух указанных научных областей рассматривают процесс освоения ребенком языка как самостоятельное конструирование каждым индивидом его собственной языковой системы, что в настоящее время почти ни у кого не вызывает сомнений. В нашем случае речь идет об обобщениях в сфере морфологии и синтаксиса. Не вызывает сомнения, что каждый ребенок «добывает» систему своего родного языка на основе категоризации языковых явлений, осуществляемой на чрезвычайно низких уровнях осознанности. Если формирование индивидуального лексикона (словаря) можно представить себе как определенное накопление лексических единиц (недаром мы говорим о «богатом» и «бедном» лексиконе), то формирование индивидуальной грамматики можно представить как овладение правилами конструирования словоформ (морфология), а также словосочетаний и предложений (синтаксис). В целом становление языковой системы человека можно представить себе как освоение единиц и

<sup>1</sup> Работа осуществлялась в рамках программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект №2.1.3/9368) и поддержана фондом Президента РФ, гранты НШ-3433.2010.6 и МК-1404.2010.6.

правил языка. При этом можно разграничить правила выбора единицы (применительно к грамматике — словоформы и синтаксемы) и правила конструирования единицы (словоформы, синтаксемы, словосочетания или предложения). Неверное конструирование словоформы (*плакаю, стулы, без ушов, возьмить*), а также синтаксемы, словосочетания или предложения и можно назвать проявлением аграмматизма как такового. Аграмматичные словоформы и конструкции — неизбежные спутники процесса освоения языка, доказательство творческого характера его освоения. Прав был К.И. Чуковский, когда, рассматривая «детские речения», как он их называл, писал, что никакой ребенок не станет истинным хозяином своего родного языка, если в детстве не изобретал необычных слов, словоформ и конструкций. Из этого, безусловно, не следует, что родители и педагоги должны во всех случаях им радоваться. Рано или поздно «возрастной аграмматизм» исчезает, поскольку ребенок начинает ощущать, что используемые им слова и формы не совпадают с теми, которые он слышит. Большую роль в коррекции речи (в подавляющей части случаев — почти бессознательной, осуществляемой посредством повторов, в которых дается эталонный образец, переспросов с удивленной интонацией, иногда и путем прямых объяснений) играют люди, окружающие ребенка. Есть и второе обстоятельство, объясняющее тот факт, что речь становится все более правильной: укрупняются используемые ребенком оперативные единицы речи, т.е. ребенок меньше единиц строит, больше извлекает из памяти гештальтно.

Для того чтобы понять, свидетельствует ли та или иная неправильность речи о патологии речевого развития или же является нормальной для данной стадии становления языковой системы ребенка, нужно представлять себе общие закономерности становления языка и особенности речевой деятельности на каждой стадии.

Именно этим занимается молодая наука — онтолингвистика, в центре внимания которой — проблемы речевого онтогенеза. Точек пересечения интересов онтолингвистики и логопедии очень много. Это не только диагностика речевых нарушений, но и принципы разработки экспериментов, речевых карт и т.п. Онтолингвистика занимается также вопросами освоения ребенком письменной формы речи, в первую очередь — типологией ошибок на письме. И в данном случае необходимо разграничивать неизбежные при освоении языка ошибки и ошибки, свидетельствующие о патологии развития.

В последнее время в зоне внимания онтолингвистики и особенности освоения ребенком языка не только первого(родного) языка, но освоения языка как второго, что становится все более актуальным в связи с изменением демографической ситуации в крупных городах России.

Можно утверждать, что логопедия и онтолингвистика «обречены на сотрудничество» во всех указанных выше областях.

*Э. Б. Чиркова (Ижевск)*

### **Специфика усвоения и использования предикативных связей подростками с недоразвитием речи**

Предикативные отношения и связи рассматриваются различными науками. Так, в логике под предикатом понимают языковое выражение, обозначающее какое-либо свойство или отношение предмета. В лингвистике понятие предиката зачастую отождествляется со сказуемым (Пешковский 1956). В частности, указывается, что «предикативное отношение» — это то, что лежит в основе всякого предложения (поскольку в основе всякого предложения лежит коммуникация), и то, что возможно только в двусоставном предложении (поскольку только в нем есть подлежащее и сказуемое) (Шахматов 2007).

В контексте нашего исследования предикативные отношения рассматриваются как вид семантико-грамматических отношений между отдельными структурными компонентами высказывания, который позволяет соотнести содержание высказывания с описываемой ситуацией действительности и, тем самым, является необходимым для оформления высказывания в целостную коммуникативную единицу (относительно законченную мысль). Формально предикативные отношения выражаются в виде предикативной связи.

В ходе анализа процесса смыслового восприятия речевого сообщения с использованием метода В. Б. Апухтина (Апухтин 1977) нами были охарактеризованы наиболее типичные трудности установления предикативных связей подростками с недоразвитием речи. Оказалось возможным выделить внутригрупповые общие и специфические особенности анализа предикативных отношений. Кратко охарактеризуем их.

Всем учащимся с недоразвитием речи присущи следующие особенности.

1. Наиболее сложными для понимания и самостоятельного использования являются предикативные связи конъюнкции, дизъюнкции, импликации.
2. Отмечаются трудности выстраивания иерархии четырех и более предикативных связей.
3. Процесс понимания характеризуется заменами сложных предикативных связей более простыми, принципиально не меняющими



смысловое содержание речевого целого. Так, дизъюнкция заменяется зонтичным предиктированием или сочетанием двух связей по типу погружения первого и второго уровней. Подобная картина характерна и для нормально развивающихся детей более младшего возраста (Попова 1982), что позволяет говорить о задержке сроков усвоения предикативных связей.

Помимо названных общих особенностей понимания и реализации предикативных связей нами отмечены и специфические особенности, характерные лишь для некоторых подростков с недоразвитием речи. Это искажения и неадекватные замены некоторых предикативных связей (при этом типы связей варьируются). Наиболее типичными из них являются замены импликации на зонтичное предиктирование, дизъюнкции на погружение и др.

Условно можно выделить четыре группы учащихся.

1 группа. Учащимся доступно осознание системы предикативных связей внутри речевого целого. Уменьшение объема информации, повторное предъявление речевого материала в устной и письменной форме, интонационное выделение семантически значимых слов и выражений оказывают положительное влияние на процесс восприятия и смысловой переработки словесной информации. Умение детей правильно оценить свою деятельность, самостоятельно проанализировать процесс принятия решения позволяли испытуемым правильно понять речевое высказывание.

В ходе оценки вербально-репродуктивных возможностей учащихся выявлено правильное использование и языковое оформление смешанных предикативных связей: импликации, погружения и склеивания; зонтичного предиктирования и погружения; зонтичного предиктирования и импликации; погружения и склеивания для обозначения различных логических отношений (причинно-следственных, объединения, противопоставления, перечисления). Исключение составляют условные и временные логические отношения, для обозначения которых подростки используют предикативную связь погружения второго уровня в форме простых распространенных конструкций. В процессе воспроизведения словесной информации учащиеся сокращают ее объем, производят трансформационные операции упрощения языкового оформления с сохранением основного смыслового содержания. Создают сложносочиненные и простые распространенные конструкции, адекватно используя лексические и морфологические средства выражения смысловых отношений. Таким образом, очевидна диссоциация между правильным установлением предикативных отношений внутри предложенного высказывания и трудностями языкового оформления

выделенных предикативных связей.

2 группа. При наличии потенциальных возможностей воссоздания предметного плана сообщения отмечается недостаточно дифференцированный анализ смысловых связей и отношений внутри речевого целого. Подростки нуждаются в использовании опоры на вопросный план, последовательном разборе содержания высказывания, повторном предъявлении речевого материала с последующим воспроизведением по «частям».

Воспроизведение речевого высказывания характеризуется однообразием используемых предикативных связей (склеивание, погружение, зонтичное предикативное отношение) при обозначении различных логических отношений. Количество высказываний с использованием смешанных предикативных связей крайне невелико. Учащиеся строят простые не-распространенные и распространенные синтаксические конструкции, изменяя порядок следования слов, допуская ошибки при использовании предложно-падежных конструкций. Стремление компенсировать имеющиеся трудности в процессе построения диалога выражается в использовании односложных ответов. Отмечаются выраженные явления лексико-грамматического недоразвития: трудности актуализации слов, заключающиеся в поиске необходимой лексической единицы, переборе слов, сходных морфологически, значительные нарушения слоговой структуры слова.

3 группа. Выделенные предикативные связи дополняются субъективными знаниями, упроченными в предыдущей деятельности. Для более полного понимания высказывания учащиеся нуждаются в повторном предъявлении материала, развернутой работе по уточнению значений лексических единиц.

При воспроизведении речевого высказывания подростки адекватно отражают логические отношения путем использования следующих предикативных связей: склеивания, погружения, конъюнкции, дизъюнкции, зонтичного предикативного отношения, при чем в большинстве случаев использованию зонтичного предикативного отношения отдается предпочтение. Исключение составляет обозначение пространственно-временных отношений: учащиеся заменяют импликацию погружением 1-го и 2-го уровней, искажая тем самым смысловые отношения между предметами и явлениями действительности. Отмечается недостаточная «содержательная насыщенность» речевых сообщений при относительной сохранности их языкового оформления. Дети строят сложносочиненные конструкции, используя при этом лексические единицы в нехарактерных для них значениях. Необходимость актуализации союзов и союзных слов, отражающих причинно-след-

твенные, временные отношения, приводит к отказу испытуемых от выполнения заданий. Имеются остаточные явления лексико-грамматического недоразвития.

**4 группа.** Выраженные трудности (полная неспособность) восстановления системы предикативных связей речевого высказывания. Повторное предъявление материала в различных формах — прямая и косвенная подсказка, анализ значений отдельных слов и выражений, помощь в установлении иерархии предикативных связей путем сопоставления объектов и содержательных компонентов высказывания — незначительно улучшают результат его смысловой переработки.

В собственных высказываниях по содержанию предложенной словесной информации для обозначения различных смысловых отношений подростки используют связи склеивания и погружения, при этом предпочтение отдается операции склеивания. Зафиксировано достаточно выраженное лексико-грамматическое недоразвитие. Это выражается в трудностях актуализации слов, использовании лексических единиц в нехарактерных для них значениях, неадекватном использовании синтаксических средств выражения смысловых отношений.

Таким образом, проведенный анализ предикативных связей, используемых подростками с недоразвитием речи, позволил выявить выраженную диссоциацию между потенциальными возможностями усвоения предикативных связей и их представленностью в устной речи. Качественные характеристики предикативных связей, используемых учащимися с недоразвитием речи, характеризуются примитивностью, неустойчивостью, несоответствием отображаемым логическим отношениям, персеверативностью. Особую трудность представляют понимание и построение языковых конструкций с использованием операций импликации, дизъюнкции, конъюнкции, особенно в случаях их сочетанного использования (так называемых смешанных операций предикативности). Категория учащихся специальных школ V вида характеризуется ограниченными возможностями усвоения предикативных связей, что требует особой системы коррекционных воздействий с учетом внутренних механизмов их образования.

### ***Литература***

- Апухтин В.Б.* Психолингвистический метод анализа смысловой структуры текста. Дисс. ... канд. филол. наук. — М., 1977.
- Пешковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении. — М., 1956.
- Попова Л.В.* Психолингвистические характеристики устной речи младших школьников // Вопросы психологии. — 1982. — № 4. — С. 129-134.
- Шахматов А.А.* Синтаксис русского языка. — СПб., 2007.

## Формирование языковых систем в ситуации двуязычия

*М. И. Абабкова (Санкт-Петербург)*

### Опыт сравнительной классификации речевых ошибок детей и инофонов

Стимулом для работы над сравнительной классификацией речевых ошибок<sup>1</sup> детей и инофонов послужило следующее замечание А. А. Залевской: «Представляется полезным предпринять разносторонний анализ ошибок в условиях обучения ИЯ с позиций выделенных С. Н. Цейтлин классификационных принципов для проверки предположения о том, что фактически те же категории ошибок наблюдаются и в ситуации двуязычия, т.е. они являются универсальными, хотя соотношение разных видов нарушений может варьироваться в зависимости от ряда факторов, к числу которых добавится прежде всего взаимодействие Я1 и Я2 в разнообразных проявлениях» [Залевская 2009: 85].

Материалом для настоящего исследования служат предположно-падежные формы (ППФ), образованные, во-первых, англофонами, осваивающими русский язык, а во-вторых, русскими детьми в процессе овладения родным языком<sup>2</sup>.

Представляется, что основным ориентиром при структурировании отрицательного языкового материала как детей, так и инофонов являются две «вехи на том пути, который проходит ребенок в своем грамматическом (морфологическом) развитии» [Цейтлин 2009: 29], прежде чем полностью овладеть языком, а именно:

1) **преморфологический этап промежуточного языка**, когда морфология как таковая отсутствует, и ребенок прибегает к самостоятельно создаваемым средствам, в той или иной мере компенсирующим ее отсутствие и скудный словарный запас [там же: 31];

2) **этап продуктивности**, когда основные принципы морфологического маркирования уже освоены, но ребенок использует их непосредственно и не во всех случаях, когда это требуется; это – «этап самостоятельного строительства (точнее, возможности осуществления такого строительства), при опоре на осознание различия функций частей и способов их объединения» [там же: 116].

Наличие указанных этапов как таковых так или иначе признается всеми исследователями детской речи, однако при этом существенно

1 Под речевыми ошибками в данном случае понимаются собственно речевые, то есть не зависящие от устной/письменной формы речи [Цейтлин 1982: 12-14].

2 Нами анализируются русские тексты, написанные взрослыми англофонами, а также записи речи русских детей, предоставленные кафедрой детской речи РГПУ. Настоящее исследование еще далеко от завершения.

различаются принципы и способы их описания. Мы полностью разделяем мнение С.Н. Цейтлин относительно того, что данные этапы не отделены один от другого «четкой демаркационной линией»: «разные части речи могут в разное время проходить указанные выше стадии», а «лексические единицы, принадлежащие к одной и той же части речи, в каждый определенный момент в составе индивидуальной языковой системы ребенка могут вести себя различным образом» [там же: 29]. С этим согласуется и мнение целого ряда исследователей о необходимости «анализировать ошибки в более широком контексте ... с пониманием контекста ... как совокупности всего того, чем владеет индивид в текущий момент овладения вторым языком» (обзор [Залевская 2009: 76-78]). Проанализированный «отрицательный материал» англофонов полностью подтверждает необходимость исследовать ошибки на фоне правильных высказываний, в которых действует тот же грамматический механизм. Так, в речи американского англофона с высоким уровнем владения русским языком встречается ошибочное употребление количественно-именных сочетаний: *Есть такой стереотип, ... что много американцев \* нездоровые и толстые...; но эта надежда скоро исчезает, лишь несколько минут \* позже, когда поезд останавливается ...* Однако, при этом есть много правильных случаев употребления тех же сочетаний: *многие русские обвинили Лунгина...; для многих русских женщин...; жизнь нескольких летчиков...; и еще несколькими людьми.* На основании подобных примеров можно сделать вывод о том, что механизм построения квантитативных сочетаний находится у данного англофона в процессе становления, но еще не является стабильным.

Проанализированные тексты англофонов, осваивающих русский язык, дают основания полагать, что инофон проходит те же две стадии освоения грамматических категорий, что и ребенок. При этом на первой стадии «отрицательный языковой материал» инофона и ребенка различается кардинальным образом, в то время как на второй стадии речевое поведение ребенка и инофона подчиняется одним и тем же законам. Отличия на этой стадии — не в качестве ошибок, а в их количественном соотношении («формотворчество» и «словотворчество» характерны для инофона в меньшей мере, чем для ребенка), а также в том, что инофон подвергается «давлению» не одной, а двух (а иногда — и более) языковых систем.

В то же время, языковая интерференция представляет собой весьма неоднородное явление и поэтому не может быть положена в основу классификации в качестве единого принципа, но должна анализироваться отдельно для каждого из двух основных этапов освоения языка.

Предлагаемая классификация речевых ошибок инофонов основывается на принципах, разработанных С. Н. Цейтлин для исследования детских речевых ошибок, и имеет следующий вид.

1. Нарушения, характерные для преграмматического (преморфологического) этапа.

2. Нарушения, характерные для этапа продуктивности.

2.1. Ошибки, нарушающие «правила конструирования единиц» [Цейтлин 2009: 35–36].

2.2. Ошибки, нарушающие «правила выбора единиц» [там же: 30].

2.3. Композиционные ошибки [Цейтлин 1982: 11–12].

2.4. Оговорки.

Строгое разделение исследуемых текстов на «преморфологические» и «относящиеся к стадии продуктивности» невозможно в силу отмеченной выше неравномерности освоения грамматических категорий. Речь идет скорее о количественном преобладании ошибок, характерных для одного или для другого этапа. При этом наряду с явно «преморфологическими» текстами, с одной стороны, и фактически нормальными русскими текстами, с другой, существует промежуточная область, когда в высказываниях инофонов имеют место как ошибки преморфологического этапа, так и ошибки стадии продуктивности.

Уже на **преморфологическом этапе** как у детей, так и у англофонов проявляются две общеизвестные основные стратегии — *симплификация*, «заключающаяся в упрощении языка, игнорировании тех или иных языковых категорий» [Цейтлин 2009: 437] и *генерализация*, «основанная на установлении аналогий разной степени глубины» [там же]. Однако данные стратегии проявляются существенно различным образом. Ребенок, начинающий осваивать русский язык в качестве родного, не владеет ни одной языковой системой и не умеет облекать свои «свернутые» мысли и желания в развернутое высказывание. Поэтому симплификация и генерализация изначально проявляются на уровне голофраз-синкретов [Кацнельсон 2001: 527; Цейтлин 2009: 96], а затем — в коротких (в основном двусловных) высказываниях. Англофон, начинающий осваивать русский язык, умеет думать и говорить (по крайней мере) по-английски. Работая с новым для себя языковым средством, англофон применяет данный опыт — как осознанно, так и подсознательно. Поэтому для преморфологического периода англофона характерны развернутые высказывания, понимание которых часто бывает затруднено из-за обилия речевых ошибок, причиной которых, наряду с симплификацией русских языковых средств, является

интерференция русского и английского языков. В исследуемой нами области принципиальное различие касается использования предлогов: если в речи ребенка предлог появляется только после частичного «размораживания» категории падежа, первоначально – в виде филлера [Цейтлин 2009: 168-173], то англофон весьма активно использует предлоги на всем протяжении преморфологической стадии промежуточного языка. Запрещенные ППФ включают прежде всего замороженный именительный существительных (*из Вашингтон\**; *Я учусь литература\**; *теперь, я живу на квартира\**; *Я хочу стать профессором – философ\* тоже*; *У нее нет аксента, а у ее родители\* есть*), а также замороженные прилагательные (*Мне нравится Русский\* стихи*; *много другой\* домашнее задание*; *но – главный\* я учусь Русский язык потому что у меня есть муж из Москве*) и замороженные формы других падежей (механизм образования последних еще до конца не ясен: . *У меня интересного брата\**, *У меня сестре\* тоже – зовут Сарах*), *у меня есть муж из Москве\**. Часть из этих форм, видимо, можно объяснить отмеченным М.Д.Воейковой [2010] и Я.Э. Ахапкиной [2011] синтагматическим уподоблением флексий, ср.: *Моей корней\* – карибский и испанский. Моя сестра только двинулась в новой квартирой\* с ее другом*; *Я решила идти к мою брату\**; Встречается также неправильное употребление замороженного фрагмента русской конструкции (*Если она есть время\**; *Он зовут Дмитри\**; *нам\* нравимся друг друга*). Стратегия генерализации проявляется на этом этапе в примитивном, «механическом» синтаксическом калькировании: если англофон знаком с «переводом» английского предлога на русский в одной ситуации, то он по аналогии применяет тот же русский предлог в другой (*В\* вечером* (ср. In the evening); *Я люблю пью кофе на\* кафе* (ср. at the café, at the concert, at work); ... *идет в\* ее друзья* (ср. She went to Moscow, to the university, to her friends<sup>1</sup>).

Основным законом, регулирующим речевое поведение как ребенка, так и инофона на **этапе продуктивности**, когда происходит «грамматикализация лексикона и лексикализация грамматики» [Цейтлин 2009: 21], является языковая универсалия, в соответствии с которой общие языковые правила усваиваются раньше, чем частные [Косериу 1963: 237; Цейтлин 1982: 7; Слобин 1984: 190-191]. Вследствие данной универсалии возникает **сверхгенерализация** – «распространение действия грамматического правила на тот круг языковых единиц, которые ведению данного правила не подлежат (грамматическая С), или

1 В.Н. Вагнер [2001: 119] указывает и на обратную возможность – употребление «к» вместо «в»: «После знакомства с новым предлогом к англофоны часто противопоставляют предложному падежу не винительный падеж с идентичным предлогом, а дательный с предлогом к».

расширение референции слова (добавим – и синтаксемы, – *М.И.*), распространение сферы его использования на более широкий, чем в нормативном языке, круг денотатов (лексико-семантическая сверх-генерализация)» [Цейтлин 2009: 437]. Поэтому ошибки, характерные для данного этапа, можно с полным правом назвать **системными**, то есть представляющими собой «нарушение языковой нормы вследствие слишком прямолинейного следования системе» [Цейтлин 1982: 7].

Ошибки русских детей, нарушающие правила конструирования падежных форм, изучены досконально (Цейтлин 1982, 2000, 2009). Подобного рода ошибки встречаются и у англофонов (ср. *друг друга*), но существенно реже, чем у детей.

Весьма важным для настоящего исследования представляется выделение, наряду с **ошибками конструирования**, и **ошибок выбора**, ср. соответствующее замечание в [Цейтлин 2009: 30]: «Полагаем ..., что морфологическое развитие проявляется не только в соответствующем норме способе конструирования морфологической формы, но и в способности к **выбору граммеы** из числа образующих морфологическую категорию. Последнее обстоятельство вообще до сих пор не привлекало, как нам представляется, должного внимания исследователей». Думается, что приведенное высказывание релевантно и для **ошибок при выборе синтаксемы**. Основная масса обнаруженных нами системных ошибок этапа продуктивности – это **ошибки выбора**, которые, как показывает исследуемый материал, в той же мере обусловлены сверхгенерализацией, что и ошибки конструирования. Дальнейшая классификация ошибок выбора синтаксемы, которая будет осуществляться по мере накопления материала, может идти по таким параметрам, как «выбор ненормативного варианта из числа предлагаемых языковой системой» [Цейтлин 1982: 8] с повышением или с понижением ранга регулярности [Цейтлин 2009: 38-39], а также «устранение идиоматичности» [Цейтлин 1982: 9] (последнее может быть связано как с расширением значения слова, так и с его сужением [Цейтлин 2000: 185-187]) и «заполнение пустых клеток», когда «системой определяется возможность того или иного образования, но в норме языка эта возможность остается нереализованной» [Цейтлин 1982: 7].

Приведем некоторые примеры ошибок, связанных с выбором ненормативного варианта синтаксемы и с заполнением пустых клеток.



Таблица 1.

Тип системной ошибки	Англофоны	Дети <sup>1</sup>
<p>Выбор ненормативного варианта из числа предлагаемых языковой системой</p>	<p><i>Кто-то из нашего факультета*</i> попросил его заехать и выступить; <i>У меня порой такие большие сомнения о том*</i>, что я сильно ошибался когда я уволился с этой работы;</p> <p><i>Глупый каламбур ... повторяется к концу рассказа, в этот раз Модесту*</i>;</p> <p><i>В следующий день* мы прошли ...;</i></p> <p><i>... выступают перед маленькой аудиторией 30-и человек*;</i></p> <p><b>Расширение значения синтаксемы вследствие непонимания ее внутренней формы.</b></p> <p><i>...поступки студентов во имя* лишь экзаменов...;</i></p> <p><i>... Глупый каламбур, сказанный «его сиятельством», в честь* которого рассказ назван...;</i></p>	<p><i>Кто так толкается по моему стулу?*</i> (Лиза 3;10.9) <i>Я плакала про маму*</i> (Лиза 3;2.24).</p> <p><i>Тихонечко лежи, не капризничай на меня*</i> (Лиза 3;3.4)</p> <p><i>Я хочу тебя поцеловать на нос*</i> (Лиза 3;3.19) <i>Этот пудель наполнен воды*</i> (Лиза; 3;6.5) <b>Экспансия винительного<sup>2</sup></b></p> <p><i>Ухаживай меня!*</i> (Лиза 3;11.13) <i>Я тебя* буду ухаживать, тебя кормить.</i> (Лиза 3;10.7) <i>Не спорь меня!*</i> <i>Мама, ты в детстве мечтала такую вот сумочку?*</i> (Лиза 3;11.13)</p>
<p>Заполнение пустых клеток</p>	<p><i>Чехов хочет подчеркнуть тему работы как решение* тоски и безделья.</i></p>	<p><i>Нет, я не достанусь. Нет, мама меня достань*</i> (=помоги мне достать). (Лиза 3;2.26)<sup>3</sup> <i>Дома я буду скакать этим мячиком*.</i> <i>Дай дверь закрыта!*</i> <i>Дай темно!*</i> (Аня 2;2.23)</p>

1 Мы не сохраняем родительскую имитацию детского произношения.

2 Данный феномен описан С.Н.Цейтлин [2009: 173]. Аналогичные примеры из речи американки приведены Я.Э.Ахапкиной, ср. Кто-нибудь может догадать слово? Можно ли злоупотреблять языком? (Ахапкина 2011).

3 Ср. После поездки я немного размышлялась об этом; евреи отмечают этот праздник (Ахапкина 2011).

Отличие системных ошибок англофонов от детских ошибок заключается лишь в том, что источником первых может быть как русская, так и английская языковая система, что в принципе не столь важно, поскольку копируются совпадающие в системном отношении вещи. Поэтому ошибки англофонов «под давлением» английской системы в принципе ничем не отличаются от приведенных выше, ср. *Это все дурацкое, но вне моего контроля\** (out of my control); *у меня были довольно теплые чувства среди моей семьи\** (among my family); *Соня и Дядя Ваня остаются там, по сути, вдвоем, без причины жить\** (without any reason to live); *Они уже несколько лет дружили и часто встречались, наверное больше ради удобства их расположения чем что-нибудь другое\** (due to their houses being nearby than anything else).

Необходимо также отметить специфические черты усвоения синтаксиса с семантически немотивированным на уровне синхронии использованием предлога и падежа. В этом случае как дети, так и англофоны склонны игнорировать языковые фильтры и смешивать семантически близкие единицы. При этом могут нарушаться как ограничения на «список» входящих в синтаксему существительных (*актуальный по такой же логике\** (ср. «по такой же причине»); *мнение об этом вопросе\** (ср. *по этому вопросу, но об этом человеке*)), так и правила, касающиеся глагольного управления (*А я кем претворяюсь?... Я в кого\* претворяюсь? Мама! Я тебе предложила тенью\* превратиться!* (Лиза 3;6.25))

**Композиционные ошибки**, связанные с «композиционным сбоем» в работе оперативной памяти [Цейтлин 1982: 11], характерны для развернутых высказываний, следовательно — уже для детей старшего возраста и взрослых носителей русского языка. Подобные ошибки встречаются и у англофонов, ср. : *Таким образом, мировоззрение Чехова в этой пьесе\*<sup>1</sup> и многих других, как мне кажется, довольно трагичным и унылым\**; *Ее красота заключалась больше всего в контрасте между ее гладкой карамельной кожи и ярких зеленых глаз\**.

Как представляется, сказанное выше дает основания полагать, что наряду с ортодоксальными мнениями по поводу того, одинаковым ли образом осваивается язык ребенком и инофоном (*язык осваивается детьми и инофонами в принципе одинаковым способом, хотя есть нюансы*, ср. [Mac-Laughlin 1984: 219], и *пути освоения родного языка в детстве кардинальным образом отличаются от путей освоения второго языка в зрелом возрасте, хотя имеются отдельные общие моменты*, ср. [Brown 1973: 106]) есть и третий, диалектический ответ на поставленный воп-

1 Уже типично русская оговорка, связанная с упомянутым выше синтагматическим уподоблением флексий.

рос: между двумя рассматриваемыми процессами освоения языка имеются как кардинальные различия, так и принципиальные сходства, и наша задача — описать, где и как проявляются и те, и другие.

### *Литература*

- Аханкина Я.Э.* Особенности грамматики письменной речи взрослого инофона с высоким уровнем владения русским языком (в печати).
- Вагнер В.Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. — М., 2001.
- Воейкова М.Д.* Первые существительные и прилагательные: ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. — М., 2010.
- Залевская А.А.* Вопросы теории двуязычия. — Тверь, 2009.
- Косериу Э.* Синхрония, диахрония и история // Новое в лингвистике. — Вып. 3. — М., 1963.
- Слобин Д.* Когнитивные предпосылки развития грамматики// Психолингвистика. — М., 1984.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Цейтлин С.Н.* Речевые ошибки и их предупреждение. — М., 1982.
- Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.
- Brown R.* Development of the First Language in Human Species // American Psychologist. — 1973. — № 28.
- MacLaughlin B.* Second Language Acquisition in Childhood. — Vol.1. Preschool Children. 2<sup>nd</sup> ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1984.

*Г. М. Вишневецкая (Иваново)*

### **Об интерференции, кодовых переключениях и дискурсивных маркерах в детской билингвальной устной речи**

Как известно, исследованиями детской речи более всего занимаются психолингвистика и лингвистика. Психолингвистический подход к теории освоения языка глубоко обоснован в известных отечественных и зарубежных трудах Н. И. Лепской, А. А. Леонтьева, А. К. Марковой, К. Ф. Седова, А. М. Шахнаровича, U. Quasthoff, K. Wagner, S. Romaine, S. Nauwaert, E. Lanza, K. Cantone, C. Clauss-Ethlers и др. Лингвистический подход достаточно полно отражен в исследованиях С. Н. Цейтлин, В. К. Харченко, И. П. Амзараковой. S. Romaine, E. Lanza, K. Cantone и др. Труды по детской речи неизменно вызывают интерес не только у

специалистов в данной области знания, но и у широкого круга читателей, учителей, родителей и всех тех, кого привлекает удивительный мир речи ребенка.

Учебное пособие С. Н. Цейтлин «Язык и ребенок: лингвистика детской речи» (2000) посвящено памяти Корнея Ивановича Чуковского, впервые открывшего для взрослых феномен детской речи в замечательной и всем известной книге «От двух до пяти». В книге представлены наблюдения автора над огромным количеством речевых фактов «маленьких лингвистов», речевых строительных фантазий ребенка, входящего в мир родного языка. Автор затрагивает практически все важнейшие лингвистические аспекты детской речи и обсуждает их на материале реальных детских высказываний. В учебном пособии показана многосторонность процесса освоения ребенком родного языка, поэтапность формирования механизмов восприятия и порождения речи. Речь ребенка рассматривается как неотъемлемая часть речевого общения со взрослыми, и прежде всего с матерью. В трудах отечественных ученых освещаются процессы освоения ребенком родного языка: особенности звуковой стороны речи, особенности письма, закономерности орфографических ошибок у детей, этапы формирования словаря (Харченко 2005), морфологических категорий, синтаксических конструкций, вопросы словообразования и формообразования в детской речи (Цейтлин 2009).

Особое место среди исследований лингвистического направления занимает проблематика детского билингвизма с точки зрения его становления и развития. В наши дни во многих странах мира растет количество людей, говорящих на нескольких языках. Расширение культурно-экономических контактов между народами, миграция населения, рост числа смешанных браков приводят к тому, что многие регионы нашей планеты (в том числе и на территории современной России) даже с традиционно монолингвальным составом населения, превращаются в мультилингвальные.

В ситуации многоязычия и взаимовлияния разнообразных культур особое значение приобретает необходимость обучения детей двум, иногда трем языкам для того, чтобы они могли успешно общаться в близком им социальном и культурном окружении. Языковая личность ребенка-билингва представляет несомненный интерес для исследователей различных областей знания. Наиболее перспективные научные направления чаще всего рождаются в зоне соприкосновения различных сфер современной науки. Многие проблемы детского билингвизма изучаются не только в рамках онтобилингвологии, но и в русле социолингвистики, психолингвистики, нейролингвистики, когнитологии,

культурологии, а также в методике преподавания иностранных языков. К новым областям исследования детского билингвизма можно отнести: невербальное поведение и невербальную коммуникацию (Александрова 2004; Friederici 2000; Klein 2000), роль индивидуальных особенностей детей и их языковых способностей в развитии билингвизма (Kielhöfer 2002), речевое поведение двуязычных детей в межкультурной коммуникации (Oksaag 2001; Амзаракова 2008), соотношение билингвизма и бикультурности (Burkhard-Montanari 2000), одновременное обучение чтению на двух языках, развитие письменной речи на двух языках (Meng 1991; Протасова 2004), спонтанный перевод и межъязыковые эквиваленты, разработка типологий билингвизма и выявление его новых типов (Чиршева 1998).

Среди работ, посвященных лингвистическому аспекту детского билингвизма, появились и исследования в русле лексикографического описания речи билингва. Так, в диссертации О. В. Бернгардт (2009) сделана попытка разработки стратегии лексикографического описания единиц билингвальной речи ребенка (на примере речи детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в ситуации русско-немецкого двуязычия). Лингвистическому анализу был подвергнут большой объем материала, включавший не только данные лексикографических источников (русскоязычных и немецкоязычных словарей детской речи), но и фактов реальной речи, извлеченных из аудио- и видеозаписей речи детей-билингвов. Лингвистическое описание детской речи, отражающей видение картины мира ребенком-билингвом, позволяет проследить становление его языковой личности в условиях не только билингвального, но и бикультурного общения.

На данный момент учеными собран достаточно внушительный корпус языкового материала, позволяющий систематизировать лексические, синтаксические, графические, грамматические и семантические особенности речи ребенка-билингва в условиях множества современных языковых контактов, порождающих явление детского билингвизма. Со всей очевидностью можно утверждать, что в ходе многих исследований установлено, что в детской билингвальной речи на всех уровнях языка прослеживаются процессы интерференции. Особый интерес в связи с этим вызывает явление переключения кодов, которое можно рассматривать и как положительную, и как отрицательную черту в детской билингвальной речи. Переключение кодов толкуется как положительное явление, когда оно связано с особым стилем общения. Этот стиль общения проявляется в том, что оба коммуниканта владеют обоими языками и для более четкого выражения мысли сознательно допускают включение в один язык слов другого языка. Переключение

кодов как отрицательное явление рассматривается в тех случаях, когда смена языка происходит вследствие незнания слова и рассматривается как один из способов заполнения лексических лакун.

Другим способом заполнения лексических лакун является калькирование или буквальный перевод, который в наибольшей степени распространен в период номинативной активности ребенка. Явления грамматической интерференции чаще всего проявляются в организации типа предложения и в порядке слов. Так, в английской речи русских детей присутствует русский порядок слов, в русской речи немецких детей – немецкий порядок слов. Грамматические нарушения в употреблении форм глагола (лица, рода, числа) также являются типичными для ситуации детского двуязычия. Что касается фонетической стороны речи, то здесь наиболее ярко заметны нарушения не только в реализации сегментных характеристик речи (чаще всего аллофонического характера), но и, безусловно, в интонационном оформлении устного высказывания, которое, как известно, передает важные модально-эмоциональные значения в речи.

Особое место в лингвистических изысканиях последних лет занимают прагматические маркеры устного речевого дискурса, или «дискурсивные маркеры» (Schiffrin 1994) как составляющая коммуникативной компетенции на неродном языке билингва. Анализ их использования в речи детей-монолингвов уже представляет собой достаточно интересную проблему. Что касается речи ребенка-билингва, то именно дискурсивные маркеры, как показывают наблюдения некоторых ученых, могут свидетельствовать о доминантности языка в билингвальном поведении ребенка, отмеченном переключением языковых кодов, а также о его способности осуществлять устное общение на неродном языке. Дискурсивные маркеры являются неотъемлемой частью построения устного речевого дискурса в речи монолингвов (Müller 2000). При переключении кодов в устном речевом дискурсе ребенок-билингв зачастую пользуется дискурсивными маркерами родного языка на фоне общего потока речи на языке приобретенном. В ситуации искусственного (аудиторного) билингвизма, при обучении неродному языку в условиях отсутствия «соответствующего языкового окружения» (термин Л. В. Щербы), одной из важнейших задач обучения является выработка коммуникативной компетенции в устной речи, всегда маркированной связующими или дискурсивными элементами, способствующими достижению понимания между коммуникантами.

Дискурсивные маркеры вносят существенный вклад в прагматическое значение высказывания, свидетельствуют о прагматической компетенции говорящего (Müller 2000). Известный британский линг-

вист Д. Кристал отмечает, что прагматические маркеры действуют как смазочный материал, помогая нам осуществлять сложную задачу производства спонтанной речи, а также гладкого и эффективного речевого взаимодействия: “ ...*I tend to think of pragmatic expressions such as ‘you know’ as the oil which helps us perform the complex task of spontaneous speech production and interaction smoothly and efficiently*” [Crystal 1988: 48].

Языковая картина мира ребенка-билингва уникальна, поскольку она изначально имеет двойственную природу. Эта двойственность не рассматривается ни как отрицательное, ни как положительное явление, а как качество, неотъемлемо присущее билингвальному сознанию ребенка-инофона. Изучение не только двуязычности ребенка, но и его бикультурности имеет несомненный научный и практический интерес в русле современных активных процессов межъязыкового и межкультурного общения.

### *Литература*

- Александрова Н. Ш.* Раннее двуязычие и гипотеза созревания мозга // Детская речь как предмет лингвистического исследования: материалы международной научной конференции. 31 мая – 2 июня 2004 г./ Отв. ред. С. Н. Цейтлин. – СПб., 2004.
- Амзаракова И. П.* Письменная речь как способ самовыражения младшего школьника (на материале немецкого языка) // Проблемы онтолингвистики – 2008: материалы международной конференции. 19 – 20 марта 2008 г. / Отв. ред. Т. А. Круглякова. – СПб., 2008.
- Бернгардт О. В.* Речь ребенка-билингва как предмет лексикографического описания: дис. ...канд. филол. наук. – Ярославль, 2009.
- Иванова О. В.* Динамические аспекты функционирования лексикона билингва: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2004.
- Протасова Е. Ю.* Фенороссы: жизнь и употребление языка. – СПб, 2004.
- Харченко В. К.* Словарь современного детского языка. – М., 2005.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: лингвистика детской речи. М., 2000.
- Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009.
- Чиршева Г. Н.* Социолингвистические и этнолингвистические аспекты детского билингвизма // Вестник ЧГУ. № 17. – Череповец, 2008. – С. 63–79.
- Burkhard- Montanari A.* Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. – Frankfurt a. M., 2000.
- Crystal D.* Another look at *well, you know...*// English To-day. 1988. № 13. – P. 47–49.

- Friederici A.* The developmental cognitive neuroscience of language: a new research domain // *Brain & Language*. 2000. № 71. – P. 65–68.
- Kielhöfer B., Jonekeit S.* *Zweisprachige Kindererziehung*, 11 Aufl. – Tübingen, 2002.
- Klein W.* Prozesse des Zweitspracherwerbs // *Enzyklopädie der Psychologie*. Vol. 3: Sprachenwicklung, H. Grimm (ed.). – Göttingen, 2000. – P. 537–570.
- Meng K.* Erzählen und Zuhören bei Drei –Und Sechsjährigen. Eine Längsschnittstudie zur Aneignung der Erzählkompetenz // *Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz*. – Berlin, 1991. – P. 20–131.
- Müller S.* *Discourse Markers in Native and Non-Native English Discourse*. – Amsterdam, 2005.
- Oksaar E.* Mehrsprachigkeit, Multikulturalismus, Identität und Integration // *Minorities and Language Policy*. – St. Augustin, 2001. – P. 21–35.
- Schiffrin D.* *Discourse Markers*. – Cambridge, 1994.

*А. Н. Забродская (Тарту – Таллин, Эстония)*

**Влияние эстонского языка на морфосинтаксис родной речи  
русскоязычных учащихся эстонской школы<sup>1</sup>**

**Ребенок и билингвизм**

Освоение эстонского языка в детстве – необходимая предпосылка для нормальной социализации русского ребенка в Эстонии. Именно это поэтому родители предпочитают отдавать своих детей в эстонские школы. Они хотят, чтобы их дети стали в дальнейшем полноценными членами эстонского общества, смогли получить высшее образование на эстонском языке и сделать карьеру.

О билингвизме можно говорить тогда, когда владеющий каким-либо языком способен самостоятельно создавать целостные и понятные предложения на двух языках. Различают естественно (в семье) и искусственно (в школьных условиях) сложившийся билингвизм. Одинаковое основательное владение двумя языками называют полным билингвизмом (амбилингвизмом). По поводу последнего существует мнение, что это только теоретическая абстракция. Обычно в случае билингвизма у обоих языков есть своя сфера использования. Например, ребенок считает, вычисляет на одном языке; в повседневном разговоре он предпо-

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке программы МОБИЛЬНОСТЬ исследователя (MOBILITAS Postdoctoral Research Grant 2010 MJD96, «Transfer of morphosyntactic patterns in the Estonian-Russian contact setting»).



читает один язык, в беседе на абстрактные темы – другой. В Эстонии часто двуязычные дети говорят дома на русском (или другом родном) языке, а с товарищами по игре – эстонцами – на эстонском. Дети, рожденные в смешанных браках, способны использовать разные языки в зависимости от того, с кем они говорят в данный момент.

Несмотря на существование обширной литературы, многочисленные конференции, симпозиумы и другие мероприятия последних лет, мы мало знаем о сопровождающих билингвизм явлениях. Например, до сих пор продолжаются споры о том, оказывает ли двуязычие негативное влияние на умственное развитие ребенка. Нет и полной ясности в вопросе о том, в каком возрасте целесообразнее всего начинать преподавание второго языка.

В качестве аргумента против раннего билингвизма приводят опасение, что он препятствует нормальному усвоению родного языка. У двуязычного ребенка могут быть сложности при обучении говорению (смешение звуков, бедность интонации, заикание). Внимание акцентируется на том, что двуязычие обуславливает относительную ограниченность словарного запаса, потому что ребенку приходится учить по меньшей мере два слова для одного понятия. Дополнительные сложности возникают и оттого, что значения слов в разных языках обычно не совпадают полностью (например, эстонский *sinine* – русский *синий*, *голубой*; эстонский *käsi* – английский *hand, arm*; эстонский *sõda* – немецкий *essen, fressen* и т.д.). Но это уже устаревшие точки зрения, распространенные теперь среди людей, не являющихся специалистами в данной области.

Современные исследования показали, что билингвизм не должен тормозить умственное развитие ребенка. Если в начале развитие двуязычного ребенка и может быть немного замедленным, то в дальнейшем это компенсируется более широким кругозором, обусловленным знанием двух (или более языков), и даже лучшим владением своим родным языком. Практическая ценность от усвоения второго языка ясна сама по себе. Среди новейших исследований, посвященных двуязычию детей, многие находят, что билингвизм оказывает почти во всех отношениях позитивное влияние на развитие ребенка.

В своей статье я рассматриваю влияние эстонской языковой системы на морфосинтаксис русского языка. Объектом исследования были русскоязычные школьники, которые учатся в эстонских школах. Главной целью является выявить потенциальные морфосинтаксические инновации, возникшие в речи билингвов под влиянием различных социолингвистических факторов.

### **Теоретическая основа исследования: копирование элементов второго языка**

Майкл Клайн (Clyne 2003) использовал термин «перенос» (*transfer*) для описания процесса внедрения в язык и адаптации любого элемента второго языка на всех языковых уровнях: любые формы, значения, правила одного языка переносятся на другой. Переноситься может как лексический материал, так и грамматический. Копирование лексического материала, морфем, слов и пр. часто называют заимствованием (*borrowing*) или переключением кода (*code-switching*) (Heine, Kuteva 2008; Treffers-Daller, Mougeon 2005). Копирование значений, морфосинтаксического порядка слов и других языковых моделей, не содержащих лексикальных элементов, называют копированием модели (*pattern replication*, см. Matras, Sakel 2007), грамматическим копированием (*grammatical replication*, см. (Heine, Kuteva 2008) или переносом в узком смысле (*transfer*, см. Treffers-Daller, Mougeon 2005).

Следует отметить, что копирование в узком или широком смысле характеризует все типы переноса. В случаях лексического и грамматического переноса копирование различно. Это различие лучше всего просматривается в представленной Ларсом Йохансоном модели копирования (Johanson 2002).

Йохансон подчеркивает, что контактная лингвистика вводит в заблуждение такими терминами, как «заимствование», «перенос», «переключение кода» и т. д. По убеждению автора, процесс, происходящий на самом деле, нельзя называть «заимствованием», так как никто ничего не забирает и потом не возвращает. Билингв копирует значения, комбинаторные свойства, после чего копия начинает функционировать в том языке, куда она скопирована, но сам этот язык остается прежним.

Копия не является оригиналом, даже если имеет все его свойства, она рождается в результате единичного копирования в речи отдельного билингва. Если копия начинает распространяться, то может стать привычной, или хабиитуализированной (*habitualization*), и может даже стать нормой в языке, т. е. конвенционироваться (*conventionalization*). Далеко не все копии проделывают такой путь: многие исчезают после некоторого использования, другие остаются в идиолектах или языке микроколлективов.

Йохансон утверждает, что изменения на всех языковых уровнях возможно описать при помощи единой терминологии. У языковой единицы есть свойства четырех видов: материальные (внешний вид), семантические (значение), комбинаторные (сочетание с другими единицами, управление и пр.) и частотные. Если скопированы все свойства, то это глобальная копия (*global copy*). Такую копию можно назвать

заимствованием или переключением кода, если использовать терминологию, принятую в контактной лингвистике. Если копированы лишь некоторые свойства, то это выборочная копия (*selective copy*). Если мы имеем дело с констукцией, то очень возможно, что некоторые элементы копированы выборочно, а некоторые полностью. Такую копию называют смешанной (*mixed copy*), при этом некоторые смешанные копии могут в какой-то степени отличаться от оригинала, поэтому не следует искать эквивалентность в их структурах.

### **Методологическая основа исследования**

Исследование проводится в гимназиях с эстонским языком обучения, расположенных в различных с точки зрения языковой среды регионах Эстонии: двуязычном Таллине, преимущественно русскоязычном Ида-Вирумаа и преимущественно эстоноязычных частях Эстонии (Тарту, Пярну). Основными методами являются индивидуальные интервью с учащимися на свободные темы, наблюдение за их языковым поведением (дневник полевой работы), анализ текстов их письменных работ, запись их спонтанной речи на уроках.

Как известно, изменения в речи билингвов могут проникнуть и в речь одноязычных носителей. Поэтому прежде всего важно найти ответ на вопрос, какого типа грамматические и морфосинтаксические контактные явления встречаются в речи билингвов.

Также следует затронуть такой важный методологический вопрос, как разграничение синхронии и диахронии в анализе морфосинтаксического материала. Очень трудно дать четкий ответ на вопрос, когда установленное контактное явление является инновацией (*innovation*), когда изменением в процессе (*change in progress*) и когда оно действительно становится изменением в языке (*change*). Можно предположить, что если определенные морфосинтаксические модели, вызванные контактом эстонского и русского, встречаются часто, то это уже не инновации, а определенное изменение в варианте русского языка.

В нашей статье представлен языковой материал, собранный в одной из эстонских школ Ида-Вирумаа в январе 2011 года. Информантами являются 2 русскоязычных ученика 12-го класса, находящиеся на момент исследования в возрасте 17;5.16 и 17;8.20. Оба они обучаются в эстонской школе с первого класса.

### **Потенциальные морфосинтаксические инновации**

К собранному языковому материалу выбран качественный подход: ниже описаны выявленные в речи билингвов контактные явления. Следует отметить, что в русскоязычной речи информантов встречается час-

тое копирование лексики, связанной с учебным процессом, причем в основном преобладают имена существительные.

Приведем примеры копирования эстонского морфосинтаксиса в русскую речь.

**Пример глобального копирования:**

важный артикель

эст **tähtis artikkel**

рус важная статья

Имя существительное, эстонский эквивалент русской *статьи*, копируется полностью. Следует отметить, что в русском языке этой копии созвучно имя существительное *артикуль*, обозначающее часть речи, используемую для выражения категории определенности/неопределенности, например, в английском языке. Копия адаптирована в речи: окончание *-ый* имени прилагательного указывает на его согласование с существительным, копией из эстонского языка, которая ведет себя как русское имя существительное мужского рода.

**Пример выборочной копии (копирование комбинаторных свойств):**

ощущать интерес обучения языка

эст **huvi tundma keeleõppimise vastu**

рус ощущать интерес к обучению языку

В эстонском языке эквивалент данной выборочной копии звучит как *интерес чувствовать обучения языка к*. В этом примере нас интересует именно копия генитивной конструкции *обучения языка*. Можно предположить, что это комбинаторная копия эстонского сложносоставленного слова. Сравним:

эст	<b>keeleõppimise</b>	о язык.GEN.обучение.GEN'
копия	обучения языка	о обучение.GEN язык-GEN'
рус	к обучению языку	о обучение.DAT язык-DAT'

**Пример выборочной копии (семантика):**

после послеобеденного времени

эст **peale päraõunat aega**

рус в полдник

Семантическое значение морфосинтаксической конструкции копируется из эстонского языка (дословный перевод с эстонского — после послеобеденного времени). В русском языке для обозначения времени после обеда (около пяти вечера) используется выражение *в полдник*. Хотя вариант копии теоретически и возможен в употреблении, его использование в русском языке маловероятно из-за тавтологии.

## **Заключение**

Ученики образуют микроколлективы, внутри которых происходит общение в течение большей части дня. Важно определить, что найденные морфосинтаксические инновации являются копиями или новыми моделями переноса из эстонского в русский, а не вызваны внутренними факторами развития варианта местного русского языка. Для этого будет проведен сравнительный анализ, ставящий своей целью выяснить, распространены ли такие инновации только в речи билингвов, т. е. русскоязычных детей, обучающихся в эстонской школе, или же их можно встретить и в морфосинтаксисе родной речи русскоязычных учащихся русской школы.

## **Литература**

- Clyne M.* Dynamics of Language Contact. English and Immigrant Languages. – Cambridge, – New York, 2003.
- Heine B., Kuteva T.* Constraints on contact-induced linguistic change // Journal of Language Contact, 2 (2), 2008. – P. 57–89.
- Johanson L.* Structural Factors in Turkic Language Contacts. – Richmond, Surrey: Cruzon Press. 2002.
- Matras Y., Sakel J.* Investigating the mechanisms of pattern replication in language convergence // Studies in Language, 31 (4), 2007. – P. 829–865.
- Treffers-Daller J., Mougeon R.* The role of transfer in language variation and change: Evidence from contact varieties of French // Bilingualism: Language and Cognition, 8 (02), 2005. – P. 93–98.

*А. А. Зарипова (Санкт-Петербург)*

## **Семантизация имен существительных иноязычными и русскоязычными младшими школьниками**

На сегодняшний день все большее количество школ сталкивается с проблемой обучения детей в полиэтнических классах. Одной из важных задач учителя в подобном классе является создание условий для формирования лексикона как инофонов, так и носителей языка.

Курс русского языка по любой современной программе направлен не только на овладение определенными знаниями и умениями, но и на развитие метаязыковых способностей. Для данного исследования была принята трактовка Т. Тульviste, которая определяет метаязыковую способность как способность осмысливать и анализировать языковые фак-

ты. Задача статьи – характеристика способов семантизации имен существительных как проявления метаязыковой деятельности учащихся.

Изучение способов семантизации лексики осуществлялось в ходе констатирующего эксперимента, который проводился в третьих классах школ № 624, 288, 285 Санкт-Петербурга. Экспериментальную группу составили 20 инофонов, в основном, носителей тюркских языков. В контрольную группу вошли носители русского языка. 75% инофонов проживают в России более 3-х лет, в петербургских школах учатся с 1-го класса. Все иноязычные школьники в семьях общаются либо на родном языке, либо одновременно на русском и родном языках. Кроме того, 40% учеников школы № 288 являются носителями азербайджанского языка. Данные учащиеся в общении со школьными друзьями используют и русский, и азербайджанский языки. Учащиеся из экспериментальной группы отличались по уровню владения русским языком.

При проведении подобного эксперимента исследователь не имеет возможности предлагать испытуемым дополнительные стимулы, чтобы не повлиять на результаты эксперимента. Поэтому не всегда можно определить, что на самом деле знает о слове инофон. Испытуемый может предполагать, что ему известно лексическое значение слова. Поэтому языковой материал для эксперимента был подобран таким образом, чтобы испытуемые имели возможность семантизировать и часто встречающиеся, и редкие, иногда устаревшие слова. В ходе эксперимента испытуемым было предложено несколько заданий: определить лексическое значение слов с опорой на контекст, дать толкование слов без опоры на контекст, объяснить своим одноклассникам значение слова, не называя его (игра «Пойми меня»). Всего для толкования было предложено 95 слов.

В психолингвистической и лингвистической литературе существует множество подходов к классификации способов описания лексического значения. В ходе исследования были выделены следующие способы семантизации: признаковый, синонимичный, морфемный, ситуативный, ассоциативный. При выборе способа толкования слов инофоны нередко демонстрировали неуверенность из-за бедности лексикона.

В ходе эксперимента было выявлено, что некоторые испытуемые при толковании существительных используют признаковый способ семантизации, который предполагает компонентный анализ. В этом случае учащиеся выделяют или имеют в виду обобщающее слово и называют наиболее значимые признаки. При опоре на контекст были получены более точные толкования, чем при семантизации слов в отрыве от контекста. Например, при семантизации слова *лесник* около 70% инофонов выделили только сему ‘человек, связанный с лесом или живущий

в лесу'. 15% испытуемых экспериментальной группы в первом задании ошибочно определили род деятельности лесника (*в лесу охотничает*). Некоторые ученики считают, что слово *лесник* означает то же, что и слово *лес*. Такие дефиниции можно рассматривать как принадлежащие к ассоциативному типу. Подобные определения были получены от 15% испытуемых.

После прочтения текста, в котором было употреблено слово *лесник*, 90% инофонов смогли предложить толкование значения слова, аналогичное тому, которое дается в словаре: *...в лесу ходит, смотрит за лесом, ...ухаживает за лесом*. Дефиниции, приближенные к ассоциативному типу, часто дают одни и те же ученики. Однако при смене мотивировки эти испытуемые проявляют способность к семантизации через называние признаков. В качестве одного из экспериментальных заданий была использована игра «Пойми меня», в ходе которой дети объясняли друг другу загаданные экспериментатором слова. Игра побудила испытуемых выделять характерные признаки предметов. Естественно, каждый испытуемый изначально называл наиболее значимые для него признаки, по которым часто невозможно было догадаться, какое слово загадано. Осознание того, что такое толкование слова недостаточно для понимания его значения остальными участниками игры, подталкивало ведущего находить признаки, в полной мере раскрывающие лексическое значение.

В ходе эксперимента была установлена зависимость между умением учеников проводить компонентный анализ лексического значения и их успешностью на уроках русского языка. Учителя отмечают активность таких учащихся, а при посещении уроков было зафиксировано, что на их долю выпадает порядка 40% всех ответов.

Анализируя дефиниции, полученные при семантизации производных слов, можно сделать вывод, что инофоны в целом владеют русскими словообразовательными моделями. При толковании этой группы слов учащиеся используют морфемный способ семантизации, который предполагает анализ внутренней структуры слова. Ошибки, которые допускают инофоны, типичны и для русскоязычных дошкольников. Часто такие ошибки связаны с неверным пониманием значения либо мотивирующего слова (особенно когда мотивирующее слово является многозначным), либо многозначного словообразовательного форманта. Сложными для семантизации, к примеру, являются существительные с суффиксом *-тель*, имеющие значение 'носитель процессуального признака', мотивированные глаголами. Существительные этого типа имеют несколько частных словообразовательных значений: 'лицо, производящее действие', 'предмет, производящий действие', 'предмет,

предназначенный для осуществления действия'. Для инофонов, видимо, наиболее распространенными являются слова с первым словообразовательным значением, так как слова с остальными двумя значениями инофоны семантизируют по аналогии со словами первого типа. Например: *писатель — человек, который пишет в учебнике, рыхлитель — тот, кто рыхлит, проявитель — тот, кто проявляет*. Конечно, и у русскоязычных третьеклассников встречаются подобные дефиниции при семантизации незнакомых им или устаревших слов, однако носитель языка имеет более богатый лексикон, а соответственно и больше языкового материала для установления аналогии. Поэтому у носителей языка оказалось подобных ошибок меньше на 35%.

Примером неверного понимания значения мотивирующего слова могут служить толкования слова *трубач*. Инофоны, как и русскоязычные дети, осознают, что это производное слово. Они верно определяют значение словообразовательного форманта — 'лицо, характеризующееся отношением к предмету, явлению, названному мотивирующим словом', а точнее — 'название лица по объекту занятий'. Мотивирующее слово *труба* является многозначным. Отличие дефиниций заключается в том, что инофоны, в отличие от носителей языка, выбирают неподходящее к конкретному случаю значение мотивирующего слова: *который работает в трубе — чинит, человек, который трубы чинит* (инофоны); *человек, который на трубе играет, человек играет на трубе* (носители языка). Однако важным представляется тот факт, что, несмотря на допущенные ошибки, инофоны способны анализировать внутреннюю структуру слова и семантизировать производные слова, определяя значение и мотивирующего слова, и словообразовательного форманта.

По результатам данного этапа эксперимента были сделаны следующие выводы. Дефиниции носителей языка более приближены к словарной норме. Структура построения дефиниций инофонами и носителями языка по предложенным группам слов в целом не отличается, хотя у носителей языка в большей степени прослеживается стремление к категориальному анализу существительных, они дают более четкие и стройные толкования. Инофоны активнее при семантизации незнакомых им слов, подходя к ним с точки зрения анализа внутренней структуры, а также личных, звуковых, а подчас и случайных ассоциаций («дочурка — что-то подчеркиваешь», «румяный — что-то ломаешь»).

Огромную роль в успешном формировании лексикона младших школьников играет внимание учителя к словарной работе. Анализ уроков русского языка в полиэтнических классах показал, что некоторые учителя недостаточно внимательно относятся к пониманию учащимися лексического значения слов, используемых на уроке, часто лексическая



работа по определению и уточнению значений слов не проводится вовсе. В подобных ситуациях как носители языка, так и инофоны не получают базовых инструментов для овладения языковой системой.

*А. В. Зеленин (Тампере, Финляндия)*

**Смещение кодов при русско-финском онтобилингвизме  
(лонгитюдное исследование)**

1. Жизнь русских (выходцев из России) в Финляндии насчитывает уже более 250 лет, поэтому интерес к описанию культурной, этнической, языковой истории русского анклава заслуживает пристального внимания исследователей. Многое на этом пути уже сделано как финскими исследователями, так и поколением филологов из постсоветской России, число которых значительно увеличилось в Финляндии особенно со второй половины 1990-х годов. Были начаты многие совместные (российско-финские) и международные проекты, рассматривающие жизнь русских (русскоговорящих) в широком контексте русской диаспоры: выявлены специфика волн миграции и эмиграции из царской России/СССР/России, довольно полно воссоздана картина жизни русских в Финляндии на протяжении длительного времени. Исследование языковой истории также было значительно активизировано в последние 10-15 лет.

2. Массовый приток русскоговорящих (этнических русских и ингерманландцев, в подавляющем большинстве владеющих русским языком на уровне родного или даже единственного) в середине 1980-х — начале 1990-х гг. поставил новые исследовательские проблемы: как трансформируется этнический идентитет переселенцев; как осуществляется языковая адаптация в финский социум; как происходит ментальное приспособление в новые, отличные от СССР/России трудовые отношения; осознается ли родителями необходимость передачи своим детям русского языка как родительская обязанность, культурно-идентификационная компонента, или, напротив, начинает доминировать позиция полной аккультурации в финское общество.

3. Лонгитюдные исследования речевой компетенции — исследовательская стратегия, перенесенная из психологии в лингвистику и показавшая хорошую степень применимости к языковому материалу. Лонгитюдные исследования бывают разной продолжительности, обычно от нескольких лет до десятилетий (в частности, широко известен масштабный эксперимент, проведенный в США в течение 1982-1996 гг.

в пяти школьных округах по мотивации обучения второму языку среди огромного числа учащихся: свыше 42 000) (Thomas, Collier 1997). При изучении раннего онтобилингвизма наиболее ценные и достоверные результаты можно получить, если сами родители понимают актуальность таких исследований и знакомы с методиками и процедурами, позволяющими фиксировать формирующиеся речевые навыки ребенка/детей в повседневной коммуникации (сон, игра, кормление ребенка, отправление естественных потребностей и т.п.). Многие из названных компонентов могут выпасть из сферы фиксации исследователя, если он сосредоточивается на записи речевых навыков ребенка в детском саду. Часто лонгитюдные исследования, касающиеся билингвизма, упрекают в малом количестве участников (1-3); действительно, в семье как, пожалуй, идеальном исследовательском лонгитюдном объекте редко бывает больше трех детей, чаще — 1 или 2, поэтому при сопоставлении данных различных лонгитюдных исследований приходится учитывать такой количественный параметр.

4. В Финляндии лонгитюдных исследований проведено не так много: больше всего — по финско-шведскому билингвизму (финский и шведский — два государственных языка Финляндии, поэтому интерес к переключению кодов, смешению языков вполне понятен (Wigforss 1979; Sundman 1994; Björklund 1996; Embleton 2001)), финско-эстонскому (два родственных языка; как они влияют на формирование языковой компетенции 2 детей-билингвов (Hassinen 2002)). Русско-финские лонгитюдные исследования еще находятся в зачаточном состоянии (Протасова 2000, 2007; Зеленин 2008а, 2008б). В данной статье анализируются речевые навыки в период раннего русско-финского билингвизма на материале записей языка двух девочек; записи проводились в течение трех лет: у одного ребенка в возрасте от 2;2 до 5 лет (то есть почти в течение 3-х лет), другого — от 4 до 7 лет (в течение 3-х лет). При классификации (обработке) материал мог быть отнесен в несколько групп: в речевой фразе на финском языке *otan sliiviä* "я возьму слив/сливы" словоформа *sliiviä* интерпретируется нами сразу на трех уровнях: фонетическом — конечное [i] как маркер иностранного слова, лексическом — русское заимствование слова в финской огласовке (*слива* > *sliivi*), морфологическом — окончание [ä] (*sliiviä*) как маркер партитивного падежа в финском.

5. Возрастная разница детей сказывается, конечно, на качестве и количестве записанных от них продуктов речевого смешения языковых систем: у младшего ребенка (информант А.) мы вправе ожидать большего смешения на фонетическом, морфологическом, лексическом уровнях; в то время как в речи старшего ребенка (информант N.) наше внимание концентрируется больше на лексических, лексико-морфоло-

гических, синтаксических особенностях смешения кодов (СК). Общий объем записанного материала составляет 507 единиц.

6. При анализе материала нами выделено 10 типов СК как на русском языке (RL – Russian Language), так и на финском (FL – Finnish Language) соответственно. Такая разветвленная типология позволяет детально представить количество и пропорции СК: обычно при анализе материала при лонгитюдных исследованиях внимание исследователей приковывают прежде всего «чистые» типы: смешение языков на уровне лексики, морфологии, семантики, синтаксиса. В нашем случае мы сочли необходимым сосредоточиться не только на этих «классических» («чистых») типах СК, но также на смешанных (промежуточных) моделях; в качестве примера приведем случай трансплантации фонемы из RL в лексему/морфему в FL: *mä oon syöny [h]leipää* "я уже съела хлеба" (добавка к финскому имени существительному *leipää* русского начального [х] в слове *хлеб*; информант N.). В докладе проводится анализ типов и делаются выводы о доминировании тех или иных моделей СК в речи информантов А. и N., связанных с взрослением и более полным осознанием языковых систем и – как следствие – сознательной попыткой их дифференциации и недопущения в речи СК.

7. При анализе СК в RL особенно интересны наблюдения (приводятся конкретные примеры), связанные с метаязыковым осознанием информанта N. своего билингвизма и намного более отрефлексированным оперированием русским языковым материалом, часто сопровождаемым озабоченностью (со стороны информанта N.) правильностью и чистотой своей русской речи. Напротив, информант А. (младший по возрасту) практически не испытывает озабоченности по поводу корректного использования RL.

8. Анализ СК как на уровне FL, так и RL позволяет обратиться к рассуждению о корреляции/динамике доминантного языка в лингвосознании информанта А. и N. Совершенно очевидно, что понятие доминантного языка не является постоянной, константной величиной и может меняться у одного информанта в течение довольно непродолжительного времени. Доминирующий язык может проявляться по-разному на языковых уровнях: у информанта А. финский как доминирующий ярко проступает на фонологическом, морфологическом, семантическом уровнях; у информанта N. русский как доминирующий – на лексическом уровне. Таким образом, корректнее говорить не просто о понятии доминирующего (матричного) языка, но и о его конкретной репрезентации на том или ином языковом ярусе, чтобы более реально и адекватно описать процесс сложения речевых умений и формирования языковых навыков ребенка в период раннего онтобилингвизма.

### **Литература**

- Зеленин А.* «Папа, где моя *lipka?*» // С любовью к слову. Festschrift for Arto Mustajoki. (Slavica Helsingiensia. 35). – Helsinki, 2008. – С. 469-482.
- Зеленин А.* Русско-финский симультанный онтобилингвизм и смешение кодов // Актуальные вопросы мультикультурного образования в современном обществе: педагогическая теория и практика. Сб. статей по итогам международной научной конференции (Acta et commentationes collegii Narovensis). – Narva, 2008. – С. 61-77.
- Протасова Е.Ю.* Особенности русской речи билингвов // Русский язык за рубежом. – 2000. – № 3-4. – С. 42-48.
- Протасова Е.Ю.* Двязычие в детском возрасте // Русский язык в школе. – 2007. – № 8. – С. 88-92.
- Thomas W.P., Collier V.P.* School effectiveness for language minority students. National Clearinghouse for English Language Acquisition (NCELA). Resource Collection Series. № 9. – December, 1997.
- Wigforss E.* Svensk pluralbildning hos finska invandrabarn en psykolingvistisk utvecklingsstudie. – Lund, 1979.
- Sundman M.* Suomenruotsalaiset ja kaksikielisyys // Ensikielenä suomalaiskieli. (Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja. 46). – Turku, 1994. – S. 87-99.
- Björklund S.* Lexikala drag och kontextualisering i språkbådsevers andraspråk. Acta Wasaensia. 46. – Vaasa, 1996.
- Embleton S.* Bilibgualism in contemporary Finland: whither Swedish? // Journal of Finnish Studies. 2. – 2001. – S. 7-30.
- Hassinen S.* Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukulaiset viro ja suomi rinnakkain. – Oule, 2002.

*Н. Н. Земляная (Санкт-Петербург)*

### **Освоение носителями азербайджанского языка локативных синтаксем русского языка**

Цель нашего исследования – изучение процесса освоения носителями азербайджанского языка русских локативных синтаксем. Под синтаксемами понимается семантико-синтаксическая единица языка, характеризующаяся набором синтаксических функций, выступающая как носитель смысла и как конструктивный компонент синтаксического построения (Золотова 1988). Единицы с пространственным значением, отвечающие на вопросы: «где?», «куда?», «откуда?», называют локативными синтаксемами (Еливанова 2010).

Локативные синтаксемы служат для обозначения пространственного расположения двух предметов относительно друг друга. В русском языке они представлены преимущественно предложно-падежными сочетаниями (*книга на столе*), падежными формами (*есть лесом*), а также дейктическими (*положи туда*) и недейктическими (*идет домой, сидит дома*) наречиями. Пространственные отношения предполагают наличие двух или более объектов и складываются из положения локализуемого объекта относительно локализатора (Гак 1996). По мнению В. Г. Гака, использование наречий для выражения пространственных отношений тесно связано с обозначением локализатора, но «наречия никогда не выступают в роли самостоятельной номинации места» [Гак 1996: 17].

В.Г. Гак отмечает, что следует различать четыре группы наречий места:

- абстрактные и неопределенные, обозначают всеобщность или неопределенность локализации (*везде, нигде, где-то* и т.д.),
- дейктические, обозначают место по отношению к говорящему (*здесь, там, туда*),
- относительные, обозначают место по отношению к известному объекту или месту (*спереди, справа, внизу*, и т.д.),
- оценочные, обозначают расстояние относительно любого объекта (*близко, далеко*).

Последние три группы наречий тесно связаны. Например, *далеко* может определять местоположение или расстояние относительно участников коммуникации. Возможно употребление наречий, функционально сближающихся с предлогом и местоимением, которые определяют местонахождение относительно говорящего или другого предмета. Например, *справа от меня, рядом с ним*. Соответственно возникает синонимичность элементов: наречия и местоимения или существительного с предлогом (*сверху – сверху от него, рядом – рядом с домом*). Подобные конструкции отличаются степенью обобщенности.

Предложно-падежные формы и наречия в русском языке распределяются по трем семантическим категориям, которые соответствуют вопросам «где?», «куда?», «откуда?».

Неопределенные и дейктические наречия:

Где?	Куда?	Откуда?
<i>везде, всюду</i>	–	<i>отовсюду</i>
<i>нигде</i>	<i>никуда</i>	<i>ниоткуда</i>
<i>негде</i>	<i>некуда</i>	<i>неоткуда</i>
<i>где-то</i>	<i>куда-то</i>	<i>откуда-то</i>

<i>здесь</i>	<i>сюда</i>	<i>отсюда</i>
<i>там</i>	<i>туда</i>	<i>оттуда</i>

Относительные и оценочные наречия:

Где?	Куда?	Откуда?
наверху	наверх	сверху
анизу	вниз	снизу
впереди, спереди	вперед	спереди
сзади, позади	назад	сзади
справа	направо	справа
внутри	внутри	изнутри
снаружи	наружу	<i>снаружи</i>
<i>близко</i>	—	—
<i>вдали, далеко</i>	<i>вдаль</i>	<i>издалека</i>

Предложно-падежная конструкция в отличие от наречия точно обозначает место, называя локализатор.

Пространственные отношения В. Г. Так обозначает формулой  $A+г+L$  (А – локализуемый объект, L – локализатор, г – пространственное отношение, связывающее А и L). Пространственное отношение г может быть выражено флексией, предлогом и флексией. Падежные флексии выполняют следующие функции:

– автономную (флексия творительного падежа, например, *идет лесом*),

– сопряженную (служит для различения местоположения или перемещения при одинаковых предлогах, например, (где?) *в доме* – (куда?) *в дом*),

– формальную (дублирует предлог, *к дому*). [Так 1996]

В русском языке падежная форма существительного в сочетании с предлогом является важнейшим средством выражения пространственных отношений.

Где?	Куда?	Откуда?
<i>на доме</i>	<i>на дом</i>	<i>с дома</i>
<i>под домом</i>	<i>под дом</i>	<i>из-под дома</i>

<i>у дома, около дома</i>	<i>к дому</i>	<i>от дома</i>
<i>за домом</i>	<i>за дом</i>	<i>из-за дома</i>
<i>в доме</i>	<i>в дом</i>	<i>из дома</i>

По мнению многих исследователей, пространственные отношения осваиваются русскоязычными детьми раньше других типов отношений (А. Н. Гвоздев, М. А. Еливанова). Дейктические наречия употребляются детьми уже в период двухсловного предложения до 1;9, например, *Тоса там* 1;7.20; *литела туда* 1;10.13 (Гвоздев 2007).

Рассматривая особенности усвоения русскоязычными детьми пространственных отношений М. А. Еливанова писала: «Формирование сенсорных понятий является когнитивной предпосылкой овладения способами их языкового выражения» [Еливанова 2006: 32]. Мы рассмотрели иную ситуацию: особенности освоения русских локативных синтаксем носителями азербайджанского языка. Сенсорные понятия у наших информантов уже сформированы, а на их основе сформирована когнитивная база. Они овладели и средствами языкового выражения пространственных отношений в родном языке.

Исследование проводилось на базе ГОУ Московского района Санкт-Петербурга. В качестве информантов выступили носители азербайджанского языка, недавно проживающие в России и осваивающие язык в русскоязычном социуме. Среди информантов дети от 5 до 12 лет.

Данное исследование выполнено с позиции «конструктивистского» подхода к проблеме освоения языка, в основе которого лежит положение о том, что человек строит свою собственную языковую систему на основе получаемых из инпута образцов.

Мы провели серию экспериментов, направленных на выяснение различных аспектов освоения локативных синтаксем. Первая серия эксперимента направлена на восприятие локативных синтаксем. Ход эксперимента был следующим: испытуемым предлагалось выполнить действие по инструкции учителя. Например, «положи книгу на стол»; «положи книгу в портфель» и т.д. Вторая серия направлена на продуцирование локативных синтаксем со значением местонахождения. Стимульным материалом для эксперимента послужили специально подобранные картинки с изображением локативной ситуации. Всем испытуемым предъявлялся одинаковый стимульный материал. Экспериментатор работал с каждым информантом отдельно. Таким образом, испытуемые не могли слышать ответы друг друга, что исключало возможность копирования ответа. Сначала информантам предлагалось

назвать предметы, изображенные на картинке (Кто это? – Кот, кошка, котенок. – Что это? – Стул, стол, ваза). Затем информанту предъявлялась серия картинок с изображением локативной ситуации и предлагалось ответить на вопрос «Где котенок?». Ответы фиксировались в таблице.

В ходе эксперимента было получено 130 реакций. Все полученные ответы были проанализированы, в результате чего была создана рабочая классификация. Было выделено шесть общих групп ответов.

1. Использование дейктических наречий.
2. Использование относительных наречий.
3. Использование формы именительного падежа.
4. Использование предлога + им.п.
5. Использование предложно-падежной конструкции.

Анализируя полученные результаты мы предполагаем, что при освоении локативных синтаксем русского языка носители азербайджанского языка проходят ряд следующих этапов.

1 этап можно назвать дейктическим. При обозначении положения локализатора используются наречия *тут, вот, здесь там, туда* или *здесь* + указательный жест, *туда* + указательный жест. Причина использования дейктических наречий кроется, на наш взгляд, в нехватке освоенных языковых средств для обозначения пространственной ситуации.

Таблица 1.

Ответы детей на вопрос «Где котенок?»

Ситуация, представленная на картинке	На стуле	Под столом	В ящике	За вазой	За шкафом	Под креслом
Тамерлан 6 лет	вот	там	тут	тут+указ. жест	там	тут
Сабина 7 лет	здесь	низу	здесь	там	там	низу
Ибрагим 5 лет	стул	указ. жест	вот+указ. жест	вот	вот	там
Зуля 6 лет	указ. жест	указ. жест	указ. жест	указ. жест	указ. жест	указ. жест



М. А. Еливанова писала: «Данные специалистов по психологии и речи детей раннего возраста свидетельствуют о том, что до 2;6–3 лет (в речи разных детей) преобладают такие средства выражения пространственных отношений, как *там, тут, здесь, вот и т.п.*» [Еливанова 2006: 44]. Ниже приведены данные соотношения доли дейктических и недейктических средств выражения пространственных отношений в речи детей до трех лет, представленные М. А. Еливановой.

Таблица 2.

	дейктические средства ( в %)	другие средства ( в %)
Ваня	73	27
Витя	74	26
Рома	67	33
Дима	83	17

Наблюдая за развитием речи русских детей, М. А. Еливанова писала: «Ребенок исключительно с помощью жестов может описать пространственные отношения (такие случаи редки)» [Еливанова 2006: 47]. Такую стратегию выбрала Зуля (6). Девочка почти не говорит по-русски, но обращенную речь понимает (см. таблицу 1). М. А. Еливанова также указывает, что указательный жест может сочетаться с дейктическим наречием *там*. Среди наших информантов указательный жест в сочетании с наречием был использован Тамерланом (6): *тут* + указательный жест (котенок за вазой) и Ибрагимом (5) *вот* + указательный жест (котенок в ящике). Уже на дейктическом этапе в речи носителей азербайджанского языка появляются и первые относительные наречия.

2 этап. Этап использования относительных и оценочных наречий. При обозначении локативной ситуации используют наречия типа *наверху, внизу, внутри* и т.д. М. А. Еливанова указывает, что в речи русскоязычных детей процентная доля наречий относительно общего количества локативных показателей невелика [Еливанова 2006].

По нашим наблюдениям доля относительных наречий в речи носителей азербайджанского языка достаточно большая. Так, наряду с использованием наречий Дамир употребляет и предложно-падежную конструкцию, но при этом неверно употребляет предлог (см. таблицу 3).

3 этап. Оформление предложно-падежных конструкций.

А. Н. Гвоздев отметил появление первых падежных форм со значе-

нием местоположения у детей в возрасте 1;11–2;0. Ряд исследователей детской речи отмечают, что одними из первых в речи русскоязычного ребенка появляются предложно-падежные конструкции с предлогами *в, на, к* с пространственным значением (А. Н. Гвоздев, Т. И. Зубкова, М. А. Еливанова).

Мы обратили внимание на то, что в речи носителей азербайджанского языка первыми появляются конструкции с «замороженной формой» именительного падежа, например, *книга стол*, *вм. книга на столе* (Айсель (7)), *ваза окно*, *вм. ваза на окне* (см. таблицу 3, примеры речи Ибрагима, Ирады).

Таблица 3.

«Где котенок?».

Ситуация, представленная на картинке	на стуле	под столом	в ящике	за вазой	за шкафом	под креслом
Дамир (6)	<i>в стуле</i>	<i>низу</i>	<i>внутри</i>	<i>справа</i>	<i>слева</i>	<i>здесь</i>
Ибрагим (5)	<i>стул</i>	<i>стол</i>	<i>вот</i>	<i>вот</i>	<i>вот</i>	<i>диван</i>
Ирада (6)	<i>стул</i>	<i>внутри</i>	<i>шкаф</i>	<i>ваза</i>	<i>шкаф</i>	<i>диван</i>
Эльчин (10)	<i>на стуле</i>	<i>под столом</i>	<i>в ящике</i>	<i>между вазы</i>	<i>рядом шкафа</i>	<i>над дивана</i>
Айгюн (7)	<i>на стуле</i>	<i>под столом</i>	<i>в шкафу</i>	<i>под вазочкой</i>	<i>под шкафом</i>	<i>около дивана</i>

Затем в речи носителей азербайджанского языка появляются предлоги. К сожалению, проследить последовательность появления предлогов на данном этапе работы не представляется возможным в силу объективных обстоятельств (см. таблицу 3, примеры из речи Эльчин).

Значительно позже появляется маркировка во флексиях. На наш взгляд, это связано с трудностями освоения системы склонения русского языка (см. таблицу 3, примеры из речи Айгюн). Так, Айгюн не всегда верно выбирает предлог для обозначения ситуации, но «запрещенных» сочетаний не использует. Ошибка допущена в выборе предлога, а сама предложно-падежная форма сконструирована верно.

Одна из серий эксперимента проведена с информантами дважды (см. таблицу 4).

## «Кот».

Вопрос	Где кот?	Где кот?	Где кот?	Где кот?	Где кот?	Где кот?	Куда идет кот?
Ситуация, представленная на картинке	кот в трубе	кот на крыше	кот за домом	кот под домом	кот в доме	кот у (около) дома	кот идет к дому (домой)
<b>Эльчин</b> (6)	<i>тут</i>	<i>тоже тут</i>	<i>дом</i>	<i>здесь</i>	<i>тут</i>	<i>у дом</i>	<i>дом</i>
(10)	<i>на печке</i>	<i>на крыше</i>	<i>рядом с дома</i>	<i>под домом</i>	<i>В доме</i>	<i>возле окна</i>	<i>в дом</i>
<b>Ренат</b> (9)	<i>тут</i>	<i>тут</i>	<i>там</i>	<i>здесь</i>	<i>там</i>	<i>здесь</i>	<i>туда</i>
(11)	<i>на трубе</i>	<i>на крыше</i>	<i>рядом с дом</i>	<i>низу</i>	<i>внутри</i>	<i>переди</i>	<i>дом</i>

Сопоставляя особенности освоения локативных синтаксем носителями русского и азербайджанского языка, мы можем сделать следующие выводы:

1. Основные этапы в освоении локативных синтаксем у носителей русского языка и носителей азербайджанского языка совпадают. Это этапы использования дейктических наречий и эволюции предложно-падежных конструкций. Как те, так и другие постепенно переходят от использования дейктических наречий, сопровождаемых указательными жестами, к предложно-падежным сочетаниям.

2. У носителей русского языка маркировка локативных отношений с помощью флексий зафиксирована до появления в их речи предлогов, у носителей азербайджанского языка, напротив, в речи сначала появляются предлоги, а затем уже нужные флексии.

3. Характерным для носителей азербайджанского языка является употребление предлога с формой именительного падежа, что совершенно невозможно для носителя русского языка.

**Литература:**

Гак В.Г. Функционально-семантическое поле предикатов локализации  
// Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытий-

ность. Посессивность. Обусловленность / Отв. ред. А. В. Бондарко. – СПб., 1996.

*Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. – СПб.–М., 2007.

*Еливанова М.А.* Освоение детьми пространственных отношений и средств их языкового выражения. – СПб., 2006.

*Еливанова М.А.* Освоение детьми дошкольного возраста локативных синтаксем, обозначающих ориентацию в рамках трехмерной сетки координат. – (В печати).

*Золотова Г.А.* Синтаксический словарь. – М., 1988.

*Т. Н. Конева (Москва)*

### **Интерференция при детском билингвизме (испанский–русский и французский–русский языки)**

Степень владения каждым языком при билингвизме, распределение между ними сфер общения зависят от многочисленных факторов социальной, политической и культурной жизни коллектива, окружающего билингва (Бабина 2007). Большинство ученых допускают мысль, что владение двумя языками всегда характеризуется наличием интерференции. Это явление описывается в трудах таких лингвистов, как Е. Бужаровска, У. Вайнрайх, В. А. Виноградов, Э. Хауген, Л. В. Щерба и многих других, и одним из самых важных остается вопрос о закономерности возникновения интерференции при билингвизме.

Французский ученый Ронжа считал интерференцию знаком ошибочного языкового воспитания и уверял, что максимальная защита от интерференции – залог нормального умственного развития (цитируется по: Выготский 2006). С. П. Бабина наоборот считает, что в интерференции нет ничего страшного, а ее проявления нельзя признавать ошибками: «В определенный момент родители могут испугаться, заметив, что ребенок начал смешивать языки. Такое обычно происходит в возрасте 3-4 лет. Но дело не в том, что малышу не под силу освоить два языка одновременно, а в том, что ребенок в своем развитии проходит период «автономной детской речи», когда он является новатором, изобретает новые слова из старых» (Бабина 2007).

Л. С. Выготский определяет интерференцию как негативное явление: «Наряду с ассоциативным торможением возникает интерференция, или смешение. Это отрицательное влияние одного языка на другой выражается в чувстве затруднения, неловкости, в стилистических ошибках, смешении слов различных языков и т.д.» (Выготский 2006).

Без сомнения, каждый язык в полной мере обслуживает свою культуру, но есть понятия, конструкции, которые в одном языке представлены лучше, чем в другом. Например, частица *si* во французском языке обозначает опровержение отрицания, то, что в русском можно выразить фразами «да нет же», «наоборот». Эта частица очень удобна в речи, тогда как в русском языке такая идея выражается разными способами, как правило, при помощи нескольких слов.

Нельзя однозначно отзываться об интерференции как о негативном явлении: билингвизм без интерференции (даже во взрослом сознательном возрасте) — это скорее исключение, чем правило. Также трудно определить, когда в речи билингвов настанет период проявления интерференции, так как у каждой отдельной личности этот процесс происходит в разное время, на разных стадиях становления двух языков. Но есть среди билингвов и те, у кого интерференции не бывает, а если и бывает, то непродолжительный период.

Для выяснения разновидностей интерференции был проведен опрос в интернет-сообществе «Russian-Spain» ([http://community.livejournal.com/russian\\_spain/](http://community.livejournal.com/russian_spain/)), а также в семье русских эмигрантов, проживающих во Франции, и посетителей Французского Культурного Центра в Москве.

В опросе участвовали родители русско-испанских и русско-французских билингвов, проживающих в Испании, Мексике, России и Франции. Возраст билингвов — от 3 до 20-25 лет. Все примеры интерференции, замеченные родителями в речи детей, можно разделить на следующие группы:

1) Смешение двух языков в пределах одной фразы.

Среди этих примеров нередко встречаются сложные предложения, составные части которых могут вводиться на разных языках:

— *Pana! ; Por qué cantas español? Ты же русский!*

2) Другая разновидность интерференции — это иноязычные вставки в речь. Этот тип интерференции мало чем отличается от предыдущего, но порой вставки, состоящие, как правило, из одного слова, кажутся немотивированными, неоправданными. И, действительно, иногда бывает сложно понять, почему именно это слово ребенок вводит на иностранном языке. Елена Мадден в книге «Наши трехязычные дети» (Мадден 2008) говорит о том, что ребенок, имея в голове несколько иноязычных слов, обозначающих одно и то же понятие, выбирает то из них, которое короче или фонетически проще. Но иногда даже родители могут не знать, что какое-то слово ребенок запомнил на одном языке и не знаком с его иноязычным эквивалентом.

— *Я siempre так делаю.* (= Я всегда так делаю)

— *Я совсем не comprendo!* (= Я совсем не понимаю)

3) Наиболее распространенный тип интерференции – прибавление к корням одного языка грамматических формантов, морфем другого языка. Родители русско-испанских детей-билингвов отмечают, что их дети проявляют склонность к прибавлению инфинитивных суффиксов испанского языка к русским глагольным основам. У русской девочки Риты (4;6), живущей в Мексике, были замечены в речи такие глаголы, как *iskar, igrar* (= *искать, играть* вместо испанских эквивалентов *buscar, jugar*). У этой же девочки наблюдается тенденция к обратному процессу: прибавление русских глагольных окончаний к испанским основам. Например, *я байлаю (bailar – танцевать, yo bailo – я танцую), я бринкаю (brincar – прыгать, yo brinco – я прыгаю)*.

Русско-испанские билингвы часто калькируют не только устойчивые испанские выражения, но и особое управление испанских глаголов, не совпадающее с управлением аналогичных русских глаголов. Например, в русском языке глагол *красть (украсть)* может присоединять дополнение в родительном падеже с предлогом *у* в отложительном значении: *у него украли билет*. В испанском языке эквивалентный глагол *robar* управляет дательным падежом: *le robaron el pasaje*. При дословном переводе получается ошибочная фраза *Ему украли билет*. Аналогичная ошибка происходит при употреблении глагола *отнимать – quitar*: ср. ошибочное *Мне отняли записку (Me quitaron la nota. У меня отняли записку)*.

Проведенный анализ позволяет выделить несколько принципов, которыми руководствуется в речи ребенок-билингв.

1) Принцип простоты, выделенный С. Бабиной и Е. Мадден (Бабина 2007; Мадден 2008) Из двух типов выражения одного и того же понятия разноязычными конструкциями ребенок скорее выберет ту конструкцию, которая проще фонетически или точнее лексически. Причем далее возможно два пути развития ситуации: кто-то вставляет эту конструкцию в речь прямо на иностранном языке, а кто-то калькирует ее и пытается передать средствами другого языка. По результатам проведенного опроса этот принцип встречается достаточно часто.

2) Принцип частотности, выведенный на основе родительских комментариев. Ребенок зачастую может из двух разноязычных конструкций выбрать ту, которая сложнее. Тогда можно предположить, что ребенок руководствуется отнюдь не фонетической простотой конструкции, а частотой ее употребления в собственной речи или в речи окружающих его людей.

Данные наблюдения и выводы могут помочь при выстраивании модели общения и поведения с детьми-билингвами. Знание принципов интерференции поможет облегчить ребенку тяжесть овладения двумя

(или более) языками одновременно. Примеры калькирования билингвами конструкций одного языка в речи на другом языке оказываются самым ценным материалом при обучении иностранному языку. Ошибки, допускаемые билингвами, зачастую бывают типичными, то есть чаще всего при изучении иностранного языка ребенок и даже взрослый человек будет повторять эти ошибки. Анализ таких ошибок поможет заострять внимание на самых потенциально-ошибочных моментах речи и по возможности избегать их с самого начала обучения.

### *Литература*

*Бабина С.П.* Детский билингвизм как педагогическая проблема // Вестник ТПУ. – Вып. 4. – Ижевск, 2007.

*Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. – М., 2006.

*Мадден Е.* Наши трехязычные дети. – СПб., 2008.

*Н. И. Коновалова (Екатеринбург)*

### **Аспекты изучения вербальной ассоциативной способности детей–билингвов**

В докладе будут представлены результаты комплексной речевой диагностики вербальной ассоциативной способности детей-билингвов 7-8 лет. С целью изучения проявлений взаимодействия языков, используемых билингвами в разных видах речевой деятельности, нами были разработаны специальные листы-опросники по известным социолингвистическим методикам (см., например, Беликов, Крысин 2001). Опросники включают несколько блоков информации: а) собственно паспортизацию, позволяющую определить «материнский» язык в его соотношении с «этническим» и «доминирующим» языками; б) метаязыковую рефлексию билингвов относительно степени владения родным и неродным (русским) языками в разных видах речевой деятельности; в) социокультурные параметры, определяющие условия необходимости обращения к одному из используемых билингвом языков (обучение в школе; общение с соседями, одноклассниками и т. п.; просмотр фильмов, общение во время подвижных и компьютерных игр и т. п.); г) диагностику словесной ассоциативной способности с помощью вербальной тестовой батареи, включающей 4 типа заданий (свободное ассоциирование, направленное ассоциирование, подбор антонимов и синонимов, завершение по данному началу слова, предложения, текста); д) «пилотную» диагностику понимания идиоматики языковых единиц,

что является показателем уровня «свободы» владения чужим языком и позволяет выявить стратегии межъязыковой интерференции на лексико-семантическом уровне. Степень сформированности речевых умений зависит от разных факторов, не случайно поэтому в социолингвистический лист были внесены вопросы, касающиеся спонтанного речевого поведения (подвижные и компьютерные игры, рассказывание анекдотов и т. д.), которое требует автоматизированного владения не только речевыми клише, но и разговорным синтаксисом и правилами синтагматики.

Всего было обследовано 46 детей, из них 14 первоклассников 78 лет, 11 учащихся 46 классов 1012 лет, а также (с целью получения сравнительного материала) выпускники гимназии № 108 г. Екатеринбурга. Ответы на вопрос «На каком языке общаетесь со своими близкими дома?» распределились следующим образом: на своем родном 87,6%, на русском – 0, на родном и русском – 12%, на трех языках (языке матери, отца и русском) – 0,4%, например на армянском, русском и езидском (диалекте курдского языка, на котором говорят представители этноконфессиональной группы курдов, которых армяне называют «армянскими цыганами»). С друзьями 59% опрошенных разговаривают на русском и родном языках, 29% – на русском, 12% – на родном языке.

Оценивая степень владения родным языком, практически все респонденты отметили, что читают и пишут на родном языке плохо или с затруднениями, но хорошо говорят и понимают быструю речь. При оценке собственного уровня владения русским языком почти всеми опрошенными был выбран самый высокий из предложенных критерий «хорошо» по таким видам речевой деятельности, как аудирование, говорение и средний критерий «с затруднениями» по таким видам деятельности, как чтение и письмо. Приведенные статистические данные по анализируемой выборке свидетельствуют о проявлении двух отмечаемых в современной языковой ситуации потребностей: с одной стороны, – «потребности идентичности», с другой, – «потребности взаимопонимания» [Алпатов 2000: 11]. Суть этих потребностей, реализуемых билингвами в речевой деятельности, характеризуется следующим образом: «Потребность идентичности заключается в стремлении пользоваться в любой ситуации общения полностью “своим” языком, освоенным в первые два-три года жизни. ... Потребность взаимопонимания заключается в том, что каждый из участников любой ситуации общения желает без помех общаться со своими собеседниками» [там же: 12]. Обозначим здесь лишь отдельные аспекты интерпретации исследования вербальной ассоциативной способности. Особый интерес, на наш взгляд, представляет диагностика владения языковой идиоматикой. В



соответствии с условиями опроса предлагалось (после предъявления нескольких аналогов и «разминочной» серии тренировочных заданий) привести устойчивые выражения, пословицы, поговорки и т. п. на родном и русском языках, с помощью которых можно охарактеризовать человека по его интеллектуальным, физиологическим, поведенческим характеристикам: как можно назвать человека (очень) умного / глупого, (очень) толстого / худого, здорового / больного и т. п.; какого человека могут назвать бараном, медведем, лисой и др.

Анализ полученных ответов показал, что все стратегии, которые используют дети для выражения определенного заданием смысла средствами родного и неродного языков, можно свести к нескольким типам.

1. Нет ответа на одном из языков. Некоторые дети сказали, что помнят, как звучит выражение, которое слышали от родителей (или старших родственников), но не очень хорошо понимают, как это сказать по-русски.

2. Вместо выражения приводится однословный ответ: *ученый, знаток* 'об умном человеке', *спортсмен, непьющий, некурящий* 'о здоровом', *ненормальный* 'о глупом' и т. п. Заметим, что при этом отдельные ответы содержат попытку «привлечения» метафоры, однако часто слово выбирается неточно: *рентген* 'об очень худом', *ишак* 'о глупом'.

3. Толкования описательными конструкциями (в том числе игрового характера) с выделением признака, лежащего в основе переноса: 'какого человека могут назвать медведем, бараном, лисой' — у *которого имя Миша или фамилия Медведев* (Лиана 8 л.), *такого кудрявенького, как вот мех* (Ева 8 л.), *у него глаза красные или волосы* (Лусине 8 л.). Чаще подобные толкования даются на основе буквализации метафоры: 'о человеке, которого можно назвать лисой' — *такого вот с лисичьими глазами* (Рубен 7 л.), *фигурного, ну красивого такого* (Алиджон 8 л.); 'о человеке, которого можно назвать бараном' — *если сильно избил* (Асим 7 л.), *мальчика, он такой кривой, ноги кривые* (Мелек 8 л.), *он плохо себя ведет, не слушается, неумный* (Марьям 8 л.);

4. Подбираются выражения на родном языке, соотносимые с русскими по основанию метафорического переноса (хотя русский эквивалент может быть ребенку неизвестен и приводится в этом случае в виде развернутой описательной конструкции: 'о глупом человеке' (здесь и далее записи на разных национальных языках не приводятся, указываются только их буквальные значения) — *откуда ослу знать, что такое миндаль; ну то есть человек, который не очень-то понимает в этом деле* — ср. рус. *разбирается как свинья в апельсинах* (Гайк 16 л.), букв. *дурак приписывает людям те характеристики, которыми обладает сам* — ср. рус. *по себе людей не судят* (Нигяр 15 л.) букв. *хромой на мозги; вот у кого-*

*нибудь крышу сносит и он такой как бы дурак* — ср. рус. *мозги набекрень* (Ниджан 14 л.); букв. *имеет вид мертвого* — ср. рус. *краше в гроб кладут* ‘о больном человеке, который плохо выглядит’, букв. *имеет здоровье слона* — ср. рус. *здоров как бык*, букв. *голова перхотью набита* — ср. рус. *голова опилками набита* (Эрик 14 л.);

5. Использование безэквивалентной лексики и фразеологии, лишь в самом общем виде выражающей обозначенный в задании смысл: букв. *пройдешь через ушко иглы* ‘об очень худом человеке’; букв. *съевший сегодня лапшу, если уронил что-нибудь, то человек в эту минуту похож на лапшу, то есть что-то такое рыхлое, разваливающееся* ‘о рассеянном человеке’ (Диана 17 л.); букв. *самый неприятный из голосов — это голос осла* ‘о глупом человеке’ (Рамиль 16 л.).

Отметим, что две последние стратегии используются только старшеклассниками и могут свидетельствовать об осознании номинативных лакун в одном из используемых языков и относительно свободном оперировании знаниями в области обоих языков в речевой деятельности. В этом случае «работа» с чужим языком не тормозится процессом дословного перевода каждого выражения и подбором соответствующего эквивалента, а переводится в русло гештальтной речемыслительной деятельности. Оперирование смыслами, а не отдельными (конкретными) языковыми единицами характеризует более высокий уровень языковой и речевой компетенции. Именно сформированность основных компетенций должна стать результатом изучения русского языка на базовом уровне [Федеральный ... 2004: 11–15]: а) **коммуникативная компетенция** предполагает знание сфер и ситуаций речевого общения, компонентов речевой ситуации, владение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, прагматическим установкам, психологическим особенностям участников коммуникации; б) **языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенция** включает знание о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании; владение нормами русского литературного языка и их соблюдение в речевой практике, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи; формирование способности к анализу и оценке явлений и фактов; восприятие и порождение текстов различных функциональных разновидностей языка; в) **культуроведческая компетенция** — это осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, соблюдение норм русского речевого этикета в различных сферах общения, владение культурой межнационального

общения. Компетентностный подход к изучению билингвизма дополняется критерием коммуникативной активности, в котором, по мнению Г. Н. Чиршевой, следует выделить такие содержательные параметры, как «темпоральный – для установления степени регулярности пользования языками в общении и функциональный – для выявления сфер приложения каждого языка в речевой деятельности индивида (в быту, в школе, на производстве, в научной сфере и т. д.)» [Чиршева 2000: 10].

Безусловно, мы отдаем себе отчет в том, что наши наблюдения имеют лишь предварительный характер и нуждаются в дальнейшей верификации. Тем не менее, уже на данном этапе можно говорить о некоторых тенденциях, обнаруживающихся в речевой деятельности билингвов. Итоги проведенной нами диагностики речевого развития билингвов демонстрируют четыре стратегии усвоения неродного языка в плане сформированности основных компетенций с учетом интерференции родного и доминирующего языков в речевой деятельности билингва.

1. Переходный билингвизм, характеризующийся постепенным (в течение нескольких поколений) вытеснением из речевой практики инофона родного языка и заменой его доминирующим (в данном случае русским) языком. Чем лучше инофоны овладевают чужим языком, тем меньше пользуются родным, что приводит к утрате соответствующих навыков. В результате второе-третье поколения людей отмечают в анкетах, что не умеют читать и писать на родном языке или делают это с затруднениями. Сохраняется лишь уровень бытового общения на родном языке со старшими родственниками.

2. Отрицательный билингвизм, при котором изучение (знание) второго языка отрицательно сказывается на владении родным языком. В этом случае более активное использование доминирующего русского языка «поддерживается» самой внеязыковой ситуацией: общение в школе, с соседями, в общественных местах (магазины, больницы, государственные учреждения и т.п.) осуществляется в основном на русском языке и подкрепляется средствами массовой информации, использующими (за исключением единичных каналов радио и спутникового телевидения) русский язык в соответствии с законом о государственном языке РФ.

3. Положительный билингвизм, который становится основой более высокого уровня интеллектуальных способностей, в частности в плане метаязыковой рефлексии билингва. Она проявляется в абстрактных (отвлеченных от конкретного значения) рассуждениях о форме как своего, так и чужого языка, в способности передавать смысл (концептуальное содержание) разными формами обоих языков, «уходя» от буквального, дословного перевода.

4. Сбалансированный билингвизм, характеризующийся в равной степени хорошим владением обоими языками.

### ***Литература***

*Алпатов В. М.* 150 языков и политика. 1917–2000. Социолингвистические проблемы СССР и постсоветского пространства. — М., 2000.

*Беликов В. И., Крысин Л. П.* Социолингвистика. — М., 2001.

*Федеральный* компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. — М., Министерство образования РФ, 2004.

*Чиршева Г. Н.* Введение в онтобилингвологию. — Череповец, 2000.

*Е. Мадден (Берлин, Германия)*

### **Русскоязычные дети в Германии: некоторые особенности речи**

Объем выступления побуждает к самоограничениям.

Речь пойдет прежде всего о семейном опыте: о детях, растущих с русскоязычной мамой и англоязычным папой. Домашние наблюдения, охватывающие возрастной отрезок от 0 до 6 лет, были изложены в книге «Наши трехязычные дети» (СПб., 2008, главка «О языке — и только»). В рамках короткого выступления невозможно проследить динамику дальнейшего взаимодействия языковых систем, в связи с чем приходится еще более сузить поле наблюдения:

— хронологически — задержаться у возрастной планки 9 лет (в конце февраля 2011 года — 9;4),

— отметить наиболее характерные случаи влияния на русскую речь «языка среды», т. е. немецкого.

Временной «срез» речи «наших трехязычных детей» поможет выйти к сравнениям и зафиксировать некоторые особенности речи у русскоязычных детей Германии.

**Лексика.** До последнего времени дети посещали Berlin Kids International School; в 4 классе Алек пошел в немецкую школу, Аня перешла туда же во втором полугодии. Английский стал общим языком детей — доминантным языком, свободным от лексических заимствований. Последние встречаются в немецкой речи близнецов и — влияние школы! — заметно участились в русской речи.

Аня (8;11) пересказывает сказку маме.

Аня: *Девочка пошла руки помыть. К... Brunnen?*

Мама: *К фонтану?*

А.: *Нет! well?*

М.: *К колодцу?*

А.: *Да! К колодцу пошла. Руки помыла и уронила эту вещь...*

М.: *Веретено? Непонятно, зачем его с собой взяла...*

А.: *...уронила, а новая жена старика говорит: «Теперь достань из колодца... эту вещь!»*

М.: *То есть веретено...*

А.: *...говорит: «Прыгай в колодец и достань!» Девочка прыгнула и... fainted?*

М.: *Сознание потеряла?*

А.: *Да! сознание потеряла. А потом проснулась и видит: она лежит на Gras, grün, знаешь...*

М.: *На траве; на лугу.*

А.: *...на лугу. Она встала, пошла... видит: дом. Постучала в дверь. Тут дверь открылась. Нет, окно открылось. Там witch, Hexe — ... ?*

М.: *Там ведьма...*

По первому впечатлению, речь Ани — «смешение языков». Но обращают на себя внимание следующие особенности:

1) выпадают отдельные слова, а не предложения;

2) Аня осознает, что иноязычные вкрапления чужеродны рассказу, при этом ожидает понимания и помощи («знаешь», интонация вопроса);

3) когда Аня не рассказывает, а высказывается, ее тактика еще определеннее: после секундной задержки следует вопрос: «Мама, как по-русски...?»;

4) добавим, что иноязычных вкраплений нет в письменных текстах близнецов; вставок не бывает и тогда, когда дети говорят с одноязычными носителями русского;

5) слова, заменяемые “эрзацами”, Аня знает, но забыла (поскольку нечасто использует); определенный тематический слой оказался перекрыт иноязычной словесной тканью (в школе «проходили» сказки). То есть тут не «прорехи» в лексике, прикрываемые вкраплениями— «заплатками» (по выражению Бернда Кильхёфера и Сильвии Жонки), — перед нами скорее нечто вроде «аппликаций»-нашивок, закрытая ими лексика цела и восстанавливается (лишь «веретено» из памяти упорно выскальзывает...).

Видимо, наш случай все-таки ближе к «переключению кода» (codeswitching, функциональная — ситуативно оправданная, а порой и целенаправленная — смена языка: она задается ассоциативно-тематически, в соответствии с языковыми возможностями адресата и т. д.). Не

все из пишущих о многоязычии отличают лексические интерференции от «переключения кода», например, Т. Тэшнер (Taeschner 1983) этим термином не пользуется. Между тем тут явно разные явления.

«Смещение языков» — это скорее характеристика речи детей из семейств русских немцев. В речи детей из двуязычных семей лексических вкраплений больше, чем у Ани и Алека; многие, забыв русское слово, не только заменяют его немецким эквивалентом, но и переходят на немецкий язык. Дети же из русских семей говорят по-русски чисто, без вкраплений...

У Алека и Ани большой словарный запас (играя в «словесную цепочку», вспоминают слова «ассоциация», «амнезия», «гробница»...) — и этот материал творчески используется для нужд **словообразования**. Правда, окказионализмы в русской речи близнецов встречаются реже, чем в немецкой или английской. Когда мама, реагируя на интерференции в лексике, спрашивает: «На каком языке ты говоришь?» — Аня в 8;7 отвечает: «Deussisch!» (*Deussisch* = *Deutsch* + *Russisch*).

**Морфология, синтаксис.** Грамматические сбои / инновации, вызванные влиянием немецкого, в языке Ани и Алека редки. Почти нет ошибок, которые считаются типичными для детей зарубежья.

1. Алек и Аня не затрудняются в контекстном выборе глаголов несовершенного и совершенного вида (в отличие от их папы... Думается, это проблема скорее для взрослых, изучающих русский как иностранный).

2. В 9 лет Аня и Алек относительно редко ошибаются в употреблении однонаправленных / разнонаправленных глаголов движения (еще в 8;6 ошибок такого типа — *везут* вместо *возят*, *носит* вместо *несет* — было больше).

В беглой речи Алек все еще (!) неверно выбирает родовые формы глаголов прошедшего времени (*киска ушел*) или ошибается в согласовании прилагательных по роду (*синий занавеска*); правда, в упражнениях (то есть при сознательном словоизменении) ошибок такого типа нет. (9-летние двуязычные дети в Германии практически не ошибаются в подобных ситуациях, а вот у трехязычных мальчиков с родным английским такие ошибки не редкость.)

В 9 лет у Алека и Ани уходят самые стойкие грамматические кальки. Долго держались формы настоящего / будущего в придаточных цели (Аня в 8;8: *...чтоб монстра под кроватью больше не будет*), но в настоящее время такое уже не услышишь. (В речи двуязычных сверстников перенос немецкой модели в русский, *...чтобы я вижу*, по образцу *damit ich sehe*, встречается довольно часто.)

Алек и Аня уверенно и правильно строят предложения высокой

степени сложности (Аня в 8;11: *У нас мог бы быть спорт, если бы Свен не думал, что он не может вести спорт*). Отклонения от норм построения оборотов и предложений, вызванные влиянием немецкого, нередки, но типы таких ошибок немногочисленны:

1) все еще сохраняется добавление лишнего предлога «с» в творительный инструментальный (*ехать с автобусом, есть с ложкой, рисовать с карандашом, нарисовать с рукой в воздухе* – по модели *mit dem Bus fahren* и т. п.); это типичная для билингвальных детей Германии ошибка – как и

2) *жду на тебя* (ср. *warte auf dich*);

3) настоящим камнем преткновения (как и у большинства двуязычных детей Германии) остаются количественные сочетания. У Алека и Ани в беглой устной речи ошибки довольно часты (*три вещей*) – при том, что грамматическое правило построения оборотов такого типа оба хорошо знают и успешно упражняются в его применении.

**Фонетика.** Фонетически русская речь Алека и Ани не отличается от речи российских детей России, как и русская речь двуязычных детей из русских семей, проживающих в Германии. Единственное исключение – йотирование мягких согласных в русских именах. (Маша Т. 9;7, говорящая только по-русски с родителями, бабушкой и бабушкой, имя подруги всегда произносит как *Анья*, имя сестры – *Танья!* Любопытно, что не все немцы выговаривают русские по происхождению имена таким образом.)

В фонетическом отношении речь Алека и Ани разительно отличается от речи детей из смешанных семей, где не практикуется постоянное общение с родителями на русском языке. Такие дети много чаще произносят мягкие согласные с призвуком *й* (*менья, трияпок, на деревье, живйёт*). Вообще, если в семье общим языком становится немецкий и дети привыкают говорить исключительно по-немецки, их русскую речь отличает ярко выраженный немецкий акцент: на месте русского *л* они произносят немецкий, более мягкий эквивалент *ль* (*челёвек, всплеснула, принесля, гляз, лёжка* – вместо правильного "ложка"); на месте *ы* – *и* (*на побивку, син, грозний*). Если русский у таких детей оставался пассивным до 56 лет, акцент кажется неискоренимым, он сохраняется несмотря на самые интенсивные упражнения.

**Интонация, темп речи.** Русская речь Алека и Ани переживает сильное интонационное влияние немецкого (к концу фразы происходит повышение интонации, как в немецком). Речь несколько замедленная, чуть более отчетливая, чем у русских детей, немного монотонная.

Можно ли назвать русский язык детей зарубежья – родным? Сравнима ли русская речь многоязычных детей из Германии с речью российских детей? В какой мере уровень овладения языком зависит от усилий преподавателей?

Последний вопрос иногда побуждает к парадоксальному ответу: может быть, совсем не зависит... Один из двух трехязычных приятелей Алека посещал немецкую, а затем немецко-английскую школу и некоторое время занимался в русской группе, другой 3 года проучился в русско-немецких школах (сначала в частной, затем в государственной) – тем не менее, разницы в их речи почти нет, оба говорят по-русски хуже, чем Алек (лексикон и синтаксис беднее, чаще заминки в речи, чаще забываются слова, – мальчикам явно легче выразить мысль по-немецки или по-английски)... Суть дела, кажется, заключается в том, что русский у Алека – активный, Алек читает книги на русском языке и привык говорить с мамой исключительно по-русски.

Пожалуй, можно говорить о некотором отставании в русской речи многоязычных детей сравнительно с детьми России, – но оно преодолимо. К 9 годам из речи Алека и Ани одна за другой стремительно уходят ошибки. Практически нет погрешностей в спряжении глаголов (в 8;5 Алек еще говорил *\*вижишь*, *\*вижут* вместо *видишь* и *видят*, *\*нахожут* вместо *находят*, *\*помогит* вместо *поможет*; встречались формы *\*висю*, *\*ходют*, *\*моят*, *\*положут*, *\*стоют*, *\*поём*, *\*кладешь* и *\*кладем* – при правильном «кладёт»; от Ани тогда же можно было услышать *\*ходю*, *\*хожут*, *\*положут*...). Исчезли неправильности в падежных окончаниях существительных третьего склонения (еще год назад нередкие). Меньше года назад у обоих наблюдалось немало других неверных падежных форм (из самых странных – *\*для балериной*, *\*забыла о инурок* у Ани в 8;5 и 8;7). С 9-летними же детьми уже нет смысла играть в «Разноцветные падежи» (идея лото, предлагаемого издательством «Русский язык. Курсы», принадлежит Т. Б. Климентьевой и О. Э. Чубаровой)...

Если язык поддерживается в **активном** состоянии, он живет, развивается по собственным законам. И тогда даже и ошибки... ободряют: они следствие «языкотворчества», самостоятельного производства форм (Анины «волосья» в возрасте 6;2 не скопированы у взрослых – самостоятельное следование языковым образцам породило форму, совпавшую с просторечной). Язык живет, развивается... и выправляется (при активной поддержке родителей и / или преподавателей – быстрее и увереннее, чем без поддержки).

Это означает, что в русском зарубежье русский и у младшего поколения **может** быть родным.

Глазу «включенного наблюдателя» открыта принципиальная разни-



ца вариантов: русский и немецкий как родные (в русскоязычных семьях с детьми, которые пошли в немецкий садик в 34 года), немецкий как первый и русский как второй родной (в двуязычных семьях), русский как первый и немецкий как второй родной (у многих детей, особенно мальчиков, приехавших в Германию после 78 лет)... наконец, особый, пограничный случай – языки трехязычных детей. Каков потенциал русской речи в каждой из этих групп – это вопрос, на который еще предстоит ответить.

### *Литература*

*Мэдден Е.* Наши трехязычные дети. – СПб., 2008.

*Kielhöfer B., Jonekeit S.* Zweisprachige Kindererziehung. – 2. Auflage. – Tübingen, 1991.

*Taeschner T.* The Sun is Feminine: A Study on Language Acquisition in Bilingual Children. – NY. – Tokyo, 1983.

*Н. Г. Мальцева, Ю. В. Дорошенко (Саратов)*

### **Особенности кодовых переключений в речи ребенка–билингва**

Данное исследование представляет попытку объяснения и классификации кодовых переключений в речи детей-билингвов.

Кодовые переключения (code-switching) в речи двуязычных взрослых и детей привлекают внимание исследователей уже давно. Наиболее полно и на материале различных пар языков этот предмет исследован в работах Grosjean, Kecskes, Levelt, Moyer, Muysken, Myers-Scotton, Paradis, Genesee. В настоящее время можно говорить о теории кодовых переключений как о части теории взаимодействия языков, в рамках которой сложилось несколько направлений исследования данного явления. Наиболее традиционным является социо-прагматическое направление, которое рассматривает обусловленность кодовых переключений речевой практикой социума / социумов. Грамматический подход в большей степени ориентирован на зависимость кодовых переключений от симметрии / асимметрии взаимодействующих языков, а также их структурных особенностей. Психолингвистический подход связывает переходы с одного языка на другой со спецификой внутренних индивидуальных условий речепорождения (Riehl 2005). Несмотря на относительно большое количество предложенных объяснительных моделей кодовых переключений, мнения специалистов о природе и причинах частой смены языкового кода (особенно в пределах одного высказывания) по-прежнему во многом не совпадают.

Особенный интерес для нас представляет когнитивно-прагматическое направление исследований (Kecskes 2006), связывающее когнитивные (концептуальные), социальные и лингвистические (главным образом синтаксические) факторы, вызывающие и объясняющие кодовые переключения в двуязычной речи. Иштван Кечкеш разработал модель взаимодействия языков (dual language model), которая приписывает рабочим языкам билингва отношения скорее кооперации, нежели конкуренции. Особое значение в данной теории придается когнитивным изменениям, в частности, появлению так называемой общей фундаментальной концептуальной базы, которая делает возможным для билингва одновременную работу двух языковых каналов. Вслед за Grosjean Кечкеш утверждает, что билингв находится в двуязычном режиме даже в ситуации, требующей употребления только одного языка, что объясняется постоянной (и произвольной) активизацией двух языковых каналов.

Особенностью модели Кечкеша является то, что в описании концептосферы она придает большее значение культурно-специфичным и лингвоспецифичным концептам, чем универсальным и независимым от языка. Интересным следствием применения такой модели является утверждение о когнитивных преимуществах билингвов перед монолингвами, что является следствием расширения концептосферы (Kharkhurin 2006). Согласно этой точке зрения, лингвистическая компетенция билингвов не является «простой суммой моноязычных компетенций», а имеет качественные отличия. Это утверждение представляется наиболее спорным (Paradis 2006).

Представляется интересным сравнить особенности моделей кодовых переключений в речи билингвов, разработанные разными исследователями, и применить различные методы исследования к «детскому» материалу. Материалом для работы послужили данные Фонда детской речи CHILDES для двуязычных детей в возрасте 3-7 лет.

Исследование выполнено с учетом сформулированных А. А. Залевской требований к проведению межъязыковых и межкультурных сопоставлений (Залевская 2003).

### *Литература*

*Залевская А. А.* Вопросы теории и практики межкультурных исследований.

Этнокультурная специфика языкового сознания. — М., 2003.

*Grosjean F.* A psycholinguistic approach to code-switching: the recognition of guest words by bilinguals // Milroy L., Muysken P. (eds.) *One Speaker, Two Languages. Cross-disciplinary Perspectives on Code-switching.* — Cambridge, 1995.

*Kecskes I.* The dual language model to explain codeswitching: A cognitive-

pragmatic approach // *Intercultural Pragmatics*. – 2006, 3-3. – P. 257-283.

*Kharkhurin A.* The influence of cross-linguistic and cross-cultural experience on bilingual cognitive abilities // Тезисы Второй международной конференции по когнитивным наукам. – Т. 1. – СПб., 2006. – С. 85-87.

*Myysken P.* *Bilingual Speech. A Typology of Code-Mixing*. – Cambridge, 2000.

*Myers-Scotton C.* *Contact Linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. – Oxford; New York, 2002.

*Paradis M.* Neurofunctional components of bilingual verbal communication are identical to unilinguals // Тезисы Второй международной конференции по когнитивным наукам. – Т. 1. – СПб., 2006. – С. 130-131.

*Riehl C.* Code-switching in Bilinguals: Impacts of Mental Processes and Language Awareness // *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. – Somerville (MA), 2005.

*О. Ненонен (Хельсинки, Финляндия)*

#### **Влияние билингвизма на фонетическое развитие ребенка дошкольного возраста**

В 2010 году нами было начато исследование, в ходе которого нормальное речевое развитие билингвов (БЛ) сравнивается, с одной стороны, с речью монолингвов (МЛ), с другой стороны – с речью билингвов с синдромом специфического расстройства речи (БЛ СРР) (Leonard 1998). Такой подход связан с актуальностью вопроса об определении языковой нормы при двуязычном развитии. Существуют определенные трудности в разграничении особенностей нормального речевого развития билингвов и отклонений от него, т.к. и у билингвов, и у детей с СРР встречаются одинаковые ошибки (Launonen 2007; Armon-Lotem, S. & J. Walters 2010). На данном этапе задача исследования состоит в том, чтобы описать фонетические характеристики речевого развития, наблюдаемые в указанных группах.

Исследование проводится в рамках докторской диссертации на кафедре русского языка и литературы Хельсинкского университета. Оно также является частью европейского проекта COST (European Cooperation in Science and Technology) Action IS0804, *Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment* («Специфическое расстройство речи в многоязычном обществе: лингвистические образцы и возможности оценки»).

Экспериментальный материал был собран в результате тестирования артикуляции 40 русских детей-монолингвов (4-6 лет) из московско-

го детского сада, 10 финских детей-монолингвов (4-6 лет) из хельсинкского детского сада, 40 детей-билингвов (4-6 лет) из двух хельсинкских детских садов «Калинка» и «Мишка» и 20 детей-билингвов (4-6 лет) с проблемами речевого развития, пациентов логопеда А. В. Овчинникова из Ингерманландского центра в г. Хельсинки. Тесты проводились на финском и русском языках. Фонемный состав 126 слов на двух языках включал все гласные и согласные финского и русского языков в разных позициях и комбинациях. В ходе тестирования был использован метод видео- и аудиозаписи, записи расшифровывались, многократно прослушивались и анализировались. В результате составлены таблицы и схемы, иллюстрирующие овладение детьми звуковой стороной русского и финского языков. Эксперимент сопровождался опросами родителей и воспитателей с целью получения фоновой информации. Результаты эксперимента также сравнивались с данными лингвистического прогноза, составленного на базе сравнения фонетических систем русского и финского языков (Любимова 1991; De Silva & Ullakonoja 2009). Кроме того, одной из задач было экспериментальное подтверждение тезиса о замедлении темпов речевого развития детей-билингвов по сравнению с детьми-монолингвами (Протасова 2005).

В результате анализа экспериментального материала предпринята попытка проследить основные тенденции фонетического развития финско-русского детского двуязычия. Сравнение ошибок артикуляции (пропуски, замены, искажения звуков) монолингвов и билингвов с типичным развитием и с СРР позволяют объединить их в четыре группы:

1) ошибки «универсальные», не связанные с особенностями языковых систем русского и финского языков, проявляющиеся в одинаковой степени у билингвов и монолингвов,

2) ошибки в основном лингвоспецифические, свойственные обеим группам, но допускаемые билингвами значительно чаще и в более старшем возрасте,

3) ошибки, часто имеющие лингвоспецифический характер, не свойственные монолингвам, но свойственные билингвам ввиду влияния языковой системы одного языка на другой,

4) ошибки, допускаемые только билингвами с СРР.

Первая группа ошибок, связана с усвоением фонемы /р/и соответствующей финской фонемы /г/, вызывающих наибольшие трудности во всех трех группах. Из протестированных детей от 3 до 6 лет дрожащий переднеязычный /р/ не умели правильно произносить 70% монолингвов, 75% билингвов и 95% билингвов с СРР. Во всех группах дети прибегали к пропуску и заменам на фонемы /л/, /д/, /j/, а также использованию искаженного варианта — одноударного /р/. Кроме того, группа билингвов

продемонстрировала и множество других замен: /г/, /хг/, /в/, /л/ и искажение близкое к английскому заальвеолярному срединному сонанту /г/.

Вторая группа ошибок — это ошибки артикуляции, наблюдаемые и у билингов, и у монолингов с той разницей, что у билингов они имеют значительно более высокую частотность и представляют большее количество искажений и замен. Особое место в данной группе ошибок занимает недодифференциация билингвами аффрикат и щелевых, т.е. трудности артикуляции /с/, /с'/, /ш/, /з/, /ж/, /щ/, /ч/, /ц/. Это подтверждает лингвистический прогноз, ибо перечисленные фонемы отсутствуют в финском языке. В некоторых случаях (чаще при субординативном, но иногда и при симультанном билингвизме) наблюдается фонетическая интерференция, так все выше указанные русские фонемы заменяются финской альвеолярной фонемой /s/. Фонемы /л/, /л'/, /р/, /х/, /ф/, /ы/ усваиваются билингвами намного позже по сравнению с монолингами. Русская просодика также усваивается билингвами значительно позднее, типичными ошибками является либо ударение только на первом слоге подобно финскому (например, *карандаш*, *носки*, *падушка*), либо беспорядочная постановка ударения на любом другом слоге кроме первого (*радИо*), когда ребенок сознательно пытается избежать «финского эффекта».

Третья группа ошибок — это нарушения, типичные лишь для речи финско-русских билингов и не встречающиеся в речи монолингов. Самыми распространенными ошибками являются недодифференциация звонких и глухих и недодифференциация твердых и мягких. Например, 33% билингов заменяют звонкий /б/ на глухой /п/ и 30% заменяют звонкий /г/ на глухой /к/. Твердые /б/, /т/, /н/, /в/, /м/ заменяются мягкими парными и наоборот. Эти явления также легко предсказуемы ввиду отсутствия категории твердости/мягкости и нетипичности категории звонкости/глухости в начале финского слова. Кроме того билингвы иногда с трудом усваивают и такие «легкие» для монолингов фонемы, как /т/, /д/ (интерференция в виде замены финским альвеолярным /d/ 12,5%), /j/ (пропуск 5%, замена на /i/ 5%), /и/ (замена на /ы/, интерференция в виде замены финским /i/ 8%). Анализ артикуляции финских фонем позволяет выделить ошибки произношения всего одной согласной фонемы /η/ множества финских гласных, таких как заднеязычные /ä/, /ö/, /у/, долгих гласных и дифтонгов. Особые трудности также вызывает артикуляция двойных финских согласных, которые часто произносятся кратко, т.е. теряют долготу. Указанные сложности являются лингвоспецифическими именно для финского языка, их испытывают в основном дети в процессе формирования субординативного двуязычия, при котором финский осваивается в качестве второго языка (Л2).

Четвертая группа ошибок включает в себя нарушения, наблюдаемые только в группе билингвов с СРР. Расстройства артикуляции у детей с СРР, как правило, имеют особые индивидуальные характеристики, тем не менее, чаще всего отмечаются нарушения артикуляции большинства согласных русского и финского языков и многих гласных финского. Особенностью фонетического развития детей с СРР является обилие фонетических процессов, таких как слоговая элизия, дистантная ассимиляция, метатезис, наращивание, сокращение и другие множественные трансформации (*тякí* вм. *носكى*, *тау* вм. *стол*, *камóня* вм. *корбва*, *ка́филь* вм. *корáбль*), которые трудно поддаются классификации.

Результаты эксперимента показывают, что в целом фонетическое развитие проходит у билингвов значительно медленнее по сравнению с монолингвами. Дети-билингвы испытывают определенные трудности при усвоении лингвоспецифических фонем русского и финского языков. Типичной чертой билингвизма (чаще при субординативном, но иногда и при симультанном билингвизме) является фонетическая интерференция, заключающаяся в переносе фонем одного языка в другой, что создает впечатление так называемого финского акцента.

Фонетический анализ позволяет увидеть различие в артикуляции детей-билингвов с нормальным развитием речи и с проблемами речевого развития. В обеих группах встречаются и одинаковые ошибки, тем не менее, количество ошибок у детей со специфическим расстройством речи многократно превышает количество ошибок в другой группе. Замены и искажения фонем, продемонстрированные детьми с проблемами речевого развития, часто носят специфический характер. Фонетическая интерференция, характерная для произношения детей-билингвов с нормальным речевым развитием, не может отчетливо проследиваться у детей с проблемами речевого развития в связи со сложной картиной фонетических нарушений. Некоторые фонетические явления (слоговая элизия, дистантная ассимиляция, метатезис, наращивание, сокращение и другие множественные трансформации), иногда встречающиеся в речи монолингвов и билингвов с нормальным речевым развитием, проявляются в речи детей с аномалиями речевого развития с крайне высокой частотностью. В целом фонетические нарушения у детей с проблемами речевого развития носят множественный характер и трудно поддаются классификации, например, часто их нельзя отнести к описанным ранее универсальным или лингвоспецифическим.

### ***Литература***

*Любимова Н.А.* Фонетическая интерференция и общение на неродном языке (экспериментальное исследование на материале финско-русского двуязычия): Дис. д-ра филол. наук. – СПб., 1991.

- Протасова, Е. Ю., Родина, Н. М.* Многоязычие в детском возрасте. — СПб., 2005.
- Armon-Lotem, S. & J. Walters* An approach to differentiating bilingualism and language impairment. In J. Guendouzi, F. Loncke & M. Williams (eds.), *The Handbook of Psycholinguistic & Cognitive Processes: Perspectives in Communication Disorders*. — London: Taylor & Francis, 2010.
- De Silva V. & Ullakonoja R.* (eds.) *Phonetics of Russian and Finnish. General description of Phonetic systems. Experimental studies on Spontaneous and Read-aloud speech*. — Frankfurt: Peter Lang, 2009.
- Launonen K.* Monikielisyiden haasteet kielihäiriöiden tunnistamisessa ja kuntoutuksessa. *Virittäjä*, 2007, s. 240-243, Helsinki: Kotikielen seura.
- Leonard L.B.* *Children with specific language impairment*. — Cambridge, MA: MIT Press, 1998.

*Е. А. Плаксина (Берлин, Германия)*

### **Фонетические особенности речи немецко-русских детей-билингвов**

Известная русская пословица гласит: «По одежке встречают». «Одежка» у наших учеников — это, конечно, их произношение, особенности которого нельзя не услышать, общаясь с ними. Несмотря на то, что оба языка у детей родные, в начальной школе их произносительные навыки находятся в процессе активного становления. Опыт показывает, что процесс, когда дети-билингвы учатся правильному произношению звуков в обоих языках, длится не один год.

Создание системы упражнений, нацеленных на формирование правильного произношения детей-билингвов с немецким и русским языком, — это важная задача, которую еще только предстоит решить: произносительные особенности детей-билингвов в речи на обоих языках мало изучены и описаны. Проведение подобного исследования — непростое и трудоемкое задание, поскольку требует знания произносительных особенностей в каждом из языков, анализа интерферентных явлений и отклонений от нормы в произношении детей-билингвов в обоих языках.

Используемые на сегодняшний день учебники по русскому языку для монолингвальных русских детей или по русскому как иностранному не отвечают ни уровню владения языком детей-билингвов, ни целям и задачам учебного процесса в билингвальном образовании. Исследования, направленные на изучение речи детей-билингвов, необходимы не только ученым-языковедам; в неменьшей степени их ждут учителя, ра-

ботающие с детьми-билингвами, и сами двуязычные дети (ср. Афонин 2010).

Вот уже два года мы исследуем и описываем произносительные особенности детей-билингвов, обучающихся в Европейской начальной школе г. Берлина, как в немецком, так и русском языке. Эта школа — уникальное явление в образовательном ландшафте Федеративной республики Германия. Европейская школа с преподаванием на русском языке существует уже 20 лет и охватывает классы с первого по шестой. Школа им. Л. Н. Толстого предоставляет всем ученикам возможность изучать два языка с первого класса, приобщиться к культуре обеих стран, а их родителям дает надежду на то, что дети не потеряют язык предков, познакомятся с литературой, традициями как русского, так и немецкого народов и смогут интегрироваться в современное Европейское общество.

Немецкий язык является языком окружения и наполняет большую часть жизни наших учеников (как по времени, так и по охвату тех ситуаций, в которых он используется). Поэтому произношение детей-билингвов, рожденных и выросших в Германии, ничем не отличается от произношения граждан этой страны. Предсказуемые сложности ожидают детей, приехавших в страну в более старшем возрасте: здесь особенности произношения будут определяться и корректироваться по мере «вживания» в языковую среду. Большую роль при этом будут играть возраст, время пребывания в стране, мотивация, а также способности ребенка к языкам.

Русский язык у детей-билингвов находится под большим влиянием не только грамматической структуры, но и фонетической системы немецкого языка. При этом существует ряд особенностей, появление которых в речи детей-билингвов предсказуемо с большой долей вероятности. К ним относятся, в частности, заднеязычное [r] (das Zäpfchen-R) в русском, произнесение вместо *ě* и *ю* в соответствующих позициях звуков, напоминающих немецкие *ö* и *ü*. Но больший интерес представляют явления, присутствие которых в речи детей не так очевидно, но не менее значимо не только для их произношения, но также и для овладения письмом в начальной школе и корректного выполнения письменных работ на русском языке на старших этапах обучения.

Артикуляционные особенности, такие как мышечное напряжение, положение и движение губ при произнесении звуков, положение мягкого неба и т. д. образуют артикуляционную базу, которая является специфической для каждого отдельного языка и усваивается носителями языка без особых усилий. В жизни детей-билингвов представлены две фонетические системы с их произносительными особенностями, кото-



рыми дети овладевают в процессе освоения языков. Непосредственное наблюдение за учениками, беседы с детьми-билингвами на обоих языках, анализ их письменных работ свидетельствуют о том, что, хотя дети различают артикуляционные особенности каждого языка и владеют соответствующими навыками произнесения, влияние языка окружения, в данном случае немецкого, на звучание речи детей-билингвов в русском заметно почти у каждого ребенка.

Результаты проведенной исследовательской работы позволяют выделить несколько основных особенностей, отличающих фонетическую сторону речи детей-билингвов и проявляющихся в типичных ошибках в их письменных работах.

1. Одной из основных особенностей немецкого консонантизма является полувзвонкость всех звонких немецких согласных (Козьмин, Сулемова 1990; Pompino-Marschall 2003]. Это связано с меньшим, в сравнении с русским, мышечным напряжением при их произнесении. Соответственно в немецком языке речь идет о звонких и полувзвонках согласных, в то время как в русском есть «чистые» звонкие и глухие согласные. Потеря звонкости в русском языке может быть связана с позицией согласного в слове. Так, в словах *дун* (*b*) – *сам* (*d*) – *флак* (*g*) оглушение происходит в конце слова. Подобное явление присутствует и в немецком языке.

Наличие полувзвонких согласных *b*, *d*, *g* в немецком языке является частью произносительной системы. Произнесение глухих согласных *p*, *t*, *k* характеризуется наличием придыхания, что, в свою очередь, отличает их от русских глухих согласных. Приведем несколько примеров, демонстрирующих выше названные различия произношения в русском и немецком языке:

<u>русский</u>	<u>немецкий</u>
парк, пакет	P*ark, P*aket
танец, теннис, турнир	T*anz, T*ennis, T*ournier
карта, кофе, картофель	K*arte, K*affee, K*artoffel

В тех парах слов, правописание которых отличается только первой буквой, как, например, *Bein* – *Pein*, *Dank* – *Tank*, *gern* – *Kern*, четкое произнесение играет особенно важную роль, так как позволяет слушателю различать на слух звонкие и глухие взрывные согласные. Поскольку немецкие звонкие согласные являются полувзвонками, придыхание остается единственной возможностью «озвучить» разницу между звонкими и глухими согласными.

Перенос учениками-билингвами вышеназванных произносительных особенностей немецкого языка в русский приводит к тому, что они или начинают произносить с придыханием все глухие согласные в рус-

ском языке, или перестают различать звонкие и глухие согласные в начале слова или морфемы и произносят все звонкие полувонко. Если в первом случае произнесенные с придыханием согласные не создают особой проблемы и придают речи детей-билингвов скорее некоторое «иностранное» звучание, то неразличение звонких и глухих согласных влечет за собой сложности в понимании услышанного, а в дальнейшем проявляется в ошибках на письме. Ученики тщетно пытаются уловить в речи говорящего на русском языке аспирированные согласные, чтобы классифицировать услышанные звуки как глухие согласные.

Произнесенные полувонко звонкие русские согласные ученики-билингвы соответственно отражают и на письме. Так в работах учащихся можно встретить такие «описки»: вместо *банка* — *панка*, вместо *дуб* — *туп*, вместо *жизнь* — *шиснь*, а вместо *задача* — *садача*.

2. Немецкий звук [r], перенесенный в русский язык, особенно причудливо проявляется в речи детей-билингвов в двух случаях. В начале слова перед гласными и после таких согласных, как *p, b, f, sp* (смычные и щелевые согласные) в немецком языке произносится заднеязычное [r], так называемое Zäpfchen-R, которое нельзя не услышать у большинства детей-билингвов и в русском языке, например, в словах [r]ешать, п[r]игласить, угово[r]ить. Эта особенность не влияет на процесс понимания их речи и, нужно признать, с трудом устраняется логопедами или русскими родителями. В случаях, когда ребенку удастся освоить русское переднеязычное [r] в отдельно взятом слове, не следует ожидать корректного произношения этого звука во всех остальных словах. Это долгий путь, в процессе которого нужно обращать внимание ребенка-билингва на каждое слово с этим звуком и тренировать его произнесение.

Наибольшие сложности вызывает у детей-билингвов произнесение мягкого русского переднеязычного [r], например, перед гласными переднего ряда в словах *три, грибы*. Так как в немецкой фонетической системе отсутствуют мягкие согласные, детям-билингвам приходится прилагать особые усилия, приближая спинку языка к твердому небу, для достижения корректного «русского» произношения этого звука. Последующие гласные переднего ряда даются учащимся с неменьшим трудом, так что первые артикуляционные попытки содержат вместо русского *и* звук, похожий на русский *ы* или напоминающий нечто среднее между *ы* и *и*, поскольку дети-билингвы стараются приблизить русский звук к немецкому краткому [i], произнесение которого требует большего мышечного напряжения, чем «похожий» русский звук. Описанный процесс формирования правильного произношения русского переднеязычного [r] не влияет на написание слов с этой буквой и

не приводит к каким-либо существенным ошибкам.

Во втором случае звук вокализуется в конце слова после долгих согласных (*hier, Tier*) или в суффиксе *-er (Schüler, Lehrer, Winter)*. Перенос этой особенности из немецкой произносительной системы в русскую влечет за собой появление вокализации в таких словах, как *забор, мусор*. Более того, были отмечены случаи отражения вокализации на письме: вместо *мусор, забор и вор* дети писали *мусоа, забоа и воа*.

3. Немецкий альвеолярный звук [l] воспринимается в русском языке в речи детей-билингвов как очень мягкий. Соответствующий русский сонорный звук образуется у верхних зубов и произносится жестче и менее напряженно, чем немецкий звук [l]. Эти различия не вызывают никаких недоразумений в процессе общения на русском языке и остаются лишь особенностью произношения детей-билингвов.

Примечательно, что у некоторых учащихся в русском языке полностью отсутствует звук [l] после долгих гласных заднего ряда и долгого [a:] или русский [l] становится похожим на английский [w]. Этот факт объясняет присутствие в работах детей-билингвов таких вариантов, как *написау* вместо *написал* или *нарисовау* вместо *нарисовал*.

4. Наличие в немецком языке звука [ø:] / [œ] вызывает появление его в русском в тех случаях, когда пишется русская буква *ё*. В качестве примера можно привести произнесенные подобным образом слова *м[ø]д, л[ø]д*. Губы остаются напряжены и округлены, что характерно для положения артикуляционных органов при произнесении немецкого [ø].

Аналогичные изменения претерпевает русская *ю* в речи детей-билингвов под влиянием немецкого звука [y:] / [y], например, в словах *мюсли, люстра, люк*. Как и в случае с *ё – ö*, приведенные примеры с влиянием звука [y:] / [y] присутствуют как в устной, так и письменной речи учащихся.

5. Заслуживает особого внимания и особенность немецкой произносительной системы, которая заключается в том, что качество немецких гласных остается неизменным во всех позициях в слове, в результате чего немецкая *o* никогда не превратится в *a*, а немецкий долгий [a:] не потеряет свою характерную темную окраску при произнесении. Дети-билингвы нередко произносят в конце таких слов, как *мама, дама, да, сюда, река* немецкое нередуцированное *a*.

Описанные выше случаи иллюстрируют лишь некоторые произносительные особенности, выявленные у детей-билингвов. Проводимое нами исследование помогает всесторонне проанализировать все фонетическое своеобразие их речи, что позволит не только описать

типичные ошибки, допускаемые учащимися, но и сформулировать рекомендации по работе с детьми-билингвами и принципы построения учебных пособий и материалов, направленных на всестороннее усвоение детьми-билингвами их родных языков.

### *Литература*

Козьмин О. Г., Сулемова Г. А. Практическая фонетика немецкого языка. – М., 1990.

Afonin S. Distanzanrede bei den Kindern im Grundschulalter. – Berlin, 2010.

Pompino-Marschall B. Einführung in die Phonetik. – Berlin–NY., 2003.

*Г. С. Рогожкина (Санкт-Петербург)*

### **Модели конструирования количественно–именных сочетаний и их реализация в речи детей–инофонов**

В настоящем исследовании в центре нашего внимания находятся количественно-именные сочетания русского языка и особенности их освоения детьми, для которых русский язык не является родным.

Под количественно-именными сочетаниями понимаются двусловные сочетания, один из компонентов которых является количественным числительным или неопределенно-количественным местоимением, а второй – существительным (например, *два яблока, сколько книг, немного воды*). Числительные и сочетания с ними чрезвычайно часто употребляются в речи, владение ими совершенно необходимо для каждодневной практической деятельности как дошкольника, так и учащегося начальных классов.

Для того чтобы пользоваться количественно-именными сочетаниями в своей речевой деятельности, ребенку необходимо сконструировать в собственном языковом сознании некие действующие модели, включающие основные единицы (в нашем случае — числительные и существительные), организованные в конструкцию на основе синтагматических схем управления и согласования.

При этом в модели с синтаксическим видом связи **управление** в количественно-именном сочетании с внешним (т.е. всего словосочетания) именительным падежом (и сходных с ним винительным падежом, что бывает при неодушевленности существительного) числительное требует постановки существительного в форму Р.п.:

а) две/два//три/четыре + Р.п. ед.ч. (*две руки, четыре ноги*);

б) пять + Р.п. мн.ч. (*пять рук*);

Модель с синтаксическим видом связи **согласование** всегда используется в сочетании с числительным *один*, а также с иными числительными — в косвенных падежных формах, иными словами данная модель имеет падежные модификации:

а) один/одна/одно + сущ. ед.ч. (*одна рука, одной руки*);

б) две/два//три/четыре/пять и т.п. + сущ. мн.ч. (*двумя руками, пяти рук*).

Ребенку предстоит провести большую аналитическую работу, прежде чем он освоит инвентарь единиц, выявит правила, связанные с выбором и конструированием словоформ, а также правила сочетаемости этих единиц. При этом различия условий и путей освоения русского языка (и, в частности, количественно-именных сочетаний) русскоязычным ребенком и инофоном весьма существенны. Они обусловлены многими факторами: невозможно не учитывать постепенность вхождения в язык, роль инпута, особенности речи взрослых, обращенной к ребенку, а также ситуативный характер речи у маленьких русскоязычных детей. Тем не менее, ребенку (и инофону, хоть и в более длительные сроки) удастся «из сравнительно бедного, сравнительно ограниченного языкового материала вывести целостную языковую систему, которая, однако, не остается неизменной на протяжении его жизни и, более того, никогда не достигает какой-либо законченности, завершенности [Шахнарович, Юрьева 2000: 99-100]. Между тем, ребенок не имитирует, не репродуцирует получаемый языковой материал, но, по мнению Л. И. Айдаровой, «схватывает нечто общее и существенное в механизме языка. У ребенка появляется как бы некая внутренняя, неосознаваемая «модель» действующей языковой системы» (цит. по ст. [Шахнарович, Юрьева 2000: 100]). Возможно, становление языковой системы происходит благодаря языковой способности, «дающей возможность так оперировать воспринимаемым материалом, чтобы максимально эффективным путем «открывать» для себя правила изучаемого языка» [Залевская 1999: 317]. При этом мы, придерживаясь мнения многих ученых, считаем, что языковая способность — динамичное явление, находящееся в процессе постоянного развития свойство данного индивида. И, исходя из этого, уровень сформированности языковой системы зависит от способности принятия решений относительно воспринимаемого и используемого ребенком языкового материала, а также совершаемых им действий, в частности от используемых стратегий для овладения языком.

Для выяснения особенностей конструирования количественно-именных сочетаний по рассмотренным выше моделям детьми-инофонами на разных этапах постижения русского языка нами было проведено исследование. Материалом для анализа послужили наблюдения над спонтанной речью детей-инофонов дошкольного и младшего школьного возраста, а

также данные, полученные в результате экспериментальных исследований процесса освоения моделей количественно-именных сочетаний. Всего в эксперименте приняло участие 18 человек (9 мальчиков и 9 девочек), из которых 2 девочки – воспитанницы средней группы детского сада, 3 воспитанника старшей группы, 3 ученика 1 класса, 5 учеников 2 класса, 1 ученица 3 класса и 4 ученика 4 класса. Все информанты являлись носителями азербайджанского языка, учениками русскоязычной начальной школы – детского сада № 624 г. Санкт-Петербурга. Время пребывания детей в России и уровень владения русским языком у них различен, благодаря чему мы имели возможность проследить освоение моделей на разных этапах развития языка. Всего было собрано и обработано более 1900 количественно-именных сочетаний. С каждым ребенком экспериментатор работал индивидуально, записывая весь процесс на видеокамеру с дальнейшей расшифровкой. Испытуемым предлагалось сосчитать предметы (в том числе людей и животных), изображенные на картинках. Была отобрана группа существительных (31 слово)<sup>1</sup>, которые различаются по роду и одушевленности/неодушевленности. На картинках было изображено разное количество предметов (1, 2 или 5). Позднее было проведено повторное исследование с двумя информантами, цель этого исследования состояла в сравнении экспериментальных данных, полученных с одним и тем же ребенком, но через промежутки времени (10-11 месяцев).

Обсудим результаты данного экспериментального исследования. Начнем с количества ошибочных ответов на каждом этапе постижения языка. Постепенное уменьшение количества ошибок, связанное с закономерным развитием речи, и переход к нормативному владению правилами конструирования количественно-именных сочетаний происходит последовательно: 85% ошибочных ответов в средней группе, 67% – в старшей группе, 48% – в 1 кл., 20% – во 2 кл., 8% – в 3 кл., 7% – в 4 кл.

Важно отметить, что меняется характер ошибок, допускаемых детьми на разных этапах овладения русским языком как вторым. Для моделей с синтаксическим видом связи согласование сложность заключалась лишь в выборе соответствующей формы числительного. Данная проблема затронула все группы информантов: практически до 2 кл. доля неверных ответов занимает до 50% и лишь в 3 и 4 кл. правильные ответы значительно преобладают над ошибочными. Ответы типа «*один мама*», «*одна стул*», «*одна*

1 Для определения частотных слов, которые будут понятны и актуальны для детей дошкольного и младшего школьного возраста в эксперименте, мы провели анализ соответствующих источников: 1) тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста [МакАртуровский опросник]; 2) частотный CDI-словарь [Воейкова, Чистович 1994: 94–112]; 3) словарь субъективных частот слов младших школьников [Овчинникова и др 2000: 100–106].

2 Для 3-го класса данные не являются показательными и объективными, в связи с недостаточным количеством информантов данного возраста.

*окно*» и т.п. можно объяснить влиянием родного (азербайджанского) языка, в котором отсутствует категория рода, и существительным в подобных сочетаниях соответствует одна и та же форма числительного «*bir*». В этом можно видеть проявление стратегии так наз. симплификации, характерной для инофонов и заключающейся в игнорировании грамматических категорий, отсутствующих в родном языке. В данном случае дети произвольно выбирали род существительного, следствием чего оказывалось и неверная форма числительного.

Интереснее всего проследить характер ошибок на примере моделей количественно-именных сочетаний с синтаксическим видом связи управление, конструирование которых в условиях нашего эксперимента оказалось гораздо более сложной задачей для детей-инофонов.

Рассматривая реализацию стратегий, попытаемся выявить последовательность действий инофонов. На начальных этапах освоения языка дети-инофоны пытаются разными способами облегчить свою задачу, игнорируя те или иные языковые категории, прибегая к стратегии упрощения (симплификации). Для самых ранних этапов характерно игнорирование категорий числа и падежа, и использование только формы существительного в И.п. ед.ч. (так наз. «замороженной» формой) (*два автобус, пять автобус, две кошка, пять кошка* — средняя группа). На более продвинутом этапе инофон стремится изменить форму числа существительного, при этом еще может отсутствовать изменение по падежам (*две домики, пять книжки, пять ложки* — старшая группа). Следующий этап характеризуется стремлением к изменению существительного по падежам (в нашем случае Р.п.), которое может происходить с неверным определением формы числа имени существительного (*пять стула, два книжек, два девочек* — старшая группа).

Постепенно обобщая и систематизируя языковые факты на основании критериев, которые доступны ему именно на данном этапе развития, ребенок-инофон все чаще использует стратегию генерализации. Допустим, инофон чувствует, что для сочетаний с числительным больше одного в И.п. требуется форма существительного Р.п., но он еще не пришел, например, к выводу о том, что для модели с числительным *два* требуется форма ед.ч, а для модели с числительным *пять* — форма мн.ч.. На этом этапе появляются такие ошибки, как *две кошек, две окон, два дверей и пять стула, пять автобуса, пять мальчика* (примеры информантов 1 и 2 кл.). Это тонкая грань, не поддающаяся логическому объяснению, появившаяся в ходе исторического развития русского языка, является довольно сложной для человека, овладевающего русским языком, что подтверждается наличием подобных ошибок даже в речи информантов 3 и 4 кл.

Уже имеющееся знание осваиваемого языка приводит к тому, что грамматические правила распространяются на новые формы, порой даже

на те языковые единицы, которые ведению данного правила не подлежат, таким образом, происходит сверхгенерализация. Например, информант из старшей группы активно образовывал формы Р.п. мн.ч. при помощи окончания –ов. Такая ошибка частотна и среди русскоязычных детей (*пять ручков, пять кошек, пять дедушков*).

Вместе с тем на любом из выделенных этапов сохраняется возможность употребления словосочетаний в соответствии с нормой, что можно объяснить частотностью ряда словосочетаний в инпуте, определяющей возможность их «гештальтного» использования.

Подведем итоги анализа экспериментальных данных. Очевиден активный поиск детьми-инофонами правил конструирования количественно-именных сочетаний в процессе овладения русским языком. На разных этапах владения языком он проявляется по-разному: от полного игнорирования синтагматических схем сочетаемости к постепенному «нащупыванию» правил и, в итоге, к нормативному использованию подобных конструкций с редкими исключениями в самых трудных случаях.

Таким образом, факты подтверждают положение о том, что и механизм владения языком, сформированный у конкретного индивида к конкретному моменту времени, и его языковая система, являющаяся продуктом попытки целостно представить постигаемый язык, имеют временный, промежуточный характер (А. А. Залевская, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович и др.). Процесс овладения правилами конструирования количественно-именных сочетаний детьми-инофонами находится в постоянном развитии и со временем индивидуальная языковая система каждого из них все более приближается к системе, используемой носителями русского языка. «Детский язык на каждом этапе его формирования – не часть взрослого языка, освоенная ребенком. Ребенок овладевает языком, формируется несколько языковых систем (впрочем, вряд ли о них можно сказать – «несколько», ибо они перетекают одна в другую так, что между ними нет границ – но всегда, конечно, есть возможность прибегнуть к методу среза, позволяющему констатировать развитие), отличных от языковой системы взрослого» [Шахнарович, Юрьева 2000: 104]).

### *Литература*

- Войкова М.Д., Чистович И.А.* Первые слова русского ребенка // Бюллетень фонетического фонда русского языка. – СПб., 1994. – №5. – С. 94-112.
- Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. – М., 1999. – С. 301-302, 317.
- Овчинникова И.Г., Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Пенягина Е.Б.* Лекси-



кон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции). Пермь, 2000. — С. 100-106.

*Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009. — С. 429-439.

*Шахнарович А.М.* Онтогенез мыслеречевой деятельности: семантика и текст // Филологические науки. — 1998. — № 1. — С. 56-64.

*Шахнарович А.М., Юрьева Н.М.* Онтогенез речевого общения: от ситуативной речи к контекстной // Речевое общение в условиях языковой неоднородности. — М., 2000. — С. 92–118.

*Л. Л. Чернякова, Л. В. Савельева (Санкт-Петербург)*

### **Затруднения иноязычных первоклассников при овладении категорией рода имен существительных**

В связи с миграционными процессами и исторически сложившимся национальным составом нашего региона в общеобразовательную школу поступает значительное количество детей, для которых русский язык не является родным. Когда эти дети попадают в русскоязычную школу, они особенно остро ощущают проблему овладения русским языком.

На уроках русского языка младшие школьники осваивают большое количество грамматического материала, в котором одно из важных мест занимает изучение темы «Имя существительное». Центральное место в грамматической системе имени существительного принадлежит категории рода. Это объясняется тем, что категория рода определяет особенности сочетаемости имени существительного с другими частями речи — прилагательным, местоимением, глаголом; категория рода тесно связана с системой склонения имен существительных в единственном числе.

Освоение категории рода является непростой задачей и для русскоязычного ребенка, а для ребенка-иностранца — одной из самых сложных. В связи с этим учителю начальных классов необходимо уделять особое внимание изучению данной грамматической категории. Поскольку категория рода не всегда обоснована денотативно, довольно сложным для понимания младшими школьниками является вопрос, почему одни существительные относятся к мужскому роду, а другие — к женскому.

По сложившейся методической традиции род имен существительных определяется путем замены существительных местоимениями-существительными *он, она, оно* или путем согласования с местоимениями-прилагательными *мой, моя, мое*. Как показывает практика, применение

этого приема не гарантирует учащимся отсутствие ошибок. Определяя род существительного с помощью местоимений, ребенок должен интуитивно догадываться или уже знать, какого рода конкретное существительное. Русскоязычные дети пользуются этим «приемом», опираясь на языковую интуицию. Она подсказывает им, какое местоимение нужно подставить. У иноязычных детей такой «прием» вызывает сильные затруднения, особенно если в родном языке категория рода отсутствует. В этом случае прием подстановки местоимений не даст точного ответа. Поэтому устные упражнения на замену существительных местоимениями целесообразно проводить уже в период обучения грамоте, особенно при составлении устных рассказов.

Предложенный методистами прием иногда оказывается неэффективным и для носителей языка. В русском языке много несклоняемых заимствованных имен существительных, употребление которых вызывает наибольшие трудности. Это связано с тем, что у таких существительных нет морфологических признаков рода, ребенок не знает, какое местоимение нужно поставить к данному слову. Поэтому младших школьников необходимо учить пользоваться словарем для получения достоверной информации о роде имен существительных. Кроме того на уроках должна проводиться работа над употреблением существительных в речи с учетом их родовой принадлежности.

В работе с иноязычными детьми некоторые методисты рекомендуют использовать формы косвенных падежей. Однако этот прием можно использовать, если речь идет о связном тексте, если же необходимо определять род в устной речи или для отдельных слов, взятых вне контекста, то предложенный способ не даст желаемого результата. Другие методисты предлагают определять род по согласованным с ними именам прилагательным. Но и этот прием, как и предшествующий, подходит только для письменной речи, в устной же речи, когда необходимо составлять словосочетания, нужно знать род имени существительного, чтобы правильно согласовать с ним прилагательное.

В рамках магистерского диссертационного исследования проводился констатирующий эксперимент, целью которого было выявление трудностей, возникающих у иноязычных первоклассников при овладении категорией рода имен существительных.

В эксперименте принимало участие пятеро первоклассников разных национальностей. Сведения о них приведены в таблице № 1.

Таблица 1.

Сведения о первоклассниках, принимавших участие в эксперименте.

Фамилия, имя учащегося	Возраст	Национальность	Примечание
Абдуллаев Живохир	8 лет	Узбек	В России проживает около 4 лет. В семье ребенок слышит родную речь, но родители общаются с ним в основном на русском языке.
Абрамян Милена	7 лет	Армянка	В России проживает 5 лет. В семье общаются с ребенком как на родном, так и на русском языке.
Агаев Леон	7 лет	Азербайджанец	В России проживает 4 года. В семье общаются с ребенком как на родном, так и на русском языке.
Зиеев Санжар	8 лет	Узбек	В России проживает 2 года. Родители стараются общаться в семье только на русском языке.
Набиев Давид	8 лет	Лезгин	В России проживает 4 года. В семье общаются с ребенком как на родном, так и на русском языке.

Для выяснения затруднений иноязычных первоклассников в овладении категорией рода имен существительных учащимся были предложены следующие задания.

### Задание № 1

**Цель:** проверить умение учащихся согласовывать в роде имя существительное с глаголом прошедшего времени.

Учащимся были продемонстрированы предметные картинки с изображением бабочки, колокольчика, дерева. Дети должны были называть каждый предмет и указать, с каким из предложенных слов его можно соединить.

Бабочка Колокольчик Дерево

1. Летал 1. Звенел 1. Рос
2. Летало 2. Звенело 2. Росло
3. Летала 3. Звенела 3. Росла

## Задание № 2

**Цель:** проверить умение учащихся согласовывать в роде имя прилагательное с именем существительным.

Учащимся были продемонстрированы предметные картинки с изображением солнца, книги, торта. Дети должны были назвать каждый предмет и указать, с каким из предложенных слов его можно соединить.

Солнце Книга Торт

1. Яркая 1. Интересная 1. Вкусная
2. Яркое 2. Интересное 2. Вкусное
3. Яркий 3. Интересный 3. Вкусный

## Задание № 3

**Цель:** проверить умение учащихся заменять имя существительное местоимением-существительным.

Учащимся были продемонстрированы предметные картинки с изображением ручки, мяча, озера, двери, стула, линейки, зеркала. Дети должны были назвать каждый предмет и указать, каким из предложенных слов его можно заменить: *он, она* или *оно*.

## Задание № 4

**Цель:** проверить умение учащихся классифицировать имена существительные и заменять их местоимениями-существительными.

Учащимся были продемонстрированы предметные картинки с изображением дома, открытки, окна, телевизора, зонта, тетради, колеса, конфеты. Дети должны были назвать каждый предмет и распределить картинки на 3 группы: 1) картинки с изображением предметов, про которые можно сказать *он*; 2) картинки с изображением предметов, про которые можно сказать *она*; 3) картинки с изображением предметов, про которые можно сказать *оно*.

## Задание № 5

**Цель:** проверить умение учащихся классифицировать имена существительные и согласовывать их с местоимениями-прилагательными *мой, моя, мое*.

Учащимся были продемонстрированы предметные картинки с изображением сыра, вилки, яблока, куклы, лимона, пальто, круга, платья. Задание выполнялось аналогично заданию 4.

При выполнении данных заданий у всех учащихся возникли трудности в назывании некоторых изображенных предметов, что свидетельствует о бедности активного словарного запаса. Следовательно, таких учащихся необходимо включать в речевые ситуации, способствующие

накоплению русской лексики.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выявить трудности, возникающие у иноязычных первоклассников при определении рода существительных. Сведения об ошибках, допущенных учащимися, приведены в таблице № 2.

Таблица 2.

Общее количество ошибок, допущенных при выполнении заданий.

Умение	Кол-во учащихся	Кол-во Действий	Кол-во возможных ошибок (100%)	Кол-во допущ. ошибок	% от числа возможных ошибок
Сочетание имени существительного с глаголом прошедшего времени	5	3	15	3	20
Согласование имени прилагательного с именем существительным		3	15	6	40
Замена имени существительного местоимением-существительным		7	35	18	51,4
Распределение имен существительных на группы и замена местоимением-существительным		8	40	22	55
Распределение имен существительных на группы и согласование с местоимением-прилагательным		8	40	22	55

Из таблицы видно, что наиболее трудными оказались задания на замену существительных местоимениями-существительными и на согласование существительных с местоимениями-прилагательными. Учащиеся допустили более 50% таких ошибок от числа возможных. Можно предположить, что у иноязычных первоклассников нет той языковой интуиции, которая подсказывает русскому ребенку, какое местоимение нужно употребить. Как уже отмечалось, для правильной замены существительного местоимением, ребенок должен знать и значение конкретного существительного, и то, какого оно рода. Известно, что в узбекской, армянской и азербайджанской системе имен категория рода отсутствует.

Значительное количество ошибок (40% от числа возможных) составили ошибки на согласование в роде имени прилагательного с именем существительным. Наименьшие трудности вызвало задание на сочетание имен существительных с глаголами прошедшего времени. Возможно, это связано с тем, что иноязычные первоклассники чаще используют в речи русские глаголы, чем имена прилагательные, поэтому глаголы и их грамматические особенности осваиваются быстрее.

В таблице № 3 приводятся сведения об индивидуальных ошибках учащихся.

Таблица 3.

Индивидуальные ошибки учащихся.

№ задания	Ф.И. учащегося				
	Абдуллаев Живохир	Абрамян Милена	Агаев Леон	Зиеев Санжар	Набиев Давид
1	–	–	Бабочка летал, дерево рос.	Дерево росла.	–
2	–	Солнце яркий.	Солнце яркий, книга интересный.	Солнце яркий.	Солнце яркий, книга интересный.
3	Озеро (она), дверь (он), зеркало (она).	Озеро (она), дверь (он), зеркало (она).	Ручка (он), озеро (он), дверь (он), линейка (он), зеркало (он).	Озеро (она), дверь (он), зеркало (она).	Ручка (он), озеро (она), линейка (он), зеркало (она).

Таблица 3. Продолжение

№ задания	Ф.И. учащегося				
	Абдуллаев Живохир	Абрамян Милена	Агаев Леон	Зиев Санжар	Набиев Давид
4	Он (тетрадь).	Он (окно, тетрадь, колесо). Оно (тетрадь).	Он (открытка, окно, колесо). Оно (тетрадь).	Он (окно, колесо). Оно (тетрадь).	Он (окно, тетрадь). Она (телевизор, колесо). Оно (дом, открытка, телевизор, зонт, тетрадь, конфета).
5	Моя (яблоко).	Мой (пальто, платье). Моя (яблоко).	Мой (вилка, яблоко, кукла). Моя (пальто, платье).	Мой (пальто, платье). Моя (яблоко).	Мой (яблоко, вилка). Моя (сыр, яблоко, лимон, пальто, круг, платье). Мое (круг, сыр, лимон).

Анализ данных, представленных в таблице, показал, что преобладают ошибки, связанные с распространением мужского рода на слова женского и среднего рода. Средний род не опознается учащимися вообще.

Таким образом, затруднения иноязычных первоклассников, связанные с освоением категории рода в русском языке, чаще всего возникают в следующих случаях:

- 1) при согласовании имени существительного с именем прилагательным;
- 2) при замене имени существительного местоимением-существительным;
- 3) при согласовании имени существительного с местоимением-прилагательным.

Причиной затруднений является отсутствие в родном языке категории рода существительных. Для получения окончательных выводов требуются дополнительные исследования.

В заключение необходимо отметить, что характер ошибок, допущенных иноязычными учащимися, будет обязательно учитываться при разработке содержания формирующего эксперимента.

### Дефиниции в речи двуязычных детей

В современном Казахстане социолингвистическая ситуация массового стабильного казахско-русского двуязычия формирует условия, позволяющие детям осваивать две языковые системы — казахскую и русскую — в естественных условиях. Нами был проведен эксперимент, в рамках которого удалось собрать и проанализировать лингвистический материал на двух языках. Информантами для него стали школьники младших классов в возрасте от шести до одиннадцати лет, учащиеся школ с казахским языком обучения.

Настоящее исследование посвящено дефинициям, полученным в ходе опроса двуязычных детей, при этом мы используем термины «дефиниция» и «определение» в синонимическом ряду.

Техника сбора материала была следующей: на основании тезауруса учебников для начальной школы был составлен список слов, состоящий из определенного количества наименований на каждом языке, причем каждое слово повторялось и в казахском списке, и в списке слов русского языка. Детей просили дать определения на том языке, к которому принадлежит данное слово. Опрос проводился в течение урока, дети могли сами выбирать, на какой список — казахскоязычный или русскоязычный — им отвечать в первую очередь; некоторые дефиниции были получены в результате устного опроса.

Дефиниции представляют научный интерес с точки зрения представленности в них информации в речи носителя того или иного языка. В психолингвистике существует так называемый метод определения понятий, суть которого состоит в том, что информанта просят дать определение или описать, что означает то или иное слово. Один из крупнейших психологов XX века А. Р. Лурия использовал метод определения понятий в тридцатые годы двадцатого века при обследовании неграмотных и малограмотных (прослушавших кратковременные курсы) крестьян отдаленных районов Узбекистана; при этом неграмотные крестьяне часто вообще отказывались отвечать, ссылаясь на то, что «и так все знают, что это такое», а малограмотные пытались сравнить слово, которому требовалось определение, с явлениями либо вещами, на их взгляд, имеющими сходства с первоначально данным словом [Лурия 1974: 96-97].

В ходе эксперимента удалось выделить типичные варианты определений, характерные как для монолингвальных детей, так и для билингвальных. В первую очередь, это дефиниции, начинающиеся со слова «когда»: *Детство — это когда ты маленький и ничего не понимаешь;*



*Чистый — это когда человек не замаранный и не обляпанный весь. Определения с тавтологией также весьма распространены в обеих группах: Встреча — когда один человек встречается другого; Добро — это когда один человек делает другому человеку добро; Мужчина — тот человек...мужчина, который говорит правильно. Ну, мужчина есть мужчина.*

Особую группу, но все же являющуюся общей и для детей-билингвов, и для детей монолингвов, составляют детские словотворческие образования: *Любовь — это когда один человек полюбливает другого, например, женщина мужчину, или наоборот.* Хотелось бы отметить, что элементы инновационного словотворчества встречаются при дефинировании на русском языке, в полученном материале на казахском языке мы практически не нашли подобных явлений. На наш взгляд, данный результат можно объяснить структурными характеристиками казахского и русского языков. Известно, что русский язык является одним из языков флективного строя, позволяющего, благодаря многозначности и нестандартности аффиксов, сочетать в пределах одного слова самые различные варианты суффиксов. В то же время казахский язык принадлежит к языкам агглютинативного строя, в котором все аффиксы однозначны и стандартны, да и так называемый закон сингармонизма<sup>1</sup> не дает возможности для словотворческой деятельности.

Кроме того, при дефинировании на казахском языке дети-билингвы часто используют слово «деген», «дегеніміз», которое используется в учебной литературе и является своеобразным штампом при описании любых предметов и явлений (буквально: «то, что сказано; то, что названо, «то, что называется», «то, что мы называем») подобно слову «это» в русском языке.

Определения через слово «это» и «деген/дегеніміз» могут быть основаны на описании функциональных характеристик и/или местонахождения, расположения дефинируемого понятия: *Утро — это когда встает солнце; Глаза помогают всем, чтобы видеть, и они находятся на лице; Рот — этим можно говорить, и оно находится на голове, на лице; Ауыз дегеніміз - ол, мысалы, адам тамақ жеген кезде, ауызбен жейді* (букв.: «Ртом называется — это, например, когда человек ест пищу, он ест ртом»); *Ауыз дегеніміз сөйлейтін жер* (букв.: «Ртом называем говорящее место»).

Функции или признаки определяемого слова могут быть даны в предложении без дополнительных указателей: *Булочка — сладость из теста; Верблюд — животное пустыни, может долго не пить; Деревня — место, где можно отдохнуть и жить; Африкада неше түрлі жануарлар*

<sup>1</sup> Закон сингармонизма - закон гармонии гласных, согласно которому в рамках одного слова к корню с гласными переднего ряда могут присоединяться аффиксы с гласными только переднего ряда и, соответственно, к корням с гласными непереднего ряда присоединяются аффиксы с гласными непереднего ряда.

*тұрады* («В Африке живут различные животные»); *Африкада қыс болмайды* («В Африке не бывает зимы»).

Дети младшего школьного возраста пытаются оперировать при дефинировании и родо-видовыми понятиями, например: *Лицо — это часть тела человека; Африка деген шет мемлекет* («Африка — это иностранное государство»); *Жаңбыр — табиғат құбылысы* («Дождь — явление природы»); некоторые детские определения претендуют на серьезный статус, и мы их назвали «квазинаучными»: *Огонь — дар природы, он включается при воздействии газа и огня, и еще его можно вытереть камнями, так называемыми, ну, как это называется, ну, белым камнем и желтым камнем, я не знаю, как они называются, вот так их делаешь-делаешь* [показывает], *и они зажигаются*. В данной дефиниции ребенок использовал элемент так называемой остенсивности, то есть при разъяснении значения слова воспользовался «путем одновременного произнесения слов и указания на обозначаемый ими предмет» [Коротеева 1998: 8], другими словами, показал руками процесс трения камней. Говоря «вытереть», ребенок имел в виду слово «высечь», но использовал только префикс, присоединив его к глаголу «тереть», считая, видимо, что передает необходимое значение. Претенциозность передается использованием таких выражений, как «дар природы», «при воздействии газа (и огня)», «так называемыми». Квазинаучная дефиниция мороженого на казахском языке принадлежит к такого же рода примерам: *Балмұздақ — тәтті глазурден жасалатын асты балмұздақ дейді* («Мороженое — пищу, изготовленную из сладкой глазури, называют мороженым»).

Использование обоих языков характерно для билингвальных детей, часто это похоже на параллельный перевод, например, определяя казахские слова, дети дают их русские эквиваленты: *Адам — человек; Ана — мама; Адасу — заблудился* (в русском разъяснении изменена форма глагола — вместо инфинитива употреблено прошедшее время для мужского рода); *Дәріхана* [«аптека»] — *место, где продают лекарства; Жүгіру* [бежать/бегать] — *быстрое движение*. И наоборот, давая дефиниции русским словам, дети используют языковые средства казахского языка: *Болото — кір су, ішінде үйректер малтиды* («грязная вода, в ней плавают утки»); *Булочка — ұннан жасалатын тағам* («приготовленная из муки еда»); *Воспитание дегеніміз тәрбиелеу* («воспитанием называем воспитание»); *Деревня — ол біздің жазғы демалыста баратын жеріміз, яғни ауыл* («это место, куда мы ездим на летние каникулы, то есть аул»); *Осень — осень дегеніміз күз деген сөз* («осень — это слово, означающее осень»).

При дефинировании и на русском языке, и на казахском дети-билингвы могут использовать оба языка, например: *Язык — это тілің*

(букв.: «твой язык»), что мы считаем языковым смешением; последнее чаще встречается в устной спонтанной речи, поэтому в письменных дефинициях мы находим единичные случаи.

Данные детьми-билингвами определения содержат использовавшиеся в одном ряду на обоих языках синонимы и антонимы: *Напиток* – *шырын, сусын* («сок, напиток»); *Ценный* – *керекті* [необходимый], *нужный*; *Жер* [земля] – *планета, элем, галактика*; *Ночь* – *ночь* – *утро*.

Для определения некоторых слов дети использовали сравнения, например: *Черный* – *это цвет, как белый, красный*. Многие дефиниции содержат опору на знакомые слова, отношения, ситуации: *Жена* – *это твоя мама, которая женилась на твоём папе, он – муж*.

Термины родства выделяются в особую группу дефиниций, так как в казахском языке для наименования родственников по материнской и отцовской линии используются различные лексемы, и это отразилось на определениях, данных детьми-билингвами. Например, ребенок решил уточнить: *Дядя – это... это от кого, от папы или мамы? Дядя это дядя*. Другой школьник дает на русское «дядя» казахское определение: *дядя – ага немесе нағашы*, называя оба казахских слова, соответствующих русскому «дядя», т.е. слова, именующие и брата отца, и брата матери.

С фоновыми знаниями связана и следующая дефиниция: *Молодой* – *человек, которому еще не исполнился первый юбилей. Первый юбилей – когда человеку исполняется полная десятка. [А потом?] А потом считается, что я уже взрослый*. Здесь необходимо пояснить, что казахи считают возраст, кроме обычных лет, еще и в «мүшел», т.е. двенадцатилетиями. Ребенок, прошедший через свой первый «мүшел», традиционно уже больше не считался ребенком, отсюда и рассуждения ребенка, связывающего свой первый «юбилей» с совершеннолетием.

Некоторые дети-билингвы путают значения слов, например, омофонов (при определении русского наречия «рано» был дан синоним к существительному «рана» *болячка*) или паронимов (при определении казахского слова «ғылым» («наука») была дана дефиниция *Ғылым – человек, который занимается исследованием*; на наш взгляд, причиной явилось созвучие слов «ғалым» – «ученый» и «ғылым» – «наука»).

В определениях, данных детьми-билингвами, встречаются основанные на условиях (*Глупый* – *это такой человек, который, если ему говорят что-нибудь, то он не понимает этого*); иногда на функциональной цели (*Жұмыс* – *ақша алуға жұмыс істеу керек* («Работа – чтобы получать деньги, нужно работать»); *Памятник* – *это чтобы...не забыть человека, который вошел в историю*).

В результате опроса двуязычных детей мы получили различные

дефиниции, которые были проверены на контрольной монолингвальной группе, состоящей из детей, говорящих только по-русски, и детей, говорящих только по-казахски. Черт сходства мы не нашли, поэтому полученные данные мы проверили на группе детей, для которых казахский язык является доминирующим (доминирование языков в устной и письменной речевой деятельности школьников младшего возраста определялось еще на начальных этапах в рамках диссертационного исследования, частью которого является настоящий фрагмент).

### *Литература*

- Лурия А. Р.* Об историческом развитии познавательных процессов. – М., 1974.
- Коротеева О.В.* Дефиниция в педагогическом дискурсе: Автореф. дис... канд. филол. наук. – Волгоград, 1999.
- Палкин А.Д.* Возрастная психоллингвистика: Толковый словарь русского языка глазами детей. – М., 2004.

## Становление коммуникации в условиях двуязычия

С. В. Афонин (Берлин, Германия)

### Дистантное обращение и дистанция в речи русско–немецких детей–билингвов в начальной школе

Настоящая статья написана по следам диссертационного проекта по теме «Дистантное обращение в немецком и русском языке. Контрастивно-прагматическое исследование эмпирических данных» (Afonin 2011) и содержит лишь некоторые скупые теоретические выкладки, которые в рамках статьи не могут быть рассмотрены подробнее.

Данные для настоящей публикации были получены путем трехлетнего наблюдения и записи высказываний детей–билингвов в начальном звене Европейской школы Берлина (Staatliche Europa-Schule Berlin, Russischzweig, www.Lew-Tolstoi.gs.de). Наблюдения за употреблением обращений были продолжены во время посещения уроков в яснополянской школе имени Л. Н. Толстого под Тулой. Кроме того, были дополнительно опрошены учителя и родители в школах Германии и России. Во время проведения исследования рос и мой сын, первыми речевыми действиями которого были обращения, которые дополнили собранный корпус.

Целью исследования стали анализ обращений детей–билингвов, сравнение полученных данных с употреблением обращений монолингвами, русскими и немецкими, проживающими, соответственно, в России и Германии. Меня интересовали обращения как образцы речевого поведения, при помощи которых ученики обращаются к взрослым. Под образцом речевого поведения (в данной работе) понимается речевой акт или жанр. Принципиально новым подходом стало рассмотрение обращения не только как средства адресации, а как интегрированного речевого акта, иерархически зависящего от речевого акта, содержащего это обращение. Например, просьба: *Мария Семеновна, дайте, пожалуйста, ключи!* / *Frau Schulz, geben Sie mir bitte die Schlüssel!* – содержит интегрированное обращение. Наряду с лексемами имя–отчество/ титулатура и фамилия рассматриваются еще и местоимения, в данном случае Вы/ Sie, образующие в совокупности сам образец обращения, который графически можно показать так: [VN P, Вы], [Frau FN, Sie], где VN – имя, P – патронимикон, т.е. отчество, FN – фамилия.

Итак, дистантное обращение – это интегрированный речевой акт с динамичной структурой номинальных и прономинальных компо-

нентов, служащих для установления контакта, сигнализации степени уважения (Honorifikation) и маркировки финитной социальной дистанции к адресату, с которым у говорящего нет дружеских или интимных отношений. Контактное обращение (*vertrauliche Anrede*, см. [Gladrow 2007: 81–93]), понимаемое традиционно как обращение на ты, не является предметом моего исследования, хотя вплотную затрагивает его.

Традиционно в лингвистической прагматике вслед за Браун и Гилман (Brown, Gilman 1960) различается дистантное и контактное обращение. В ранних исследованиях обращений не учитывался тот факт, что дистанция — это не только феномен или средство выражения власти. Дистанция может маркироваться и по признаку пола, и по признаку возраста. Интересно, что даже между людьми, находящимися в интимной близости, существует дистанция как социальное и когнитивное явление, она имеет различную культурноспецифическую реализацию в разных языках. Установлен, например, целый ряд образцов обращения, маркирующих среднюю дистанцию: *Петрович, лампу принесите!* (подробнее об этом Afonin 2011).

В области когнитивных процессов дистанция рассматривается как модусная коммуникативная категория, или модус. Она не является только признаком социальных отношений. С точки зрения социальной психологии, это когнитивный модус или структурирующий принцип жизни (Luthe 1985), находящий выражение в отношении к себе, своему социальному и психическому миру. Дистанция реализуется в трех полях: пространственном, языковом и временном. На уровне социальных отношений эта категория маркирует зафиксированную финитную социальную дистанцию к определенному адресату.

В лингвистической прагматике различают обращение и зов [Levinson 2000: 77]. Зов используется в речи, чтобы кого-то позвать. Это свободный речевой акт, который стоит всегда перед другим высказыванием: *Эй, вы! Подойдите сюда!* Обращение же служит не только для привлечения внимания, а имеет несколько функций, о которых говорилось выше: *Михал Петрович, подойдите сюда!* Это различие важно для понимания особенностей употребления обращений детьми, о чем речь пойдет ниже.

Анализируя речевой материал, я использовал метод контрастного исследования и метод описания. Метод контрастного исследования представляет собой билатеральное сравнение языковых явлений на основе идентичных для двух языков ситуаций (Gladrow 2007). Содержательная структура такой ситуации, служащей третьим членом сравнения (*Tertium Comparationis*) определяется экстралингвистичес-

кими факторами ситуации обращения, к которым относятся степень знакомства интерактантов (имя известно или неизвестно), их возраст (старше, моложе, ровесник), социальный статус (выше, ниже, одинаков), характер коммуникации (официальная, личная), пол (мужской, женский). Так, ситуация «обращение к учителю или учительнице» складывается из следующих факторов: знакомый адресат, официальный характер коммуникации. Учитель, как правило, старше и выше по социальному статусу по отношению к говорящему ученику.

Примером метода описания может служить функционально-семантическое поле (Бондарко 1984, 2005), основывающееся на идее концентрической структуры языковых средств. Находящиеся в центре определенного поля прототипические образцы имеют максимальный коммуникативный эффект, который снижается к периферии вместе с частотностью их употребления в этом определенном поле.

Делая небольшой экскурс в наше фундаментальное исследование (Афонин 2011; Афонин 2010), хочется познакомить читателя с эмпирически установленными фактами в немецком и русском языке, которые показывают, что дистанция маркируется взрослыми по-разному в сравниваемых языках.

1. К старшим, социально выше стоящим адресатам в немецком языке в официальной коммуникации тридцатилетние обращаются при помощи образцов дистантного обращения [Herr/ Frau FN, Sie]: *Herr Schulze, geben Sie mir bitte das Buch!* В русском языке в этом случае употребляется Вы [VN P, Вы]: *Галина Петровна, подайте, пожалуйста, книгу!*

2. В частной беседе, например, при обращении к теще [VN, du] (*Heidi, bring doch mal bitte Tüte Mehl mit!*) или к дяде в немецком переходят на ты [Onkel VN, du] (*Onkel Frank, bringst du bitte Flasche Sekt mit?*), в то время как в русском прототипически употребляется обращение на Вы: к дяде [Дядя VN, Вы] *Дядь Сааш, у Вас шурупы есть?*; к теще [VN P, Вы] *Галина Васильевна, подайте соль!*

3. К старшим одинаковым по статусу коллегам в официальной коммуникации взрослая молодежь обращается в немецком языке на ты: [VN, du] *Erika, weißt du, wo die Bücher sind?* В русском языке может оставаться обращение по имени-отчеству в сочетании с местоимением Вы.

Употребление обращений и маркирование адекватной дистанции относятся к формированию коммуникативно-прагматической компетенции, которая развивается у детей с возрастом и лишь к 10-12 годам доходит до уровня языковой нормы (Klan-Delius 1999). Об этом свидетельствуют ошибки русско-немецких детей-билингвов. В форми-

ровании этой компетенции можно выделить ступени от зова к прагматически полифункциональному интегрированному речевому акту, что делает его употребление очень сложным для детей, особенно для билингвов, находящихся в ситуации межкультурного общения с двумя разными языковыми нормами. В итоге можно выделить следующие этапы становления обращения:

1. В младенческом возрасте, уже с двух-трех месяцев, дети кричат и плачут. Они зовут таким образом мать или отца. В этом возрасте можно говорить только о зове, не о словах.

2. Первые слова ребенка с 8-12 месяцев – это обращения.

3. В раннем детском возрасте и позже, вплоть до младшего школьного, дети часто притягивают взрослых за рукав и сопровождают такое установление контакта зовущим растянутым произношением и интонацией. Так делают и немецкоговорящие, и русскоговорящие дети: *Frau Vo-o-igt!/ Ольга Яковлевна-a-a!* Нельзя сказать, что дети делают это, когда хотят поклянчить. Клянчить – значит просить, здесь же речь идет о совмещении зова и обращения. Это речевое действие (или акт), при котором ребенок стремится «материализовать», сделать контакт для адресата чувственным. Способ привлечения внимания диктуется иллюкутивной силой обращения.

4. Следующей ступенью является возраст 5-7 лет (1-2 класс), когда происходит активное формирование грамматической оформленности обращений. Билингвы начальной школы употребляют так называемый новый вокатив [Земская 2004: 76], т. е. обращение в качестве подлежащего в именительном падеже, ни к кому при этом не относящееся: *Миш\_ больше не плачет?, Леня\_ к нам придет в гости?* Такие примеры я заметил впервые у своего сына, а позже встретил и у других детей-билингвов в школе.

5. В возрасте 10-12 лет (4-6 класс), как правило, все билингвы и немецкоговорящие монолингвы употребляют соответствующее норме обращение. Ученики приобрели определенный социально-коммуникативный опыт, ощущают в этом возрасте социальную дистанцию с ее различными степенями и научились маркировать дистанцию различными способами. Они определяют уже и характер коммуникации, и уровень формальности общения.

Теперь я опишу прототипические образцы обращений учеников начальной школы и проведу параллели в обращении детей и взрослых к старшему адресату.

Немецкоязычные монолингвы. Дети 1-3 классов употребляют прототипически образец [Frau FN, du]/[Herr FN, du], который в немецкоязычной научной литературе получил название «мюнхенское



ты» („Münchener Du“) [Glück, Koch 1998: 5], например: *Frau Woderich, kannst du mir bitte die Jacke zumachen?*, *Herr Afonin, kannst du bitte kommen?* Ученики осознают в этом возрасте, что коммуникация происходит в школе. Они так же, как и молодые взрослые, употребляют гонорифики Frau/Herr и фамилию и сигнализируют определенное уважение. Немецким учителям не мешает обращение к ним на ты. Опрошенные мною учителя утверждают, что где-то с четвертого класса они начинают исправлять школьников. А русскоязычные дети, недавно приехавшие в Германию, считают такое обращение невежливым (и даже возмущаются по этому поводу). В целом же дети маркируют среднюю дистанцию, т. к. оба конституента – и гонорификум, и местоимение – функционируют как социальный дейксис и достигают дистанцированно-доверительного эффекта. Есть основания утверждать, что дети не различают более высокий социальный статус учительницы. Оценки в немецкой школе ставятся только с третьего или четвертого класса. Дети привыкают обращаться к старшим на ты: к маме, папе, бабушке, дедушке, старшим по возрасту родственникам и друзьям семьи. Возраст же не играет для них такой большой роли, как для русскоязычных детей и молодых людей. Ученики, в свою очередь, моделируют доверительную ситуацию и апеллируют к родительским чувствам учителей, что последним, в свою очередь, нравится.

Русскоязычные монолингвы. Начиная с детского сада, дети обращаются к воспитательнице, а позже и к учительнице по имени-отчеству и на Вы, то есть используют образец дистантного обращения [VN P, Вы]: *Нина Николаевна! Дайте мне бумагу рисовать!* Это обращение дистанцированного уважительного отношения к учительнице прототипично и последовательно: в России среди русскоязычных к старшим обращаются на Вы не только дети, но и взрослые. Это существенное отличие от немецкого языка создает для билингвов немалые трудности.

#### Периферийные образцы обращений в немецком

Одним из периферийных образцов стало обращение с ошибкой [Herrn Afonin, du], которую допускают дети 1-3 классов, употребляя винительный или дательный падеж в качестве обращения: *Herrn Afonin! Kannst du mir bitte helfen?* (правильно по-немецки Herr Afonin). Подобные ошибки свидетельствуют, что обращение в речи еще проходит стадию грамматического оформления. Когда дома говорят об учителе, то употребляют его имя в вин. или в дат. падеже: *den \*Herrn Afonin fragen/dem \*Herrn Afonin etwas geben.*

Когда младшие школьники тянут руку с места, работая на уроке, они сопровождают свой зов или призыв обратиться на него внимание

звуками [*Khm! Eh! Khm! Hee!*]. Интонацию зова приобретают номинальные и прономинальные формы:

(1) *Afoni-i (n)! Wie lange geht die Stunde noch?/ Paul, (вместо Paul)! Kommst du bitte!?*

(2) *Frau Driwa-a, wann gehen wir raus?* (вместо *Driewer*)

(3) *Du-u, kannst du mir die Jacke zumachen?*

В примерах (1) и (2) мы видим, что происходят вокализация и растяжение. Последний консонант не произносится детьми, так как этого требует зов или зовущее обращение. Соответствующее растяжение есть и в русском, например: *Мама-а-а!, Валентина Сергеевнаа! А он опять дерется!* При этом учительница стоит рядом, в непосредственной близости от говорящих.

Употребленное в качестве обращения местоимение *du* (ты) встречается в этой функции периферийно и у немецкоязычных взрослых. В русском языке эта форма встречается редко только у детей дошкольного возраста и критикуется взрослыми (*Не тыкай!*), у взрослых же не встречается вовсе (полагаюсь при этом на корпус, собранный в процессе фундаментального исследования).

#### Периферийные образцы обращений в русском

На периферии поля мы встречаем в русском языке аллегрiformы (1), растяжение гласных (2), вокализация слова в зовущее обращение (3) и так называемый новый вокатив с зовущим растяжением (4):

(1) *Сергей Владимиръч, когда мы пойдем в класс?, Сан-Саныч!*

(2) *Валентина Сергеевнаа, а он опять дерется!*

(3) *Деда!, Олега!*

(4) *Марь Семенна! (Мария Семеновна)*

В первом случае (1) отчество произносится быстро и коротко. Такие случаи известны всем носителям языка и уже достаточно подробно описаны в литературе. Остается лишь добавить, что имя-отчество и здесь становится сигналом соответствующего уважения, т. е. функционирует как гонорификум и одновременно, произнесенное фамильярно, маркирует сниженную дистанцию или моделирует такую ситуацию. В примерах (2) и (3) дети произносят обращения, растягивая их, поэтому предлагаю называть эти формы зовущими обращениями и квалифицировать их как формы переходные на пути становления обращений, соответствующих этикетным нормам. В третьем случае происходит морфологическое изменение, напоминающее звательный падеж, как, например, в украинском языке: *Мамо!, Сынок!* Такие обращения не встречаются в общении с учителем. Ученики старших классов не употребляют эти формы вовсе, что подтвердили опрошенные мною учителя. Объяснение этому – становление речевого акта

обращения, которое протекает от младенческого зова к сознательному и интонационно оформленному обращению, в котором сбалансированы и гонорификация, и маркирование дистанции, и установление контакта.

#### Немецко-русские дети-билингвы

Немецко-русские дети-билингвы — дети мигрантов и дети из смешанных семей, говорящие с раннего детства на двух языках. Прототипическим является обращение на ты/du, которое уже было описано выше. Даже в общении с русскоязычной учительницей билингвы употребляют обращение на ты.

Если ученик 1-3 классов употребляет дистантное обращение, то он проявляет таким образом свои доминирующие русские культурные корни. Даже если его знания немецкого языка, произношение и интонация совершенны, обращение указывает на русские внутренние нормы поведения и вежливости. Приведу два примера, о которых мне рассказали учителя (1) и родители (2). В обычной немецкой школе в первом классе девочка Elisabeth (Лиза) обращается на чистом немецком к удивленной учительнице на *Sie* (Вы), хотя весь класс говорит *Frau Voigt, du*. Позже выясняется, что родители приехали из России. Второй пример: родители десятилетнего мальчика удивлялись, что посторонние люди в городе часто спрашивали их сына, из какой страны он приехал, ведь он прекрасно говорит по-немецки. Когда они в очередной раз поинтересовались у официанта, почему он спрашивает об этом, тот ответил им, что их сын говорит *Sie!*

Выше сказанное означает, что обращение у билингвов — это своего рода культурный индикатор. Он же создает для многих родителей «неприятные» ситуации, когда маленький билингв ко всем старшим в России обращается на ты: и к профессору в университете, и к пришедшему в гости соседу.

Выше уже приводились примеры обращения маленьких билингвов (*Миш не плачет?/ Лень придет завтра?*), когда дети путают так называемый новый вокатив и номинатив. Следующей особенностью является code-switching или смена языков или диалектов (нем. Sprachwechsel) в одном высказывании или диалоге [Gl ck, Koch 1998: 675-676]. Так, билингвы употребляют: *Herr Afonin, a Вы уходите?*, *Frau Schulz, Вы еще придете сегодня?* [Herr FN, Вы], [Frau FN, Вы]. То, что билингвы избегают употреблять имена и отчества, говорит о том, что этот путь проще, ведь произнести имя и отчество немецкоязычным ученикам трудно.

Случаи интерференции при обращении возникают, когда ученики переносят языковую школьную традицию «тыкания» из немецкого

в русский: *Сергей Владимирович, ты яблоко хочешь?* Некоторые опрошенные мною русскоязычные учителя (к моему сожалению) не решаются исправить в этом случае детей, объясняя, что им и так трудно, что «не хочется обидеть ребенка».

### **Выводы**

1. Фиксированная финитная социальная дистанция при обращении детей к взрослым – это культурно-специфический феномен, который маркируется по-разному в языках. Сравнивая употребление обращений, установлено, что немецкие школьники 1-3 классов используют *du* и основываются при этом 1) на традиции обращения на ты к старшим в личной коммуникации или 2) на традиции обращения на ты к старшим, одинаковым по социальному статусу (рангу) адресатам. Дети маркируют при этом среднюю дистанцию.

2. И русскоязычные, и немецкоязычные дети, и дети-билингвы употребляют в речи зовущее обращение как специальную переходную форму на пути становления нормированного этикетного образца речевого действия.

3. Отсутствующий в русском и немецком языках звательный падеж маркируется прагматически в речи детей достаточно отчетливо. Уже описанные в литературе (Земская 2004) случаи образования так называемого нового вокатива (*Наташ!*, *Лен-Лена!*, *Вась-а-Вась!*) могут быть дополнены зовущим обращением, характеризующимся прибавлением гласного *Деда!*, *Олега!* или растяжением аллегроформ *Марь Семенна!*

### **Литература**

- Афонин С.В.* В чем заключается устойчивость обращений? // Фразеология, познание и культура. – Т. 2. – Белгород, 2010. – С. 12-16.
- Гладров В.* Система обращения в русском и немецком языках // Festschrift in Honour of Professor Arto Mustajoki on the Occasion of his 60th Birthday. – Helsinki, 2008. – P. 38-48.
- Земская Е.А.* Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения. – М., 2004.
- Afonin S.* Die Distanzanrede im Deutschen und Russischen. Kontrastiv-pragmatische Untersuchung empirischer Daten. – Frankfurt, 2011.
- Brown R., Gilman A.* The Pronouns of Power and Solidarity // Sebeok Th. A. (ed.) Style in Language. – Boston, 2006. – P. 253-276.
- Gladrow W.* Feldergrammatik und Sprachvergleich // J. Buscha, R. Freudenberg-Findeisen (Hgg.): Feldergrammatik in der Diskussion. – Frankfurt am Main, 2007.
- Glück H.* Metzler Lexikon Sprache. Zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg.: von Helmut Glück. – Stuttgart, Weimar, 2000.

- Glück H., Koch K.* Du oder Sie. Anredekonventionen in Deutschland und in anderen Ländern // Der Sprachdienst 42. — 1998.
- Klan-Delius G.* Spracherwerb. Sammlung Metzler; Band 321. — Stuttgart, Weimar, 1999.
- Levinson S.C.* Pragmatik. 3. Auflage. — Tübingen, 2000.
- Luthe H.O.* Distanz. Untersuchung zur einer vernachlässigten Kategorie. — München, 1985.

*Н. В. Гагарина (Берлин, Германия)*

**Нарративы многоязычных детей:  
в поисках способов выявления проблем в развитии речи**

В последние десятилетия резко усилилась миграция людей из России и республик бывшего Советского Союза в страны Европы и в США. Так, например, только в Германии количество русскоязычного населения составляет около 5 миллионов человек (Гагарина, Класерт & Топаж 2010), в США — по данным на 2000 год — в стране находилось 710 тысяч выходцев из России, и их количество постоянно возрастает (Polinsky in print).

В связи увеличившейся миграцией населения возрастает и количество многоязычных детей. Как следствие этого появляются проблемы обнаружения и оказания помощи многоязычным детям с проблемами в развитии речи, количество которых также увеличивается из-за возросшего уровня потребления средств массовой информации и снижения количества инпута, сокращения коммуникации между ребенком и взрослыми, минимизирования так называемого *motherese*. Например, некоторые исследования речи двуязычных русско-немецких и русско-ивритских детей показывают, что двуязычные дети даже после годового контакта с языком страны, в которой они проживают, не владеют языком в степени, соответствующей норме для моноязычных детей (Armon-Lotem, Walters & Gagarina, im Druck).

Представляемый в данном исследовании комплекс тестов направлен на выявление проблем в продуцировании и восприятии рассказа по картинкам (elicite discourse). Детям предлагается составить рассказы по шести картинкам и ответить на вопросы к этим картинкам. Далее детям предлагается прослушать рассказ по шести картинкам и потом повторить этот рассказ, а также ответить на вопросы к картинкам. Дополнительно проводится тестирование уровня владения первым, вторым, третьим и т.д. языком ребенка. Анализ рассказов включает рассмот-

рение компонентов так называемой макро-структуры (story structure, (Gagarina et al. in print)) и подробное наблюдение над употреблением референциальных средств в двух (и более) языках.

### *Литература*

- Armon-Lotem, S., Walters, J. & Gagarina, N.* The impact of internal and external factors on linguistic performance in the home language and in L2 among Russian-Hebrew and Russian-German preschool children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. (Im Druck).
- Gagarina, N., Klop, D., Kuunari, S., Tandele, K. & Balciuniene, I.* Narrative Screening Protocol for (multilingual) children. *ZAS Papers in Linguistics*, (55). (in print).
- Polinsky M.* Русский язык первого и второго поколения эмигрантов, живущих в США // E.Protassova (Ed.), *Russian in Contact*. U of Helsinki: University of Helsinki. (in print).
- Гагарина, Н. В., Класерт, А. & Тонаж, Н.* Русский язык – тест для многоязычных детей. *ZAS Papers in Linguistics*, 2010. – P. 54.

*А. В. Овчинников, З. А. Проскурина, В. В. Петровская,  
Е. Ю. Протасова (Москва, Хельсинки - Финляндия)*

### **Описание картинок у монолингвов и билингвов: лексический и грамматический выбор**

Задача прояснения языковых способностей монолингвов и билингвов, выявления сути встречи языков – соприкосновения, столкновения, нахлеста, взаимного обогащения и т.п. – постоянно встает перед лингвистами, педагогами, логопедами, педиатрами. Занимаясь всевозможными экспериментами с билингвами, в общем и целом мы постоянно демонстрируем одну и ту же картину: многоязычие – вещь не принципиальная, если на самом важном для себя языке ребенок справляется с речевыми вызовами в пределах адекватной возрасту нормы; при этом для небольшой части популяции билингвизм – катализатор развития, а при неблагоприятных условиях для небольшой части – ингибитор развития. Картинки часто используются для проверки развития первого и второго языков у билингва (ср. Baker 2006, Bialystok 2001, Bhatia, Ritchie 2008, Roberts, Deslauriers 1999).

В течение последних двух лет мы сопоставляем между собой рассказы монолингвов и билингвов по серии из 12 картин, на которых изображен мишка, занятый разными интересными для ребенка делами.

Нам важно узнать, что представляет собой та самая норма, к которой следует стремиться, а что – отклонение от нее в положительную или отрицательную сторону. Картинки описывают дети и взрослые, монолингвы и билингвы. Эти же картинки описывала группа русскоязычных детей 20 лет назад, поэтому мы можем посмотреть, изменилась ли за это время норма. В данной статье мы обратим преимущественное внимание на минимум и максимум русскоязычных монолингвов и снабдим его комментарием в отношении билингвов.

Выбираемые детьми стратегии касаются перечисления изображения (такая стратегия наиболее примитивна), соединения номинацией при помощи соединительного союза И + им.п., соединение при помощи союза С + тв.п. Добавление дейктических элементов усложняет конструкцию, а их излишек превращает в «просторечную». Наличие глагола сразу поднимает ценность высказывания, глагол ведет к употреблению зависимых членов, между которыми распределяются связи, выявленные на иллюстрации среди предметов. Далее описание усложняется за счет перечисления окрашенности фона, одежды, предметов, уточнений относительно узоров и т.п. Описание первой картинке показывает данные закономерности.

Карт. 1. *Мишка, барабан, палочки (4;9). Мишка и... барабан и барабанные палочки (4;9). Медвежонок, барабан с палочками, горошек, в горошек (5;2). Медведь медвежонок, барабан, палочки.. гм... беленькое чего это, что это, что это такое белое? (5;6) Мишка, барабан, футболочка, палочки барабанные (5;8). Мишка, точки; здесь еще барабан, здесь больше ничего (6;2). Медвежонок играет на барабане, маечка, это... палочка, еще ушки, ножки, маечка ушки, глаза, ротик, нос, ушки и вторая палочка..., язык..., волны на маечке (6;1). Мишка с барабаном, палочки у него две, он..., он одет в майечку, он... у него барабан есть, он по нему палочками стучит, там падают снежинки, он смеется, он... у него барабан... разукрашен в черный и в рыжий и ...и в желтый, у него маечка разукрашена в синий, у него палочки разукрашены в рыжий и в синий, а другую палочку он поднял вверх, а другую внизу (5;0).*

В первом случае происходит знакомство с персонажем, который пройдет далее через всю книжечку, поэтому здесь происходит и выбор стратегии, и расстановка акцентов, и фиксируется желание сочинять предложение определенной длины. Мы не выявили принципиальных различий в длине высказываний в зависимости от возраста ребенка. Естественно, что младшие в целом говорят более короткими фразами, но есть такая тенденция и у старших, а есть и противоположная.

Карт. 2. *Мишка, что же? чистит зубы и еще ..., чашка, это не чашка даже, а стакан, пока еще ничего не вижу (4;6). А здесь мишка язык рас-*

чесывает, еще он в халате одет, потом пить будет, стоит еще, а тот сидит (4;8). Мишка, стакан, зубная щетка, халат и веревка на халате. банка и ши.... и щетка, и халат, и пояс и пятна, рукава (5;0). Мишка в хал... чистит зубы (5,5). Мишка-папа л... зубной щеткой чистит зубы... и у него здесь баночка такая как в том умывальнике, мм... еще я вижу в чем мишка одет, в халате, еще я вижу стену, еще я вижу лапы мишки, голову, еще одни лапы – ноги, воротник, воротник у мишки, уши у мишки, глаза, карманы еще и такая веревочка, больше я не вижу (5;6). Мишка... мм... м.... стаканчик, зубная щетка... мм.. мм...я забыла (5;8). Медвежонок чистит... полоск... чистит зубы и полоскает рот. У не... на нем надет халат, он стоит, он в синем халате (5;11). Медвежонок в халатике, у него есть ножки, стаканчик, ручки, ой, что-то еще, моет он зубы, у него гл... голова, уши, нос, точки, шорты (6;1). Мишка и он чистит зубы, еще стакан и щетка, все, больше ничего (6;2).

Мы заметили, что предложения длиннее тогда, когда ребенок овладевает некоторой формой или некоторой конструкцией, которую он, осваивая, пытается встроить в создаваемое высказывание. С нашей точки зрения, длина предложения в принципе показательна для билингвов: они действительно отстают по сумме высказываний от сверстников, но по совокупности произнесенного применительно к каждой картинке на двух языках вместе они справляются с заданием лучше. В описаниях сохраняется след того, что внушалось детям на занятиях по развитию речи, какие особенности описания пытались вызвать своими педагогическими техниками взрослые.

Карт. 3. Мишка несет чайник. Мм...м... мишка чайник в руках держит. Мишка несет чайник, он... он желтый... с красным, у Мишки си... синие полосочки и у него синий халат – фартук, и у него синие шо.... шорты, и ему тяжело, и он грустный, почему-то, все. Мишка с чайником и фон оранжевый, все. Мишка, чайник, квадратики и кв... и в окне еще вот видите. Чайник, мишка, фартук еще и шта... штанишки и футболочка, все. Чайник, ой, мишка и чайник, и цветы. Чайник, мишка, это у него чайник и еще крыжечка, ножки у него есть такие, халатик и голова, глаза, нос, улыбка вот это ушки, все. Медвежонок, чайник, фартук, штанишки, кофточка, носик треугольный, лапки овальные, цветочки, глаза... сд... сделаны гм... мм.. м..., на чайнике точки и... и волны и.....и ушки. Листок весь тоже красный, цветочки идут с неба, медвежонок держит желтый чайник, на чайнике картинка красная, сам медвежонок коричневый, в синем фартуке и... сама майка у него белая и штанишки синенькие, глазки беленькие, носик черный, морда коричневая.

Мишка в фартуке и с непонятным предметом в лапах (карт. 1) оказывается детям очень интересным. Они называют его по большей



части чайником и сообщают о том, что мишка его несет. У двуязычных детей возможны описания: *дает чай гостям / угощает всех / заваривает чай / несет чайник / кофейник / кувшин / сварил кофе / с самоваром* — все они обусловлены культурным опытом говорящих. У финско-русских билингов, грубо говоря, кофейник фигурирует тогда, когда финский сильнее русского, и наоборот, а один билингв, рассказывая по-русски, называл предмет чайником, а по-фински — кофейником.

Карт. 4. *Мишка пры... прыгает на прыгалке. Мишка ска... прыгает. Мишка прыгает. М... мишка-девочка пры... с... прыгает через скакалку, на... на ней надеты трусики и кофточка в белый узор...чик. Медвежонок, цветок, футболка. Скакалка, мишка, тюльпаны... майка и трусы, и... все. А здесь он прыгает, еще цветочки растут, в трусиках и маечке. Здесь медвежонок прыгает... на скакалке и он одет в футболке, в которой и в трусиках надо прыгать, заниматься и пере... и как..., и пере... и перед ним цветочки, картина вся белая, и один лепесточек темно-зеленый. Мишка прыгает на скакалке и еще изображен цветок, цветочки, все. Мишка с скакалкой, цветок, белый фон, больше ничего. Вижу цветочки, колокольчики, еще я вижу девочку в юбочке одета, еще скакалочку, руки, ноги и еще уши и... глаза, голову и нос, и рот еще, о... так много, и листья. Скакалка, мишка, в... маечка и цветок... чки, все. Скакалка, цветочки и мишка и... ничего. Скакалка, цветок ножки, юбочка, маечка, голова, нос, рот, эти штуки-держалки, нос, глаза, уши, руки.*

Колебание между основной формой наименования одежды и диминутивом внутри одного рассказа встречается у монолингвов и не встречается у слабых билингов, которым известна только одна словоформа. В некоторых случаях дети довольствуются названием деталей, но не интересуются отображенным событием, и жаль, что им не интересно разобраться в сути происходящего. В перечислениях нередко неравноценные объекты (типа *улыбка-голова*), но преобладают наборы вещей по одному типу (например, перечисляются все предметы одежды, а потом все части лица). Есть и уточнения: *цветочки-колокольчики*. Для картинки 5 нам приходилось думать о том, какую форму следует считать более правильной и частотной — *на прыгалке, через скакалку, на скакалке* — или как-то еще. Видимо, все варианты равноправны.

Карт. 5 *Мишка играет в мячик. Мяч, листики, ножки, шорты маечка, ручки, нос, рот, глаза, уши, ноги, улыбка голова, все. Мишка играет с мячиком. Мишка в футбол играет, все. Мишка играет в мячик. Медвежонок в желтой кофточке и в синеньких шорти... шортиках играет в мячик, мячик у него красного цвета. Медвежонок, мячик, майка, шорты. Ми... м... мишка играет в футбол, все. Мишка с мячиком, зеленый фон. Мяч, мишка, майка и шорты, это безрукавка..., майка — это. Играет в*

*футбол, еще он в ме... в та... в кофточке и... в так... таких шортиках, еще чего? Мишка в футбол играет, в мячик, он одет в шортики специально в котором надо тоже заниматься и маечка такая же, чтоб в нем надо заниматься, и он бросает ногой мячик, и маечка у него оранжевая, а шортики у него синенькие, и... и картина вся зеленая, листиками покрыта. Мячик, в чем мишка одет, в маечке и штанах, еще я вижу его лапы, ноги, уши, нос, голову, голова глаза и рот, и все и мячик, и еще я вижу листики и стена украшена. Мячик, маечка, мишка и шортики, все. Мячик, мишка и цветочки, больше ничего.*

Главный персонаж, введенный на начальной картинке, оказывается поименованным по-разному, причем первое наименование, как правило, удерживается (либо все медведи оказываются разными персонажами), либо возникает анафора при помощи личного местоимения, или референциальная отсылка вообще отсутствует. Согласование в роде и падеже или адекватное управление у билингвов и монолингвов нарушается примерно с одинаковой частотой, за исключением тех случаев, когда происходят ошибки интерференции. Описывая картинку 5, дети преимущественно говорят о том, что мишка играет в мячик, а не в футбол. При этом слово *футболка* встретилось 26 раз, а занятие мишки названо *футболом* 8 раз (из них одно — перечисление *футбольный мяч*, и есть дублетные наименования),

*Карт. 6 Мишка и..., и солдатик..., и ничего. Медвежонок, пирамидка, футболка, шорты. Пирамида, трусы и мишка, и майка, и шорты, все. Пирамидка, мишка, шортики и футболочка все. Стоит на руках, это шортики, в кофточке, пирамидка. Здесь Мишка стоит на голове, и... у него тут желтые шортики, футболка син... голубая, а... Мишка весь коричневый, и носик у него черненький, а пирамидка разноцветная и картина вся белая. Мишка стоит на руках и у него рядом пирамидка, все. Мишка стоит на голове и пирамидка, белый фон. Мед... медведь пирамидка, о... глазки, просто я еще..., кофточка, лапки, шляпка синенькая, носик, глазки, черные волосы на пирамидке — вот, шейка, оранжевые цветы есть на пирамидке, синие, желтые и опять оранжевые, все. Здесь, здесь такая куколка стоит, здесь куколка стоит в шляпе, мишка в футболке и в штанах, еще я вижу ноги его, руки, уши, глаза, нос, рот, и голову, и все и все.*

Комплексные описательные конструкции не очень легки, когда речь идет не о тривиальном событии, например, мало кто из детей может описать ситуацию «Мишка стоит на голове», причем билингвы справляются с самой идеей выражения некоторого нестандартного содержания не хуже, чем монолингвы. Вызывает трудности описание предмета, находящегося рядом с мишкой. Тут монолингвы вла-

деют специфическим словом «пирамидка», т.к. данная развивающая игрушка хорошо известна в русской детской культуре, в частности, широко используется в детских садах, а в Финляндии пирамидок почти не собирают, во всяком случае, они так часто не фигурируют в обычных книгах для детей и для них нет специального наименования. Дети-билингвы в Финляндии часто пользуются словом *игрушка*, описывая данный предмет. В соответствии с обобщающим характером слова так могут быть названы многие вещи из обихода ребенка. По нашим наблюдениям, понятие «игрушка» в мире финского ребенка не такое «взрослое», как его русский аналог. Оно проще по звучанию, соответственно, появляется в речи ребенка одним из первых. Не имея номенклатурно-официального оттенка, слово более частотное и разговорное. Кроме того, оно входит в состав сложных слов, например, есть *unilelu* – игрушка, с которой спят (нет аналога на русском языке), *lelulaatikko* – ящик для игрушек, *lelu kauppa* – магазин игрушек, *lelukirja* – книжка-игрушка, игрушечная книга или книга про игрушки.

Подводя итог, можно сказать, что длина высказываний, конечно, свидетельствует о натренированности в сфере речевой продукции, однако нельзя сказать, что содержание высказывания или его сложность напрямую связаны с длиной. Иногда и на языке, которым ребенок недостаточно хорошо владеет, у него появляются интересные описания. Заинтересованность в построении сложного рассказа также не то же самое, что мотивация к произнесению. Оптимальные, на наш взгляд, описания получаются тогда, когда ребенку самому интересно говорить о своих наблюдениях и впечатлениях и он в состоянии использовать необходимые для этого средства.

### ***Литература***

- Baker C.* Foundations of bilingual education and bilingualism. – Clevedon: Multilingual Matters, 2006.
- Bialystok E.* Bilingualism in development: language, literacy, and cognition. – Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2001.
- Bhatia T.K. Ritchie W.C.* (eds.). The handbook of bilingualism Oxford, UK: – Blackwell, 2008.
- Roberts P.M., Deslauriers L.** Picture naming of cognate and non-cognate nouns in bilingual aphasia // Journal of Communication Disorders, V. 32. – № 1. – 1999. – P. 1-23.

*Е. Ю. Протасова, Н. Е. Васюкова, Н. М. Родина  
(Москва, Хельсинки – Финляндия)*

### **Эффективная речь взрослого**

В связи с переходом на новые стандарты в области дошкольного образования многие педагогические коллективы дошкольных учреждений впервые встали перед необходимостью самостоятельно определять программу своей работы, планировать день ребенка, размышлять о том, как интегрировать между собой разные области детской деятельности. Воспитателям приходится думать, анализировать ситуации, подвергать сомнению то, к чему они привыкли. В других странах, конечно, этому учат в первую очередь, имеется в виду ситуативно-связанное обучение. В общем-то, каждый педагог должен думать, развивать теории, формулировать свое собственное мнение по поводу того, что и как изучается детьми, искать свою идентичность как воспитателя (Krogh, Slentz 2010). Над этим особенно интересно и важно думать сейчас, когда в традиционный российский детский сад пришли воспитатели с иными культурами, с иными формулами речевого поведения (приехавшие из других стран или других областей России).

На наш взгляд, «раздерганность» ребенка по парциальным программам и занятиям удастся преодолеть через общение воспитателя с детьми, через такое построение взаимодействия взрослого и детей, которое на самом деле сможет поддержать их любопытство к происходящему, насытить содержанием его деятельность, стимулировать появление интересных речевых идей. Ребенок должен не просто «двигаться по программе», воспроизводить на занятии вопросно-ответные ситуации и в результате получать правильные знания, но учиться думать, понимать, высказывать гипотезы, искать не лежащие на поверхности решения. В настоящем докладе мы попытаемся сформулировать теоретические позиции, на которых строится наше исследование. Актуальность данной темы поддерживается такими работами, как (Алифанова 2001; Никифорова 2008), в которых идет речь о необходимости организации взаимодействия между детьми в игровой форме, в ходе театрализованной деятельности.

Коммуникация происходит самыми разными путями, и не только через язык и речь. Если воспитатели хотят, чтобы дети выросли успешными коммуникаторами, они должны быть с ними вместе и давать наблюдать за собой, поддерживать и поощрять их выражения; учить подбирать, с одной стороны, удобный им голос, с другой – давать слушать разные голоса, искать вместе адекватное в голосовом отношении выражение; учиться слушать и отвечать (причем не формально, а по сути,

отличая свое от чужого, ассоциации от непосредственного ответа); все, что окружает ребенка, имеет значение, и поэтому оно должно быть осмыслено (Roberts, Harpley 2006).

Существуют способы комплексной проверки коммуникативного развития ребенка, в которую входит контроль внимания, выражения, понимания, звуковой системы, использования коммуникативных навыков; все эти параметры вместе обрисовывают профиль ребенка. Если внимание малыша непостоянно, следует показать интерес в том, чем он занимается или на что он смотрит, отвечать на издаваемые им звуки, предлагать активные игры, приспосабливаясь при этом к изменениям в фокусе его внимания. Чтобы ребенок приучился сосредоточиваться, взрослому следует разделять его предпочтения, но не навязывать свои, прислушиваться к правилам ребенка, а не давать свои, повторять его движения, но не контролировать, не давать инструкций и не задавать вопросов (Child 2006).

Говоря о своих учебных занятиях, дети могут сообщить другим детям о своих мыслях. Говоря друг с другом, дети могут задать вопрос, задуматься и порассуждать о большом количестве идей. Очень важно, хотя и трудно организовывать такие дискуссии в группе детского сада. Некоторые думают, что просто общение — это болтовня и не более того, недооценивая развивающий характер обмена мнениями. Нужно учиться слушать и высказываться, и это помогает учебе. Ум каждого помогает развиваться интеллекту другого (Dawes 2010).

Книги и истории способствуют развитию речи и овладению грамотой, и это знают все. Тем не менее, на эту тему появляются новые издания. В частности, подчеркивается, что осознание фонологической стороны речи приходит вместе с чтением и письмом, а хороших результатов можно достичь, если осмысленные занятия с книгой соединяются со специальными заданиями на выявление фонологических различий, которые проводятся на основе слов, содержания, иллюстраций. Практики, обучающие детей, нуждающихся в дополнительной поддержке, могут также опираться на процесс совместного диалогического чтения, при котором задается много дополнительных вопросов и развиваются навыки устной речи. Важно не просто читать, а находить и обыгрывать новые слова, делая их достоянием самого ребенка (Van Kleeck 2006).

Сказкотворчество — методический прием, разработанный в Финляндии. Он состоит в индивидуальном или коллективном рассказывании сказки, записывании ее ведущим, прочитывании и исправлении присутствующими, а затем в чтении для другой аудитории. Вначале ведущий говорит: «Рассказывай(те) сказку так, как хотите. Я буду записывать ее дословно (показывает блокнот и ручку). Когда сказка будет

готова, я прочту ее вам, и вы внесете туда, если хотите, исправления». В процессе рассказывания происходит обмен ощущениями и чувствами. Говорящие пытаются распутать сложные узлы. Ведущий старается распределить нагрузку между всеми говорящими и следит за наполнением частей рассказывания, а также обращает внимание на то, что повседневная речь отличается от литературной. Он ни в коем случае не должен управлять течением воображения или рассказа, а также не должен оценивать готовый рассказ. Рассказчик(и) сами решают, сколько и о чем говорить; им также принадлежит авторское право на рассказ. Сказкотворчество может происходить в паре, в группе, в отдельном помещении или в общественном месте. В процессе рассказывания члены группы сплываются, решают наиболее проблемные вопросы, обмениваются опытом и точками зрения по разным вопросам, новые люди легче интегрируются. Интересно осуществлять этот прием и с детьми, и с взрослыми. Воспитатели могут придумать сказку; на родительском собрании можно придумать сказку для детей; дети могут придумать сказку для родителей. Исправления и подсказки не допускаются. Можно говорить: «Подожди, я не успеваю записывать». Сказки можно оформлять в виде книг, сказками можно обмениваться с другими (Sadutus).

Нами проведен тренинг для воспитателей: мы стараемся учить их рассказывать сказки, взаимодействовать с детьми, определять свое отношение к детям и выстраивать его заново, опираясь на достижения психолингвистики и онтолингвистики. Нам кажется, что управление своей речью ради развития речи ребенка и становления его личности – важный прикладной аспект науки о детской речи.

### *Литература*

- Алифанова Е.М.* Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр: Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2001.
- Никифорова Т.И.* Развитие культуры речевого общения детей старшего дошкольного возраста в игровой форме обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2008.
- Child C.* Communication Development Profile. – Brackley: Speechmark, 2006.
- Dawes L.* Creating a Speaking and Listening Classroom. Integrating Talk for Learning at Key Stage 2. New York, – NY: Routledge, 2010.
- Krogh S., Slentz K.* Early Childhood Education Yesterday, Today, and Tomorrow. New York, – NY: Routledge, 2010.
- Roberts A., Harpley A.* Helping Children to be Skilful Communicatorsю New York, – NY: Routledge: 2006.

*Sadutus* www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat

*Van Kleeck A.* (ed) *Sharing Books and Stories to Promote Language and Literacy*. Oxford: Plural Publishing, 2006.

*N. Ringblom (Stockholm, Sweden)*

### **On the importance of the quality and quantity of input in diverging bilingual development**

#### **Background**

Bilingual language acquisition research and contact linguistics are two closely related fields that have developed largely in isolation from each other (Yip & Matthews 2007). Following Schumann 1987, Bickerton 1981, Andersen 1983, DeGraff 1999 and Yip & Matthews 2007, this work is an attempt to bring both of them together since the issues they deal with are closely related.

Winford (2003) distinguishes three kinds of contact situations: (1) those involving language maintenance – preservation of a language from one generation to the next generation, (2) those involving language shift – the partial or total abandonment of a group's native language in favour of the acquisition of another language and (3) and those that lead to the creation of new contact languages – the languages involving restructuring and mixture of elements from several languages. This division, however, is not straightforward. Following discussion in Winford (2003), many contact situations cannot be assigned clearly to one or another of these categories. Often there is an inter-play between them.

Simultaneous acquisition of two mother tongues (BFLA or Bilingual First Language Acquisition, see Meisel 1989, De Houwer 1990) is usually not discussed in terms of language contact (even though language contact may be considered at the individual level as well, see Weinreich 1953). Rather, the development of two languages is treated separately. This might depend on the fact that the two languages are believed to develop independently of each other, which is known as The Autonomous Development Hypothesis (or The Separate Development Hypothesis, to use De Houwer's term) that implies that bilingual children behave like monolinguals in each of their languages, viz. a bilingual child behaves like two monolinguals in one person. Given this claim, a child who acquires two mother tongues simultaneously – in our case Russian and Swedish – is expected to develop similarly to monolingual Russian children in Russian and similarly to monolingual Swedish children in Swedish.

We have tested this claim on a Russian-Swedish bilingual child Julia (the third child in the family), born and grown up in Stockholm to a Russian

mother and a Swedish father. The child acquired Russian and Swedish (two typologically different, yet, distantly related languages) simultaneously. Since birth, she has been addressed in either Russian or in Swedish. The data (80 audio and video tapes both in Swedish and Russian contexts, 6 diaries) were collected between the ages of 1 and 5 years and transcribed at regular intervals. All non-target-like forms were singled out and analyzed separately.

The results clearly show that Julia's SWEDISH developed according to monolingual norms, yet her RUSSIAN exhibited several features that are not present in monolingual data of Russian children. Julia's Russian seems to undergo structural alternations and replacements like simplification, forming of analytical constructions and transfer. Cross-linguistic influence from Swedish was also found among structures acquired in Russian and Julia's data shows obvious instances of transfer from her stronger language, Swedish.

Moreover, some delay was noticed in the acquisition of Russian morphology (or rather – Julia has not fully acquired some aspects of it). While by the age of 3;5 a typically developing Russian child is expected to have comprehended the main morphological rules, Julia's data show various examples of a reduced case system, or wrong gender, violations in agreement rules etc., thus showing more characteristics of Russian as a *second* language, an L2, rather than an L1 (cf also discussion in Ceytlin 2009).

The linguistic variant under analysis has proven to be neither maintenance as a whole (since maintenance implies only changes by small degrees, see Winford 2003), nor a shift (since the child is actively bilingual) nor a NEW contact language, but rather a new variety of Russian language that was actively created by the child in a language contact situation with the help of the input she got from her environment. It is believed that the innovations found in this study may be more typical of BFLA children exposed to Russian and Swedish simultaneously than it was previously assumed.

Despite this deficiency, Julia grew up as a happy child who was fond of speaking Russian and was using it in almost all domains (except at school). She easily initiated conversations in Russian and quickly replied when asked a question in Russian. The child allowed grown-ups to correct her, but was not very fond of such corrections since she considered Russian to be 'her' language that she had the right to speak the way she wanted (cf Protassova & Rodina 2005). «Унас свой русский» – she and her older sister Susie declared to their elder sister Victoria, a language purist who could not tolerate any mistakes in any language.

In cases of incomplete acquisition it is important to describe and try to understand the reasons that lie behind this process. Thus, in this paper we attempt to find connections between language input that Julia received and



her bilingual development, which resulted in acquiring one stronger language (L1<sub>strong</sub>) and another language, a weaker language (L1<sub>weak</sub>). The innovations and structural replacements do not only seem to depend on ambient languages, their influence on each other and the structural complexity of the languages, but the quality and quantity of input that seems to influence the child's proficiency as well.

In what follows, I will discuss the importance of the quality and quantity of input for balanced bilingual development. It will be argued that

(1) The QUANTITY of input that Julia received was not enough to fully construct a mother tongue. The lack of Russian input in Julia's surroundings has inevitably led to a more diverging development from what is typical for monolingual acquisition of Russian, since the child had to build her own constructions only on the base of the limited material available for her.

(2) Julia's acquisition patterns can be partly related to the patterns she was exposed to (see Ringblom, 2010).

(3) The caregivers' role as the main teachers of the child is crucial. Due to the positive emotions transmitted through the mother tongue from the very first phrases the child heard in her CDS, Julia developed a positive attitude towards Russian and desire to speak it. Russian was also later chosen as a preferred language of communication among all three siblings.

It appears that the complex morphological rules in Russian cannot develop without ample input, since several morphological categories were either set randomly by the child or not set at all. Language dominance is viewed as a major determinant for these transfer effects (Julia became Swedish-dominant since she spent most of her time in a Swedish-speaking environment, especially from kindergarten onwards).

In order to live up to the grammatical and communicative needs when using the weaker language and trying to solve the arising problems, the child created her own innovations. Categories that were not considered mandatory were often dropped in Russian or expressed by the analytical constructions that might fulfill an equivalent function.

It is hypothesized that if a child gets an ample amount of input in the stronger language before the Critical Period (i.e. from 0 up to ca. 4 years, see Meisel 2007) is over, s/he usually develops a full native command of that language. However, the situation might be difficult in the case of the weaker language. It has been proven in this study that if the input has not been sufficient before the Critical Period is over, the child develops structures that are more typical for L2- than for L1-acquisition. Especially morphology may be a vulnerable domain in this respect since the very complex morphological rules in Russian cannot develop without abundant input.

### **References**

- Протасова Е.Ю., Родина Н.М.* Многоязычие в детском возрасте. — СПб., 2005.
- Рингблом Н.* Между двух миров: наш путь к двуязычию // Детский сад от А до Я. — 2010. — № 5. — С. 128-138.
- Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.
- Andersen R. W.* Pidginization and Creolization as Language Acquisition. — Rowley, MA: Newbury House. 1983.
- Bickerton D.* Roots of Language. — Ann Arbor: Karoma, 1981.
- De Houwer* Bilingual First Language Acquisition. Multilingual Matters. 2009.
- De Gaff Ml.* Creolization, language change, and language acquisition: a Prolegomnon. In Michel De Graff (ed.), Language Creation and Language Change: Creolization, Diachrony, and development. — Cambridge, 1999. — P. 1–46.
- Hyltenstamand/Lorraine/Obler* (eds.), Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity, and Loss. — Cambridge. — P. 13–40.
- Meisel J.* Early differentiation of language in bilingual children // Kenneth. 1989.
- Montrul S.* Incomplete Acquisition in Bilingualism. — John Benjamins Publishing Company. 2007.
- Schuman J. H.* The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House Publishers. 1987.
- Yip & Matthews* The Bilingual Child. — Cambridge, 2007.
- Winford D.* An introduction to contact linguistics. Blackwell Publishing. 2003.

*Г. Н. Чиршева (Череповец)*

### **Отношение билингвальных детей к билингвизму**

Ребенок начинает оценивать свой билингвизм и вырабатывает к нему отношение после того, как он дифференцировал два языка и определил их значимость для общения. Некоторые исследователи считают, что сигналом наличия двуязычия у индивида является его «самоидентификация» [Skutnabb-Kangas 1995: 46]. Однако дети в большинстве случаев не способны дать подобную самооценку. Билингвизм ребенка формируется и в том случае, если он этого не осознает, но когда он начинает понимать, что общается на двух языках, окружающие его люди могут повлиять на его отношение к этому факту. Недостаток знаний и позитивного отношения окружающих к таким детям иногда вызывает

их нежелание разговаривать на одном из языков. Самоидентификация их билингвальности в таких случаях приводит к негативной самооценке и недостаточно эффективному формированию двуязычия. Поэтому в период, когда ребенок начинает осознавать свой билингвизм, родителям следует давать позитивную оценку его билингвального речевого поведения, предотвращая, насколько можно, негативное влияние на него со стороны окружающих.

Когда билингвальные дети осознают, что за пределами дома все люди, и особенно их сверстники, говорят только на одном из двух их языков, то, даже если они с удовольствием говорят на обоих языках дома, они иногда стесняются говорить на одном из них за пределами дома, так как не желают, чтобы их слышали посторонние. Только когда другие дети в детском саду или школе начинают специально изучать тот язык, на котором билингвальный ребенок разговаривает с раннего детства, он начинает положительно относиться к своему билингвизму. Когда сверстники спрашивают, зачем он разговаривает с папой или мамой по-английски, он уже знает, как ответить на такой вопрос.

Иногда ребенок рано осознает присутствие двух языков в общении с ним, но предпочитает говорить только на родном языке, часто отказываясь отвечать на Я2. В одних случаях это происходит потому, что он ощущает недостаток компетенции в этом языке; в других случаях ребенок отрицательно относится к его использованию в своей речевой деятельности.

На двуязычном развитии ребенка и его отношении к билингвизму отрицательно сказывается непрестижность одного из языков, когда и общество, и он сам, низко оценивая этот язык, препятствуют формированию его билингвизма и бикультуральности, задевая его национальные чувства, вынуждая отказаться от его дальнейшего освоения. Подобная картина наблюдается и в тех случаях, когда непрестижность языка мнимая. Например, английский язык имеет высокий престиж во всем мире, но ребенок, не осознавая этого, иногда отказывается говорить на нем в русскоязычном обществе, где сверстники воспринимают его как чуждое явление. Поэтому маленькому ребенку в России трудно осознать реальную необходимость применения английского языка, что тоже влияет на отрицательное отношение к его использованию, а, соответственно, и к билингвизму.

Один из наблюдаемых нами детей-билингвов, Петя, не имел возможности общаться с носителями английского языка на начальных этапах формирования его билингвизма, и, кроме того, в пятилетнем возрасте у него сложилось негативное отношение к речи на этом языке, вероятно, под влиянием замечаний о его двуязычии со стороны свер-

тников и некоторых взрослых. Спросив папу: *Are you Russian?*, – и получив утвердительный ответ, Петя потребовал от него: *Then speak Russian to me!* Обсуждение этой проблемы продолжалось несколько месяцев, но папа не прекратил говорить с сыном по-английски, хотя и не стал настаивать на том, чтобы Петя, с его стороны, всегда отвечал по-английски. Постепенно мальчик перестал возражать против общения по-английски, но к тому времени он утратил ряд уже приобретенных навыков и начал чаще переключаться на русский язык. Негативное отношение к английскому языку исчезло с началом изучения второго иностранного языка (немецкого) в детском саду в 5;10.

Андрюша демонстрировал явные признаки осознания своего билингвизма в 2;8, так как не только сообщал о том, какие слова использует папа для выражения того или иного понятия, но называл и язык, на котором произносились слова (*по-английски*). Наблюдения за его речевым развитием показали, что мальчик осознавал, на каком языке с ним разговаривают и на каком языке он сам должен говорить, так как его русские высказывания, обращенные к папе, постоянно сопровождались просьбой говорить по-английски (*In English!*). Ребенок понимал, что его реплики в таких случаях не достигают цели, но реагировал по-разному: иногда послушно повторял вслед за папой свое русское высказывание по-английски и добивался нужной ему реакции, но иногда отказывался говорить вообще (*He буду говорить!*).

Осознание двуязычия приводит к дифференциации функций двух языков. Некоторые дети начинают отдавать предпочтение одному из них как более надежному средству для выражения своих мыслей и чувств. Отчасти это объясняется более эмоционально насыщенным инпутом на одном из языков, особенно в моноэтнических семьях.

Положительное отношение к билингвальности побуждает ребенка и к совершенствованию речи на каждом языке. Ребенок сознательно тренирует произношение звуков, исправляет грамматические и лексические ошибки.

У Пети положительная оценка билингвизма достаточно эксплицитно выразилась в 5;0, когда он сообщил, что хочет знать немецкий и французский, а когда сам станет папой, будет учить своего сына английскому, немецкому и французскому: *I'll teach him English and then German and French.*

Дж. Сондерс, исследовавший билингвизм своих детей, выяснил, как его старший сын относится к языкам, на которых с ним разговаривают родители, и при этом вывел свое понятие родного языка. На вопрос отца: *Wo ist deine Muttersprache?*, мальчик ответил: *Deutsch*. Потом подумал немного и сказал: *Nein, Englisch ist meine Muttersprache. Deutsch*

*ist meine Vatersprache*. (7;4) [Saunders 1988: 138]. С немецкого языка *Muttersprache* «родной язык» буквально переводится как «материнский язык», но для англо-немецкого билингва эти понятия были нетождественными. Мальчик разделил понятие «родной язык» на два вида — «материнский» и «отцовский» языки, оба из которых он считал родными. Дети в семье Дж. Сондерса не только не сомневались в необходимости говорить с папой по-немецки, но в его отсутствие ощущали недостаток немецкого языка и старались говорить на нем друг с другом. Высказываясь о своем будущем, они говорили, что со своими детьми тоже будут говорить по-немецки [Saunders 1988: 140-143]. Привязанность к неродному языку отражает любовь к папе, с которым дети на этом языке привыкли разговаривать. Следовательно, в наиболее благоприятных ситуациях формирования моноэтнического билингвизма дети могут относиться к неродному языку как к родному независимо от того, является ли он папиным или маминым.

Билингвальная речевая деятельность ребенка и осознание им своего двуязычия связаны с формированием ранних металингвистических и переводческих способностей, биграмотности и бикультуральности, интересом к усвоению новых языков. Осознание билингвальности пробуждает у детей интерес к самому явлению билингвизма.

Особенно большое значение на позитивное отношение ребенка к его билингвизму оказывает его способность переводить, поскольку оно подкрепляется тем, что он может помочь другим людям, если они не знают одного из языков, используемых в общении. Дети довольно быстро понимают, что их роль переводчика дает им определенную власть над одноязычными людьми, так как при переводе они могут изменить исходное высказывание, если им что-то в нем не нравится (Harris 1977). Дети иммигрантов, которые лучше своих родителей усвоили язык нового общества, часто удостоиваются похвалы со стороны родителей, приобретают особый статус и значимость среди членов семьи, что повышает их самооценку и самоуважение. У ребенка происходит постоянное переключение не только с языка на язык, но и с одной культуры на другую. Переводческая деятельность делает детей посредниками между двумя культурами, формирует их бикультуральность, помогает рано усвоить важную информацию и понять, как нужно поступать в тех или иных ситуациях. Кроме того, часто выступая в роли переводчика, ребенок привыкает брать инициативу в свои руки, что вырабатывает у него важные социально значимые качества. Для семьи и детей, выступающих в роли переводчика, эта деятельность важна еще и тем, что сплачивает их всех вместе: не только дети зависят от родителей, но и родители от детей. Такие ситуации возникают в тех случаях, когда дети усваивают

язык нового общества быстрее своих родителей и независимо от них, например, на улице, в школе или в детском саду. Даже совсем маленький ребенок-билингв может помочь своим родителям понять какую-то информацию на языке новой страны проживания. Но и в своей родной стране, общаясь и иностранцами, билингвальные дети тоже радуются возможности переводить и помогать своим близким. Так, двухлетний Сережа в общении с американцами переводил некоторые английские слова для своей мамы, плохо знавшей английский язык; родители всегда хвалили его и называли переводчиком, подчеркивая значимость этой деятельности, что положительно отражалось на отношении мальчика к билингвизму.

Иногда билингвальные дети помогают одноязычным друзьям понять фильмы/мультфильмы на иностранном языке, что тоже повышает их самооценку. Наконец, дети-билингвы просто любят переводить и делают это спонтанно, даже когда их об этом не просят. Переводческая деятельность оказывает благоприятное воздействие на когнитивное развитие детей: они осознают лингвистические (стилистические, семантические) особенности языков, сопоставляют средства для выражения одних и тех же понятий. Иногда именно такое сравнение помогает ребенку понять красоту и богатство языка, который его общество или он сам не считают престижным. Ребенок испытывает при этом положительные эмоции, особенно если родители радуются его достижениям.

Ребенок испытывает удовольствие от билингвизма и тогда, когда он участвует в языковых играх: они становятся для него источником эстетического наслаждения, создания комического эффекта. Любые игры помогают лучше осваивать языки, поэтому взрослые могут использовать их при формировании билингвизма на всех этапах. Наибольший расцвет творчества в этой области приходится на младший школьный возраст, и даже убывание билингвальности не мешает активности детей в двуязычных играх.

Осознание билингвизма формирует и положительное отношение детей к изучению новых языков. Уже сам факт двуязычия позволяет им считать себя способными к изучению третьего, четвертого и т.д. языков. Знакомство с третьим языком для двуязычного ребенка не представляет тех трудностей, что для одноязычного ребенка. Ребенок-билингв уже по собственному опыту знает, что языки не похожи друг на друга, поэтому бессмысленно задавать вопросы *«Почему нужно говорить так, а не иначе»*.

Из бесед с повзрослевшими детьми-билингвами удалось выяснить, что они очень позитивно оценивают билингвальное воспитание, которое они получили от своих родителей. Один из тех русских детей, чье

билингвальное развитие изучалось в данной работе, сам уже начинает разговаривать со своим маленьким сыном по-английски, как это делал его папа. Этот факт тоже можно расценивать как положительное отношение к билингвальному усвоению языков в раннем детстве.

Таким образом, на начальных этапах осознания билингвизма дети обычно относятся к этому явлению положительно, но влияние внешних факторов может вызвать и его отрицательную оценку. В дошкольном и младшем школьном возрасте, когда они видят больше преимуществ своей билингвальности, они начинают высоко оценивать и билингвизм, и те усилия, которые их родители приложили к его формированию.

### *Литература*

- Harris B.* The importance of natural translation // Working papers in bilingualism. – Vol. 12. 1977. – P. 96-114.
- Saunders G.* Bilingual children: From birth to teens. – Clevedon: Multilingual Matters, 1988.
- Skutnabb-Kangas T.* Multilingualism and the education of minority children // O. Garcia & C. Baker (eds.), Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations. – Clevedon: Multilingual Matters, 1995. – P. 40-62.

## Детская речь как объект междисциплинарных исследований. Проблемы развития речи и преподавания языков

М. Н. Быстрова (Москва)

### Развитие аналитических видов речевой деятельности

В педагогике дошкольного возраста и начальной школы под развитием и коррекцией речи понимается, как правило, формирование грамматически правильного высказывания, четкого произнесения звуков, использование выразительной лексики и т.п. В любом случае, основное внимание специалистов сосредоточено на развитии активной речи — говорения.

Однако онтогенетически исходным является такой вид речевой деятельности, как слушание. К сожалению, в рамках традиционного подхода слушание развивается неэффективно, а это отрицательно сказывается на речевом и когнитивном развитии, образовании в целом.

Недостаточное понимание текста, представленного в устной форме, естественно, предполагает в дальнейшем и аналогичное протекание данного процесса при чтении. Законы переработки информации имеют всеобщий характер, независимо от того, какой сенсорный канал задействован в получении данных.

Без специального обучения и дошкольники, и учащиеся начальной школы воспринимают в тексте лишь те сведения, которые *даны в готовом виде, прописаны словами*. Слушая или читая рассказ, сказку и т.п., дети воспринимают текст как простую цепочку слов и предложений. Ребенка просто не научили, не показали, что в (хорошем!) тексте может оказаться множество смыслов, что полученную информацию можно соотносить с собственным опытом, обдумывать, оценивать, сравнивать и т.д.

Анализ различных программ и учебников по литературе показывает, что обучение чтению на сегодняшний день требует серьезного внимания. Конечно, в основном, более сложные тексты включаются в учебники для третьего — четвертого классов, более простые — в сборники для первого и второго классов. Однако, к сожалению, нигде не прописана система параметров, по которым происходит *усложнение текста* по мере продвижения вперед. Лишь наращивается объем произведения, и добавляются новые типы заданий по тексту.

Развитие слушания и чтения как видов речевой деятельности затрагивает многие аспекты пограничных наук: языкознания, литературы, психологии, педагогики. Поэтому при разработке любой программы междисциплинарная интеграция оказывается неизбежной и, как пока-



зывает практика, наиболее эффективной.

Нами подготовлен материал для развития аналитических видов речевой деятельности в начальной школе на основании комплексного подхода, ассимилирующего методы и информацию из следующих научных областей: педагогической и возрастной психологии, нейропсихологии, литературоведения, теоретической лингвистики, психолингвистики, нейролингвистики, когнитивной науки, дидактики, философии.

Задачи формирования у детей потребности в чтении как одном из путей познания мира, обеспечения положительного отношения к урокам литературы и успешного обучения мы решаем через особый подбор произведений (1), систему вопросов и заданий (2) и соответствующую организацию обсуждения прочитанного/прослушанного текста (3).

(1) Произведения для детей должны быть малыми по объему, при этом доступными, интересными, корректными с точки зрения использованных языковых средств и организации информации. Содержание текста должно предоставлять достаточный материал для того, чтобы узнать, понять, уточнить, может быть, по-новому взглянуть на привычные явления, обсудить социальные, культурные, психологические, философские аспекты окружающей действительности, формирующейся картины мира. Чтение как раскодирование письменного текста превращается при таком подходе в отдельный учебный навык, который развивается довольно быстро, поскольку оказывается средством удовлетворения эмоциональных, информационных и интеллектуальных потребностей ребенка.

(2) Понимание учащимися содержания сказок, притч, рассказов (прочитанных самостоятельно или воспринятых на слух) происходит в процессе *исследования* материала, в соответствии с планом, который предложен для каждого текста.

Планы-сценарии обсуждения текстов включают различные предметные, учебные, когнитивные действия и операции, среди которых можно отметить следующие позиции.

1. Прослеживание причинно-следственных связей и других отношений на основе выделенных схем, а именно:

а) характер героя – его взаимоотношения с окружающим миром;

б) цель – действие – результат;

в) обстоятельства – мотивы – поступки – последствия;

г) проблема – возможные варианты поведения – выбор героя – следствия этого выбора (успешное решение задач или возникновение новых проблем, в этом случае – анализ причин негативных последствий).

2. Поиск информации для доказательства/оспаривания того или

иногое утверждения.

3. Восстановление последовательности событий (в тех случаях, когда порядок изложения не соответствует реальной хронологии) или иных скрытых процессов.

4. Прогнозирование информации на основе анализа ситуации.

5. Дифференцированная оценка материала.

Таким образом, на смену простому наблюдению событий приходит целостный анализ ситуации.

Организованная таким образом работа по освоению содержания текста способствует пониманию взаимосвязи и взаимозависимости людей, природы, событий, формирует интерес к познанию природы человека, его взаимоотношений с другими людьми и с окружающим миром.

(3) Наиболее оптимальная форма для достижения заявленных целей – работа в группе. В ситуации эмоционального и когнитивного взаимодействия успешно решаются предметные задачи, реализуются потребности детей в общении и саморазвитии, создаются условия для формирования адаптивных механизмов поведения, аутокоррекции отдельных неблагоприятных аспектов развития и т.п. Задача педагога – организовать совместную деятельность учащихся по усвоению знаний, социальных норм, культурных ценностей и т.д.

Рекомендуемый подход органично сочетается с возрастным нейропсихологическим статусом учащихся, предполагающим интенсивное развитие речевой деятельности как основы произвольной саморегуляции высших форм поведения. Кроме выполнения собственно языковых функций: коммуникативной, эпистемической и когнитивной, – обеспечивающих энергоинформационное взаимодействие человека с окружающим миром и с самим собой, речь выполняет также задачу опосредования психических процессов. Поэтому развитие речевой деятельности активизирует развитие всех остальных высших психических функций, которые также задействованы в формировании учебной деятельности, предметных знаний и др.

Наш подход реализует актуальные тенденции современного гуманитарного образования: компетентностный подход, функциональную направленность, обучение техникам анализа текстовой информации, интегративный характер. Отмечается перенос полученных знаний на учебно-информационные тексты, математические задачи (за счет детального анализа исходных данных), а также различные ситуации реальной жизни.

Решение задач обучения по нашей методике приводит к результатам, выходящим за рамки предметной области, среди которых следует

упомянуть:

- понимание социальных ролей, отношений, связей (т.н. социальной морфологии);
- сознательное присвоение или отказ от тех или иных программ поведения;
- формирование основ мировоззрения.

Можно также отметить, что данная методика отличается продуктивностью и последовательно применяется в работе с различными учебными группами: дошкольниками (с 3 лет), детьми, имеющими проблемы в речевом развитии, в том числе с ОНР.

*К. В. Гарганеева, Л. Н. Руденок, О. В. Сараева (Томск)*

**Психоречевое развитие детей раннего и дошкольного возраста с различными образовательными потребностями в условиях общеобразовательных групп ДОУ**

Оптимизация системы дошкольного образования сегодня ставит задачу интеграции детей с проблемами психоречевого развития (дети с речевой патологией и дети с задержкой психического развития) в группы сверстников, соответствующих возрастным нормативам.

На современном этапе модернизации системы образования на первый план выдвигаются задачи создания условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями. Общепризнано, что включение детей с отклонениями в психоречевом развитии в состав общеобразовательной группы требует специальных образовательных условий. Однако до настоящего времени не создана универсальная интегративная методика формирования речевых и психических функций, учитывающая интересы как детей с нормальным, так и с отклоняющимся развитием.

Дети с отклонениями в психоречевом развитии, число которых весьма значительно, оказываются в условиях депривации (социальной, психологической, речевой). Речевая патология – нарушение важнейших психических функций. Такие нарушения в раннем возрасте заслуживают особого внимания специалистов, поскольку развитие мышления и речи есть непереносимое условие развития всех остальных человеческих способностей. Последнее в свою очередь обеспечивает дальнейшее совершенствование речи. Таким образом, возникает саморегулирующееся круговое замыкание – два взаимовозбуждающих

потока усиливают друг друга и совместно регулируют процесс формирования ребенка. Задержка одного из этих компонентов может вызвать задержку всего развития или даже его остановку. Эта взаимозависимость проанализирована в работах А. Р. Лурия, Р. А. Беловой-Давыдовой и др. Соответственно в дальнейшем велик риск школьной дезадаптации, неуспеваемости, профессиональной несостоятельности в будущем.

На современном этапе развития системы образования на первый план выдвигаются задачи создания условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями. На сегодняшний день в садах общеразвивающего вида прекращена работа логопедических групп. Логопункты, принявшие на себя всю нагрузку по коррекции речевых нарушений, не справляются с объемом выявляемой патологии. Следовательно, данная категория детей, оказавшись в условиях общеобразовательной группы, испытывает затруднения как в освоении образовательной программы, так и в установлении полноценных контактов со сверстниками. Общеизвестно, что включение детей с отклонениями в психоречевом развитии в состав общеобразовательной группы требует создания специальных образовательных условий. Однако до настоящего времени не создана универсальная интегративная методика речевого и психического развития, учитывающая интересы как детей с нормальным, так и с отклоняющимся речевым развитием.

Вышесказанное подчеркивает актуальность разработки и реализации практикоориентированного проекта «Психоречевое развитие детей раннего и дошкольного возраста с различными образовательными потребностями в условиях общеобразовательных групп ДОУ», направленного на создание адекватных психолого-педагогических условий и методического сопровождения для реализации интегративного подхода к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями.

*Цель проекта:* создание комплексной интегративной программы по психоречевому развитию детей раннего и дошкольного возраста с различными образовательными потребностями в условиях общеобразовательных групп ДОУ.

*Задачи.*

1. Разработка и опытная проверка комплексной интегративной программы развития речевых, языковых, метаязыковых, коммуникативных компетенций, творческих способностей детей дошкольного и дошкольного возраста с различными образовательными пот-

ребностями в условиях общеобразовательных групп ДОУ.

2. Совершенствование учебно-методического, организационного, материально-технического обеспечения воспитательно-образовательного и коррекционного процессов.

3. Определение уровня психоречевого развития детей на разных возрастных этапах, начиная с раннего возраста.

4. Обучение родителей эффективным методам коррекционной и развивающей работы.

5. Привлечение внимания общественности и представителей власти к проблеме создания адекватного психолого-педагогического сопровождения для детей с разным уровнем психоречевого развития в условиях интеграции посредством распространения информации об опыте реализации проекта на научно-практических конференциях, межведомственных семинарах и т.п.

6. Анализ результатов внедрения данной программы.

Реализация проекта осуществляется поэтапно.

*1 этап. Подготовительный (организационный)*

1. Подготовка диагностического инструментария:

подбор диагностических методик, соответствующих цели проекта; обучение участников проекта работать с данными диагностическими методиками;

подготовка раздаточного материала.

2. Создание материально-технической базы для реализации проекта:

приобретение материально-технических ресурсов по мере необходимости;

создание игротек и лекотек.

3. Создание перспективного плана реализации заявленного проекта:

постановка целей и задач этапов проекта;

создание предварительного плана-графика проведения диагностических, просветительских, коррекционных и развивающих мероприятий;

распределение обязанностей участников творческой группы.

*2 этап. Диагностический*

1. Проведение диагностики для определения уровня психоречевого развития детей на разных возрастных этапах.

2. Качественная и количественная обработка результатов обследования, и их интерпретация.

3. Информирование родителей и участников проекта о полученных результатах.

### *3 этап. Основной*

1 блок: работа с детьми, имеющими разные образовательные потребности.

Разработка инновационных технологий психолого-педагогического сопровождения психоречевого развития данных детей.

Реализация данных технологий в д/с № 49 ТГУ.

2 блок: работа с родителями.

Выступления на родительских собраниях с целью повышения родительской компетенции в вопросах психоречевого развития детей, раннего выявления и коррекции нарушений развития.

Проведение тематических семинаров-практикумов на базе созданных игротек и лекотек для родителей: «Учимся правильно общаться с ребенком», «Развитие речевых компетенций», «Развитие артикуляционной моторики ребенка как необходимое условие правильного звукопроизношения», «Развитие языковой и метаязыковой способности ребенка», «Формируем речевую деятельность» и др. (в соответствии с реальным родительским запросом).

3 блок: работа с сотрудниками детского сада.

Освещение содержания разработанных инновационных технологий психолого-педагогического сопровождения психоречевого развития детей с учетом их образовательных потребностей.

Обсуждение проблем внедрения данных технологий.

Организация семинаров по распространению полученного в ходе реализации проекта педагогического опыта.

Привлечение сотрудников детского сада к реализации проекта по мере необходимости.

### *4 этап. Результирующий*

1. Определение динамики развития охваченных коррекционно-развивающей помощью детей, выявление эффективности предложенных методов работы.

2. Разработка методических рекомендаций для родителей по дальнейшему сопровождению ребенка.

3. Анкетирование родителей с целью выявления их суждения об эффективности и необходимости предложенных форм работы с детьми и взрослыми.

### *5 этап. Рефлектирующий*

1. Оценка достигнутых результатов.

2. Выявление факторов, способствующих развитию проекта, и условий, препятствующих его реализации.

3. Выработка конструктивных предложений в адрес органов управления образованием и руководителей дошкольных

образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования по осуществлению направления ранней диагностики и коррекции нарушений развития детей.

Возможные препятствия в ходе реализации проекта: низкая психолого-педагогическая осведомленность родителей и педагогов, работающих с данной категорией детей, непонимание конечной цели может привести к инактивности родителей, отказу от проведения обследования ребенка, формальному отношению к деятельности, искажению информации о ребенке. Возможные пути преодоления этих трудностей мы видим в предварительных консультациях, беседах, разъяснениях, направленных на повышение родительской компетенции в вопросах раннего выявления и коррекции нарушений развития.

Проект разработан и реализуется на базе детского сада № 49 г. Томска, являющегося структурным подразделением ГОУ ВПО НИ Томского государственного университета. Проектом охвачены дети возраста 2-3-х лет, поступившие в детский сад в 2010 году с последующим обучением их по предложенной комплексной интегративной программе в течение 5 лет. Составлено перспективное планирование работы в 1 младшей группе по следующим направлениям: развитие импрессивной речи; развитие экспрессивной речи; развитие просодической стороны речи, воспитание общих речевых навыков; формирование звуковой стороны речи; развитие слухового и зрительного внимания, восприятия и памяти; формирование и развитие метаязыковой способности детей; театрализация; развитие мелкой моторики; освоение общедвигательных навыков; пропедевтика элементарных математических представлений. Обучение традиционно делится на три периода, все виды деятельности соответствуют определенной лексической теме.

*М. Л. Кусова (Екатеринбург)*

### **О принципах языкового образования в поликультурном пространстве**

Социально-экономические изменения, происходящие в мире, затрагивают и наше государство, что проявляется в том числе в активизации миграционных процессов. Иммиграционные процессы ставят общество и государство перед необходимостью решения проблемы интеграции мигрантов в российское общество. Интеграция мигрантов означает процесс их социализации. В педагогике процесс социализации личности определяется как усвоение человеком правил, норм и ценнос-

тей, необходимых для успешного функционирования в данном обществе. Образовательно-воспитательный процесс является оптимальным для решения подобных задач, так как этот процесс направлен на усвоение правил, норм и ценностей общества, именно по отношению к образовательному процессу, прежде всего такой его составляющей, как языковое образование, мы можем говорить об усвоении общечеловеческих ценностей и ценностей определенной культуры, об усвоении этических норм. В образовательном процессе происходит, с одной стороны, социальная адаптация, с другой стороны, социальная идентификация. Эти процессы не являются взаимоисключающими, поскольку идентификация заключается в осознании принадлежности к определенной общности, в принятии окружающих, их норм и ценностей, а адаптация — в активном приспособлении индивида к условиям социальной среды и в принятии определенной социальной роли.

Известно, что в процессе социализации принимает участие все окружение индивида: семья, сверстники, образовательное учреждение. Неслучайно поэтому, обращаясь сегодня к определению содержания языкового образования школьников, не владеющих или слабо владеющих русским языком, мы говорим о различных сторонах образовательно-воспитательного процесса, о решении проблем социализации детей мигрантов в учебной и внеучебной деятельности в рамках образовательных учреждений, о необходимости включения в решение проблем социализации всех субъектов образовательного процесса. Это определяется тем, что основными сферами социализации являются деятельность, общение и самосознание, а фактором, объединяющим эти сферы, является язык. Учитывая выделенные сферы социализации, мы отмечаем, что их включенность в процесс социализации возможна лишь при условии, что дети мигрантов изучают русский язык, оказавшись в условиях поликультурного пространства. Осознавая значимость миграционных процессов для современного общества, мы остановимся на проблемах языкового образования с учетом данной категории учащихся, так как методика обучения русскому языку детей мигрантов сегодня находится только в стадии становления.

Языковое образование и обучение русскому языку детей мигрантов мы связываем с их социализацией. Подчеркнем, что процессу овладения русским языком мы уделяем внимание не только в силу реализации коммуникативной функции языка, не только потому, что дети мигрантов оказываются перед необходимостью овладеть русским языком как средством общения в нашем государстве. Овладение русским языком детьми мигрантов означает, как и для русскоязычных учащихся, овладение государственным языком и обязательно влечет овладение культу-



рой народа, принятие этой культуры.

Обучение русскому языку детей мигрантов строится с использованием лингвокультурологического подхода. Обращение к лингвокультурологическому подходу в обучении русскому языку детей мигрантов обусловлено тем, что именно лингвокультурология определяет связь языка и культуры, рассматривает язык через призму культуры нации, Рассмотрение взаимосвязи языка и культуры в лингвокультурологии осуществляется с учетом особенностей их функционирования, с учетом взаимосвязи материальной и духовной культуры. При этом априори считаем: культура отражается в языке, в том, что составляет языковую картину мира человека.

Таким образом, определяя сущность лингвокультурологического подхода, мы можем сказать, что лингвокультурологический подход объединяет все сферы социализации и связан со всеми названными сферами: с самосознанием — изучение русского языка с опорой на данный подход дает возможность увидеть картину мира глазами носителей данного языка, принять ценности и нормы, предлагаемые на материале данного языка, обеспечивает вторичную аккультурацию личности; с деятельностью — учебная деятельность учащихся предполагает использование русского языка, формирование научной картины мира в сознании детей мигрантов обеспечивается языковой системой русского языка, с общением — общение детей мигрантов в условиях учебной деятельности предполагает использование именно русского языка. Коммуникативная компетенция детей мигрантов, как и всех учащихся, предполагает знание русского языка как государственного языка народов России. Только при наличии коммуникативной компетенции учащиеся смогут решить актуальные задачи общения в учебной и бытовой жизни в поликультурном пространстве.

Реализация лингвокультурологического подхода при решении задач социализации детей мигрантов и всех учащихся в поликультурном пространстве предполагает одновременную реализацию и других подходов, в частности коммуникативного и дифференцированного. Остановимся подробнее на дифференцированном подходе.

Реализуя содержание языкового образования в поликультурном пространстве, педагог сталкивается с объективными трудностями, обусловленными различным уровнем владения русским языком различными группами учащихся: это учащиеся-носители русского языка, билингвы, одинаково хорошо владеющие русским языком и языком родным, учащиеся, не владеющие или плохо владеющие русским языком. В указанные группы входят представители различных культур, носители языков, принадлежащих к различным языковым семьям и ветвям. Учебные

и методические пособия по изучению русского языка и обучению русскому языку, ориентированные на одновременное обучение школьников с разным уровнем владения русским языком, отсутствуют. Поэтому дифференциация в языковом образовании связана с различными видами деятельности и различными формами обучения. При обучении детей мигрантов русскому языку необходимо вводить дополнительные факультативные, элективные курсы, обеспечивающие адаптацию детей мигрантов в русскоязычной речевой среде, в речевой среде поликультурного социума, что еще сложнее. В отличие от школьного курса «Русский язык» на дополнительных занятиях по русскому языку должны доминировать практические задачи: обогащение лексикона детей лексическими единицами русского языка, овладение грамматикой. Обогащение лексикона учащихся разных возрастных групп ведется с учетом постепенного расширения окружения: от лексики бытовой, обозначающей предметы и явления в ближайшем окружении, учащиеся идут к овладению лексикой, связанной с более отдаленными предметами и явлениями, от лексики конкретной к лексике обобщенной, от названий артефактов к социофактам и т.д. Обеспечивая уровень первоначального говорения, педагоги обращаются к материалу русских народных сказок, тексты которых позволяют реализовать дидактический принцип многократного повторения.

Высоко оценивая потенциал русских народных сказок в процессе обучения русскому языку в поликультурном пространстве, мы понимаем, что возможности их использования ограничены. Неограниченными возможностями в плане обучения русскому языку в поликультурном пространстве обладают компьютерные технологии, которые последовательно обеспечивают реализацию дифференцированного подхода, что дает возможность ориентироваться в содержании обучающих программ на ученика, носителя русского языка, и на ученика, для которого русский язык является неродным, с учетом разной степени владения русским языком. Компьютерные технологии позволяют также обеспечить следующие принципы, значимые для обучения русскому языку в поликультурном пространстве: адекватность в отборе материала, вариативность, привлекательность, многократную воспроизводимость, возможность постоянного мониторинга.

Мы полагаем, что именно внедрение новых технологий обучения повысит интерес к русскому языку у всех учащихся и обеспечит условия для функционирования русского языка как языка межкультурной коммуникации.

**Процесс «выращивания» ребенком письменной речи из игры и рисования  
как объект междисциплинарных исследований**

Программа «Становление письменности» была разработана совместно психологами Института психологии НАПН Украины и лингвистами Челябинского государственного университета России. Психологи, лингвисты, педагоги, культурологи изучают на базе данной программы процесс «овладения школьником письменной речью как сложной культурной деятельностью» (определение Л. С. Выготского). Объектом нашего исследования является и дошкольник, становящийся школьником, и ученики начальных, средних и старших классов общеобразовательной школы. В данном выступлении мы рассмотрим психолого-педагогические основания, определяющие междисциплинарный характер исследований, укажем наиболее важные, с нашей точки зрения, направления этих исследований.

По Л. С. Выготскому, игровое творчество ребенка в опоре на построение им «мнимой ситуации игры» осуществляется изначально «языком жестов», затем «своеобразным предметным письмом» и «графической речью». «Графическая речь» — рисование речи — и в онто-, и в филогенезе представляет собой, как показал Л. С. Выготский, уже собственно письменную речь (Выготский 1966, 1994, 1996). Опираясь на представление М. М. Бахтина об отношениях автора и героя в ходе создания литературного произведения, мы исходили из того, что на каждом из выделенных Л. С. Выготским уровней развития игры ребенок выстраивает ее как произведение, выступая одновременно автором как игры-произведения, так и создаваемых персонажей этой игры. Именно отношения ребенка как автора игры-произведения с создаваемыми персонажами побуждают его трансформировать средства осуществления игры от «языка жестов» через «своеобразное предметное письмо» к «графической речи» (Литовский и др. 2000; Макарова 1990; Бахтин 1979).

Л. С. Выготский показал, что, реализуя игру «языком жестов» в трехмерном пространстве непосредственно окружающей его действительности, ребенок осуществляет игровой манипулятивный жест и сопровождающее этот жест игровое речение. Ребенок «сплетает» их в динамическую структуру в точке их приложения к тому предмету, который он превращает в игровой предмет. Но таким превращением ребенок как автор игры превращает самого себя в персонаж, сущность которого задается и определяется тем, что он действует с предметом, подвергшимся изменению. Играющий ребенок как автор игры превращает самого себя и во всадника, и в его коня, в самолет и в его пилота, в корабль и

в его капитана (а попутно и во всех членов экипажа корабля, выполняющих команды капитана и рапортующих капитану об их выполнении). Уже средствами «языка жестов» играющий ребенок-автор осуществляет свою игру-произведение как текст. Но на этом уровне осуществления игры ребенком ее удержание в качестве текста вряд ли ему под силу.

И в качестве автора, и в роли персонажа ребенок находится в пределах пространства-времени игры. Необходимость разграничить собственное существование в качестве автора и персонажа создаваемой игры ведет ребенка к трансформации средств ведения игры и смене своего поведения в игре. Использование предметов, замещающих и изображающих ее персонажей и местность, в пределах которой разворачивается действие игры, позволяет ребенку осуществлять игру «средствами своеобразного предметного письма». «Своеобразное предметное письмо» позволяет автору игры четко отделить трехмерное пространство создаваемой им игровой действительности от трехмерного же пространства действительности внеигровой. Автор игры-произведения занимает позицию вне пространства-времени мнимой ситуации. Его отношения с создаваемыми и включаемыми им в игру персонажами становятся более сложными и продуктивными. В физическом плане автор и персонажи совпадают: действия и речь каждого из создаваемых ребенком персонажей — это действия и речь самого ребенка-автора. В психологическом же плане действие и речь персонажей — это действие и речь совершенно иных, чем автор игры, существ.

Психологическая отдельность персонажей от автора воплощена для него и в их физической от него отдельности. В игре, созданной средствами «своеобразного предметного письма», это позволяет ребенку усложнять обстоятельства игрового действия, создавать и вводить в игровое действие новые персонажи. Возможность и необходимость управления действиями и речениями персонажей побуждают ребенка переходить к замещению непосредственно осуществляемых им действий персонажей игры речевыми описаниями этих действий. Такое замещение подготавливает возможность перехода к игре как к рисованию собственной авторской речи, описывающей действия созданных героев. Пространство игрового действия становится двумерным. Игровое действие превращается в рисование — в осуществление и игрового действия, и отношений между автором игры и игровыми персонажами, и отношения между персонажами средствами «графической речи».

Переход от этапа осуществления ребенком игры средствами «языка жестов» к этапу осуществления игры средствами «графической речи» происходит, по Л. С. Выготскому, «подпочвенно», и настолько стремительно, что этапы оказываются «слепленными». Поддержка взрослым

ребенка в «выращивании» им письменной речи из игры и рисования во многом определяется тем, что взрослый должен затормозить переход от этапа к этапу. Но для этого он должен помочь ребенку развернуть каждый из этапов в его своеобразии и помочь каждому ребенку выявить и разрешить те трудности, с которыми ребенок сталкивается, осознать продуктивность не только путей, ведущих к разрешению этих трудностей, но и самих этих трудностей. Программа «Становление письменности» в добукварный период обучения первоклассников опирается на методические разработки замечательного педагога и художника, автора книги «В начале было детство» Е. Г. Макаровой (1990), созданные ею для раскрепощения стремления детей к изобразительному творчеству. При создании этих методик Е. Г. Макарова исходила из хорошо известного психологам и педагогам стремления ребенка, который читает или слушает волшебную сказку, отождествить себя с главным героем этой сказки. И тогда, когда герою сказки грозит гибель в столкновении с враждебными силами зла, ребенок включается в действие сказки. Он требует, чтобы взрослый, который рассказывает или читает сказку, изменил в пересказе или чтении ее сюжет. Но чаще всего ребенок сам поступает таким образом (Литовский 2003; Литовский и др. 2000; Макарова 1990).

По методике Е. Г. Макаровой взрослый выступает и автором, и участником создаваемого им сказочного действия, в котором герою сказки грозит гибель. При этом он выступает в роли Волшебного помощника героя, который знает, как спасти героя от гибели, но осуществить свое знание может только с помощью детей. Если дети захотят, они могут включиться в сказочное действие. Дети изменяют сказочное действие и судьбу героя, если создадут необходимую им сказочную действительность в виде многофигурной композиции из пластилина, бумаги, проволоки, любых иных подручных средств, которые они смогут пустить в дело. Дети стремятся спасти героя. Они объединяют свои усилия в создании «альтернативной сказочной действительности».

Взрослый, входящий в детский творческий коллектив, поощряет говорение детей о том, что они лепят. Поощряет он и объединение усилий тех, кто лучше лепит, чем говорит, и тех, кто лучше говорит, чем лепит. Эта позиция взрослого помогает детям преодолеть неверие в свои силы. Совместными усилиями они создают многофигурную композицию, изображающую тот момент в развитии действия, который дети считают наиболее важным. Е. Г. Макарова показала, что этот драматически напряженный момент всегда воплощается детьми в эстетически значимое изобразительное произведение. В то же время дети, увлеченные творчеством, стремятся не столько удержать это эстетическое воплощение

торжества своих представлений о справедливости, сколько продолжить развитие сказочного действия в соответствии с этими представлениями, используя освоенную ими технику, объединяющую изображения словом и изображения слова. В отличие от Е. Г. Макаровой, мы не ограничивали стремления детей границами между словесным творчеством и изобразительным творчеством. Это привело к построению игры как текста средствами «своеобразного предметного письма», а затем к трансформации указанного письма в «графическую речь». Дети включили послание, создаваемое «графической речью», в построение своих авторских отношений с героем создаваемой ими коллективно игровой действительности.

Этот поворот при поддержке взрослого привел к торможению стремительно протекающего процесса трансформации средств построения игры как текста, вызвал интерес к обнаружению этапов этой идущей «подпочвенно» трансформации, что стало основанием для разворачивания психолого-педагогической процедуры, определяемой Л. С. Выготским как «общение опытами» — общение между жизненным опытом ребенка, становящимся его культурным опытом по мере означивания ребенком этого опыта, как произведения, и историко-культурным опытом человечества. В развитии описанной психолого-педагогической ситуации особо актуальным явился для детей историко-культурный опыт человечества, связанный со становлением письменности, трансформацией средств письма из рисуночных в звукобуквенные, осмысление этих процессов теми, кто осуществлял их в историческом становлении и развитии человечества, и современными учеными (Выготский 1994; Литовский 2003; Литовский и др. 2000).

В нашем исследовании такое «общение опытами» разворачивалось в соответствии с «философско-психологическими предположениями» и психолого-педагогическими разработками Школы диалога культур (Библер 1993; Литовский и др. 2000).

В этом контексте пересечение проблем, возникающих у каждого ребенка в ходе овладения им «графической речью», и проблем становления письменной речи в историческом развитии человечества привело детей к диалогам, в которых они обсуждали возникшие у них вопросы, связанные со становлением знака. Речь шла и о процессе означивания, о пересечении процессов означивания речью и означивания речи. Особый интерес вызывали вопросы, связанные с означиванием «графической речью» причинно-следственных и пространственно-временных отношений в осуществляемом такой речью повествовании ее автором другому человеку о событиях, происходящих и в воображаемой им действительности, и в действительности, существующей вне его вооб-

ражения. Участниками таких диалогов становятся первоклассники и их учителя, совместно работающие по программе «Становление письменности», старшекласники, работающие по этой программе на факультативных занятиях. В диалогах принимают участие и психологи, логики, лингвисты, культурологи, которых заинтересовала таким образом складывающаяся коллизия «общения опытами».

В парадигме Школы диалога культур проблемы, обнаруживаемые участниками диалогов, становятся смысло- и формообразующими темами учебных планов и программ, которые позволяют ученикам и учителям школы соотносить между собой подходы к постановке и решению этих проблем в историко-психологическом своеобразии культур Античности, Средневековья, Возрождения, Нового и Новейшего времени. Для школьников-диалогистов развитие проблематики диалогов, в которых они участвуют, усиливает продуктивные трудности овладения каждым их них «письменной речью как сложной культурной деятельностью». Каждый из них обнаруживает в собственном культурном опыте многоплановость, нелинейность, парадоксальность отношений между устной и письменной речью, между внутренней речью и речью внешней. Особую сложность представляет собой для пишущего опосредование в письменной речи отношений с Воображаемыми Собеседниками (Бахтин 1979; Библер 1993; Выготский 1994; Литовский 2003; Литовский и др. 2000).

В наибольшей степени объединения усилий психологов, педагогов, культурологов, лингвистов требует следующая задача. Необходимо удержать для ребенка эвристический потенциал каждого из этапов игры в ходе ее трансформации в письменную речь. В игре, создаваемой «языком жестов», ребенок «сплетает» осуществляемое им движение и осуществляемую им речь в динамическую структуру, позволяющую ему управлять совершаемым действием: управлять собой и в синхронизации в этом действии своего движения с движением другого человека, и в противопоставлении совершаемого им действия действию другого человека. В пересечении этих стратегий управления формируется умение ребенка создавать образ персонажа — достоверный не только для автора и героя игры-текста, но и для другого человека. В этом плане открываются перспективные направления для построения учебных предметностей, связанных с музыкальным, театральным, словесным творчеством (Мединцев 2005).

Нераскрытым в условиях школьного обучения оказывается и эвристический потенциал игры, создаваемой ребенком средствами «своеобразного предметного письма». На этом этапе игрового творчества «сплетение» речи и действия на уровне манипулятивного мышления

создает основания моделирования как его «естественнонаучной», так и в «гуманитарной» проекции. Первая из проекций связана с построением речевых, предметных, графических моделей пространства, передвижением в этом пространстве живых существ и неживых предметов, а также с временными параметрами таких передвижений. Вторая проекция представляет собой процесс построения сюжета, создания героев и выстраивания отношений между ними, – и играющий ребенок буквально осуществляет этот процесс своими руками. Эта «ручная работа» обеспечивает переход от создания изображаемых существ и событий к вообразаемым.

### *Литература*

- Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
- Библер В. С.* Школа диалога культур. Основы программы. – Кемерово, 1993.
- Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
- Выготский Л. С.* Мышление и речь. Психологические исследования. – М., 1996.
- Выготский Л. С.* Предыстория письменной речи // Психологические основания формирования письменной речи у младших школьников. – М., 1994. – С. 115–135.
- Литовський В. Ф.* Становлення молодшого школяра як суб'єкта писемного мовлення (в умовах культурологічно орієнтованого навчання) : дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 2003.
- Литовский В. Ф., Месеняшина Л. А., Панова Р. С.* Проблемы формирования письменной речи. – Челябинск, 2000.
- Макарова Е. Г.* В начале было детство: Записки педагога. – М., 1990.
- Мединцев В. О.* Діалогічна інтерпретація музичної активності дитини: дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 2005.

*И. П. Лысакова (Санкт-Петербург)*

### **К вопросу об учебных пособиях для формирования системы русского языка у детей–инофонов**

Петербург – традиционно многонациональный город, в котором русские составляют доминирующее большинство населения. Однако здесь проживают и сотни тысяч представителей различных национальных меньшинств. Усилившиеся в последние 10 лет процессы миграции населения из бывших союзных республик привели к тому, что



в Петербурге появились школы, состав учащихся которых является многонациональным до 30 процентов. Школы с таким контингентом представляют собой новый тип – *полиэтническая школа*. Национальный состав учащихся: *русские, армяне, азербайджанцы, агулы, грузины, узбеки, цыгане, эстонцы и украинцы, белорусы, чувашаи, финны, татары, грузины, эстонцы*.

В соответствии с Законом о государственном языке Российской Федерации [Закон 2005: 5-8] все население Петербурга, независимо от национальной принадлежности, получает образование в учебных заведениях на русском языке. Трудности, которые возникают у преподавателя по русскому языку в классах с полиэтническим компонентом, определяются смешанным составом учащихся.

С 2003 года на филологическом факультете РГПУ им. А.И.Герцена (кафедра межкультурной коммуникации) функционирует бакалаврская образовательная программа «Русский язык как неродной и русская словесность», которая готовит преподавателей русского языка как неродного. Эта программа открыта на базе специализации «Иностранный язык и русский язык как иностранный». Трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при работе по этой программе, связаны не только с отсутствием учебных материалов по основным дисциплинам методической подготовки студентов, но и с организацией педагогической практики в школах с полиэтническим составом учащихся. В 2005–2006 учебном году на филологическом факультете РГПУ им. А.И.Герцена была открыта и магистерская программа «Теория и практика обучения межкультурной коммуникации в полиэтнической и поликультурной среде» (Программы 2006). Сейчас на кафедре межкультурной коммуникации сформировался научно-методический центр подготовки преподавателей русского языка как неродного. В состав центра входят научно-исследовательская группа, школы с полиэтническим компонентом, волонтеры-студенты, научно-методическая лаборатория (обработка материалов практикумов: курсовые, бакалаврские, магистерские и кандидатские диссертации), курсы повышения квалификации преподавателей.

В 2010 году администрация Санкт-Петербурга одобрила вторую «Программу гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактики проявлений ксенофобии, укрепления толерантности в Санкт-Петербурге на 2011–2015 годы», в которую наконец включен раздел о необходимости оказывать помощь мигрантам в обучении их русскому языку. Активное участие в реализации этой Программы принимает учебно-методический Центр языковой адаптации мигрантов, созданный на базе кафедры межкультурной коммуника-

ции в РГПУ 19 октября 2006 года [Лысакова, Шубина 2006: 56-59].

Центр занимается обучением русскому языку детей (волонтеры-студенты) и взрослых (субботние и воскресные школы), организацией консультаций и курсов повышения квалификации для учителей полиэтнических классов, созданием учебных пособий по коррективочным курсам русского языка для полиэтнических школ.

Благодаря содружеству с учителями в период студенческой педагогической практики на кафедре межкультурной коммуникации были созданы пособия по русскому языку для учащихся-инофонов (четырёхязычный разговорник «Наша школа» (2008); «Мы говорим по-русски» (2007) (лауреат конкурса 2007 г. на лучшую научную книгу среди преподавателей высших учебных заведений России); коррективочный курс русского языка для детей-инофонов «Лексические особенности картины мира: Говорим по-русски – 2» (2008), «Азбука для тех, кто изучает русский язык как неродной» (2008) (в рамках проекта АДЦ «Мемориал» «Преодоление сегрегации и структурной дискриминации цыганских детей в школе через преподавание русского и цыганского языков»)). Последнее издание получило широкий резонанс во многих российских СМИ (ноябрь 2008), и у нас родилась идея создания учебно-методического комплекса «Русский букварь для мигрантов», который в мае 2010 года вышел в московском издательстве «Кнорус» (Русский букварь 2010).

Учебно-методический комплекс включает учебное пособие, методическое руководство для преподавателя, рабочую тетрадь для ученика, игровой мультимедийный тренажер «Мой веселый день». Этот комплекс может использоваться в качестве коррективочного сопровождения к азбукам для русских школ на уроках и на дополнительных занятиях в группе детей-мигрантов.

**Цели** учебно-методического комплекса: овладение фонетической и интонационной системой русской речи; изучение букв русского алфавита (графический облик буквы: прописная/строчная печатная); овладение навыками чтения букв, слогов, слов, элементарных предложений; формирование коммуникативной компетентности (практическое владение речевыми формулами, принадлежащими к стандартным коммуникативным ситуациям (например, знакомство, магазин, урок и т.п.), навыками коммуникативной культуры (вежливость, правила поведения); формирование толерантного отношения к поликультурной ситуации в школе; способствование успешной адаптации детей-инофонов в русскую лингвокультурную среду.

Необходимость создания предлагаемого учебно-методического комплекса обусловлена тем, что русские азбуки обычно ориентиро-

ваны на базовый культурный уровень семилетнего носителя русского языка, на развитие его речи и привитие ему культуры чтения, расширяющего детский кругозор и формирующего у ребенка русскоязычную картину мира. Поэтому первые уроки в азбуках для российских общеобразовательных школ сделаны на материале русских фольклорных произведений (сказок, прибауток, потешек, поговорок), известных русскоязычным детям по занятиям в российских дошкольных учебных заведениях и в семье. Этот материал *незнаком* детям-инофонам и является причиной возникновения *культурного шока* на первых же занятиях по русскому языку, не способствуя социокультурной адаптации ребенка-инофона.

Когда мы задумались над тем, чем мы можем помочь, мы поняли, что нужна совершенно другая методика. Не такая, по которой учат русских детей, а такая, по которой учат иностранных учащихся. Наша кафедра долгие годы занимается подготовкой преподавателей русского языка как иностранного: мы существуем уже 18 лет и были созданы как кафедра методики обучения русскому языку как иностранному.

Созданный нами букварь адресован детям, которые не знают русских слов, не знакомы с русскими буквами. И поэтому предлагаемая методика обучения отличается от русской азбуки тем, что мы прежде всего учим детей, как произносить звуки: в букваре много заданий по типу фонетической зарядки, направленных на освоение произношения мягких и твердых согласных, фонетических законов русского языка (таких, как, например, оглушение согласных на конце слов).. Есть упражнения и для овладения русской интонацией. Кроме того, важно обучить детей обычным бытовым диалогам для того, чтобы они начинали беседу, используя слова «Здравствуйте!», «Доброе утро!», «Спасибо!», чтобы знали, как обратиться друг к другу. Такого материала нет в азбуке для русских детей, потому что дети обучились этому в дошкольном детстве.

Мы надеемся, что наш букварь будет полезен в старших группах детских садов, где тоже есть дети мигрантов, и что предложенная методика будет востребована, так как материал книги несложен для восприятия детей. А это очень большой стимул для успешного обучения чтению на русском языке.

Букварь является корректировочным курсом, дополнительным к тому общему учебнику, по которому занимаются дети в классе. Мы хотим помочь детям войти в мир русского языка. Проблема действительно очень острая, и в Петербурге она решается по-разному в разных школах. Некоторые директора школ находят возможность создать дополнительные группы для занятий с детьми-инофонами во внеуроч-

ное время. Иногда мы посылаем своих студентов в качестве волонтеров в некоторые школы, хотя студентов, которые могли бы выступать в этой функции, на нашей кафедре всего 10. Есть выход, который предлагает Москва: там созданы специальные школы русского языка в каждом районе, в которых проходят предварительное обучение дети, приехавшие из разных республик, для того чтобы через год влиться в общие классы, получив за год значительные знания в области русского языка.

Проблема русского языка как *неродного* (мы используем это терминологическое сочетание [Лысакова 2009: 77], чтобы отделить методические проблемы языка для мигрантов от русского языка как *иностранного*) является актуальной для многих российских регионов. Решение ее важно не только с точки зрения учебно-методической, но и *социальной*, о чем свидетельствует живая реакция многих петербургских СМИ на выход «Русского букваря для мигрантов».

### *Литература*

- Азбука для тех, кто изучает русский язык как неродной. – СПб., 2008.
- Закон 2005 – Федеральный закон № 53 – ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» от 1 июня 2005 г. Министерства образования и науки Российской Федерации ( Минобрнауки России) // Мир русского слова. – 2005. – № 1-2. – С. 5-8.
- Лексические особенности картины мира: Говорим по-русски – 2. – СПб., 2008.
- Лысакова И.П. Русский язык как неродной: сотрудничество науки и практики в школах Санкт-Петербурга. // Мир русского слова. – 2009. – № 4. – С. 76-80.
- Лысакова И.П., Шубина Н.Л. Научно - методический Центр языковой адаптации мигрантов // Бюллетень Ученого Совета РГПУ. – 2006. – № 7. – С. 56-59.
- Мы говорим по-русски. – СПб., 2007.
- Наша школа. – СПб., 2008.
- Русский букварь для мигрантов: учебно-методический комплекс. – М., 2010.
- Программы дисциплин подготовки магистра филологического образования. «05308М Теория и практика обучения межкультурной коммуникации в полиэтнической и поликультурной среде» – СПб., 2006.

**Организация речевой среды  
в системе развивающего дошкольного образования**

Главная роль в развитии личности ребенка дошкольного возраста принадлежит окружающим его взрослым. От того, насколько они смогут окружить его вниманием и любовью, создать необходимые условия для его речевого развития, зависит дальнейший путь развития дошкольника.

Для создания благоприятной обстановки развивающей речевой среды педагогам необходимо решить следующие речевые задачи:

1. Изучить и раскрыть психолого-педагогическое содержание понятия «развивающая речевая среда». Под развивающей речевой средой следует понимать естественную эмоционально-благоприятную обстановку, в которой речь ребенка дошкольного возраста будет развиваться не только в результате использования взрослыми удачных методических приемов, но и, по мнению Т. В. Атякшевой, «на основе примера и образца». В такой среде возможно одновременное включение в активную, познавательно-творческую деятельность всех детей группы.

2. На основе анализа состояния теории и практики организации развивающей речевой среды в ДОУ определить условия, которые способствуют развитию речевых способностей детей.

3. Определить роль речи педагога в развитии речевой деятельности детей дошкольного возраста.

4. Соотнести программное содержание развития речи и реальные речевые возможности детей дошкольного возраста на современном этапе.

5. Выявить значение и возможности педагога по созданию развивающей речевой среды для всей группы детей и для каждого ребенка в отдельности.

6. Сформировать требования к содержанию развивающей речевой среды в ДОУ, определить пути их реализации.

7. Создать модель развивающей речевой среды в группе дошкольного возраста и экспериментально проверить ее эффективность в качестве средства формирования у детей дошкольного возраста речевой деятельности.

8. Выявить комплекс условий, позволяющих эффективно использовать модель развивающей речевой среды в воспитательно-образовательном процессе.

Создание развивающей речевой среды в дошкольной группе может быть успешным, если педагог:

– постоянно и систематически организует развивающую среду для

развития речевых навыков у детей;

- создает эмоционально-благоприятную атмосферу в группе;
- обеспечивает педагогическое сопровождение развития речевой деятельности в системе развивающего образования каждого воспитанника.

Чтобы развивающая речевая среда выполняла свои основные функции, педагогу необходимо следовать принципу гуманизма – верить в возможности ребенка.

При организации развивающей речевой среды и жизненного пространства в группе целесообразно придерживаться нескольких требований:

- развивающую речевую среду организовывать таким образом, чтобы дети могли свободно, по интересам выбирать себе игрушки, книжки и материалы для привлекающего их вида деятельности;
- пространству игровой комнаты следует придать более непосредственный, домашний вид и обустроить его таким образом, чтобы дети имели возможность играть и общаться, как индивидуально, так и совместно друг с другом.

Создание предметно-развивающей среды в группе способствует тому, что каждый воспитанник может найти место, удобное для занятий, игр, общения, а самое главное – комфортное с точки зрения его эмоционального состояния.

Ребенок получает возможность самореализации, будучи хозяином вещей, действий, отношений, он обретает чувство самоуважения, собственного достоинства, познает себя. В свободной самостоятельной деятельности осваивается умение общаться, формируются взаимоотношения в группе сверстников, дети вступают в состязательные отношения, тем самым реализуются элементы специфической детской субкультуры, которые так необходимы для благополучного существования ребенка в детском сообществе.

Жизненное пространство в дошкольном образовательном учреждении дает возможность построения непересекающихся сфер активности. Это позволяет педагогам организовать разные виды деятельности детей в соответствии с их интересами и желаниями.

Следовательно, функция педагога заключается в создании эмоционально-благоприятной атмосферы для общения детей в группах дошкольного возраста, обеспечения ребенку своевременного педагогического сопровождения в целях развития речевой деятельности, выбора активности, соответствующей его интересам и имеющей развивающий характер.

### **Лингвистические предпосылки развития родной речи в коми детском саду**

Методика обучения языку строится на основе глубокого понимания законов языка, его особенностей. Анализ языковой системы позволяет уточнить содержание учебного материала и методические подходы к изучению языка, а также определить навыки и умения, которые следует формировать и развивать в процессе обучения.

Для создания программы обучения коми языку как родному был сделан лингвистический анализ коми языка в учебных целях для определения черт языковой системы, доступных для усвоения ребенком дошкольного возраста и достаточных для осуществления основных функций речевой деятельности: общения, познания, регуляции поведения, самоконтроля. Учитывалось также, что язык в образовательном процессе дошкольного учреждения должен быть представлен таким образом, чтобы он способствовал формированию самоидентичности коми ребенка.

Коми язык, входящий в финно-угорскую семью языков, имеет ряд особенностей, не свойственных русскому языку как представителю славянской группы индоевропейских языков. Основные отличительные признаки коми языка связаны с типологическими чертами финно-угорских языков, относящихся по способам образования слов и форм слов к агглютинативным языкам.

Особенностью коми языка является то, что степень агглютинативности в нем проявляется очень сильно, поэтому развитие грамматической стороны речи ребенка-коми имеет свои отличительные черты. Это же является причиной того, что дидактические игры и методические пособия, предназначенные для русскоязычных детей, при использовании в условиях коми детского сада, теряют свою дидактическую ценность. Особенности языковой системы требуют обязательного их учета при определении содержания и методики обучения языку и развития речи детей педагогическими работниками дошкольных учреждений.

Грамматическая система коми языка в силу своих особенностей создает благоприятные предпосылки для успешного формирования грамматического строя речи дошкольников уже в первые годы жизни. Важным в этом процессе является наличие в речи взрослых, окружающих ребенка (родителей, воспитателей), правильных образцов грамматических форм, ибо первоначально морфологические формы заимствуются из речи взрослых в том виде, как слышатся. Грамматические значения в коми языке выражаются при помощи служебных морфем, входящих в состав слова (словоизменяемые суффиксы, формообразовательные суффиксы и приставки), а также некоторых служебных слов (например,

последлогов). Каждый аффикс выражает одно грамматическое значение, и каждое такое значение выражается одним и тем же аффиксом (керкаын — в избе, кийн — в руке, зептын — в кармане), поэтому все слова той или иной части речи изменяются по единым образцам (наличие только одного типа склонения и одного типа спряжения); характерно отсутствие внутренней флексии, т.е. грамматическое значение не выражается посредством чередования звуков основы слова, как это мы наблюдаем во флективных языках.

При организации лингвистического развития детей дошкольного возраста языковой материал отбирался с учетом частности употребления в речи определенной грамматической формы, ее практической значимости для совершенствования речевой деятельности детей, а также доступности ее для усвоения дошкольниками.

Собственные наблюдения над речью детей выявили факты языковых экспериментов при обучении русскому разговорному языку на основе родного. Например: чутки, где сут “точка”, -ки — суффикс и окончание на русском языке; куимнадцать, где куим “три”, надцать — часть числительного на русском языке, висьточка (в значении “ябеда”), где висьт “рассказ”, очка — русские суффикс и окончание, пörьячка (в значении “обманщица”), где пör — основа коми слова, чка — русские суффикс и окончание и т. д.

В коми языке все грамматические формы можно образовывать по аналогии с образцом, следуя определенной традиционной норме. Действие по аналогии, как мы полагаем, является основным механизмом речевых новообразований коми ребенка. Особое значение при появлении новых грамматических форм в речи ребенка имеет то, насколько точно он умеет выделять нужную морфему в слове.

Определяя систему грамматических значений, претендующих на изучение в предлагаемой программе речевого развития ребенка-дошкольника, мы учитывали, что язык является «орудием коммуникативно-когнитивной деятельности» (Негневицкая, Шахнарович 1981), что «обучение языку должно соединяться с мероприятиями, направленными на стимуляцию общего психологического развития ребенка» (Айдарова 1978; Негневицкая, Шахнарович 1981). Итак, основная задача речевого развития ребенка дошкольного возраста — это овладение нормами и правилами родного языка в устной форме и развитие коммуникативных способностей.

Как известно, совершенствовать устную речь — это значит обогащать, активизировать словарь, формировать грамматический строй речи, формировать правильное звукопроизношение, дикцию, выразительность речи, умение связно и последовательно излагать свои мысли



в монологическом высказывании. Эти аспекты нашли свое отражение в программе по родному языку для детей дошкольного возраста комитетских садов. Конечной целью, результатом специального обучения родному языку является формирование связной речи, а основным продуктом речевой деятельности является связное высказывание (текст), в котором выделяются предметно-содержательный план и его речевое оформление. Кроме того, в нем отражаются и индивидуально-психологические особенности говорящего. Учитывая возрастные особенности детей, мы предполагаем, что дети 6-7 лет должны уметь составлять небольшие рассказы по результатам восприятия (описание картины, игрушки, предмета, рассказ по серии сюжетных картин и т.д.), по памяти (из личного и коллективного опыта, описание предмета по памяти и т.д.), следуя своему воображению (рассказы по началу, данному воспитателем, по предложенной теме и плану, сказки по опорным словам и т.д.), а также пересказывать художественные тексты (сказки, рассказы, стихотворения).

### *Литература*

- Айдарова Л.И.* Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. — М., 1978.
- Сохин Ф.А.* Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. — М.—Воронеж, 2002.
- Негевецкая Е.И., Шахнарович А.М.* Язык и дети. — М., 1981.

*Д. В. Пересторонина (Пермь)*

### **Влияние культурно-языкового контекста на освоение дошкольником иностранного языка**

Для освоения любого языка необходим контекст. Контекст (от лат. contextus — соединение, связь) — это условия конкретного употребления языковой единицы в речи, ее языковое окружение, ситуация речевого общения [Торсуева 1990: 238-239]. Городская среда, семья, группы сверстников, дошкольные учреждения — все это составляет важную часть социально-языкового контекста. Коммуникативные отношения, которые устанавливаются с помощью языка между детьми и взрослыми, между сверстниками оказывают влияние на то, как дети развиваются, думают, учатся. Культура, в которой ребенок живет, способствует формированию набора ценностей, обычаев, общих представлений и образа жизни, которые влияют на развитие всей его жизни и способствуют его

социализации. «Социализация – двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [Андреева 2008: 267]. По словам Г. М. Андреевой, «первая сторона процесса социализации – усвоение социального опыта – это характеристика того, как среда воздействует на человека; вторая его сторона характеризует момент воздействия человека на среду с помощью деятельности» [там же]. Из этого следует, что социально-культурный контекст является неотъемлемой частью освоения как родного, так и иностранного языка детьми дошкольного возраста.

В современных условиях активного распространения иностранного языка наиболее восприимчивыми его реципиентами являются именно дети, имеющие возможность иногда слышать иностранную речь, постоянно встречаться с надписями на двух языках, изучать иностранный язык в дошкольном учреждении, включать его в сферу своей познавательной и коммуникативной деятельности. Воздействие культурно-языковой среды с билингвальными элементами требует от ребенка определенного поведения, стратегии деятельности.

Для того чтобы выявить реакцию ребенка на иноязычный контекст, 15-ти родителям дошкольников была предложена анкета, в которой были сформулированы следующие вопросы: *Знает ли Ваш ребенок о существовании других языков, кроме русского? Отличает ли Ваш ребенок русские буквы от букв других языков? Ваш ребенок обращает внимание на различные иностранные надписи (например, в городе, в магазине, на различных мероприятиях и т.д.? Ваш ребенок прислушивается к иностранной речи? Ваш ребенок повторяет услышанные английские слова? В поездке Ваш ребенок употребляет английские слова?*

Анализ анкет показал, что большинство детей прислушивается к иностранной речи, и реакция детей на чужую речь активна. Дети то смеются, то замолкают, то задают вопросы родителям, иногда подходят и начинают говорить, округляют глаза, возбуждены, морщатся, замыкаются, шепчут, повторяют, спрашивают: «*Что это было?*» Но есть и такие дети, которые никак не реагируют на чужую речь.

Почти все дети удивляются незнакомым буквам, тем буквам, которых нет в родном языке (это буквы s, z, w, q). В таких ситуациях они останавливаются, пытаются прочесть, обращаются за помощью к родителям, задают вопросы. Некоторые дети проводят аналогию с родным языком: *Почему в слове lamp не добавили букву «а»? Забыли? Они что, не ходили в школу?* Или: *Почему в русском языке нет буквы «с зигзагом» (s)? В*

слове *Panasonic* она есть, у нас такой телевизор. А пишем мы панасоник без буквы «с зигзагом». Зачем они так пишут? По словам родителей, в этот момент дети очень удивлены и полны положительных эмоций.

Анализ анкет показал, что дети довольно часто используют иноязычные фразы в этикетных ситуациях дома: *good morning, how are you, good bye, bye-bye, good night*. Во время поездок дети, как правило, на английском языке просят ключи от номера (*give me the keys*), здороваются и прощаются в отеле: *Очень любит со всеми здороваться и спрашивать «How are you?» При этом протягивает руку незнакомцу. Очень счастлива.*

Полученные данные говорят о том, что языковая среда выступает перед ребенком как особая область объективных отношений, которые он постигает в процессе восприятия и практического использования языка. В некотором смысле можно сказать, что ребенок «извлекает» (С. Д. Кацнельсон) из окружающего речевого контекста систему языка и последовательно строит индивидуальную «языковую систему», которая обладает собственными правилами и иерархическим строением (А. М. Шахнарович, С. Н. Цейтлин).

В наши дни массовый интерес к изучению иностранных языков выражается в стремлении родителей начать обучать своих детей второму языку в дошкольном учреждении или семье. Возможности приобретения навыков двуязычия в семье для ребенка столь же разнообразны, как и жизненные обстоятельства. Сюзанна Ромейн [Romain 1995: 183-205] предлагает собственную типологию возможностей приобретения навыков второго языка, учитывая языковые навыки родителей и лингвистическую ситуацию в окружении ребенка семьей: один человек — один язык; недоминирующий домашний язык / один язык; недоминирующий домашний язык без общественной поддержки; двойной недоминирующий домашний язык без общественной поддержки; неродной язык; смешанные языки.

Для современной русскоязычной семьи наибольший интерес представляет такой тип ситуации, когда родители говорят на одном родном (русском) языке, и он является доминирующим в обществе. Однако оба родителя в той или иной степени владеют иностранным языком.

Согласно определению А. И. Антонова, семья как малая социальная группа — это «общность людей, основанная на супружеском союзе и родственных связях, объединенная общей деятельностью и осуществляющая преемственность семейных поколений, социализацию детей и поддержание существования ее членов» [Антонов 1996: 14]. Семья — это та социальная макросреда, в которой создаются благоприятные условия реализации потенциальных возможностей ребенка. По мнению П. Бергера и Т. Лукмана, «в семье осуществляется первичная социализация,

когда биография человека начинает «наполняться смыслом» [Бергер, Лукман 1995: 125]. На протяжении какого-то времени семья является для ребенка единственным местом получения социального опыта. И лишь затем в жизнь ребенка включаются такие социальные институты, как детский сад, школа, университет. Именно в семье ребенок овладевает навыками поведения и межличностного общения, осваивает первые социальные роли, осмысливает первые нормы и ценности. Приобретая социальный опыт, ребенок осваивает и язык как средство взаимодействия между людьми. Именно от семьи в значительной степени зависит, какие именно индивидуальные предпосылки ребенка получают наибольшее развитие: в данном случае, будет ли он владеть иностранным языком. В каждой семье вопрос выбора иностранного языка для ребенка решается по-разному. Иногда этот процесс носит стихийный характер, а иногда взрослые осознанно принимают решение, на каком языке и когда будут говорить с ребенком.

Когда у ребенка еще нет друзей его возраста, с которыми он мог бы играть, используя как родной, так и иностранный языки, особенно важной становится роль родителей, которые становятся игровыми партнерами ребенка и передают ему в игре важные речевые приемы. Плодотворной ситуацией считается наличие в семье нескольких детей, так как в семьях с несколькими детьми на развитие языков у младших влияет не только язык родителей, но и речь братьев и сестер. Например, если старшие учат в школе песни и стихотворения, то их дома повторяют и младшие. Старшие приглашают в гости друзей, говорящих на ином языке, и те здороваются со всеми членами семьи на своем языке. Старшие ездят в страну изучаемого языка и рассказывают об этом в своей семье. Таким образом, младшие наблюдают и обобщают речь старших в беседе с родителями и друзьями: на каком языке, о чем и как говорят.

Чтобы выяснить, как семья формирует у ребенка интерес к иностранному языку, мы предложили родителям детей-дошкольников вторую анкету, в которой были сформулированы следующие вопросы: *В Вашей семье разговаривают на английском языке? Когда? В каких ситуациях? Нравится ли Вашему ребенку заниматься английским языком? Во время занятий ребенок задает Вам много вопросов? Ребенок свободно переключается во время домашних занятий английским языком с одной английской ситуации на другую? Ребенок отвлекается во время занятий английским языком? Ребенок занимается английским языком с желанием, с настроением?* и др.

В процессе анализа анкет было отмечено, что в каждой семье складывается особый подход к обоим языкам. Иногда этот процесс носит стихийный характер, а иногда взрослые осознанно принимают решение, на каком языке и когда будут говорить с ребенком. Анкеты пока-

зывают, что некоторые родители используют свои знания английского языка за столом: *sit down, please; give me bread, please; enjoy your meal*; в зоопарке: *this is an elephant, a monkey can climb, a fox is orange*. Часто дома дети, играя сами с собой, считают, поют песенки, проговаривают стихотворения по-английски. Временами дети обращаются с вопросами к родителям об английском языке, просят их обучить чему-нибудь новому. Например: Ребенок: *А как по-английски будет «компьютер»? Взрослый: Computer. Ребенок: Также, как и по-русски, легко запомнить.*

Почти все родители отмечают, что их ребенку нравится заниматься английским языком: *Удивляется всему, Нравится узнавать новое, Кажется, моему ребенку нравится все, Нравится показывать свои знания другим, При этом он очень счастлив и улыбка не сходит с его лица.*

Из устных бесед с родителями было выяснено, что некоторые из них оформляют дома так называемый «английский уголок» с картами и флагами Англии и США, сувенирами, английским алфавитом и иностранными персонажами в виде картинок и игрушек. Ведь «быстрее выучивает новый язык обычно тот, кто готов к этому морально; знает, что второй язык ему понадобится надолго; кому неприятно чувствовать, что он не ориентируется достаточно хорошо в окружающем; кто не боится измениться, выучив второй язык; кто психофизиологически в состоянии это сделать» [Протасова 1998: 45].

Представленные данные позволяют сделать вывод о том, что элементы двуязычия, являясь необходимой составляющей культурно-языкового контекста современного социума, создают условия и оказывают определенное влияние на освоение ребенком иностранного языка.

### ***Литература***

- Андреева Г.М.* Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. — М., 2008.
- Антонов А.И., Медков В.М.* Социология семьи. — М., 1996.
- Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. — М., 1995.
- Протасова Е.Ю.* Дети и языки. — М., 1998.
- Реан А.А.* Семья: психология, педагогика, социальная работа. — М., 2010.
- Торсуева И.Г.* Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990.
- Cummins, J. Bilingualism and second language learning // Annual Review of Applied Linguistics. — 1993. № 13. — P. 51-70.
- Romain S.* Bilingualism. — Oxford, 1995. — P. 183-205.

**О моделировании речевого онтогенеза при формировании  
иностранной речи взрослых**

Положение о пожизненном развитии психических функций (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко и др.), в том числе речевой, позволило ученым по-новому взглянуть на детскую речь, а именно: искать в формировании детской речи те универсальные вехи, на которые можно опереться в обучении иностранной речи взрослых. Это положение внесло большой вклад в общую теорию речевых изменений и сделало исследования детской речи неопределимыми для целого ряда смежных наук.

Работая над нашей системой обучения, мы исходили из того предположения, что речевое развитие ребенка и взрослого человека (приобретении им речи иностранной), следуют в своем становлении и развитии, пусть и с определенными поправками, неким общим закономерностям, на которых можно строить основные принципы обучения.

Так, например, для того, чтобы как ребенок, так и взрослый, научились воспринимать и понимать речь быстрее и лучше, необходимо, чтобы слышимые звуковые образы связывались при восприятии с целым комплексом ощущений, движений и эмоциональных переживаний, получаемым от объекта или предмета, этим словом обозначаемым. И. М. Сеченов приводит яркий пример чувственно-двигательного восприятия и познания речи ребенком. «Вот, говорит он, маленький ребенок видит елку, трогает ее, колется иголками, чувствует смолистый запах — и весь этот комплекс ощущений связывается со словом «елка» [цит. по: Кольцова 1998: 52]. То же самое — и при обучении взрослых людей. Приведем пример с экзотическим фруктом, когда, воспринимая, запоминая и воспроизводя его название, человек опирается на сопровождающий слово чувственно-двигательный комплекс сигналов.

Для формирования и развития *моторной речи*, т.е. воспроизведения звучащей речи, необходима тренировка всех речепроизводящих органов. Еще на стадии восприятия речевой аппарат человека начинает готовиться к воспроизведению речи, реагируя на звук соответствующими незаметными глазу движениями губ, языка, гортани и пр. При этом голосовые реакции как ребенка при овладении им родной речью, так и взрослого при постижении речи иностранной, начинают формироваться быстрее и лучше, если тренировка артикуляций происходит в обстановке общения, и человек видит глазами артикуляторные движения, мимику и жесты другого человека. Поскольку, по исследованиям И. М. Сеченова,

между звуковой артикуляцией, мимикой и жестами есть прямая связь, то правильные артикуляции вырабатываются скорее, если человек копирует не только саму артикуляцию, но и сопровождаемую ее мимику, причем на первых порах очень помогает и движение рук. Таким образом, между произносимым звуком и артикуляторной мимикой и жестами возникают особо прочные и точные связи. Эти звуко-мимические связи важны и при производстве речи, и при ее восприятии; они продолжают работать даже тогда, когда общение происходит дистантным способом (например, по телефону). Поэтому для обучения моторной речи непосредственное, лицом к лицу, общение является очень важным. При этом голосовые реакции становятся выразительными и стойкими, если общение происходит на радостной, эмоционально насыщенной ноте.

Освоение языковой системы в целом: фонетики, лексики, грамматики проводится в нашем обучении иноязычной речи взрослых по модели развития речи в онтогенезе, и потому подвержено действию все тех же вышеописанных закономерностей. Лингвистическая информация всех уровней, и грамматическая в частности, инкорпорирована в речевую и закрепляется в головном мозге человека при помощи сопутствующих экстралингвистических сигналов, которые помогают не только ее переработке, но и воспроизведению. Таким образом, можно сказать, что языковая система, и в частности грамматика иностранного языка, является «самопорождающейся».

А. М. Шахнарович, вслед за Л. С. Выготским, утверждает, что «всякий фрагмент языкового материала содержит в себе, как живая клеточка, все основные свойства, присущие языку в целом» и что именно поэтому ребенок выводит из этого ограниченного материала целую языковую систему [Шахнарович 1988: 29]. То же самое происходит и со взрослым человеком при обучении по модели онтогенеза. При восприятии речи в психике как ребенка, так и взрослого — в их языковой способности, — формируются особо устойчивые нейронные связи, имеющие отношение собственно к языку, которые А. М. Шахнарович называет потенциальными языковыми эталонами (однако добавим еще раз, что они всегда аккомпанируются паралингвистическими кодами).

Как представляется А. М. Шахнаровичу, в языковой способности человека имеется несколько систем таких эталонов: «система эталонов на восприятие ритмико-мелодической структуры, система эталонов на восприятие корней полнозначных слов, система эталонов на восприятие словообразовательных аффиксов, система эталонов на восприятие флексий, предлогов, служебных слов и пр.» [Шахнарович 1988: 34]. В процессе переработки вновь поступающего языкового материала, головной мозг человека как бы сличает этот материал с уже имеющимися и закреплен-

ными в нем в виде нейронных связей грамматическими эталонами, и по их модели строит и производит на свет схожие грамматические образцы.

При этом данный познавательный процесс подвергается общим психологическим законам работы всех познавательных процессов, независимо от их характера. Такими законами и их последовательными стадиями являются: целостное синтетическое восприятие предмета или явления, вычленение основных частей этого предмета или явления и определение взаимоотношений этих частей, вычленение более мелких деталей предмета или явления и установления их взаимоотношений с основными частями. Таким образом, например, выводится грамматическая система языка.

### *Литература*

*Кольцова М.М.* Ребенок учится говорить. — СПб., 1998.

*Румянцева И.М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. — М., 2004.

*Шахнарович А.М.* К проблеме онтогенеза грамматики // Речевое и психологическое развитие дошкольников. — М., 1998.

*А. Тауриня, А. Абеле (Рига, Латвия)*

### **Формирование представлений о социальной роли и развитие речи детей 5-6 лет**

Усвоение большинства важнейших ролей начинается обычно в раннем детстве, одновременно с началом формирования установок, направленных на определение роли и статуса. Большая часть этого этапа ролевого действия проходит бессознательно и безболезненно. Дети играют в игрушки, «разыгрывают» представления, помогают отцу и матери, слушают истории из жизни разных социальных групп, семейные разговоры и пассивно участвуют в семейных событиях. Из такого повседневного опыта они выносят представление о действиях мужчины и женщины в различных ситуациях. Ребенок, подражая роли, которую играет дома отец, бывает больше осведомлен о том, как должен действовать и что должен думать мужчина в различных ситуациях семейной жизни, чем тогда, когда он просто исполняет собственную роль (роль ребенка). Детские «притворные», ненастоящие роли таким образом помогают достойно принять на себя в будущем роль отца семейства.

Социальная роль — это поведение, ожидаемое от того, кто имеет



определенный социальный статус; совокупность требований, предъявляемых индивиду обществом, а также действий, которые должен выполнить человек, занимающий данный статус в социальной системе (Майерс 2000).

Умение думать о других, замечать, что происходит вокруг, проявляется у детей постепенно, в этом им должны помочь взрослые. Эмоциональное отношение к своим поступкам и поступкам окружающих появляется у детей в том случае, когда для них ясен смысл этих поступков, когда они видят определенное отношение к ним взрослых, а также в условиях самостоятельного общения друг с другом. Г. Мид подчеркивает необходимость переживания каждой социальной роли с разных сторон. Становление личности в аспекте самовосприятия прежде всего детерминировано социальными факторами. В играх, подразумевающих лингвистическую активность, дети имеют возможность прочувствовать ощущения другого человека, и таким образом совершенствуется представление о многогранности выполняемой роли (Mead 1992). Как отмечает Г. Андреева, каждый индивид может иметь большое число статусов, и окружающие вправе ожидать от него исполнения ролей в соответствии с данными статусами. В этом смысле статус и роль — это две стороны одного феномена: если статус является совокупностью прав, привилегий и обязанностей, то роль — действием в рамках этой совокупности прав и обязанностей. Социальная роль состоит из ролевого ожидания (экспектации) и исполнения этой роли (игры) (Андреева 2000).

Формирование у детей представлений о социальной роли во многом определяет развитие их чувств и моделей поведения. Проявление интереса детей к миру взрослых находит отражение в вопросах, которые задают дети, в свободной изобразительной деятельности, в желании слушать рассказы воспитателя или родителей. Игры детей ярко отражают социальные роли и мнение детей о антисоциальном поведении.

Благородные, хотя и незначительные, поступки детей необходимо оценивать. Одобрение взрослых помогает ребенку убедиться в правильности своих поступков, вызывает желание повторять их, у дошкольника пробуждается стремление быть хорошим, стать еще лучше.

Если ребенок в раннем и младшем дошкольном возрасте целиком был во власти сиюминутных желаний, не отдавал себе отчет о причинах своих действий, то у старшего дошкольника появляется определенная линия поведения в конкретной социальной роли (Урунтаева, Афонькина 1995).

Художественное произведение и беседа с детьми о содержании прочитанного способствуют развитию представлений о социальной роли. Дискуссия во многом активизирует внимание детей, развивает их само-

стоятельное мышление. Ребенку предлагается согласиться с мнением сверстника или опровергнуть его. Художественная литература и фольклор способствуют возникновению у детей эмоционального отношения к описываемым событиям, персонажам литературных произведений, к окружающим их людям, к действительности.

Развитие речи у детей 5-6 лет характеризуется тем, что, общаясь с взрослыми и сверстниками, ребенок применяет ситуативную, контекстную, объяснительную формы речи. Ситуативная речь, характеризующаяся недосказанностью, жестко связана с конкретной ситуацией и наиболее типична для детей раннего и младшего дошкольного возраста, но и пяти-шестилетний ребенок прибегает к ней (Vigotskis 2002). Однако в целом ситуативная речь к 6 годам свертывается, уступая место контекстной речи, сообщению о ситуациях и явлениях, которых нет в данный момент. Развитие контекстной, объяснительной формы речи вызвано расширением кругозора ребенка, ростом его самостоятельности, развитием потребности быть понятым вне зависимости от ситуации.

Принимая участие в играх с детьми и взрослыми, ребенок использует объяснительную форму речи. Рассуждение, объяснение способа действия, констатация, обдумывание плана предстоящей деятельности связано с игровой или бытовой ситуацией и способствует реализации конкретной социальной роли. Дети точнее описывают свойства и качества предметов, указывают на время и место происходящих или минувших событий. В процессе разыгрывания ролей дети овладевают различными формами речи.

Двойственность игрового взаимодействия между дошкольниками, вытекающая и из сочетания взятой на себя роли, и из особенностей личности ребенка, особенно ярко проявляется в характере взаимоотношений, возникающих между играющими детьми. Характер взаимоотношений в коллективе определяет формирование свойств личности, типичных для данного коллектива (Андреева 2000). В игре проявляются и развиваются несколько типов взаимоотношений, различных по своей социальной роли и функциям.

Исследование показало, что в играх дети реализуют социальную роль контролера, соподчиненного, друга, помощника, честного, хитрого. Значительную роль в развитии взаимоотношения между детьми и взрослыми играют сюжетно-ролевые игры, которые отражают представления детей о социальной роли (сын, дочь, внук, отец, мать). Отношения выражаются в репликах, содержащих оценку правильности исполнения роли, соответствия игрового поведения представлениям участников игры.

В связи с кризисом современной семьи возлагаются очень большие

надежды на педагогическую работу в дошкольных учреждениях. Конечно то, что дает ребенку семья не может быть ничем заменено; но почти все семьи при современных экономических условиях нуждаются в услугах дошкольных учреждений. Сотрудничество с родителями и позитивные примеры социальных ролей в бытовых ситуациях – основа эффективного формирования у детей представлений о социальной роли.

### *Литература*

- Андреева Г.* Социальная психология. – М., 2000.  
*Зимбардо Ф., Ляйнне М.* Социальное влияние. – СПб., 2000.  
*Майерс Д.* Социальная психология. – СПб., 2000.  
*Урунтаева Г., Афонькина Ю.* Практикум по детской психологии. – М., 1995.  
*Mead G.H.* Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist. RC by Charles W.Morris, USA, 1992.  
*Vigotskis Ļ.* Domāšana un runa. – Riga, 2002.

*О. С. Ушакова (Москва)*

### **Развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве**

Психолого-педагогическими проблемы обучения родному языку обоснованы в трудах Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, Ф. А. Сохина, А. М. Шахнаровича (Выготский 1982; Леонтьев 1969; Сохин 2002; Шахнарович 1995; Ушакова 2001). В общем виде их взгляды на природу языковых способностей и развитие речевой деятельности можно передать в следующих положениях:

- речь ребенка развивается в ходе генерализации (обобщения) языковых явлений, восприятия речи взрослых и собственной речевой активности;
- язык и речь представляют собой своеобразный «узел», в котором «сплетаются» различные линии психического развития – развитие мышления, воображения, памяти, эмоций;
- ведущим направлением в обучении родному языку является формирование элементарного осознания явлений языка и речи.

Понятие «культура речи человека» с необходимостью включает его языковую и коммуникативную компетенцию, поэтому повышение уровня этой компетенции сопровождает человека на протяжении всей жизни. Под языковой компетентностью понимается такой уровень ре-

чего развития, который позволяет человеку свободно пользоваться языком в соответствии с коммуникативной ситуацией.

Пользуясь языком как средством общения, ребенок дошкольного возраста, затем учащийся, а впоследствии член общества входит в языковой коллектив, отождествляет себя с ним, усваивает формы социального взаимодействия, принимает, присваивает опыт поколений, вбирает в себя человеческую культуру. Неслучайно ученые говорят, что процесс социализации личности был бы невозможен без языка.

Развитие речевых и коммуникативных способностей является важнейшей задачей развивающего образования, воспитания культуры личности и речевой компетенции на дошкольной ступени. Речевая компетенция включает элементарное осознание явлений языка и речи, владение всеми сторонами речи — фонетической, лексической, грамматической, в единстве с формированием коммуникативных умений, а на этой основе развиваются навыки диалогической и монологической речи.

Центром формирования языковой способности является семантический компонент. Работа над семантикой слова, расширением семантического поля, использованием ассоциативного принципа усвоения лексики, формирование языковых обобщений в усвоении грамматического строя речи, интонационная выразительность в звуковом оформлении высказывания развивают произвольность и осознанность речи, то есть умение отбирать точные и выразительные средства при построении связанных высказываний разных типов.

Обучение языку, развитие речи в исследованиях, выполненных в лаборатории развития речи, рассматривается не только в лингвистической сфере (как овладение ребенком языковыми навыками — фонетическими, грамматическими, лексическими), но и в контексте развития общения детей друг с другом и с взрослыми (как становление коммуникативных способностей). Поэтому существенной задачей речевого воспитания является формирование не только культуры речи, но и культуры общения.

Речевое воспитание включает взаимодействие педагога и ребенка, овладевающего родным языком. Эта проблема тесно связана с обучением родному языку, т. е. педагогическим процессом, в ходе которого осуществляется формирование у ребенка речевых умений и навыков. На этой основе происходит развитие его речи: понимание смысла слова и обогащение словаря, усвоение системы языковых понятий и закономерностей в области морфологии, словообразования, синтаксиса, овладение звуковой культурой речи, формирование связной речи.

Полноценное овладение родным языком, развитие языковых спо-

собностей является основой полноценного формирования личности ребенка-дошкольника, которая предоставляет большие возможности для решения многих задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей.

Немногие дети, даже старшие дошкольники, умеют задавать вопросы, уточнять, объяснять свои действия, доказывать, рассуждать. Далеко не все дошкольники владеют умением строить связное высказывание, не обладают коммуникативными умениями, не могут выразить точным словом свое эмоциональное состояние (радость, грусть, страх), не всегда правильно формулируют сложные предложения. Воспитание культуры речевого общения дошкольника часто сводится только к усвоению отдельных выражений речевого этикета, а умение общаться с взрослыми и сверстниками в повседневной жизни у многих совершенно не развито. Безусловно, владение элементарными знаниями норм синтаксиса морфологии, формирование связности речевого высказывания требуют специального обучения.

Обучение родному языку и формирование коммуникативных способностей происходит во всех видах деятельности и, в первую очередь, на специальных занятиях. Речевые занятия должны решать задачи усвоения ребенком языка как системы в единстве его составляющих (лексики, фонетики, грамматики), как средства общения с взрослыми и сверстниками (развитие диалогической и монологической речи), как предпосылки готовности к школьному обучению.

### *Литература*

- Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собр. Соч. Т. 2. – М., 1982.  
*Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.  
*Сохин Ф. А.* Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М.–Воронеж, 2002.  
*Ушакова О. С.* Развитие речи дошкольников. – М., 2001.  
*Шахнарович А. М.* Общая психолингвистика. – М., 1995.