

# ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ – 2012

Материалы международной научной  
конференции, посвященной 130-летию со дня рождения  
К.И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева  
24–26 апреля 2012 г., Санкт-Петербург

Санкт-Петербург  
«Златоуст»



2012

УДК 811.161.1

Проблемы онтолингвистики — 2012 : материалы международной научной конференции, посвященной 130-летию со дня рождения К.И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева (24–26 апреля 2012 г., Санкт-Петербург) / редкол. : Т.А. Круглякова (отв. ред.) и др. — СПб. : Златоуст, 2012. — 616 с.

*Редакционная коллегия:*

Т.А. Круглякова (отв. ред.), М.А. Еливанова

*Публикуется в авторской редакции*

В сборник вошли материалы конференции, посвященной двум юбилейным датам — 120-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева и 130-летию со дня рождения К.И. Чуковского. В докладах участников конференции прослеживаются основные направления современных онтолингвистических исследований, заложенные этими исследователями: становление грамматики, освоение словарного состава языка, овладение 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.

© Коллектив авторов (текст), 2012

© ЗАО «Златоуст» (редакционно-издательское оформление, издание, лицензионные права), 2012

ISBN 978-5-86547-670-2

Подготовка оригинал-макета: издательство «Златоуст».

Подписано в печать 17.04.2012. Формат 60x90/16. Печ.л. 38,5. Ризография.

Тираж 400 экз.

Код продукции: ОК 005-93-953005.

Санитарно-эпидемиологическое заключение на продукцию издательства Государственной СЭС РФ № 78.01.07.953.П.011312.06.10 от 30.06.2010 г.

Издательство «Златоуст»: 197101, Санкт-Петербург, Каменноостровский пр., д. 24, оф. 24.

Тел.: (+7-812) 346-06-68; факс: (+7-812) 703-11-79; e-mail: sales@zlat.spb.ru;

<http://www.zlat.spb.ru>

Отпечатано в типографии «Ком-принт».

Санкт-Петербург, Петроградская наб., д. 34. Тел./факс: (+7-812) 635-68-24.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### Юбилейные даты

|   |    |
|---|----|
| Из переписки К.И.Чуковского и А.Н.Гвоздева . . . . .  | 13 |
| <b>Е.С. Скобликова (Самара)</b> К 120-летию со дня рождения Александра Николаевича Гвоздева (1892–1959) . . . . .   | 25 |
| <b>Т.А. Круглякова (Санкт-Петербург)</b> К 130-летию со дня рождения Корнея Ивановича Чуковского (1882–1969). Петербургские адреса К.И.Чуковского . . . . . | 36 |

### Теория и методология онтолингвистики на современном этапе ее развития

|   |    |
|---|----|
| <b>А.А. Залевская (Тверь)</b> Двойная жизнь значения слова и особенности ее исследования . . . . .                                    | 46 |
| <b>Е.И. Исенина (Иваново)</b> Целостный подход к изучению развития до-словесной коммуникации в работах Н.И. Жинкина . . . . .         | 51 |
| <b>Л.А. Калмыкова (Переяслав-Хмельницкий, Украина)</b> Векторы развития речевой деятельности дошкольников . . . . .                   | 55 |
| <b>В.Б. Касевич (Санкт-Петербург)</b> Принцип двойного членения и становление языка в онтогенезе (на полях книги Джин Эйтчисон) . . . | 58 |
| <b>С. А. Крылов (Москва)</b> Геликохроническая концентричность как методологический дезидератум . . . . .                             | 59 |
| <b>И.Г. Овчинникова, А.А. Миранович (Пермь–Хайфа, Израиль)</b> О проекте базы данных падежных форм в детской речи . . . . .           | 65 |
| <b>И.А. Стернин (Воронеж)</b> Детский интеллект и его возрастная динамика . . . . .   | 67 |
| <b>Н.Е. Сулименко (Санкт-Петербург)</b> Лингвистическая теория и проблемы детской речи . . . . .                                      | 70 |
| <b>С.Н. Цейтлин (Санкт-Петербург)</b> Оперативные языковые единицы в речевой деятельности ребенка . . . . .                           | 76 |

### Овладение звуковой стороной речи

|   |    |
|---|----|
| <b>А.А. Бондаревич (Санкт-Петербург)</b> Особенности освоения детьми чередований гласных с нулем звука («беглость» гласных) . . . . . | 81 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| <b>С. Милевски (Гданьск, Польша)</b> Частотность фонем в устных текстах детей дошкольного возраста . . . . .                      | 86 |
| <b>И.В. Прищепова (Санкт-Петербург)</b> Об умении школьников с общим недоразвитием речи выделять ударные слоги в словах . . . . . | 90 |

### **Формирование морфологического компонента языковой системы**

|   |     |
|---|-----|
| <b>А.Ф. Абдуллина (Санкт-Петербург)</b> Инфинитив и императив в побудительных высказываниях ребенка раннего возраста . . . . .  | 96  |
| <b>Е.В. Абросова (Санкт-Петербург)</b> Особенности усвоения грамматической категории времени в онтогенезе . . . . .   | 100 |
| <b>А.А. Бондаренко (Санкт-Петербург)</b> Особенности освоения формообразования мальчиками и девочками 3–5 лет (по результатам эксперимента) . . . . .                       | 105 |
| <b>М.Д. Воейкова (Санкт-Петербург)</b> Выбор видовых форм глагола в императиве на ранних стадиях речевого развития русского ребенка . . . . .                               | 109 |
| <b>К.А. Иванова (Санкт-Петербург)</b> Отрицание при глагольном императиве в русской детской речи . . . . .  | 113 |
| <b>С.В. Краснощекова (Санкт-Петербург)</b> Притяжательные местоимения в речи детей: отдельная система или «формы» личных местоимений? . . . . .                             | 116 |
| <b>Е.С. Кремпаич (Санкт-Петербург)</b> Об освоении алгоритмов глагольного словоизменения (в условиях эксперимента на материале квазислов) . . . . .                         | 120 |
| <b>Т.А. Круглякова (Санкт-Петербург)</b> Формы родительного падежа множественного числа русских существительных (в исторической перспективе и в детской речи) . . . . .     | 124 |
| <b>Е.Н. Никитина (Москва)</b> Категория действия и эмотивно-оценочная сфера в речи детей младшего школьного возраста (на материале школьных сочинений) . . . . .            | 131 |
| <b>Е.И. Осминкина (Череповец)</b> Освоение детьми персонального дейсиса (ранние стадии) . . . . .   | 136 |
| <b>Е.А. Офицерова (Санкт-Петербург)</b> Наблюдения над освоением системы склонения имен существительных (на материале речи одного ребенка в возрасте 4,5–5,5 лет) . . . . . | 140 |
| <b>Е.Н. Панфилова (Архангельск)</b> Грамматическая категория имен собственных в речи детей дошкольного возраста, осваивающих русский язык как родной . . . . .              | 142 |

**Е.С. Трибушинина (Утрехт, Нидерланды), Е.А. Дубинкина (Кемерово)** Освоение союзов в ситуации двуязычия и ОНР: сходства и различия. . . . . 147

### **Освоение синтаксических конструкций**

**Е.Л. Бровко (Москва)** На пути к «взрослому» синтаксису: особенности коммуникативного поведения одного ребенка . . . . . 151

**С.Ю. Буланова (Архангельск)** Освоение различных синтаксических конструкций детьми младшего школьного возраста. . . . . 155

**А.И. Дунев (Санкт-Петербург)** Типичные ошибки при употреблении сложноподчиненных предложений с придаточными изъяснительными в речи школьников. . . . . 159

**В.Д. Королев (Санкт-Петербург)** От синтаксем — к предложно-падежным конструкциям . . . . . 162

**В. Попова (Шумен, Болгария)** Специфические особенности болгарского синтаксического онтогенеза. . . . . 168

**В.А. Семушина, М.А. Еливанова (Санкт-Петербург)** Утверждение и отрицание: сравнение использования отрицательных конструкций детьми и взрослыми. . . . . 175

**К.Я. Сигал (Москва)** Освоение словосочетаний дошкольниками: имитация vs. генерализация? . . . . . 179

**И.П. Шапор (Новосибирск)** Особенности реализации динамических пропозиций в детской речи . . . . . 184

**И.В. Яковлева (Ульяновск)** Русские квазисинонимичные предложные конструкции: семантика и усвоение. . . . . 189

**К.Kaczorowska-Bray (Gdańsk, Poland)** The occurrence of prepositional phrases in the speech of mentally-retarded children. . . . . 195

### **Освоение словообразовательных связей детьми**

**М.Б. Елисеева (Санкт-Петербург)** Формирование первых словообразовательных моделей в детской речи (на материале лонгитюдного исследования) . . . . . 200

**Ю.В. Ермилова (Москва)** Словотворчество у детей разного возраста . . . . . 203

**Н.В. Мешкова (Санкт-Петербург)** Стратегии семантизации производных и псевдопроизводных слов детьми дошкольного возраста . . . . . 209

|  |     |
|--|-----|
| <b>Л.А. Моргунова (Ростов-на Дону)</b> Когнитивная специфика речевых новообразований в детском дискурсе . . . . .            | 212 |
| <b>И.М. Чернявская (Санкт-Петербург)</b> Опознавание как основной механизм определения значения производного слова . . . . . | 217 |

### Освоение лексического богатства языка.

#### Вопросы строения ментального лексикона ребенка

|  |     |
|--|-----|
| <b>Т.В. Батыркаева, Т.И. Доценко (Пермь)</b> Особенности процесса категоризации у детей и взрослых . . . . .   | 222 |
| <b>К.В. Гарганеева (Томск)</b> Динамика осмысления явления омонимии в речи дошкольников . . . . .  | 227 |
| <b>Т.Л. Ионова (Москва)</b> Вербальное отражение эмоционального интеллекта у школьников. . . . .   | 232 |
| <b>М.Л. Кусова (Екатеринбург)</b> Прилагательные в речи детей младшего дошкольного возраста. . . . .   | 236 |
| <b>А.В. Пивень (Санкт-Петербург)</b> О еще одной возможности выявления референциальных/экспрессивных детей. . . . .  | 241 |
| <i>С.В. Плотникова (Екатеринбург)</i> Особенности процесса номинации у детей (на примере обозначения ситуации движения) . . . . .  | 246 |
| <b>Е.Ю. Протасова (Москва – Хельсинки, Финляндия)</b> Становление развернутой номинации . . . . .  | 251 |
| <b>Ю.С. Пузанова (Санкт-Петербург)</b> Структура «предмет + признак» в детской речи (онтогенез сочетаний предметных имен с параметрическими прилагательными русского языка). . . . . | 256 |
| <b>В.Р. Рыкова (Череповец)</b> Репрезентация лексемы «семья» в сознании череповецких школьников (по материалам ассоциативного эксперимента) . . . . .                                | 261 |
| <b>О.А. Усачева (Самара)</b> Особенности интенсификации признака «красивый» в детской речи . . . . .   | 264 |
| <b>В.К. Харченко (Белгород)</b> Особенности языка детской перцепции . . . . .  | 268 |
| <b>Н.А. Чернявская (Самара)</b> Когнитивные основания метонимического переноса в детской речи . . . . .  | 273 |
| <b>М.В. Шаманова (Ярославль)</b> Лексема общаться в детском языковом сознании. . . . .   | 279 |
| <b>Т.А. Щеглова (Череповец)</b> Ментальные глаголы памяти в речи детей дошкольного возраста. . . . .   | 283 |

## Становление коммуникативной компетенции ребенка

- А.А. Алексенко (Новосибирск)** Судьба эгоцентрической речи в раннем школьном возрасте . . . . . 289
- Л.П. Боть (Черкассы, Украина)** Имплицитность в диалогах детей младшего школьного возраста. . . . . 292
- С.Н. Глазкова (Миасс)** Пределы стилистической свободы современного педагога . . . . . 297
- В.А. Ефремов (Санкт-Петербург)** Освоение гендерных стереотипов в онтогенезе (по данным словарей детской речи) . . . . . 302
- В.В. Казаковская (Санкт-Петербург)** Как измерить «избыточность» инпута? . . . . . 307
- О.В. Кощеева (Саратов)** Стратегия контактоустановления в разговорах детей дошкольного и младшего школьного возраста . . . . . 312
- Н.А. Лемякина (Воронеж)** Риторические и нериторические жанры в языковом сознании ребенка . . . . . 316
- Т.И. Петрова (Владивосток)** Отражение в ролевой игре владения «миром слова» . . . . . 321
- Л.Ю. Александрова (Великий Новгород)** Характерно-типологические затруднения речевого развития детей раннего возраста в условиях материнской депривации . . . . . 325
- О.А. Амвросова, О.Л. Леханова (Череповец)** Состояние рефлексии в общении у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи . . . . . 329
- О.Н. Ковалева (Санкт-Петербург)** Невербальные средства в коммуникативной системе детей с синдромом Дауна . . . . . 333
- О.Л. Леханова (Череповец)** Соотношение вербальных и невербальных проявлений коммуникативных интенций в поведении детей с ОНР . . . . . 338

## Становление текстовой компетенции ребенка

- Т.И. Зубкова (Санкт-Петербург)** О некоторых авторских предпочтениях в сочинениях на свободную тему . . . . . 344
- О.В. Мурашова, С.А. Соловьева (Череповец)** Школьное сочинение — коммуникация, автокоммуникация или квазикоммуникация? . . 347
- Н.К. Онипенко (Москва)** Статика пространства, фигура наблюдате-

|   |     |
|---|-----|
| ля и пространственный дейксис в свете онтолингвистики (о грамматике текстов-описаний) . . . . .   | 351 |
| <b>Н.М. Юрьева (Москва)</b> Повествование как явление речевой деятельности на разных этапах его возникновения у детей дошкольного возраста (по материалам эксперимента) . . . . . | 357 |
| <b>Е.В. Ягунова (Санкт-Петербург)</b> Спонтанный нарратив у детей и у взрослых . . . . .  | 360 |
| <b>О.Б. Сизова (Санкт-Петербург)</b> Системное недоразвитие речи: роль импрессивного компонента. . . . .  | 369 |

**Дети-писатели и дети читатели:  
язык художественных текстов детей и для детей**

|  |     |
|--|-----|
| <b>О.В. Астафьева (Санкт-Петербург)</b> К вопросу о «ритмах ребячьих стихов» – «преобладающим должен быть непременно хорей»? . . . . .   | 375 |
| <b>А.А. Голубева, Т.А. Гридина (Екатеринбург)</b> Метафора как доминанта одаренности языковой личности (на материале детского поэтического творчества). . . . .                        | 379 |
| <b>В.С. Зубарева (Санкт-Петербург)</b> Просьба и утешение: развитие речевого жанра (на материале детской литературы середины XIX — середины XX века) . . . . .                         | 384 |
| <b>В.Н. Карпухина (Барнаул)</b> Лингвоаксиологические параметры оценки качества перевода текстов детской художественной литературы . . . . .   | 389 |
| <b>М.С. Костюхина (Санкт-Петербург)</b> Конструкции и деконструкции стихотворных азбук . . . . .   | 394 |
| <b>С.Г. Маслинская (Санкт-Петербург)</b> Еще раз о взрослом тексте в детской литературе (об одном неудачном эксперименте К.И. Чуковского) . . . . .                                    | 398 |
| <b>Л.А. Месеняшина, А.Т. Дадашева (Челябинск)</b> Особенности хромотопа в эпическом произведении «большой формы» детей младшего школьного возраста. . . . .                            | 401 |
| <b>Т.А. Росийчук (Харьков, Украина)</b> Роль изображения в становлении речемыслительной основы текстовой деятельности. . . . .   | 407 |
| <b>А.В. Тарабукина (Санкт-Петербург)</b> О поэтике православных стихов для детей . . . . .   | 412 |
| <b>Е.А. Ваняцкая (Иваново)</b> Невербальные компоненты коммуникации в диалогическом общении детей-сверстников (на материале англоязычной художественной литературы для детей). . . . . | 417 |



## Освоение письменной формы речи

- Я.Э. Ахапкина (Санкт-Петербург)** Вариативность ненормативных написаний у младших школьников . . . . . 422
- Н.В. Глушечская (Архангельск)** Приставки и предлоги в письменной речи младшего школьника . . . . . 427
- А.Н. Корнев, А.С. Авраменко (Санкт-Петербург)** Индивидуальная вариативность когнитивных механизмов овладения чтением: корреляционный анализ влияния пола . . . . . 430
- Т.В. Кузьмина (Санкт-Петербург)** Начальные этапы освоения детьми морфемного принципа русской орфографии . . . . . 437
- Е.Е. Ляко, Г. Смирнов, А.В. Куражова, Е.Д. Бедная (Санкт-Петербург)** Выявление связи между функциональной сенсомоторной асимметрией, ЭЭГ-картиной и сформированностью навыка чтения у русскоязычных детей . . . . . 442
- Н.П. Павлова (Череповец)** Стихийное освоение русской орфографии детьми . . . . . 447
- О.С. Сальникова (Череповец)** Слышу А — пишу О . . . . . 453
- Т.В. Пранова (Санкт-Петербург)** К вопросу об освоении иноязычными школьниками русской графики . . . . . 458

## Формирование языковой рефлексии

- Т.В. Базжина (Москва)** Как дети формируют языковую рефлексию взрослых. . . . . 461
- С.Д. Демьяненко (Переяслав-Хмельницкий, Украина)** Проявления метаязыковой деятельности ребенка. . . . . 464
- Г.Р. Доброва (Санкт-Петербург)** «Языковой протест» как одно из проявлений метаязыковой деятельности — почему не у всех детей? . . . . . 467
- А.Ю. Пентина, В.Д. Черняк (Санкт-Петербург)** Лексико-семантическая и лингвокультурная мотивация языковой рефлексии ребенка . . . 473

## Формирование языковых систем в ситуации двуязычия

- N. Topaj (Berlin)** Developing cross-linguistic multifunctional materials for language support in Russian-German bilingual children . . . . . 478

|  |     |
|--|-----|
| <b>А.Е. Агманова, А.Г. Балтабекова (Астана, Казахстан)</b> О некоторых особенностях экстериоризации знаний при усвоении русского языка инофонами . . . . .   | 483 |
| <b>Н.Ш. Александрова (Германия, Берлин)</b> Импрессивное двуязычие у ребенка, страдающего умственной отсталостью и экспрессивной алалией: случай из практики . . . . .   | 487 |
| <b>С.В. Афонин (Галле, Германия)</b> Понимание текстов и передача содержания прочитанного русско-немецкими детьми-билингвами . . . . .   | 489 |
| <b>Г.М. Вишневская (Иваново)</b> О роли дискурсивных маркеров в формировании связности иноязычной речи . . . . .   | 494 |
| <b>С.М. Евграфова (Москва)</b> Языковая рефлексия билингва и вопросы преподавания . . . . .  | 498 |
| <b>О.Н. Камшилова (Санкт-Петербург)</b> Базовые синтаксические структуры в английской речи русских школьников: чужой язык, своя грамматика . . . . .   | 504 |
| <b>Д.Г. Мурадян (Екатеринбург)</b> Социолингвистический «портрет» русско-армянского билингва (на материале речи двух сестер) . . . . .   | 509 |
| <b>О. Ненонен (Тампере – Хельсинки, Финляндия)</b> Об усвоении двуязычными детьми словесного ударения . . . . .  | 513 |
| <b>Д.В. Пересторонина (Пермь)</b> Особенности смешанной речи детей-билингвов в ситуации учебной игры . . . . .   | 516 |
| <b>А.В. Пеетерс-Подгаевская (Амстердам, Нидерланды)</b> К вопросу о языковой интерференции: усвоение позиционных глаголов русско-нидерландскими детьми . . . . .   | 520 |
| <b>Е.А. Плаксина (Берлин, Германия)</b> Особенности словообразовательной деятельности детей-билингвов с русским и немецким языком . . . . .  | 525 |
| <b>Н. Рингблом (Стокгольм, Швеция)</b> Основные особенности регистра общения с детьми в двуязычной семье . . . . .   | 529 |
| <b>Г.С. Рогожкина (Санкт-Петербург)</b> Индивидуальные особенности детей-инофонов при освоении количественно-именных сочетаний русского языка . . . . .  | 534 |
| <b>А.В. Севастьянова (Гуанчжоу, КНР)</b> Детская речь в условиях многоязычия как отражение национально-культурного взаимодействия . . . . .  | 540 |
| <b>Н.С. Старжинская (Минск, Беларусь)</b> О некоторых особенностях развития русской речи и металингвистических способностей ребенка-билингва на третьем году жизни (в условиях изменения языковой среды) . . . . . | 543 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Н.В. Туровская (Минск, Беларусь)</b> Лингводидактический потенциал изучения близкородственного языка: опыт обучения русскоязычного ребенка чтению на белорусском языке . . . . .     | 548 |
| <b>Д.Н. Чернов (Москва)</b> Проблема социокультурной обусловленности раннего детского билингвизма. . . . .  | 552 |
| <b>Г.Н. Чиршева (Череповец)</b> Структурные особенности кодовых переключений в речи американских русских детей. . . . .   | 555 |
| <b>Б.Э. Янссен, А.В. Пеетерс-Подгаевская (Амстердам, Нидерланды)</b> Стратегии понимания простого предложения русскоязычными и русско-нидерландскими детьми в возрасте 6–9 лет. . . . . | 560 |

**Детская речь как объект междисциплинарных исследований.  
Проблемы развития и коррекции речи и преподавания языков**

|   |     |
|---|-----|
| <b>М.Н. Быстрова (Москва)</b> Формирование основ языкового анализа на материале художественного текста у детей 4–6 лет . . . . .  | 566 |
| <b>О.Г. Ивановская (Санкт-Петербург)</b> Семантический резонанс в материнско-детском общении. . . . .   | 570 |
| <b>В.Ф. Литовский (Киев, Украина)</b> Становление и развитие текстовой компетентности дошкольника и строительство Школы диалога культур . . . . .                         | 573 |
| <b>Н.В. Харченко (Переяслав-Хмельницкий, Украина)</b> К вопросу о формировании у старших дошкольников механизмов понимания устных развернутых высказываний . . . . .      | 577 |
| <b>Н.Ю. Белова, А.Г. Ермакова (Санкт-Петербург)</b> Применение интерактивных технологий МММО на уроках по развитию слухового восприятия и коррекции произношения. . . . . | 580 |
| <b>В.Л. Рыскина (Санкт-Петербург)</b> Система альтернативной (дополнительной) коммуникации (ААС) и ее применение в работе с детьми с нарушениями развития . . . . .       | 584 |
| <b>М.И. Абабкова (Санкт-Петербург)</b> Обучение второму языку как алгоритм и как имитация погружения . . . . .  | 590 |
| <b>Н.В. Гагарина (Берлин, Германия)</b> Из опыта работы Берлинского Междисциплинарного центра по многоязычию . . . . .  | 596 |
| <b>Д.Н. Дубинина (Минск, Беларусь)</b> Овладение русскоязычными дошкольниками белорусским языком в близкородственном билингвальном образовательном пространстве . . . . . | 597 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Н.Н. Колодина (Вашингтон, США)</b> Факторы и условия для развития раннего детского билингвизма (на примере дошкольников и младших школьников, проживающих в Америке) . . . . .                                | 602 |
| <b>Т.В. Кузьмина, Е.А. Огородникова, Э.И. Столярова, С.П. Пак, Н.Г. Охарева (Санкт-Петербург)</b> К вопросу об использовании комплекса специализированных программ при обучении инофонов русскому языку. . . . . | 605 |
| <b>А.В. Овчинников (Москва–Хельсинки, Финляндия)</b> Принципы построения логопедических занятий с двуязычными школьниками . . . . .  | 609 |

## ЮБИЛЕЙНЫЕ ДАТЫ

### Из переписки К.И. Чуковского и А.Н. Гвоздева

В конце XIX в. языковеды в разных странах все чаще стали обращать внимание на удивительно ценный материал, позволяющий судить об устройстве языковой системы, — речь ребенка. Появились отдельные наблюдения над тем, как говорит ребенок, а потом и целые статьи, посвященные исследованию детского языка. Труды отечественных ученых первой половины XX века и в наше время широко используются лингвистами во всем мире. Но первая книга, в которой был предложен лингвистический взгляд на детские речения, была написана не-лингвистом К.И. Чуковским. Впервые она увидела свет в 1928 г., и к каждому новому переизданию (книга «От двух до пяти» под разными названиями выходила при жизни К.И. Чуковского 20 раз) исследователь тщательно готовился. 21 февраля 1934 г. он пишет в дневнике: «Хочу подчитать по психологии, педологии, лингвистике, а то я в это книге сплошной самоучка. И нужно прошупать более гибкий и обаятельный стиль. Очень казенно и мертво построена вся книга. Этого не замечают, так как сам материал умягчает сердца, но я, держа в руках корректуру 4-го издания, удивился, до чего я в ней не талантлив» (Чуковский 2011: 535). Стремясь к совершенствованию собственного знания, К.И. Чуковский обращается к работам А.Н. Гвоздева.

Статьи А.Н. Гвоздева, посвященные детальному анализу речи сына, выходят в свет приблизительно в то же время, что и книга К.И. Чуковского. Основываясь на подробнейшем дневнике, А.Н. Гвоздев обращается к различным аспектам освоения языковой системы: ученый прослеживает, как с возрастом видоизменяется грамматический строй речи, какими чертами характеризуется становление синтаксических и морфологических категорий, описывает основные особенности освоения гласных и согласных звуков, слоговой структуры слова, интонации и ударения, анализирует фонетические закономерности детской речи.

В своих работах А.Н. Гвоздев и К.И. Чуковский пользуются разными методами, которые и по сей день остаются ведущими методами онтолингвистических изысканий. А.Н. Гвоздев обращается к дневниковым записям. Можно согласиться с тем, что гвоздевский «дневник давно уже стал своего рода эталоном для ведения родительских дневников, имеющих своей целью зафиксировать процессы, происходящие в языковой системе

ребенка» (Цейтлин 2007: 47). К.И. Чуковский избирает другой путь: на протяжении нескольких десятков лет он внимательно записывает «детские речения» (в современных исследованиях обычно используется термин «инновация») повсюду, где ему приходится их услышать, и, ведя обширнейшую переписку с родителями из разных уголков Советского Союза, собирает богатейшую коллекцию фактов. Его многолетние наблюдения за «речениями» многих десятков детей, можно назвать первым масштабным экспериментальным исследованием детской речи.

В результате использования различных подходов в распоряжении исследователей оказывается разный материал: А.Н. Гвоздев изучает речь одного ребенка, записанную на протяжении 7 лет его жизни. Пристальное внимание лингвиста к речи мальчика позволяет проследить изменения в ее звуковой организации, лексическом составе и грамматическом строе. Отсутствие такой скрупулезности в материале Чуковского (мы часто не только не знаем, как развивалась речь того или иного ребенка, чье высказывание приводит К.И. Чуковский, но ничего не знаем и о нем самом: о его речевом окружении, особенностях развития и т.д.) окупается широтой охвата: в архиве писателя, хранящемся в РГБ, — информация о речи сотен детей разного возраста, уровня развития, социального происхождения.

Разной была и изначальная теоретическая база исследования: А.Н. Гвоздев был тончайшим знатоком различных областей русского языка — фонетики, графики, орфографии, морфологии, диалектологии. Современные исследователи детской речи, оценивая роль дневника А.Н. Гвоздева в развитии онтолингвистики, методики развития речи и логопедии, отмечают, что «дневник Гвоздева является непревзойденным образцом этого жанра, поскольку содержит не только разнообразные факты из речи ребенка, но и глубокие и в высшей степени интересные размышления лингвиста по поводу этих фактов» (Цейтлин 2007: 47) К.И. Чуковский, напротив, не раз подчеркивал, что он не языковед, не специалист, а лишь внимательный наблюдатель. Однако в «дилетантизме» Чуковского были и свои сильные стороны: книга, написанная им, была понятной широкому кругу читателей и вызвала массовый интерес родителей и воспитателей к речи детей. (Не повторяем ли мы тут «великодушный» комплимент А.Н. Гвоздева, упомянутый в письме от 7.1.1935?)

Разными, вероятно, были и причины, пробудившие интерес к речи ребенка у А.Н. Гвоздева и К.И. Чуковского. А.Н. Гвоздев приходит к ис-

следованиям детской речи «из языкознания». В статье «Значение изучения детского языка для языкознания» (1928), название которой говорит само за себя, А.Н. Гвоздев утверждал, что «распределение известной группы однородных явлений языка в порядке постепенности их появления у детей, а также характерные отклонения детского языка от языка взрослых могут доставить немало данных, чтобы вскрыть естественную группировку разных элементов в системе языка» (Гвоздев 1999:6). К.И. Чуковский увлекся детским языком, наблюдая за развитием детского сознания. В послесловии к своей книге, в которой вслед за главой о детском языке следуют размышления о специфике детского творчества и детской литературы, исследователь вспоминает: «Моя основная тема — осмысление детьми речи взрослых, то есть те многообразные методы, при помощи которых воспринимает ребенок историческое языковое наследие своей социальной среды. От языковых процессов я не отделяю ни социологии, ни психологии, ни логики» (Чуковский 1937: 352).

Двигаясь с разных сторон, лингвист А.Н. Гвоздев и психолог К.И. Чуковский приходят к убеждению о необходимости комплексного подхода при изучении речи ребенка. Поздние работы А.Н. Гвоздева помимо лингвистической имеют и психолого-педагогическую направленность. К.И. Чуковский, стремясь разобраться в вопросах строения языка, в письме от 23.11.1934 обращается к А.Н. Гвоздеву прислать оттиски его статей, а 31.1.1935 — написать предисловие к 6-му изданию книги. Это предисловие так и не было написано, зато 7-е издание сопровождалось предисловием профессора В.Колбановского, который так оценил заслугу К.И. Чуковского перед детской психологией: «В золотых россыпях детской речи Чуковским раскрыта диалектика детского сознания» (Колбановский 1937: 22). Поиск сведений о психологии ребенка в речи и информации об устройстве языка в своении речи представляется В. Колбановскому особенно актуальным: «Научный анализ психики ребенка, в частности его мышления и речи, до настоящего времени еще не завершен синтезом, то есть полным целостным изучением его личности» (там же: 6).

Несмотря на разницу подходов и методов, А.Н. Гвоздев и К.И. Чуковский приходят к сходным выводам, легшим в основу современных онтолингвистических исследований. А.Н. Гвоздев утверждает, что детские неологизмы в области словообразования, словоизменения и семантики могут послужить для углубления наших сведений о русском

языке благодаря своей высокой системности: «Не вошедший еще в рамки традиций язык ребенка изобилует примерами, когда вместо единичных форм, имеющих в языке, имеют место самостоятельные образования из «живых» морфем» (Гвоздев 1999:17). К.И. Чуковский вторит ему: «Сам того не подозревая он (ребенок) направляет все свои усилия к тому, чтобы путем аналогий усвоить созданное многими поколениями взрослых языковое богатство. Но применяет он эти аналогии с таким мастерством, с такой чуткостью к смыслу и значению тех элементов, из которых слагается слово, что нелезя не восхищаться замечательной силой его сообразительности, внимания, памяти, проявляющейся ав этой повседневной трудной работе» (Чуковский 1983: 12). Разница в подходе проявлялась, пожалуй, в неискоренимой вере К.И. Чуковского в гениальность детей «от двух до пяти». С.Н. Цейтлин так описывает этот спор: «Некоторые, в том числе и известный исследователь детской речи профессор А.Н. Гвоздев, упрекали К.И. Чуковского в том, что он преувеличивает речевую одаренность детей, считая, что на самом деле дети ничего не изобретают, а лишь по-новому комбинируют элементы, заимствованные ими у взрослых. Соглашаясь в общих чертах с А.Н. Гвоздевым, склоняясь перед его авторитетом профессионального лингвиста-теоретика, К.И. Чуковский собирался подготовить для одного из изданий книги главу «с разоблачением фокуса», но верил, что эта глава «нисколько не потрясет главного» (Цейтлин 1985: 57).

Сейчас никого не приходится убеждать в том, что ребенок осваивает язык не путем имитации, и не по вдохновению свыше, а путем самостоятельного конструирования собственной языковой системы в результате речевого общения. И именно в первой половине XX века в таких разных по стилю, подходу, методах сбора материала трудах К.И. Чуковского и А.Н. Гвоздева были заложены основы современных исследований детской речи.

Совпадения в научных изысканиях. Трагические совпадения в личных судьбах представителей поколения начала XX века: дети, о речи которых мы читаем на страницах книг А.Н.Гвоздева и К.И.Чуковского, рано ушли из жизни, и их отцы тяжело переживали свою потерю — 26 июля 1941 г. А.Н.Гвоздев получает последнее письмо с фронта от сына Жени; в первые месяцы войны погиб разведчик Борис Чуковский (Боба).

Есть еще одно совпадение, на этот раз — случайное. В марте 2012 года мы отмечали юбилей со дня рождения А.Н.Гвоздева (д.р. — 15 (27) марта 1892 г.) и К.И. Чуковского (д.р. — 19 (31) марта 1882 г.). Сборник



юбилейной конференции мы открываем публикацией писем К.И. Чуковского, адресованных А.Н. Гвоздеву.

Лаборатория детской речи сердечно благодарит заслуженного деятеля науки, д.ф.н., проф. Е.С. Скобликову, хранительницу научного наследия А.Н. Гвоздева, за предоставленные письма.

*Т.А. Круглякова*

## **Литература**

- Гвоздев А.Н.* Значение изучения детского языка для языкознания. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка. — СПб., 1999.
- Колбановский В.* Предисловие // Чуковский К.И. От двух до пяти. — М.; Л., 1937. — С.5-22.
- Цейтлин С.Н.* Вопросы изучения детской речи в трудах А.Н.Гвоздева // Русский язык в школе. — 2007. — № 6. — С. 47–51.
- Цейтлин С.Н.* «От двух до пяти» К.И.Чуковского в свете современной лингвистики // Русский язык в школе. — 1985. — № 6. — С.56-61.
- Чуковский К.И.* Дневник. Т. 2.: 1920-1935. — М., 2011.
- Чуковский К.И.* От двух до пятию. — М.; Л., 1937.
- Чуковский К.И.* От двух до пяти. — Минск, 1983.

Многоуважаемый А.Н. Спасибо за Ваше письмо. Я вполне согласен с Вами, что в словотворчестве детей нет никакой гениальности, что все дело в «использовании и комбинировании элементов, заимствуемых у взрослых», но ведь книжка моя писана давно, и в ней отразились мои давние мнения. Я попробовал было исправить ее текст, но увидел, что она неисправима, и решил оставить, как есть. Сейчас она выходит пятым — очень расширенным изданием. Я очень хотел бы получить от Вас отписки Ваших статей, дабы я мог кое-что процитировать — или по крайней мере рекомендовать читателю Ваши работы.

Преданный Вам К. Чуковский

23 ноября 1934 года

Многоуважаемый А.Н.! Спасибо за Ваше письмо. Я вполне согласен с Вами, что в словотворчестве детей нет никакой гениальности, что все дело в «использовании и комбинировании элементов, заимствуемых у взрослых», но ведь книжка моя писана давно, и в ней отразились мои давние мнения. Я попробовал было исправлять ее текст, но увидел, что она неисправима, и решил оставить, как есть. Сейчас она выходит пятым — очень расширенным изданием. Я очень хотел бы получить от Вас отписки Ваших статей, дабы я мог кое-что процитировать — или по крайней мере рекомендовать читателю Ваши работы.

Преданный Вам К. Чуковский

Кан я благодарен Вам за книги — и главное, и главное, за Ваше письмо. Я только что вернулся из Москвы, где жила больше месяца, и лишь теперь получил Ваши произведения. Великодушная апология моей ненаучности сделана в Вашем письме с таким остроумием, что я

Кодушка, апология моей ненаучности  
сделана в Вашем письме с таким  
остроумием, что я чуть было  
не уверовал в ее справедливость. И  
все же, хотя я дождусь до 6<sup>го</sup>  
издания, я постараюсь много раз  
Ваша работа — может быть 4 часа  
"Экзотика". Сейчас я к сожалению  
рассуждаю о том: книга  
о темноте для Красной Ковы,  
составлено 2-й том "Красная Ковы",  
и редакция внимательно  
до Вашей книги придет 2-го в марте.  
Можно ли от нас ожидать у меня во  
этого времени? Да у меня в настоящее  
состоянии, но сейчас такое горячее  
время, что я не могу сейчас  
как следует. Сердечный привет!

Ваш Ван Тухович

7 января 1935 года

Многоуважаемый Ал. Н. Как я благодарен Вам за книги — и главное, за Ваше письмо. Я только что вернулся из Москвы, где жил больше месяца, и лишь теперь получил Ваши произведения. Великодушная апология моей ненаучности сделана в Вашем письме с таким остроумием, что я

чуть было не уверовал в ее справедливость. И все же, если я доживу до 6-го издания книги, я постараюсь использовать Ваши работы — может быть, в ущерб «экзотике». ...

Сердечный привет. Весь Ваш Чуковский

Глубокоуважаемый А.Н. (о детском языке)  
Я бегло перелистал Ваши работы, и  
спрашиваю у Вас, как на язык из французского.  
Сейчас уже поздно менять 5-е издание, но для 6-го придется приготовить главу «разоблачение фокуса». Кстати сказать, эта глава несколько не потрясет основного: ребенок все же и обаятелен, и гениален, и нам смотреть на него сверху вниз не приходится. Мне приходится в голову попросить Вас, чтобы для шестого издания этой книжки Вы сделали краткое предисловие, потому что до сих пор Вы единственный ученый, который постиг ее сущность. Работников в этом отношении много, Вам спасибо.

Наговесты и переписки  
Чуковский

31 января 1935 года

Глубокоуважаемый АН! Я бегло перелистал Ваши работы о детском языке и страшно жалею, что не знал их раньше. Сейчас уже поздно менять что-нибудь в 5 издании, которое выходит на днях, но для 6-го придется приготовить главу с «разоблачением фокуса». Кстати сказать, эта глава несколько не потрясет основного: ребенок все же и обаятелен, и гениален, и нам смотреть на него сверху вниз не приходится. Мне приходится в голову попросить Вас, чтобы для шестого издания этой книжки Вы сделали краткое предисловие, потому что до сих пор Вы единственный ученый, который постиг ее сущность.

Ваш Чуковский

Глубокоуважаемый АН.  
Я не сразу ответил Вам на Ваше письмо,  
т. е. был все это время в отъезде. Я был  
а сейчас уже около месяца проживаю  
в Москве. Письмо Ваше только сейчас  
дошло до меня. Отвечу на него  
Питера, а сейчас могу лишь сообщить,  
что я сегодня же выехал из  
в Турцию, но не могу ли он изъездить  
Вашу книгу о древней Азии. Книжка  
исключительно оная, и скоро в  
издательстве <sup>которого</sup> Союзная цензурная  
комиссия, но выдана издательству  
С. Ковалова, потому что сейчас все  
идет на дальнейшее время  
и ни о каких новых  
книжках ни о чем и не слышно.  
Книжка <sup>ваша</sup> издательская, и если  
какие-то до не будут, а выданные  
покупать, то об этом новостях  
подорожески на дороге. Сейчас в Питере  
вышла "Суд. мой" от Духа до  
мер". Пусть только издательство,  
Ваша книга — не суд сироты.  
Ваш Гурьевский  
Второе издание книги в Л. 80.

31 марта 1935 года

Глубокоуважаемый АН. Я не сразу ответил Вам на Ваше письмо, т. к. был все это время в отъезде, а сейчас уже около месяца проживаю в Москве. Письмо Ваше только сейчас дошло до меня. Отвечу на него по-настоящему из Питера, а сейчас могу лишь сообщить, что я сегодня же

начну доискиваться в Гихле, не может ли он издать Вашу книжку о детском языке. Книжка несомненно очень ценная, и скоро в издательских кругах будет признана ценность таких книжек, но нужно подождать еще с полгода, потому что сейчас все планы на ближайшее время составлены, и ни о каких новых книжках они не хотят и слышать.

Насчет Вашего предисловия к моей книжке — это не блажь, а внутренняя потребность, но об этом поговорим подробнее на досуге. Сейчас в Питере вышло 5-е изд. Моей «От двух до пяти» Чуть получу экземпляр, вышлю Вам — на суд строгий.

Ваш Чуковский

В середине апреля буду в Л-де.



Вера Гвоздева и Александр Гвоздев

Дорогой А.Н. В доме у нас лазарет, пишу впопыхах, только для того чтобы пожать Вам руку и сообщить, что Ваше письмо я получил. Почему же Вы не обратились в «Известия», как я Вам советовал? Неужели я не могу быть Вам полезен в деле Вашего переезда в Москву или Л-д? Я хорошо знаю, как это трудно сорваться с насиженного места с двумя детьми, с женой, с бабушкой — и страстно хотел бы облегчить это дело. Напишите, как. Книжка моя «Искусство перевода» уже вышла: экземпляров у меня еще нет. Они 2<sup>х</sup> до 5<sup>х</sup> выйдут в этом месяце. Не газетный. Вещи есть о войне года 1914, кое где Кромар (там идет две части, первая, «Двадцать все время, как кадо», Самой кривой из всех ушей) — но кое в чем замечательна картинка.

Дело у меня приходящее  
Бескапризный, осторожный,  
Рисованный и небрежный,  
Дело гурьевский (хороший) —

Он горит стрелой безудержной. Мало, что Вы  
не в Л-де! Нел Вам Зубов

4 апреля 1936 года

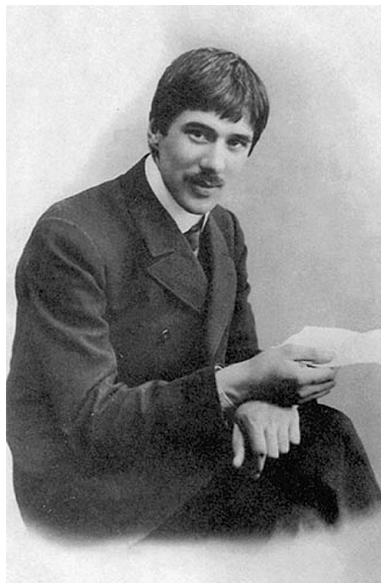
Дорогой А.Н. В доме у нас лазарет, пишу впопыхах, только для того чтобы пожать Вам руку и сообщить, что Ваше письмо я получил. Почему же Вы не обратились в «Известия», как я Вам советовал? Неужели я не могу быть Вам полезен в деле Вашего переезда в Москву или Л-д? Я хорошо знаю, как это трудно сорваться с насиженного места с двумя детьми, с женой, с бабушкой — и страстно хотел бы облегчить это дело. Напишите, как. Книжка моя «Искусство перевода» уже вышла: экземпляров

у меня пока еще нет. «От двух до пяти» выйдет в этом месяце. Печатаются. Ваши стихи о выходном дне кое-где хромают («Что идем день целый, право», «Делать все всегда, как надо», «Самый красивый из всех дней») — но кое в чем замечательно хороши.

День у папы приходной,  
Бескапризный, озорной,  
Рисовальный и певучий,  
День гуляльный, хохотучий.

Эти четыре строки безупречны. Жалко, что Вы не в Л-де!

Весь Ваш Чуковский



Корней Чуковский



## К 120-летию со дня рождения Александра Николаевича Гвоздева (1892–1959)

Признанный исследователь детской речи, А.Н. Гвоздев был человеком «негромким». К тому же половина его профессиональной деятельности, проходившей в Пензе в 1918–1938 гг. после окончания Московского университета, была в основном связана с «довузов-ской» работой. Тем более удивителен масштаб его научных и научно-педагогических трудов, составивших несколько крупных циклов, каждый из которых характеризуется и известностью, и высокой теоретико-лингвистической и практической значимостью. К этим циклам принадлежат:

1. одно из первых в стране массовых региональных диалектологических исследований;
2. фундаментальное изучение детской речи, существенно повлиявшее на становление онтолингвистики как важной области языкознания;
3. разработка вопросов орфографии, фонетики, фонологии и морфонологии в их теоретической концептуальной связи между собой;
4. создание обширного комплекса вузовских учебников и учебных пособий по современному русскому языку и стилистике, издававшихся и переиздававшихся в издательстве «Просвещение» в 1940–1970 гг. тиражами до 100 тысяч экземпляров.

Предваряя последующее рассмотрение, нелишне сказать о том, что все это осуществлялось в непростые времена и в непростых жизненных обстоятельствах.

Основания работ первых трех циклов были заложены в пензенский период жизни А.Н. Гвоздева, включивший в себя и годы гражданской войны, и связанное с ними «полуголодное существование» (о чем А.Н. пишет в своей автобиографии), и коллективизацию, и гонения на церковь (А. Н. Гвоздев был сыном многодетного сельского священника), и сталинские репрессии... А еще — и гонения на лингвистов в годы господства марризма. Характеризуя вышедшую в 1932 г. книгу «Против буржуазной контрабанды в языкознании» под ред. С.Н. Быковского, В.М. Алпатов в книге «История одного мифа. Марр и марризм» (М., 2004) пишет: «Почти во всех статьях и предисловии по разным поводам и без повода клеймятся, помимо ведущих языкофронтовцев, Е.Д. Поливанов, А.М. Пешковский, Л.В. Щерба, Д.Н. Ушаков, Г.О. Вино-

кур, Н.Ф. Яковлев, А.М. Селищев, М.Н. Петерсон, Д.В. Бубрих, Н.М. Каринский, Н.Н. Дурново, А.И. Томсон, В.Н. Волошинов, Р.О. Шор, А.Б. Шапиро, А.Н. Гвоздев, А.В. Миртов, группа исследователей народов Севера».

При этом, осуществляя научные планы, А. Н. Гвоздев в Пензе все время работал в разных местах. Основным местом работы были педагогические учебные заведения, преемственно связанные между собой, но в первые годы, постоянно менявшие свои названия и профиль: в 1918 — учительская семинария; в 1919 — трехгодичные педагогические курсы; в 1920–1923 — Институт народного образования; с 1923 и далее — педтехникум. Параллельно А.Н. Гвоздев преподавал в школах, эпизодически — на медрабфаке, на курсах по подготовке учителей. С 1933 началась его связь с Куйбышевским пединститутом в качестве консультанта заочного отделения.

На 20-летие куйбышевской жизни (1938–1959) пришлось война, тяжелые личные переживания. Жена Вера Николаевна с сыном Женей в 1938–1939 гг. продолжали жить в Пензе: сын кончал 10 класс. Едва начав учиться на физмате Куйбышевского пединститута, Женя, как и другие выпускники 1939 года, был взят в армию, в 1940 отправлен на военную базу острова Палдиски в Эстонии. Увидеть его родителям было уже не суждено: погиб в самом начале войны (последнее письмо датировано 26 июля 1941 года...).

Дадим краткий обзор каждого из циклов научной деятельности Александра Николаевича.

### Диалектологические исследования

В 1921–1924 гг. — уже через три года после окончания университета и начала работы в Пензе — молодой ученый осуществил массовое изучение говоров обширной Пензенской губернии. По составленной им специальной анкете он получил 500 ответов — по 390 населенным пунктам. Основываясь на этих данных и материалах личных экспедиционных поездок, он уже в 1925 выпускает обобщающую работу *«Типы великорусских говоров Пензенской губернии»* (Труды Пензенского общества любителей естествознания и краеведения. Вып. VI). В том же году А. Н. делает соответствующий доклад в Москве и тоже в 1925 избирается членом Московской диалектологической комиссии — МДК при Академии наук. На этой же основе А.Н. Гвоздевым был создан первый в стране региональ-

ный диалектологический атлас Пензенской губернии. Но, судя по его переписке с Ф. П. Филиным, уже принятый к печати в Москве, Атлас был потерян.

Диалектологическая деятельность А.Н. Гвоздева в разных направлениях продолжалась в 1940-е годы в Куйбышеве в тесном контакте с Институтом русского языка А.Н. Гвоздевым, готовившим Диалектологический атлас русского языка. По диалектологической проблематике вышли 11 работ А. Н. Гвоздева (более половины — в академических изданиях). Среди них — *«К вопросу о влиянии междиалектного общения на фонетические системы русских говоров»* (ИАН ОЛЯ, т. 7, вып. 3. 1948).

Потеря Атласа в какой-то степени компенсировалась. В 1997 г. вышла книга «А.Н. Гвоздев и лингвогеография Поволжья» (Пенза — Самара). Здесь по рукописи автора опубликованы сводные таблицы, фиксирующие наблюдавшиеся явления в каждом из обследованных в 1920-е годы 390 населенных пунктов Пензенской губернии. (Составителем и редактором книги был В.Д. Бондалетов, включивший в нее свои материалы, характеризующие диалектный и национальный ландшафт современной Пензенской и соседней Самарской областей, а также данные о «тайных» языках ремесленников Пензенской области.)

### **Изучение детской речи**

Двумя годами позже начала диалектологического обследования Пензенской губернии А.Н. Гвоздев приступил к изучению детской речи — к деятельности, которая (в ряду других!) оказалась делом его жизни, а в последние 20 лет — и источником тяжелых личных переживаний.

Основой многих (если не большинства) работ в этой области стал рукописный дневник систематических наблюдений за речью (единственного) сына Жени, родившегося в 1921 году. Записи осуществлялись в 1923–1930 гг. — регулярно с возраста 1 года, 8 месяцев, 14 дней.

Объемная рукопись Дневника — 24 мелко исписанные тетради (при осуществленной нами посмертной подготовке к печати они составили 567 страниц машинописи) — была озаглавлена автором «Как говорит Женя».

Опубликованный только в 1981 году в издательстве Саратовского университета под названием «От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений» (324 с.), Дневник, по свидетельству ведущего спе-

циалиста по онтолингвистике С. Н. Цейтлин, «остаётся непревзойденным образцом этого жанра», а его автора известный американский лингвист Д. Слобин называет знаменитым русским «дневниковедом».

Собственно теоретические работы по детской речи начали создаваться и публиковаться параллельно с ведением Дневника — в 1920-е годы:

*Усвоение ребенком родного языка* [об усвоении звуковой системы — Е. С.] // *Детская речь: Сборник Московского института экспериментальной психологии*. М., 1927. С. 50–114.

*Значение изучения детского языка для языковедения* // *Родной язык и литература в трудовой школе*. 1928, № 3. С. 44 — 66; № 4 — 5. С. 62–68.

*Наблюдения над языком маленьких детей* [о проявлениях у детей лингвистической любознательности и языковой «небес-пристрастности» — Е. С.] // *Русский язык в советской школе*. 1929, №5. С. 68–82.

В 1938 г. А. Н. Гвоздеву без защиты диссертации была присвоена в МИФЛИ ученая степень кандидата филологических наук, и он, переехав в Куйбышев, стал преподавателем КГПИ. С 1940 годами в куйбышевский период связано практическое завершение исследований детской речи. Оно ознаменовалось и фактами официального их признания, и публикацией фундаментальных работ автора в этой области.

В 1943 в МГУ была защищена докторская диссертация «*Формирование у детей грамматического строя русского языка*».

В 1944 А.Н.Гвоздев утверждается в звании профессора.

В 1945 он избирается членом-корреспондентом Академии педагогических наук РСФСР.

Вслед за этим в издательстве АПН в двух частях публикуется в 1949 работа, повторившая название докторской диссертации: I часть — 267 с.; II часть — 192 с. Соответствующее распределение по частям автор в Предисловиях характеризует так:

«Первая часть дает **обзоры грамматического строя в целом**, включая синтаксис и морфологию, **по отдельным хронологическим срокам**, от одного года до восьми лет. В ней <...> прослеживается, как с возрастом видоизменяется и растет грамматический строй детской речи».

«Вторая часть дает систематический обзор того, как появляются и вырабатываются **отдельные синтаксические и морфологические категории**, какими закономерностями характеризуется их становление в речи ребенка» (выделено нами — Е.С.).

Годом раньше, в 1948, издается работа, характеризующая усвоение системы другого уровня языка: «*Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка*». В отличие от упоминавшейся выше работы 1927 г. она характеризовалась не только собственно научной, но и профессионально-педагогической направленностью.

Кроме Дневника, публикация которого при жизни была бы психологически непосильно тяжелой, неопубликованным оставался «Словарь Жени Гвоздева» — еще одно важное звено его онтолингвистических исследований. Его подготовка и издание осуществлены нами в Куйбышевском филиале издательства Саратовского университета в 1991 году под заголовком «*Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка*» (104 с.). Текстовые иллюстрации, имевшиеся в оригинале, мы, согласно коллективному одобрению, расширили за счет фрагментов изданного к тому времени Дневника.

### **Работы по орфографии, фонетике, фонологии и морфонологии**

С пензенского периода начинается разработка А.Н. Гвоздевым теории орфографии и ее методики, осуществляется экспериментальное изучение закономерностей усвоения орфографии. В куйбышевский период — комплексно, в концептуальной связи между собой фундаментально рассматриваются теоретические проблемы орфографии, фонетики, фонологии и морфонологии (без употребления последнего термина). Серия соответствующих работ составила один из важнейших циклов в теоретической деятельности А.Н. и до последних дней очень волновала его в полемике с представителями Московской фонологической школы, интерпретировавших в своем духе и фонологическую систему русского языка, и основной принцип русской орфографии.

Невозможно перечислить все относящиеся сюда публикации. Назовем («пунктиром») наиболее значимые работы разных лет.

В пензенский период:

— *О взаимоотношении разных элементов в орфографии* // Русский язык в советской школе. 1931, № 4. С. 96–105.

— *Орфография как система* // Литература и язык в политехнической школе. 1932, № 4. С. 60–74.

— *К вопросу о роли чтения в усвоении орфографии* // Русский язык и литература в средней школе. 1934, № 4. С. 4-19 и т.д.

В куйбышевский период:

— *Основы русской орфографии*. М., 1947 — 64 с.; 1950. — 100 с.; 1951. — 119с., 1954 (+ Минск, 1953).

— *Об основах русского правописания. В защиту морфологического принципа русской орфографии*. М., 1960 — 64 с.

— *О пределах действия звуковых закономерностей в современном русском языке* // УЗ КГПИ / Вып. 9. 1948 (с. 151-160) — статья, заложившая основу оригинального истолкования фонологических качеств звуков слабых позиций.

— *О фонологических средствах русского языка*. М.–Л., 1949 — 167 с.

А далее — многие полемические статьи, три из которых (как и указанная выше работа «*Об основах русского правописания...*») вышли в свет после кончины автора — в 1960 году, в том числе в «Вопросах языкознания» и «Филологических науках».

Обобщение важнейших работ рассматриваемого цикла было осуществлено нами как составителем к 70-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева в издании «*Избранные работы по орфографии и фонетике*» — М., 1963 — 284 с. (Современное переиздание — М., 2007).

### **Вузовские теоретические курсы и учебные пособия**

Соответствующий цикл работ, принесших автору едва ли не самую широкую известность, относится к куйбышевскому периоду жизни А.Н. Гвоздева.

Интересна хронология выхода книг этого цикла. При жизни автора их издание осуществлялось в течение 11 лет. Последовательность их публикации в издательстве Учпедгиз — «Просвещение»:

— *Сборник упражнений по современному русскому языку* [первый в стране — Е. С.]. М. 1947. — 160 с.; 1950 — 212 с.; 1953 — 232 с.

— *Очерки по стилистике русского языка*. М., Изд-во АПН РСФСР. 1952 — 336 с.; позже, после прижизненного издания 1955 года — М.: Просвещение. 1965. — 408 с.

— *Современный русский литературный язык. Ч. I. Фонетика и морфология*. М., 1958 — 406 с.

— *Современный русский литературный язык. Ч. II. Синтаксис.* М., 1958 — 302 с.

О роли этих трудов свидетельствует прежде всего многократность прижизненных и посмертных их московских изданий, последовательно осуществлявшихся в течение более двух десятилетий. Позже было местное куйбышевское переиздание сборника упражнений в 1981 году. В 1990-е годы силами лингвистов Самарского госуниверситета и Самарского госпедуниверситета **опубликован полный комплекс учебников и учебных пособий по современному русскому языку**, в который вошла I часть курса А.Н. Гвоздева «Современный русский литературный язык» и его сборник упражнений. «Нулевые годы» ознаменовались московскими изданиями «Очерков по стилистике русского языка» (2005) и двухтомного курса «Современный русский литературный язык» (2009).

Как человека и как ученого Александра Николаевича Гвоздева характеризуют и те драматические условия, в которых создавались его работы 1950-х годов. С 1953 года А. Н. был неизлечимо болен — лейкемия. Приходилось постоянно то в Куйбышеве, то в Москве и Ленинграде проходить переливания крови и плазмы и другие тяжелые процедуры. Между тем именно в эти годы создавался фундаментальный двухтомный курс «Современный русский литературный язык». Он вышел в 1958 году — за год до смерти. И... А.Н. сразу начал подготовку ко 2-му изданию. 1-я часть курса в доработанном виде была отправлена в издательство за несколько дней до кончины. 2-ю часть по рукописным вставкам автора готовила к отправке я. Знаменательно, насколько увеличился объем книг, вышедших вторым изданием в 1961 году:

I часть в 1958 составляла 406 с.; в 1961-м — 432;

II часть в 1958 — 302 с.; в 1961-м — 344.

Поразительно, что в 1953–1959 гг., кроме курса «Современный русский литературный язык», вышло еще 11 публикаций, из них 8 — новых, не связанных с переизданием; еще 5 работ (конечно, тоже написанных в последние годы жизни) — в 1960 и 1961 году.

Особо следует сказать также о том, что на пороге ухода из жизни были подготовлены автором материалы для обобщающего издания ранее опубликованных работ по детской речи — «Вопросы изучения детской речи» (опять-таки с рукописными вставками-дополнениями!). Четырехтысячным тиражом книга в объеме 470 с. вышла в Москве, в издательст-

ве АПН РСФСР, в 1961 г. По инициативе издательства «Детство-пресс» она переиздана в Санкт-Петербурге этим издательством с участием московского издательства «Творческий центр сфера» в 2007 году.

Очень знаменательными представляются «разножанровые» оценки работ А. Н. Гвоздева. Во многом они обобщены в самарском издании 1992 года к 100-летию ученого — «Александр Николаевич Гвоздев (1892–1959). Очерк жизни и творчества. Воспоминания. Переписка».

Считаем целесообразным в последующей заключительной части статьи (пусть перечислительно и фрагментарно) познакомить с ними — по трем из рассмотренных выше циклов.

### *О работах по детской речи*

**Проф. Н. Рыбников:** «Руководимая мною комиссия [по детскому языку при Институте экспериментальной психологии — Е. С.] признала огромную ценность работы А. Н. Гвоздева» — 1928 г.: после доклада А. Н. Гвоздева на педологическом съезде в Москве.

**К.И. Чуковский:** «Я бегло пролистал Ваши работы о детском языке и страшно жалею, что не знал их раньше. Сейчас уже поздно менять что-нибудь в 5-м издании [книги «От двух до пяти»]...[но] Мне приходит в голову просить Вас, чтобы для шестого издания этой книжки Вы сделали короткое предисловие, потому что до сих пор Вы единственный ученый, который постиг ее сущность...» — письмо А.Н. Гвоздеву 31.1.1935.

**Проф. М.И. Лисина** (Москва) — из отзыва на еще не опубликованный Дневник: «Примечателен язык рукописи: стро-гость и точность сочетаются в ней с необычайной красочностью. Чтение рукописи доставляет истинное удовольствие, пожалуй, не меньшее, чем чтение знаменитой книги К. И. Чуковского «От двух до пяти»» (≈ конец 1960 — нач. 1970 гг.).

**С.В. Бромлей** (Институт русского языка академии наук, Москва) — о Дневнике: «Страшно благодарна Вам за присылку книги А. Н. Гвоздева. <...> Сразу стала читать и не могу оторваться. Как это необыкновенно интересно в самых разных смыслах, как много говорит и об авторе, и о ребенке, и о семье, и всей атмосфере доброго интеллигентного дома, об атмосфере 20-х годов. Я ведь совершенная ровесница Жени (родилась 16 мая 1921 года). И какой дополнительный трагический отпечаток накладывает на всё это его такая обычная для этого поколения судьба — гибель в первый же год войны». Из письма к Е.С. Скобликовой 22.12.1982.



**С.Н. Цейтлин** — проф. РГПУ им. А.И. Герцена, ведущий специалист по онтолингвистике: «Одним из крупнейших специалистов в области изучения детской речи был и остается А.Н. Гвоздев, работы которого пользуются признанием не только в России, но и во всем мире. ... Он был как теоретиком, можно даже смело утверждать — основоположником данного направления в России, так и соби-рателем материала <...>». «Языковые средства в системе, тексте и дискурсе. Материалы междунар. конф. ...памяти Гвоздева». Часть I. Самара, 2002. С. 10.

*О книге «Фонологические средства русского языка»  
(Из писем А.Н. Гвоздеву)*

**Б.А. Ларин** (Ленинград): «Дорогой Александр Николаевич, Ваша книжка — чудесная книжка. Читаю и восхищаюсь ясностью и строгостью мысли, богатством и яркостью примеров, благородством тона, словом, мне нравится в ней все решительно». 4.4.1949.

**В.А. Артемов** (Москва). «Только вчера получил в Институте психологии Вашу книгу, которую прочел значительно раньше. <...> В нашей лаборатории [экспериментальной фонетики — Е. С.] в Институте иностранных языков все лица, ведущие экспериментальные работы по интонации, с большим интересом и пользой читают эту работу и чувствуют в Вас единомышленника и союзника». 30.11.1949.

**Л.И. Бараникова** (Саратов): «Очень благодарна Вам за книгу. Прочитала ее с величайшим интересом. Я слушала доклады по вопросам фонемы Р.И. Аванесова, П.С. Кузнецова, Жиркова и после них Вашу работу прочитала с особым удовольствием <...>».

**А.В. Миртов:** «Бросил свою работу и второй день читаю Вашу прекрасную книгу. Книга объемистая, но какая тонкая! <...> В числе текущей работы у меня «Звуковые законы», которые пытаюсь понять в их историчности. Кое-что в своей работе теперь передумаю, уточню. Удивляюсь Вашей зоркости и точности формулировок, сделанных наблюдений». И т.д.

*О двухтомном курсе «Современный русский литературный язык»*

Работа получила высокую оценку в рецензиях (отечественных и зарубежных) и во многих письмах к А. Н. Гвоздеву. Ниже приводим фрагменты некоторых писем.

**Б.Н. Головин** (Вологда): «Ваша книга — лучшее из вышедших в последнее десятилетие пособий по современному русскому языку для вузов. <...> Она дает возможность отказаться от чтения полного курса. Теперь нужно читать лишь наиболее сложное, трудное для студента и спорное, теоретически неясное. Мне, например, теперь читать подробный курс современного русского языка просто неудобно». 27.12.1957.

**Н.Н. Прокопович** (Москва): «Думаю, что не будет преувеличением сказать, что подарок получил не только я, но и многочисленные читатели Вашей хорошей книги — научные работники, студенты, учителя». 31.05.1958.

Во многих откликах формулируется предпочтительность учебников А. Н. Гвоздева по сравнению с вышедшими почти параллельно коллективными пособиями авторов МГУ, особенно — по сравнению с работой «Современный русский язык. Синтаксис» (под ред. проф. Е.М. Галкиной-Федорук), (1958).

**И.А. Василенко** (Москва): «Большое спасибо за «Синтаксис», который мне нравится больше, чем «Синтаксис» МГУ». 3.11.1958.

**Г.Р. Тукумцев** (Таллин): «Сердечное спасибо за Ваш «Синтаксис» <...> Кафедра наша вплотную занялась ознакомлением с обоими новыми синтаксисами. <...> Мой вывод был решительно в пользу Вашего. <...> Другие согласились. И мы решили рекомендовать именно Вашу книгу». 18.05.1958.

**В.И. Лыткин** (Рязань): «Поздравляю Вас с выходом Вашей прекрасной книги <...> кафедра считает [ее] лучшим пособием по современному русскому языку из имеющихся и рекомендует пользоваться ею (собственно, мы уже давно пользуемся)». 15.6.1958; 21.2.1959.

**О.К. Кочинева** (Мурманск): «Выход в свет Вашей книги (мы в Мурманске получили пока только вторую часть) встретили с большой радостью. Прочла ее с большим интересом. Очень рада, что она избавила меня от необходимости рекомендовать студентам «Синтаксис» Галкиной-Федорук». 20.5.1958.

**К.И. Былинский** (Москва): «...познакомились с обеими частями Вашего «Современного русского литературного языка» в Страсбурге (где читал лекции в университете по линии ЮНЕСКО) <...> Поздравляю Вас с большой удачей <...> Ввожу у себя на факультете, в Литературном институте <...> и во всех академиях, находящихся в сфере моего влияния, Вашу книгу <...>». 20.06.1958 (полный текст письма содержит резко от-

рицательную оценку учебника под редакцией Е.М. Галкиной-Федорук — Е. С.).

А вот то, что можно считать обобщением роли А. Н. Гвоздева в вузовском преподавании. В Предисловии к 3-му изданию 1965 г. «Очерков по стилистике...» его редактор С.Г. Бархударов пишет: «Заслуга А.Н. Гвоздева перед нашей высшей филологической школой... в том, что он создал серию учебников и учебных пособий по современному русскому литературному языку. Сюда относятся книги 1. Современный русский литературный язык. Часть I. Фонетика и морфология; Часть II. Синтаксис; 2. Сборник упражнений по современному русскому языку; 3. Основы русской орфографии; 4. Очерки по стилистике русского языка (первое издание вышло в 1952 г.).

Написанные с полным знанием дела как с научной, так и с педагогической стороны, эти книги обеспечили должный научный уровень преподавания русского языка в наших педвузах».

Интересны свидетельства известности трудов А.Н. Гвоздева за рубежом, о чем применительно к работам по детской речи, а также к зарубежным рецензиям на его вузовские курсы выше уже упоминалось.

Много ценных сведений в этом плане сообщает в своих публикациях Александр Андреевич Гребнев — в 1957–59 гг. он работал в Праге, в Институте русского языка и литературы. «Уже при первом знакомстве ректор института академик Гавранек, спросив, как я буду излагать учение о фонеме, сам же ответил: «Конечно, по Гвоздеву...» Из этого можно было заключить, что он знаком с трудами А.Н., с его научными взглядами. Отметив, что до этого у них работали москвичи <...>, Гавранек добавил: «Очень хорошо: будет борьба мнений». <...> Года через два он констатировал, что фонологические взгляды А.Н. Гвоздева приобретают сторонников, особенно среди аспирантов. Их привлекал подход к фонеме как к акустической реальности <...>, ориентация на действительно существующие различительные возможности самой фонетической системы, а не «звуковые намерения говорящих». Высоко оценили работы А.Н. Гвоздева «Фонологические средства русского языка», «Основы русской орфографии» и <...> лингвисты Румынии Попеску, Крестеску (а также венгр Петер). Труды А.Н. Гвоздева интересовались в Праге многие работники Института <...>: Вацлав Гунячек, Пршемысл Адамец, Альфред Вурм, Ирина Цамутали и др. Его научные труды и учебники импонировали <...> ясностью и целостностью концепций, четкостью и простотой изло-

жения. Это всегда отмечалось <...> в данном Институте, в Карловом университете, а также в Румынии в беседах лингвистов-русистов на курсах учителей русского языка».

Указывает А.А. Гребнев и на прямое использование книг А.Н. Гвоздева в Праге, в том числе цитирует и программное заявление Гавранека: «Отныне изучение русского языка переводится у нас на гвоздевские рельсы».

За два месяца до смерти А.Н. получил письмо от молодого китайского лингвиста Ли Шан Чена о переведенных им на китайский язык «Очерках по стилистике...». Он пишет: «Ваш ценный и содержательный труд <...> является необходимым справочником для преподавателей и студентов факультетов русского языка» (прислана была и сама книга в китайском переводе).

В заключение еще раз вернемся к одному знаменательному свидетельству А.А. Гребнева: «На юбилее академика Богуслава Гавранека Александр Васильевич Исаченко (проф. Братиславского университета, автор труда о словацком языке в сравнении с русским) и известный филолог Роман Осипович Якобсон подошли ко мне: «Передайте Александру Николаевичу большое спасибо за то, что он пишет ценные труды по лингвистике. Его «Очерки по стилистике русского языка» являются нашей настольной книгой. А работа по развитию речи у ребенка — это уникальный классический труд в мировой лингвистической литературе. Поклонитесь ему от нас — Исаченко и Якобсона».

**Т.А. Круглякова (Санкт-Петербург)**

**К 130-летию со дня рождения  
Корнея Ивановича Чуковского (1882–1969).  
Петербургские адреса К.И. Чуковского**

Конференции, посвященные проблемам онтолингвистики, и заседания постоянно действующего семинара по детской речи не один десяток лет собирают в Санкт-Петербурге российских и зарубежных ученых. Весенние онтолингвистические встречи в Петербурге можно уже назвать традицией, и эта традиция имеет глубокие корни: в нашем городе в разное время жили и работали ученые, чьи идеи легли в основу современной

науки о детской речи, — И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба, Л.С. Выготский, А.М.Леушина, Г.С.Виноградов и многие другие. К сожалению, «лингвистическое краеведение» в Петербурге пока не развито (да и самого термина, кажется, еще не существует). В городе очень мало мест, где была бы увековечена память языковедов, и сведения о том, где они жили и бывали, приходится собирать по крупицам<sup>1</sup>. Не существует и специальных исследований, посвященных жизни в Петербурге-Петрограде-Ленинграде поэта, критика, литера-туроведа, автора знаменитой книги «От двух до пяти» Корнея Ивановича Чуковского<sup>2</sup>. И только один из петербургских адресов Чуковского отмечен мемориальной доской (Манежный пер., д. 6). А ведь именно в Петербурге Чуковский родился, прожил больше 30 лет, здесь родились его дети — Лида, Боба, Мурочка, были написаны многие книги, в том числе «От двух до пяти», и сам город стал героем и дневниковых записей, и «петроградских сказок» К.И. Чуковского.

Не ставя перед собой задачи описать жизненный и творческий путь К.И. Чуковского, перечислим некоторые петербургские адреса, связанные с его именем.

К.И. Чуковский родился в Петербурге на Загородном пр., недалеко от Пяти углов, был крещен **во Владимирском соборе**. Много позже на **Загородном пр., д. 11** поселилась с маленькой дочерью Л.К. Чуковская, которая так вспоминала об этих местах в «Прочерке»: «Район этот для меня родной в самом буквальном смысле слова: тут где-то неподалеку родился Корней Иванович — кажется, на Разъезжей, — а на Коломенской, в двух шагах, родилась я. По соседству, на Загородном, 9, если верить легенде, жила некогда Анна Петровна Керн — значит ли это, что здесь бывал Пушкин? На Загородном, 1, жил Дельвиг... На Владимирской улице жил Достоевский. Люша и няня Ида проводили по 5–6 часов

---

<sup>1</sup> Восполняя этот пробел, в лаборатории детской речи собирают информацию о памятных местах Петербурга, связанных с жизнью и творчеством исследователей языка ребенка. В 2011 году для участников конференции «Онтолингвистика — наука XXI века» была подготовлена и проведена экскурсия «Исследователи детской речи в Петербурге».

<sup>2</sup> Этот пробел тоже начинает восполняться. В юбилейном номере «Вечернего Петербурга» за 30.03.2012 напечатана большая статья Ф.Дубшана «...И вдруг во мне сказалось одно тихое слово: книга» о «чуковских» местах в Петербурге, а в библиотеке Зеленогорска работает выставка, посвященная жизни Чуковского в Куоккале.

ежедневно в том самом скверике у Владимирской церкви, где любил посидеть в свободные минуты Федор Михайлович. Вот в какой географической близости к моему младенчеству и к русской литературе мы оказались! И радостно, и смешно» (Чуковская 2009: 33).

Молодой журналист рвался из Одессы, где прошло его детство, в столицу. В революционные дни 1905 года, когда страну лихорадит, а самому Чуковскому приходится выбиваться из сил в поисках работы, чтобы накормить молодую жену и годовалого сына, он с тоской записывает в дневнике: «Ночь на 8 августа. Манифест. Маша отослала Кольку к маме, а сама меня мучает и себя. Просто не знаю, что с ней. Она, бедная, психически больна. И серьезно. Эх, деньги, деньги! Ей бы полечиться, а я в Петербург хотел. Нет уж, дудки-с! С суконным рылом в калашный ряд!» (Чуковский 2011: I–119) Но уже через полгода мечты сбылись: «Кажется, 17 января. С удивлением застаю себя сидящим в Петербурге, в Академическом переулке...» (там же: I–121). И чуть позже: «С тех пор как я поселился на острове, я лучше работаю — и никуда не хожу: все равно далеко» (там же: I–123). Так, в дневнике отмечен первый постоянный петербургский адрес К.И.Чуковского — Васильевский остров, **Академический пер., д. 5**. Жизнь в столице не была безоблачной: вечная нехватка денег, конфликт с властями (в 1906 г. молодому критику и издателю сатирического журнала «Сигнал» всерьез угрожало заключение в Петропавловскую крепость, которого, однако, счастливо удалось избежать), поденная работа в журналах.

В 1906 Чуковские перебираются на **Коломенскую ул., д. 11**, о чем в дневнике читаем: ««Нива» дала авансу. Маша купила мебель. Сняли 3 комнаты. А заплатить нечем. Взял подряд с «Нивы» написать об Оммулевском и теперь читаю этого идиота... Маша дребезжит новой посудой, я заперся у себя в комнате — и вдруг почувствовал страшную жажду — любить себя, свою молодость, свое счастье, и любить не по мелочам, не ежедневно, а обожать, боготворить. Это наделала новая квартира, которая двумя этажами выше той, в которой мы жили в начале прошлой зимы. До слез» (Чуковский 2011: I–135). На Коломенской в 1907 г. родилась Л.К. Чуковская. В 1967 К.И. Чуковский вспоминал на страницах дневника, как 60 лет назад «пошел в Пале-Рояль, где внизу стояла телефонная будка, чтобы позвонить в родильный дом Герзона, и узнал, что родилась девочка. Сзади стоял И.А. Бунин (в маленькой очереди). Он узнал от меня, что у меня дочь, поздравил меня — сухим, ироническим

тоном» (Чуковский 2011: Ш-437). И.А. Бунин не случайно оказывается в этой очереди к телефонной трубке. Постояльцами Пале-Рояля (знаменитых среди артистической богемы того времени меблированных комнат на **Пушкинской ул., д. 20**) были Ф.И. Шаляпин, В.В. Маяковский, А.И. Куприн, М.В. Дальский, И.А. Мясоедов (Перевезенцева 2001:73-95). Здесь позже оста-навливался и сам Чуковский, приехавший в столицу из Куоккалы. Об одном из таких визитов вспоминала Л.К. Чуковская. Оставленная в коридоре Пале-Рояля своим отцом, разочаровавшимся в докладе, который ему предстояло прочесть вечером в зале Тенишевского училища, и судорожно пытавшимся как-то поправить дело, она наблюдала за работой этого аппарата: «Телефон я видела впервые. Этакое приколоченное к стенке деревянное нескладное сооружение с висящей на шнуре трубкой и с металлической ручкой, которую неистово крутит выбежавший внезапно из соседней двери человек» (Чуковская 2012: 228).

В 1906 году Чуковские снимают дачу на берегу Финского залива в поселке Куоккала и к концу года перебираются туда на постоянное местожительство. Здесь завязывается дружба между двадцати-пятилетним критиком и знаменитым художником И.Е. Репиным. Позже Чуковский вспоминал: «Он купил на мое имя ту дачу, в которой я жил тогда, перестроил ее всю от основания до крыши, причем сам приходил наблюдать, как работают плотники, и сам руководил их работой. Уже по тому изумлению, с которым он встречал меня в позднейшие годы, всякий раз, когда я приходил возвращать ему долг (а я выплачивал свой долг по частям), можно было видеть, что, покупая мне дачу, он не ждал возвращения затраченных денег» (Чуковский 1959: 130). В первое лето на даче, лето 1907 г., К.И. Чуковский записывает в дневнике: «С послезавтра решаю работать так: утром чтение до часу. С часу до обеда прогулки. После обеда работа до шести. Потом прогулка до 10 — и спать. Потом еще: нужно стараться видеть возможно меньше людей и читать возможно меньше» (Чуковский 2011: I-139). Но меньше читать и меньше общаться, конечно, не удавалось. В гостях на финской даче бывали В.В. Маяковский, Н.Н. Евреинов, Ф.И. Шаляпин, А.И. Куприн, В.Г. Короленко, В. Хлебников и многие-многие другие, а с И.Е. Репиным жили почти одной семьей: ежедневно бывали друг у друга в гостях, читали вслух, Чуковские пользовались колодцем в «Пенатах», дети играли в репинском парке, почти все Чуковские перебивали моделями художника... 4 октября 1917 года Чуковские последний раз побывали на своей даче до закрытия границ с

Финляндией, потом дом был разграблен, и К.И., не любивший тяжелых и грустных воспоминаний, и слышать не хотел о том, чтобы навестить эти места. И.Е. Репин писал в 1923 г.: «Вас тут все знают и вспоминают. А я еще вчера, проходя в Оллила (современное Солнечное — Т.К.), с грустью посмотрел на потемневший дом Ваш, на заросшие дороги и двор, вспоминал, сколько там было приливов и отливов всех типов молодой литературы!» (цит. по Чуковская 2012: 240). «Потемневшая» дача сгорела в 1986 г., причины пожара так и не были установлены, но место, где она когда-то стояла, наискосок от «Пенатов», до сих пор можно разыскать (адрес дачи Чуковских, в советское время — обкомовской дачи 2 — **пос. Солнечное, ул. Кронштадтская, д. 10**).

В 1917 Чуковские переезжают в Петербург на **Загородный пр., д. 27**, на углу с Лештуковым переулком, а в 1919 году перебираются на Кировочную (современный адрес — **Манежный пер., д. 6**). Об этой квартире, новой, светлой, с окнами на сквер, разбитый вокруг Спасо-Преображенского собора, в дневнике: «Ночь. Не сплю вторую ночь. Только что переехал на новую квартиру — гнусно: светло, окна большие, — то-то взвою, когда начнутся белые ночи» (Чуковский 2011: I-248), а чуть позже в другом настроении: «Весь день на балконе. Это моя дача. Сижу и загораю» (там же П-47). С домом на Кировочной связано много и светлых, и трагических воспоминаний. Здесь родилась младшая рано умершая дочь Чуковского Мурочка. О прогулках Чуковского и его маленькой дочери вспоминала М.Н. Чуковская: «В Ленинграде дом, где жили Чуковские, выходил на Спасо-Преображенскую площадь. Собор, стоявший среди площади, окружал крошечный садик ... Садик кишмя кишел детьми с няньками и матерями. Внезапно в эту идиллическую обстановку врвался голос Корнея Ивановича: «Му-ра!» Это он шел домой. Вернее, отмахивал огромными шагами огромные концы, и непременный спутник его, подхваченный где-то по дороге, едва попевал за ним. Шагал, ритмически раскачиваясь из стороны в сторону, и голос его был слышен издалека. Вся группа с визгом и криком бросалась к нему. Подтягивались поближе и посторонние дети. И начинались игры, беготня, соревнования. Через много лет, гуляя с ним по Ленинграду в один из его приездов из Москвы, мы дошли до той же площади...

— Екает у вас сердце? — спросила я.

— Нисколько! — сердито ответил он. — У меня нет собачьих чувств» (Чуковская М. 1983: 205).



О высокой нескладной фигуре, отмахивавшей огромными шагами по петроградским-ленинградским улицам, вспоминали многие мемуаристы. Е.Л. Шварц, в молодости работавший секретарем Чуковского, писал: «Иногда выбегал он из дома своего на углу Манежного и обегал квартал — по Кирочной, Надеждинской, Спасской, широко размахивая руками и глядя так, словно тонет, своими особенными серыми глазами. И весь он был особенный — нос большой, рот маленький, но толстобый, все неправильно, а красиво. Лицо должно бы казаться грубоватым, а выглядит милостивым, молодым, несмотря на седые волосы. На улице на него оглядывались, но без осуждения... Когда требовали дела, Корней Иванович выбегал — именно выбегал — из дому и мчался огромными шагами к трамвайной остановке. Он требовал, чтобы и я так делал всегда: «Если трамвай уйдет из-под носа, так вы не будете виноваты» (Шварц 1990: 271, 272). Дел у Чуковского всегда была много, времени не хватало, его пути пролегли в редакцию «Всемирной литературы» (сперва **Невский пр., д. 64**, возле Аничкова моста, потом — **Моховая, д. 36**), в Студию художественного перевода при «Вселите» (**Литейный пр., д. 24** — дом Мурузи), в «Диск» (любимое детище Чуковского, Дом искусств — писательское общежитие, библиотека и своего рода клуб литераторов — **наб. Мойки, д. 59**), он читал свои знаменитые лекции в Тенишевском училище (позже здесь учились дети Чуковских **Моховая, д. 33/35**), в Институте Живого слова (**Знаменская** (ныне ул. Восстания), **д. 8**), во многих ленинградских школах. В предисловии к сказкам 1937 г. К.И. Чуковский писал: За последнюю, например, четверть года я имел возможность общаться с детьми (читая им свои произведения, наблюдая их быт, при-слушиваясь к их разговорам — в Доме Красной армии, ...в Доме писателя, в 3-й школе Володарского района, в Лектории, в 1-й школе Выборгского района, на поляне у Китайского театра (в Детском Селе), в Деловом клубе, в Доме промкооперации (трижды), в саду им. Дзержинского, в детской санатории им. Соловьева (раз 5 или 6), ...в детском саду при клубе ученых, в Лендетгизе и проч., и проч., и проч.» (Чуковский 1937: 253).

В 1918 г., отправляясь с сыном Бобой во «Всемирную литературу», Чуковский придумывает забаву: «Мы с Бобой по дороге считаем людей: он мужчин, я женщин. Это очень увлекает его, он не замечает дороги. Женщин гораздо меньше. За каждого лишнего мужчину я плачу ему по копейке» (Чуковский 2011: I-233). В этой игре сказывается внимание

к повседневной жизни города, и Чуковский становится его биографом. Жизнь Петербурга–Петрограда–Ленинграда 1905-1938 годов оживает на страницах дневника. Вот в 1919 г. Чуковский записывает: «Нет, это не должно умереть для потомства: дети Лозинского гуляли по Каменноостровскому — и вдруг с неба на них упал фунт колбасы. Оказалось, летели вороны — и уронили, ура! Дети сыты — и теперь ходят по Каменноостровскому с утра и до ночи и глядят с надеждой на ворон» (Чуковский 2011: I-252–253). А в 1933 г. совсем другая интонация: «Сбивают с нашей Спасской церкви колокола. Ночью. Звякают так, что вначале можно принять за благовест» (там же: III-523).

Город становится героем и детских сказок Чуковского. Первая из них — «Крокодил», рассказанная, по одной из версий, в поезде, шедшем из Гельсинфорса в Куоккалу, заболевшему Коле, впервые была прочитана на детском утреннике в Теншиевском училище в июне 1917 г. Ленинградские улицы навевали имя героя одноименной сказки «Бармалей»: «В 1924 году мы бродили с Добужинским по Петроградской стороне... Гуляя, мы вышли на Бармалееву улицу. «Почему у этой улицы такое название? — спросил я. — Что это был за Бармалей? Любовник Екатерины II? Генерал? Вельможа? Придворный лекарь?» — «Нет, уверенно сказал Добужинский. — Это был разбойник. Знаменитый пират. Вот напишите-ка о нем сказку. Он был вот такой. В треуголке, с такими ушищами». И, вынув из кармана альбомчик, Добужинский нарисовал Бармалея. Вернувшись домой, я сочинил сказку об этом разбойнике, а Добужинский украсил ее прелестными своими рисунками» (Чукоккала 1979: 331-332). Петроградская география сказок Чуковского обширна — **Невский, Таврическая улица, петроградский зоосад, Садовая и Сенная, Таврический сад, Мойка** (только Ленинградские дети могут разгадать языковую игру поэта, потому что знают, что Мойдодыр окунает грязную голову в реку с говорящим названием Мойка, а не в раковину для мытья посуды). В Ленинграде живут герои «Бармалея» и «Крокодила», что послужило одним из поводов для травли сказок: «Ленинград — исторический город, и всякая фантастика о нем будет принята как политический намек», — такой аргумент приводили в 1934 г. борцы против сказки (Чуковский 2011: П-553).

Известно, что К.И. Чуковский неоднозначно относился к собственной огромной славе детского поэта, ревновал ее к своему взрослому творчеству: «Все другие мои сочинения до такой степени заслонены моими дет-

скими сказками, что в представлении многих читателей я, кроме «Мой-додыров» и «Мух-Цокотух», вообще ничего не писал» (Чуковский 1964). Совершая прогулку по Петербургу Чуковского, нельзя не вспомнить, что именно здесь окончательно сложился его интерес к творчеству Н.А. Некрасова (за чемоданом с некрасовскими рукописями, позволившим избавить стихи поэта от цензурных поправок, К.И.Чуковский отправляется к А.Ф.Кони на Надеждинскую (ныне ул. **Маяковского**, д. 3). В Петербурге родилась идея книги «От двух до пяти».

С.Н. Цейтлин так оценивает значение «От двух до пяти»: «Хотя К.И. Чуковский любил с величайшей скромностью повторять, что не считает себя лингвистом-профессионалом, он поставил и для своего времени по-новому решил ряд интереснейших языковедческих проблем» (Цейтлин 1985: 57). Не прибегая к лингвистической терминологии, К.И. Чуковский освещает актуальные и для современной науки о детском языке проблемы: соотношение имитации в ходе овладения языком и сознательного, творческого построения собственной языковой системы, противоречие между языковой системой и языковой нормой и освоение ребенком в первую очередь языковой системы, зарождение метаязыковой деятельности, стремление к одно-однозначному соотношению между звучанием и значением слов и их значимых элементов, бессознательное открытие ребенком общих тенденций развития языка и многое другое (подробную оценку книги с позиции онтолингвистики см. Цейтлин 1985).

История создания книги непосредственно связана с Петербургом. Вскоре по приезде в столицу Чуковский начинает сотрудничать с кадетской газетой «Речь», редакция и типография которой располагались на ул. **Жуковского**, д. 21. На страницах этой газеты появляется статья «О детском языке» (14 декабря 1909 г.), «положившая начало длительному и глубокому интересу к детской речи, к самобытности языка и мышления ребенка (Путилова 1997: 665). Именно сюда приходит знаменитый отклик разгневанной барыньки: «Ваши читатели, конечно, не иначе могут смотреть на статью некоего Чуковского «О детском языке», как на рождественскую шутку. Но всяким шуткам есть предел... Конец вашей газеты недалек, если она не перестанет брать сотрудников с одиннадцатой версты (то есть из сумасшедшего дома — К.Ч.)» (Чуковский 1983:136). Но такие отклики, конечно, не останавливают исследователя. В 1911 г. выходит брошюра «Матерям о детских журналах», в которой рассматри-

ваются и вопросы становления речи детей, в столичных газетах продолжают появляться статьи Чуковского о языке и психологии ребенка.

По совету М. Горького разрозненные журнальные публикации были объединены в книгу «Маленькие дети. Детский язык. Экикики. Лепые нелепицы». Эта книга увидела свет в 1928 г. в издательстве «Красная газета», располагавшемся на **Фонтанке, д. 57** у Чернышева моста (моста Ломоносова). После появления первой редакции книги в почтовый ящик квартиры на Манежном ежедневно опускали письма с откликами читателей. В дневнике Чуковский часто жалуется, что на разбор писем уходит много времени, и все же во многих изданиях своей книги он снова и снова обращается к читателям: «Прошу читателей писать мне о детях и впредь. Адрес для писем: Ленинград, 104, Кировная, 7, кв. 6, Корнею Ив. Чуковскому» (Чуковский 1937: 354). С.Н. Цейтлин отмечает: «Величайшая заслуга К.И.Чуковского заключается в том, что он не только сам был замечательным исследователем речи и психологии ребенка, но и приобщил к этому увлекательному и творческому труду несколько поколений своих читателей» (Цейтлин 1985: 57). В конце июля 1930 г. К.И. Чуковский записывает: «Разбирал письма о детях, которые идут ко мне со всего Союза. В год я получаю этих писем не меньше 500. Я стал какая-то «Всесоюзная мамаша», — что бы ни случилось с чьим-нибудь ребенком, сейчас же пишут мне об этом письмо. Дней 7–8 назад сижу я небритый в своей комнате — пыль, мусор, мне стыдно в зеркало на себя поглядеть — вдруг звонок, являются двое — подтянутые, чудесно одетые с очень культурными лицами — штурман подводной лодки и его товарищ Шевцов. Вытянулись в струнку, и один сказал с сильным украинским акцентом: «Мы пришли поблагодарить вас за Вашу книгу о детях: вот он не хотел жениться, но прочитал вашу книгу, женился, и теперь у него родилась дочь». Тот ни сказал ни слова, а только улыбался благодарно... А потом они отдали честь, щелкнули каблуками — и хотя я и приглашал их сесть — ушли» (Чуковский: 2011 П-406).

Годы борьбы с «чуковщиной» были сложным временем и для книги о детском языке, хотя ей, получившей положительную оценку Н.К. Крупской, повезло больше, чем «Крокодилу» и «Мухе-цокатухе». И тем не менее, многие горькие строки в дневнике посвящены несправедливым оценкам труда Чуковского. 6 мая 1935 года К.И. записывает: «Вчера я

выступал вечером в **Педвузе им. Герцена** — на вечере детских писателей. В зале было около 1,5 тысячи человек. Встретили бешеным аплодисманом, я долго не мог начать, аплодировали каждой сказке, заставили прочитать четыре сказки и отрывки «От двух до пяти», и я вспомнил, что лет 8 назад я в этом самом зале выступил в защиту детской сказки — и мне свистали такие же люди — за те же самые слова — шикали, кричали «довольно», «долой», и каким помоями обливали меня педологи, — те же самые, что сейчас так любовно глядят на меня» (Чуковский 2011: П-568-569). И хотя в дневнике много других резких откликов, все же читать эту запись больно. Остается только выразить уверенность, что высокая оценка, которую современные герценовцы, в том числе участники онтолингвистических конференций, дают научному и поэтическому творчеству К.И.Чуковского, не подвластны времени и никакой ветер перемен не заставит флюгер повернуться в другую сторону.

## Литература

- Перевезенцева Н.А.* Я вышла из дома. — СПб., 2001.
- Путилова Е.О.* Примечания // Русская поэзия детям. Т. 2. — СПб., 1997.
- Цейтлин С.Н.* «От двух до пяти» К.И.Чуковского и проблемы современной лингвистики // Русский язык в школе. — 1985. — № 6. — С. 56–61.
- Чуковская Л.К.* Памяти детства: мой отец — Корней Чуковский. — М., 2012.
- Чуковская Л.К.* Прочерк. — М., 2009.
- Чуковская М.Н.* В жизни и в труде // Воспоминания о Корнее Чуковском. — М., 1983. — С. 196–223.
- Чуковский К.И.* Дневник. В 3 тт. — М., 2011.
- Чуковский К.И.* От двух до пяти. — М.; Л., 1937.
- Чуковский К.И.* От двух до пяти. — Минск, 1983.
- Чуковский К.И.* Из воспоминаний. — М., 1959.
- Чуковский К.И.* О себе (1964) // Код доступа:  
<http://www.chukfamily.ru/Kornei/main.htm>
- Чукоккала.* Рукописный альманах Корнея Чуковского. — М., 1979.
- Шварц Е.Л.* Живу беспокойно Из дневников. — Л., 1990.

# ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ОНТОЛИНГВИСТИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ЕЕ РАЗВИТИЯ

А.А. Залевская (Тверь)

## Двойная жизнь значения слова и особенности ее исследования

Идея двойной жизни значений едва ли является новой — предпосылки для ее разработки давно имелись в работах ряда ученых — представителей разных областей знания, в том числе — лингвистов и психологов.

Так, А.А. Потебня еще в 1862 году в своей книге «Мысль и язык» писал: «... пример предрассудка мы видим в понятии о слове. Обыкновенно мы рассматриваем слово в том виде, как оно является в словарях. Это все равно, как если бы мы рассматривали растение, каким оно является в гербарии, то есть не так, как оно действительно живет, а как искусственно приготовлено для целей познания» (Потебня 1976: 466). Это можно трактовать как указание на необходимость обращения к слову как *живому знанию* в противовес его препарированию в научных и учебных целях. Следует особо подчеркнуть, что предрассудок, отмеченный Потебней полтора века тому назад, оказался не только живучим, но и процветающим в наши дни. А.А. Потебня подчеркивал, что «на слово нельзя смотреть как на выражение *готовой мысли*» (там же: 183. Курсив мой. — А. 3.) и указывал на различия между научными понятиями и обобщениями у человека: в слове объективированы определенные признаки образа объекта, но сам образ у человека значительно богаче и многомернее; при этом то, что фигурирует в науке, не только отличается от реальной жизни слова, но представляет собой нечто, не обязательно существующее в действительности: «Логическое понятие, т.е. одновременная совокупность признаков, отличная от агрегата признаков в образе, есть *фикция*, впрочем, совершенно необходимая *для науки*» (там же: 166. Курсив мой. — А. 3.). Потебня размышлял о специфике научного знания, о трудностях исследования действительности, которая на деле *подгоняется* под логически стройную систему постулатов; стремление уложить мир в такую систему сходно с попыткой достичь линии горизонта: «Наука тоже относится к действительности, но уже после того, как эта последняя прошла через форму слова; наука невозможна без понятия, которое предполагает

представление; она сравнивает действительность с понятием и старается уравнивать одно с другим... Наука раздробляет мир, чтобы сызнова сложить его в стройную систему понятий; но эта цель удаляется по мере приближения к ней, система рушится от всякого не вошедшего в нее факта, а число фактов не может быть исчерпано» (там же: 194).

Ф.Ф. Фортунатов задумывался над проблемами взаимоотношения языкознания и логики, языка и мышления, отграничивал «психологическое суждение» от предложения, различал «предложение в мысли» и «предложение в речи». По его мнению, «... ясно, что слова для нашего мышления являются известными знаками, так как, представляя себе в процессе мысли те или другие слова, следовательно, те или другие отдельные звуки речи или звуковые комплексы, являющиеся в данном языке словами, мы думаем при этом не о данных звуках речи, но о другом при помощи представлений звуков речи как представлений знаков для мысли» (Фортунатов 1973: 313). Это высказывание по своей сути близко тому, на что во второй половине XX в. указал психолог Н.И. Жинкин: человек видит обозначаемую действительность, а не строчку слов или последовательность звуков (Жинкин 1982: 100).

О необходимости рассмотрения языковых явлений с позиций пользующегося языком человека высказывались и другие отечественные языковеды. Так, И.А. Бодуэн де Куртенэ в 1871 указал на необходимость разграничения *языка, речи и слова человеческого*, подчеркивая следующее: «Нужно различать категории языковедения от категорий языка: первые представляют чистые отвлечения; вторые же — то, что живет в языке... Категории языка суть также категории языковедения, но категории, основанные на чутье языка народом и вообще на объективных условиях бессознательной жизни человеческого организма, между тем как категории языковедения в строгом смысле суть по преимуществу абстракции» (Бодуэн де Куртенэ 1963а: 60). Бодуэн де Куртенэ, во-первых, разграничивал две ипостаси функционирования языка — индивидуальную и социальную, а во-вторых, — акцентировал внимание на *языке как достоянии индивида*; поэтому он, в частности, ставил вопрос о трактовке языкознания как науки, непосредственно связанной и с психологией, и с социологией, и с физиологией, намечая тем самым основы *интегративного подхода* к исследованию языковых явлений при постановке в качестве одной из задач исследование семасиологией психического содержания — представлений, связанных с языком и движущихся

в его формах, но имеющих независимое бытие как отражения «внешнего и внутреннего мира в человеческой душе *за пределами языковых форм*» (Бодуэн де Куртэнэ 1963б: 214. Курсив мой. — А.3.).

Н.В. Крушевский в работе 1883 г. рассмотрел специфические особенности языка как достояния индивида: «Язык представляет нечто, стоящее в природе совершенно особняком: сочетание явлений физиолого-акустических, управляемых законами физическими, с явлениями бессознательно-психическими, которые управляются законами совершенно другого порядка» (Крушевский 1973а: 406). Крушевский указал не только на то, что для носителя языка *слово органично слито с представлением об обозначаемой им вещи* (вещи в широком смысле, т.е. — о некотором объекте, действии и т.д.): такое представление является *целостным*, включает все необходимые характеристики соответствующего объекта, действия, состояния, качества: «... вследствие продолжительного употребления, слово соединяется в такую неразрывную пару с представлением о вещи, что становится собственным и полным ее знаком, приобретает способность всякий раз возбуждать в нашем уме представление о вещи *со всеми и ее признаками*» (Крушевский 1973б: 430).

Особый интерес для нас представляют идеи Л. В. Щербы, обосновавшего роль *речевой организации индивида* как явления одновременно и психофизиологического, и социального (Щерба 1974: 25). Разграничив индивидуальную и социальную ипостаси языка, Щерба неоднократно предостерегал от отождествления таких, по его определению, теоретически несоизмеримых понятий, какими являются языковая система (т.е. словари и грамматики языков, выводимые лингвистами из языкового материала) и речевая организация индивида, которая выступает как *индивидуальное проявление языковой системы, но не равно ей*. Щерба указал на недостаточно четкое отграничение описательной грамматики от грамматики нормативной, которая, по его мнению, неоправданно представляется «в окаменелом виде», он был убежден, что ответы на актуальные вопросы языкознания следует искать *в самом индивиде, помещенном в те или иные социальные условия* (там же: 67).

Целенаправленное обсуждение двойной жизни языка и значения слова было предпринято психологом А.Н. Леонтьевым, полагавшим, что эта тема должна рассматриваться в более широком контексте базовой проблемы соотношения человека и общества при необходимости «различать сознаваемое объективное значение и его значение для субъекта» (Леонтьев А. Н. 1977: 145). Особый интерес в работах А.Н. Леонтьева пред-



ставляют его концепция многомерного *образа мира* как центрального для познавательных процессов человека и опосредствующего любую деятельность, а также учение о чувственной ткани сознания и постановка вопроса, «каково реальное место и роль значения в психической жизни человека, что оно есть в его жизни» (цит. раб.: 276). Отвечая на этот вопрос, А.Н. Леонтьев особо подчеркивал, что при функционировании значений в системе индивидуального сознания они обеспечивают «возвращение» к *чувственной предметности образа мира*; при этом значения у индивида характеризуются *пристрастностью* — личностным смыслом, поэтому следует различать значение как факт индивидуального сознания и значение как «принадлежность миру объективно-исторических идеальных явлений» (цит. раб.: 275). А.Н. Леонтьев неоднократно акцентировал орудийную функцию значения: «Значения сами по себе не порождают мысль, а опосредствуют ее — так же, как орудие не порождает действия, а опосредствует его» (там же: 99).

А.А. Леонтьев, вслед за А. Н. Леонтьевым, делает акцент на двойной онтологии значений и показывает, что двойная жизнь значений увязывается с их вхождением в весьма различающиеся системы — социальную и личностную, однако обе эти системы тесно взаимосвязаны, и движение значений в одной системе ограничено другой системой — и наоборот (Леонтьев А.А. 2001: 316). А.А. Леонтьев подчеркивает, что двойственная жизнь значений проявляется в следующем: в качестве идеального содержания (объективного содержания знака) значение представляет собой внеиндивидуальное, абстрактное образование, лишенное чувственности, однако, «... как только мы переходим к значению как субъективному содержанию знака, оказывается, что его бытие в деятельности и его презентированность в сознании индивида неразрывно связаны с его предметной (чувственно-предметной) отнесенностью» (там же: 322). На этом основании разграничиваются узкая и широкая трактовки понятия «значение»: «Узкое понимание значения, особенно характерное для лингвистики, связано с понятием знака. Здесь речь идет только о словесном, вербальном значении. Но возможно и более широкое понимание, принятое (хотя и не общепринятое) в психологии» (там же: 317). При широком понимании значения имеется в виду значение как достояние индивида, как «субъективное содержание знакового образа», которое характеризуется следующими особенностями: «Значение как субъективное содержание знакового образа не тождественно самому себе в различных предметных ситуациях употребления знака. Но как бы оно не моди-

фицировалось, в нем всегда остаются, с одной стороны, “когнитивный инвариант”, то есть то, что диктуется содержанием знака — соотносённость с “системой содержательных общественных связей” (А.Н. Леонтьев), свернутых и закреплённых в знаке, с другой стороны, его “коммуникативный инвариант”, то есть система операций с этим знаком, которая закреплена в нем и образует правила его употребления в составе более сложных коммуникативных структур» (там же: 321).

Итак, значения «ведут двойную жизнь», т.е., с одной стороны, производятся обществом, подчиняются общественно-историческим законам и внутренней логике своего развития, а с другой — функционируют в процессах деятельности и сознания конкретных индивидов. Системно-структурный подход в лингвистике фокусируется на первой из названных ипостасей значений, в то время как для онтолингвистики необходима трактовка значения как *достояния индивида*, продукта процессов *познания и общения* (со всеми вытекающими отсюда следствиями).

## Литература

- Бодуэн де Куртенэ И.А.* Некоторые общие замечания о языковедении и языке // Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. — М., 1963а. — Т.1. — С. 47–77.
- Бодуэн де Куртенэ И.А.* О задачах языкознания // Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. — М., 1963б. — Т.1. — С. 203–221.
- Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. — М., 1982.
- Крушевский Н.В.* К вопросу о гуне // Хрестоматия по истории русского языкознания / Под ред Ф.П. Филина. — М., 1973а. — С. 405–410.
- Крушевский Н.В.* Очерк науки о языке // Хрестоматия по истории русского языкознания / Под ред Ф.П. Филина. — М., 1973б. — С. 417–433.
- Леонтьев А.А.* Деятельностный ум (Деятельность. Знак. Личность). — М., 2001б.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. — М., 1977.
- Потебня А.А.* Эстетика и поэтика. — М.: Искусство, 1976. — 614 с.
- Фортунатов Ф.Ф.* О преподавании грамматики русского языка в средней школе // Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды. В 2-х т. — М., 1957. — Т.2. — С. 429–462.
- Щерба Л.В.* О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974. — С. 24–39.

## Целостный подход к изучению развития дословесной коммуникации в работах Н.И. Жинкина

Целостный подход к изучению психического связан с понятием *единицы психологического анализа* Л.С. Выготского, которая обладает (в отличие от элементов) неразложимыми далее существенными свойствами, присущими целому, является моделью предмета исследования и представляет существенные связи и параметры объекта. Смысл и значение, синтез интеллекта, аффекта и волевой тенденции согласно теории Л.С. Выготского, — это образования, включающие элементы как познавательной, так и поведенческой сферы, как эмоционального, так и коммуникативного, как внутреннего, так и внешнего (Выготский 1982: 357; Морозов 2002).

В отечественной теории речевой деятельности была поставлена задача разработать теорию реального речевого процесса на уровне его функционирования, которая была бы пригодна для интерпретации и отдельных сторон речевого процесса, и частных случаев. Целостная модель была необходима для рассмотрения связи механизмов порождения и восприятия речи, их продуктов, их связи с функциями речевой деятельности в обществе и с развитием личности (Леонтьев 1969).

В Московской психолингвистической школе (термин А.А. Леонтьева), опирающейся на идеи ее предшественников — Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкина, процесс порождения речи был представлен как состоящий из этапа мотивации, этапа общего замысла и его развертывания во внутренней речи, опирающейся на схемы семантической записи, с ее потенциальными связями и особым предметно-схемным кодом (понятие Н.И. Жинкина). Следующие этапы — внутреннее программирование, связанное с предикативностью, и внешнее речевое высказывание. *Содержательный аспект* текста представляет собой иерархию *предикатов разного уровня — тем и подтем*. Поскольку нам интересен *дословесный* этап развития речи, необходимо более подробно рассмотреть идеи Н.И. Жинкина о развитии речи у детей в их соотношении с речью взрослых.

Н.И. Жинкин обратил внимание на то, что на первом году жизни у ребенка развивается **невербальный «интонационный язык»** — особая семиотическая **структура знак-означаемое в мотивационной эмо-**

**циональной сфере**, которая выражает «...потребности и эмоции ребенка, являясь, прежде всего, средством общения» (Жинкин 1978: 49).

В качестве означаемого может быть *мысль, намерение, чувство, потребность*. С помощью подкрепления радостью общения происходит перевод языка интонации на вербальный язык, когда взрослый интерпретирует интонацию ребенка. Эта мысль подтверждается и в другой работе Н.И. Жинкина, посвященной механизмам овладения языком у ребенка: «...самонаучение языку начинается с наивысшего. Просодия вызывает эмоцию, которая является *мотивацией коммуникации*, так как ...отвечает одному из пунктов универсального предметного кода (УПК) — «зачем говорить» (Жинкин 1967). Н.И. Жинкин подчеркивает, что усвоение языка — это **самонаучение**, а не подражание, так как для подражания у ребенка еще нет мотивов, а «ребенок еще до сформировавшейся структуры языка-речи уже пользуется речью, что и является самонаучением» (Жинкин 1982: 99). Именно потребность в коммуникации «заставляет младенца запомнить имена и применять их по мере необходимости, так как имя — «это произвольная разметка любых сенсорных образований в сенсорной действительности» (там же: 98).

Как осуществляется связь языка и интеллекта? Рассматривая кодовые переходы в речи и ее замысел, Н.И. Жинкин допускает, что в связи с тем, что отбор слов производится интеллектом — устройством для ориентировки в действительности, существует специальная зона, связывающая зоны интеллекта и языка — *семантическая зона*. В этом случае общение у говорящих при кодировании и декодировании текста совершается и реализуется в **механизме контекста**, *под воздействием контекста*. Поэтому должно быть предусмотрено смысловое движение вперед. Далекое упреждение текста совершается путем заменой текста любыми другими знаками — его переводом во внутреннюю речь, так возникает замысел речи (Жинкин 1998: 168-169.). При анализе дословесного периода возникает вопрос, *как действует семантическая зона, связывающая интеллект и язык*.

Говоря о механизмах развития речи у детей раннего возраста, не владеющих *словесным* обобщением, Н.И. Жинкин выделяет процесс «сенсорной абстракции» (в отличие от интеллектуальной абстракции любых признаков). В интеллектуальной абстракции образуются понятия, в сенсорной — «...перестраивается восприятие некоторых вещей и явлений действительности...» (Жинкин 1998: 77). Восприятие пере-

страивается, например, при управлении выработкой специальных звуков, составляющих фонемы и морфемы. Этот процесс должен сохранить «опознавательную раздельность выделенных строительных элементов языка», и тогда начинает работать механизм самообучения языку. Мозг ребенка, делает вывод Н.И. Жинкин, обладает способностью обнаружить модель языка (там же).

Сенсорная абстракция совершается интуитивно так же, как и другие языковые интуитивные процессы. Последующие исследования языковых интуитивных процессов за рубежом показали, что и в словесной речи эти процессы обладают такими качествами, как точность, стабильность, связь с ожиданиями. Если говорящий хорошо выразил свою мысль, говорение неосознанно останавливается.

В дословесной коммуникации интуиция имеет место на уровне сенсорного анализа, синтеза и абстракции, младенец должен хорошо чувствовать себя в ситуации коммуникации. Для этого одни и те же ситуации, действия с предметами, их функции и одни и те же люди должны часто повторяться. Процесс сенсорной абстракции как процесс мышления в дословесной коммуникации может быть успешен лишь в сочетании с положительным эмоциональным фоном коммуникации, в другом случае изменится функция коммуникации. с эмоциональной или исследовательской — на защитную, а значит, изменится ее содержание и средства (Жинкин 1978: 39, 43). В этом вопросе идеи Н.И. Жинкина очень близки идеям К. Тревартена. Н.И. Жинкин выделяет **два вида связей**, которые образуются в общении — **семантические и ассоциативные**.

В одной из последних работ Н.И. Жинкина, на наш взгляд, важным является характеристика отношения «означаемого» и «означающего» в первоначальных «знаках», используемых ребенком, который «первоначально извлекает из семиотической модели взрослого **знак/значение** часть вербального знака (вместо *каша* — *ка*, вместо «хочу есть» «мака», т.е. молоко) и таким образом применяет схему **часть/целое**, при этом **означаемое диффузно и крайне субъективно**», хотя оно и расшифровывается окружающими членами семьи (выделено нами — Е.И., Жинкин 1978: 58). Таким образом, ребенок «все время имеет дело с языком в целом, но диффузно. Постепенно его сенсорная абстракция дифференцирует одни языковые явления от других» (там же: 4). Это значит, что в первоначальных высказываниях ребенка и означаемое, и озна-

чающее имеют свою историю формы, содержания и их взаимоотношений.

Поскольку нас интересует начальный этап развития речи у детей, в котором, несмотря на его особый характер, закладываются предпосылки дальнейшего речевого развития, особое значение имеет гипотеза Н. И. Жинкина о *языке внутренней речи* (в несловесном этапе рождения высказывания) — **предметно-схемном коде**. Это — непроизносимый код, в котором отсутствуют материальные признаки слов натурального языка, нет последовательности знаков, имеются только изображения, которые могут образовать цепь или группировку. Обозначаемое других языков в этом коде является знаком, поэтому этот код называется предметным. Представления — изобразительные компоненты кода являются схематичными, а предметы в этой схеме составляют единство. **Язык внутренней речи** свободен от избыточности; связи во внутренней речи предметны, содержательны, не формальны. Обозначаемое других языков с помощью этого кода является знаком, поэтому код называется предметным. Представления этого кода схематичны. «Предметы, сведенные к этой схеме, составляют единство, каждый элемент которого непроизносим», однако можно восстановить слова с помощью правил перевода. Это — «универсальный язык, с которого возможны переводы на все другие языки», он свободен от избыточности. Во внутренней речи связи неформальны, предметны и содержательны, составляются только на время.

Н.И. Жинкин делает вывод, что механизм человеческого мышления реализуется в «противостоящих динамических звеньях — предметно-изобразительном коде (внутренняя речь) и рече-двигательном коде (экспрессивная речь). В первом звене мысль задается. Во втором она передается и снова задается для первого звена... Мысль в ее содержательном составе всегда пробивается в язык, перестраивает его и побуждает к развитию. Именно поэтому зарождение мысли осуществляется в предметно-изобразительном коде» (Жинкин 1998: 159). В словесном языке текст расчленяется на иерархическую сеть тем, подтем и т.д. Рассматривая кодовые переходы в речи и ее замысел, Н.И. Жинкин допускает, что в связи с тем, что отбор слов производится интеллектом — устройством для ориентировки в действительности и существует специальная зона, связывающая зоны интеллекта и языка — *семантическая зона*, общение у говорящих при кодировании и декодировании текста

совершается и реализуется в механизме контекста, *под воздействием контекста*. Поэтому должно быть предусмотрено смысловое движение вперед. Далекое упреждение текста совершается путем заменой текста любыми другими знаками — его переводом во внутреннюю речь, так возникает замысел речи (Жинкин 1998: 168–169).

## **Литература**

*Выготский Л.С.* Проблема сознания. Собр. соч.т.1. — М., 1982.

*Выготский Л. С.* Мысль и слово. Собр. соч. т. 2. — М., 1982..

*Жинкин Н.И.* Внутренние коды языка и внешние коды речи. // To Honorof Roman Jacobson. The Hague-Paris, 1967.

*Жинкин Н.И.* Сенсорная абстракция. // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. — М., 1978.

*Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. — М., 1982.

*Жинкин Н.И.* Избранные труды. Язык — речь — творчество. Исследование по семиотике, психолингвистике, фонетике. — М., 1998.

*Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. — М., 1997.

*Морозов М.* Диалектика Выготского: внечувственная реальности деятельности. — М., 2002.

**Л.А. Калмыкова (Переяслав-Хмельницкий, Украина)**

### **Векторы развития речевой деятельности дошкольников**

Для изучения онтогенеза речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста (заметим, что у детей этого возраста преобладает спонтанная речь) было проведено экспериментальное исследование. Выяснялись трудности, возникающие у пятилетних дошкольников в процессе производства произвольных, целенаправленных, намеренных высказываний. Определялись компоненты функциональной системы их устной монологической речи, отстающие в развитии и усложняющие овладение речевой деятельностью. Для осуществления анализа высказываний детей механизм речевой деятельности был представлен по речевым операциям и речевым действиям: речевой мотив, речевая интенция, речевое целеобразование, внутреннее программирование, грам-матическое структурирование. По созданным диагностическим методикам был определен уро-

вень актуального речевого развития детей и созданы возможности для обеспечения оптимального развивающего речезыкового образования осуществляемого в зоне ближайшего речедетельностного развития дошкольников.

В результате исследования установлены динамика и векторы онтогенеза речевой деятельности детей в старшем дошкольном возрасте. Во-первых, развитие мотивов речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста происходит путем постепенной замены неустойчивых, неосознаваемых мотивов, поли-мотивированной речи устойчивыми, самостоятельными, осознаваемыми речевыми мотивами, мотивацией достижения.

На первых этапах формирования речевые действия детей побуждаются одновременно несколькими мотивами, в основном игровыми и коммуникативными, близкими и понятными детям. На заключительном этапе формирования у детей речевой деятельности один мотив начинает реализовываться комплексом различных по величине речевых действий, в частности действий по использованию в высказываниях разных видов словосочетаний для построения различных типов предложений и функционально-смысловых типов речи. Дети совершают своеобразный выбор мотивов в пользу одного из них. И это, как правило, мотивы смыслоформирования и смыслоформулирования, а также учебные мотивы, которые актуализируются желанием детей овладеть умением высказываться логично, точно, выразительно, грамотно подобно тому, как говорит воспитатель, психолог, диктор, артист и др. Начав выполнять речевые действия ради лично значимых мотивов и дидактических целей, дети постепенно научаются совершать эти действия ради них самих.

Во-вторых, динамика интенционального онтогенеза осуществляется в направлении от интенциональной невыразительности, предусматривающей преимущественно диалогическое и полилогическое взаимодействие, неустойчивых речевых замыслов, отсутствия образа результата будущего высказывания к интенциональной выразительности, создаваемой несколькими интенциями, осознаваемым интенциям, интенциональной направленности на коммуникантов и целесообразную коммуникацию, к устойчивым, самостоятельным замыслам и появлению образов результатов их высказываний.

В-третьих, развитие речевого целеобразования представляет собой трансформацию произвольной, неосознанной, ненамеренной постановки цели в спонтанных высказываниях, или постановки целей только



в сотрудничестве с взрослым (без связи образа предполагаемого результата высказывания с мотивом) в произвольное, намеренное, осознанное определение цели своей речи (при обретении образом результата высказывания побуждающей силы и объединении его с мотивом) в управление этим мотивом речевыми действиями и выбором операциональных речевых структур.

В-четвертых, развитие операций грамматического структурирования имеет тенденцию к увеличению как количественных показателей: 1) слов в предложениях (от 2–3 слов — до 5–6 в простых и 8–10 в сложных предложениях); 2) предложений в высказываниях (от 1–3 предложений — до 4–10 в зависимости от функционально-смыслового типа речи) — так и качественных показателей: от употребления нераспространенных или распространенных прямым дополнением или обстоятельствами места предложений, недостаточного для выражения смысла владение падежами и предлогами, ошибочного построения некоторых сложных предложений, ситуативной речи из-за обилия в ней обстоятельств типа: «там», «туда» и т.д., пропуска слов, интонационной расчлененности речи к грамматической операционализации речевых структур, владению различными значениями предложно-падежных форм, разными видами простых и сложных предложений, способами их выражения и к контекстной речи.

Наконец, генезис операций внутреннего программирования как сложных для овладения дошкольниками и непосредственно зависящих от развитости операций грамматического структурирования и аудирования внешне проявляется в поступательном преодолении трудностей программирования на уровне фраз и высказываний: 1) от неумения программировать фразы вообще или программировать только по представленной наглядности или по серии вопросов и только в сотрудничестве с взрослым — к самостоятельному конструированию неудачно построенных программ или достраиванию самостоятельно составленных, к «удержанию программой» (Т. В. Ахутина) всех основных содержательных компонентов предложений и обеспечению их смысловой связи и, наконец, к самостоятельному удачному программированию фраз, выполняющему функцию управления лексико-грамматическим их развертыванием; 2) от несформированности операций программирования повествования, описания и рассуждения, неспособности удерживать структурные части содержания высказывания в акте «упреждающего синтеза» (Н.И. Жинкин) — к начальному развертыванию смыслового содержания через много-

кратное достраивание программы, от незавершенного речевого акта и перестраивания создаваемых программ — к начальному развертыванию смысла и сличению результатов высказывания со своим замыслом, владению программой как базой для лексико-грамматического развертывания содержания, удержанию программой предыдущего содержания и упреждению последующего.

**В.Б. Касевич (Санкт-Петербург)**

### **Принцип двойного членения и становление языка в онтогенезе (на полях книги Джин Эйтчисон)**

Настоящее сообщение спровоцировано сравнительно недавно появившейся книгой Джин Эйтчисон “The seeds of speech: Language origin and evolution” (Aitchison 1996).

Эйтчисон проводит развернутое сравнение естественного человеческого языка и пения птиц, находя в этих коммуникативных системах далеко идущий параллелизм. В частности, она пишет, что «в пении птиц отдельные ноты не обладают значимостью, лишь их последовательность важна [для передачи смысла]. Аналогично и в речи людей одиночный звук наподобие *b* или *l* обычно незначим, произнесенное имеет смысл только тогда, когда сочетаются несколько звуков. Такое “двуслойное” устройство языка — или двойное членение — составляет важную параллель [в функционировании языка и пения птиц]» (там же: 7). Там же говорится о том, что есть временное окно, когда равно ребенок и птенец усваивают речевые («песенные» в случае птиц) навыки, что становится затруднительным или невозможным, когда соответствующие сроки упущены.

Что касается временного окна, то этот пункт мы оставим в стороне: сам тезис феноменологически адекватен, но не вполне понятно, с каким механизмом (типа импринтинга?) мы здесь имеем дело, как его объяснять и что из наличия такого механизма следует.

Важнее тезис, связанный с понятием двойного членения в языке. Двойное членение — это, по существу, наличие в языке двух систем: системы фигур (здесь фигур выражения, в терминологии Л. Ельмслева) и системы знаков. Действительно ли определенным образом семантизированные «рулады» птиц суть структуры, организованные из односторонних акустических событий (нот или их последовательностей)? Понятно, что в плане выражения «рулады» отличаются друг от друга по определенным признакам, но отнюдь не очевидно, что наличие признаков эк-

вивалентно наличию особых систем — систем фигур выражения. Эти фигуры (прежде всего, фонемы) могут быть объективированы — за счет графики, сознательного выбора в ситуации, когда есть варианты, и т.п. Ничего этого как будто бы нет в коммуникативных системах певчих птиц и в их функционировании. Здесь же будет уместным отметить, что не все птицы — певчие, хотя все люди — говорящие.

По-видимому, Эйтчисон сильно преувеличивает параллелизм между птичьей и человеческой коммуникацией — и в любом случае не вполне ясна эвристическая ценность проведения аналогий между ними.

В то же время именно отличия, а не сходства между двумя типами коммуникации могут служить полезным отправным пунктом для описания становления языка в онтогенезе. На стадии голофраз речевые сигналы, порождаемые ребенком, фактически не разложимы не только с морфологической, но и с фонологической точки зрения. Возможно, пределом функциональной сегментации выступают слоги. Если это так, то система фигур выражения на данной стадии — это система слогов. Если же и слоги в голофразах не вычленимы, то сама голофраза аналогична «птичьей руладе», и самостоятельной системы фигур просто нет.

В любом случае можно утверждать, что важнейшим этапом становления языка в онтогенезе выступает обретение системы фигур (фигур выражения) — как таковой или в ее «взрослом» варианте, т.е. как системы фонем.

## Литература

*Aitchison J.* The seeds of speech: Language origin and evolution. — Cambridge, 1996.

С.А. Крылов (Москва)

## Геликохроническая концентричность как методологический дезидератум

В лингвистике как науке имеется ряд методологических дезидератумов (то есть требований).

Среди них, например, можно вспомнить такие, как требования понятности (с незапамятных времен), логичности (с XVI века?), историзма (с конца XVIII — начала XIX века), системности (с начала XX века), непротиворечивости//последовательности, полноты и эконо-мии//простоты (с середины XX века), объяснительной силы (экспланаторности) (с 1950-х гг.), внешней оп-

равданности (в том числе адекватности и полноты) (с 1960-х гг.), внутреннего совершенства (в том числе экономичности и простоты), красоты, симметричности, эксплицитности (с 1960-х гг.), сплошного характера обследуемого материала (с 1960-х гг.), интегральности (также с 1960-х гг.), связности (с 1960-х гг.), многоаспектности, иерархичности, конкретности, дифференцированности (с 1970-х гг.), логической строгости (в том числе логической определенности и непротиворечивости), различительности, минимального числа допущений, конклюдентности, конформативности (с 1970-х гг.), антропоцентризма, недискретности (= полевого подхода), пан-хроничности (с 1970-х гг.), диалектичности (с 1970-х гг.), и т. п.

Все эти дезидератумы имеют тенденцию по умолчанию (т.е. в том случае, если не оговорено обратное) соблюдаться (можно сказать, «молчаливо соблюдаться»), однако крайне редко эксплицируются (т. е. выражаются в явном виде).

Детальный анализ этих требований не входит в нашу задачу; остановимся только на одном требовании (а точнее, на одной группе родственных друг другу требований, обладающих одним общим свойством) и приглядимся к нему повнимательнее.

1. Речь пойдет о свойстве **концентричности**. Попробуем его эксплицировать<sup>1</sup>.

Идея концентричности базируется на представлении о том, что:

(а) изучаемые объекты (в частности, языковые объекты, т. е. единицы и правила языка) обладают каким-то **измеряемым (шкалируемым)** существенным свойством П, и в результате их можно расположить на некоторой мысленной «шкале» — между двумя «полюсами» — точкой А, в которой измеряемый параметр П принимает максимальное значение («**максимум**»), и точкой Б, в которой измеряемый существенный параметр П принимает минимальное значение («**минимум**»);

(б) по мере продвижения от максимума к минимуму **число** объектов, обладающих соответствующим значением измеряемого существенного параметра П, **плавно (монотонно) возрастает**, так что число объектов, занимающих позицию, ближайшую к точке А, **минимально** (и точку А можно потому образно назвать **центром**), а число объектов, ближайших к точке Б, **максимально** (и точку Б можно образно назвать **периферией**).

---

<sup>1</sup> В.Г. Гак мельком обратил внимание на свойство, родственное концентричности, назвав его «иерархическим подходом». См. Гак 1998: 311. Ср. также «полевой принцип» В.Г.Адмони и А.В.Бондарко; теорию поля в работах Е.В.Гулыги, Е.И.Шендельс, Г.С.Щура; но у этих авторов речь не идет об **измеряемых** признаках.

**Абсолютно концентричным** описанием («моделью») системы (или любой из ее подсистем) считается такое описание, при котором для любого измеряемого параметра  $\Pi$ , признанного в данной теории существенным (релевантным), ни у одного из «внемоделльных» (то есть неописанных, оставшихся за рамками рассмотрения данной модели) объектов параметр  $\Pi$  не принимает значения, большего, нежели минимальное из значений, принимаемое параметром  $\Pi$  на множестве «внутримоделльных» (т. е. моделируемых данной моделью) объектов.

**Методологический дезидератум абсолютной концентричности** состоит в том, что единственно «правильным» (гармоничным) признается именно концентричное описание.

Однако, вообще говоря, целесообразно трактовать саму концентричность описания как **градуируемое (шкалируемое)** свойство и, соответственно этому, выделять разные **степени** концентричности. Попробуем построить систему соответствующих определений.

Предположим, что некоторая модель  $M_1$ , вообще говоря, не обладает свойством концентричности, однако «**внутри нее**» можно выделить ряд моделей  $M_i, M_j$ ; «**внутри**» в том смысле, что любая из моделей  $M_i, M_j \dots$  описывает те или иные **подмножества** объектов, входящие в множество объектов, описываемых моделью  $M_1$ . Например, пусть модели  $M_1, M_i, M_j \dots$  есть некоторые «словари», совпадающие по принципам, лежащим в основе описания слов в вокабулах, и по принципам упорядочения слов, но не совпадающие по словникам, так что словники словарей  $M_i, M_j \dots$  суть **подмножества** словника словаря  $M_1$ .

Предположим, далее, что среди подмоделей  $M_i, M_j \dots$ , выделяемых «внутри» модели  $M_1$ , есть некоторое подмножество абсолютно концентрических подмоделей ( $M_p, M_q \dots$ ). Предположим, далее, что в составе этого подмножества можно выделить и **наиболее мощную** из этих подмоделей («наиболее мощную» в том смысле, что описываемое ею множество объектов включает в себя множества объектов, описываемые подмоделями  $M_p, M_q \dots$ ) назовем эту наиболее мощную подмодель  $M_z$ .

Предположим для простоты, что все изучаемые нами модели, свойства которых нас интересуют, описывают некоторые **конечные** множества объектов (примерами таких множеств в лингвистике являются словники словарей и множества правил в грамматиках).

**Степенью относительной концентричности** описания можно считать количественное отношение числа объектов, описываемых наиболее мощной ( $M_z$ ) из абсолютно концентрических подмоделей модели  $M_1$ ,

к числу объектов, описываемых моделью ( $M_1$ ). Например, если принять в качестве релевантного свойства частотность слов в некотором корпусе текстов, то степень относительной концентричности некоторого словаря А будет равна количественному отношению словника, входящего в наиболее мощный из подсловарей словаря А, обладающий свойством абсолютной концентричности, к словнику словаря А.

**Методологический desideratum относительной концентричности** состоит в том, что при описании некоторого множества объектов следует стремиться к максимально достижимой степени относительной концентричности, а наиболее «правильным» (гармоничным) признается именно максимально концентричное из возможных описаний.

2. А) Наиболее изученным в лингвистике параметром, лежащим в основе концентричных описаний, является, по-видимому, их частота, т. е. употребительность в текстах. Разумеется, оценить ее можно лишь с опорой на конкретный корпус текстов. Но есть и другие параметры, описанию которых присуща концентричность. Эти параметры были обнаружены И. В. Рахмановым, а впоследствии систематизированы в статье С. И. Гиндина (Гиндин 1982). Назовем их:

Б) жанровая широта (неограниченность) единицы («стилистическая нейтральность»), трактуемая количественно: чем более **равномерно** употребления данной единицы распределяются по подкорпусам (разговорная речь, язык СМИ, научная и техническая литература, художественная литература и т. п.), тем выше степень его жанровой широты.

В) **полисемичность**, т. е. количество «значений» данной единицы. Этот параметр, разумеется, выделим лишь с опорой на металингвистические источники. Для слов типичным примером таких источников являются толковые и двуязычные словари. Но такие источники существуют и для граммем: а именно, «толстые» (подробные) грамматики также принадлежат к числу металингвистических источников, содержащих сведения о полисемичности, но на сей раз это информация о полисемичности граммем): чем выше количество значений, выделяемых у данной единицы, тем выше степень ее полисемичности.

Г) **Синонимический потенциал** данной единицы. Этот параметр может быть оценен также лишь с опорой на источники металингвистического характера, а именно, на синонимические словари (для русского языка это, например, словари Н. Абрамова, А. П. Евгеньевой и З. Е. Александровой). Чем больше объем синонимического ряда данной единицы, тем выше ее синонимический потенциал. Однако следует принять во внимание, что эти словари описывают лишь синонимические ря-

ды знаменательных слов; а для служебных слов поиск сведений об их синонимических потенциалах весьма затруднен (тем более что информация подобного рода, даваемая «толстыми» грамматиками, как правило, подается в имплицитном виде).

Д) **Деривационный потенциал** данной единицы. Этот параметр может быть оценен также лишь с опорой на источники металингвистического характера, а именно с опорой на гнездовые словообразовательные словари (для русского языка это, например, словари В.И. Даля; Д.С. Ворга, Э.С. Козака, Д.Б. Джонсона; А.Н. Тихонова; А.И. Кузнецовой и Т.Ф. Ефремовой). Чем больше объем деривационного гнезда данной единицы, тем выше ее деривационный потенциал.

Е) **Фразеологический потенциал** данной единицы. Этот параметр может быть оценен также лишь с опорой на источники металингвистические — на фразеологические словари (для русского языка это, например, словари А.И. Молоткова, В.Н. Телия и др.). Чем больше объем фразеологического гнезда данной единицы, тем выше ее фразеологический потенциал.

Примечателен тот факт, что параметры (Б-Д) обнаруживают некоторую нестрогую корреляцию с параметром (А), то есть с частотой употребления в текстах.

3. Можно выдвинуть гипотезу о том, что к числу важнейших «концентрических» свойств языковых единиц (т. е. к свойствам, которые допускают описание в виде серии вкладывающихся друг в друга абсолютно концентрических моделей) относится, в частности, свойство **«усредненной» геликохронической глубины** (от греч. ἡλικία «возраст») <sup>1</sup> (далее УГГ). УГГ языковой единицы (слова, морфемы, конструкции, граммема, языкового правила и т. п.) есть произведение числа -1 на усредненный возраст носителя данного языка, в котором он усваивает эту единицу. Выявить точное числовое значение УГГ, разумеется, непросто: для этого необходим тщательный статистический анализ детской речи, прежде всего — опирающийся на данные лонгитюдного обследования. Но такие данные онтолингвистика умеет получать (ср. анкеты Макартуровского опросника; работы российской (Санкт-Петербургской) онтолингвистической школы, руководимой С. Н. Цейтлин). И можно надеяться, что данные об УГГ будут со временем уточняться.

---

<sup>1</sup> Термины «геликохрония», «геликохронический» — из работы (Крылов 2011).

4. На основании выше сказанного можно сформулировать **методологический дезидератум (относительной) геликохронической концентричности**. Он состоит в том, что при описании некоторого множества объектов следует стремиться к максимально достижимой степени (относительной) геликохронической концентричности, а наиболее «правильным» (гармоничным) признается именно максимально геликохронически концентричное из возможных описаний. «Сильная» формулировка этого дезидератума является «абсолютной» формулировкой. А именно — **методологический дезидератум абсолютной геликохронической концентричности состоит** в том, единственно «правильным» (гармоничным) признается именно геликохронически концентричное описание.

Роль соблюдения методологического дезидератума концентричности (в частности, геликохронической) в развитии современной теоретической лингвистики, как кажется, трудно переоценить. В лингводидактике и методике преподавания иностранных языков он не просто молчаливо соблюдается, но даже иногда эксплицируется. Среди областей, где он игнорируется (за редчайшими исключениями), уместно обратить внимание на одну: это сфера автоматического моделирования речевых способностей человека (Крылов 2004). В этом одна из причин относительно медленно прогресса компьютерной лингвистики.

## Литература

- Гак В. Г. Типология лингвистических номинаций // Гак В.Г. Языковые преобразования. — М, 1998. — С. 310–364.
- Гиндин С. И. Частота слова и его значимость в системе языка. Некоторые уроки поисков «внутреннего оправдания» частотных словарей в лингвистике и лингводидактике // Лингвостатистика и вычислительная лингвистика. (= Труды по лингвостатистике, вып.8). — Тарту, 1982. — С. 22–54.
- Крылов С. А. Пуристическая стратегия и концентрический принцип автоматического моделирования речевых способностей // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Труды международной конференции "Диалог'2004" ("Верхневолжский", 2–7 июня 2004 г.) / Ред.: И. М. Кобозева, А. С. Нариньяни, В. П. Селегей. — М., 2004. — С. 383–387.
- Крылов С.А.. Связь геликохронических отношений между языковыми единицами с другими видами языковых отношений // Онтолингвистика — наука XXI века: материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб., 2011. — С. 63–67.



## **О проекте базы данных падежных форм в детской речи**

Несмотря на существование достаточно большого количества баз данных и корпусов, посвященных изучению в том числе детской речи (CHILDES: <http://childes.psy.cmu.edu/>, KIDS: <http://dx.doi.org/10.1121/1.416340>, A Database of Children's Speech: <http://www.cslu.ogi.edu/nsf/isgw97/reports/mostow1.html>, The PF\_STAR Children's Speech Corpus: <http://www.speech.kth.se/prod/publications/files/1254.pdf> и др.), материалов по освоению русского языка в представленных базах и корпусах пока недостаточно. Наш проект является попыткой заполнить эту лакуну.

База данных падежных форм создана на основе аудиозаписей спонтанного общения девочек (возраст 3,4) с родителями и бабушкой в ходе невключенного лонгитюдного исследования. При расшифровке записей были отфильтрованы все употребляемые информантами существительные. Выбор указанного способа организации данных обусловлен такими факторами, как удобство хранения, сортировки и анализа, а также возможностями пополнения базы данных новыми, в том числе иноязычными, материалами и размещения ее в Интернет. В качестве системы управления была выбрана свободно распространяющаяся реляционная система управления базами данных MySQL. Следует отметить, что, хотя на данный момент уже существуют программы, позволяющие опосредованно работать с базами данных, визуализирующие и в определенной степени облегчающие взаимодействие с СУБД MySQL, для непосредственной работы с базами данных необходимо знание специализированного языка SQL. Для обеспечения доступности нашего проекта широкому кругу специалистов был создан web-интерфейс, позволяющий любому пользователю взаимодействовать с базой данных через интернет-браузер, просматривать и добавлять данные. В базу данных заложены характеристики двух основных объектов (информант и продуцируемая им словоформа). Информант обладает такими атрибутами, как имя, фамилия, пол, возраст, страна проживания, родной(ые) язык(и) и число родных языков. Атрибутами словоформы являются ее род, число, падеж, количество словоупотреблений, а также сама словоформа в том виде, в котором ее употребил ребенок. Помимо этого для словоформы предусмотрены два специальных атрибута — фонетически некорректная форма и окказиональная форма. Такое «триединство» позволяет зафиксировать сконструиро-

ванные ребенком единицы, во-первых, не смешивая неизбежные фонетические ошибки ребенка с интересующими нас окказиональными словоформами, а во-вторых, фиксируя степень артикуляторного развития ребенка и овладения им фонетической формой слова. Непосредственно в самой базе данных информация хранится в виде связанных таблиц, что позволяет быстро и гибко сортировать данные по любому из атрибутов. Для иллюстрации принципа хранения данных приведем скриншот визуализации части таблицы из нашей базы данных (см. рис. 1).

Сортировать по индексу: Нет

+ Параметры

|                          | ID_noun | ID_child_f | Gender | Number | Case | WordUsage | frequency | Occasional | PhoneticalError | Normative |
|--------------------------|---------|------------|--------|--------|------|-----------|-----------|------------|-----------------|-----------|
| <input type="checkbox"/> | 1       | 2          | F      | SG     | NOM  | 1         | 0.6       |            | закол'ечка      | заколочка |
| <input type="checkbox"/> | 2       | 2          | M      | SG     | NOM  | 11        | 2.3       |            | мачик           | мальчик   |
| <input type="checkbox"/> | 3       | 2          | F      | SG     | NOM  | 1         | 2.5       |            |                 | девочка   |
| <input type="checkbox"/> | 4       | 2          | F      | SG     | NOM  | 1         | 0.2       |            | кук'я           | кукла     |
| <input type="checkbox"/> | 5       | 2          | F      | SG     | NOM  | 5         | 1.1       |            |                 | собачка   |
| <input type="checkbox"/> | 6       | 2          | M      | SG     | NOM  | 2         | 0.4       |            | шаик            | шарик     |
| <input type="checkbox"/> | 7       | 2          | F      | SG     | NOM  | 1         | 0.2       |            |                 | фея       |
| <input type="checkbox"/> | 8       | 2          | F      | SG     | NOM  | 1         | 0.2       |            | Золушка         | Золушка   |
| <input type="checkbox"/> | 9       | 2          | F      | SG     | GEN  | 1         | 0.2       |            |                 | зимы      |
| <input type="checkbox"/> | 10      | 2          | M      | SG     | GEN  | 1         | 0.2       |            | света           | цвета     |
| <input type="checkbox"/> | 11      | 2          | F      | SG     | GEN  | 1         | 0.2       | люши       |                 | лужи      |
| <input type="checkbox"/> | 12      | 2          | F      | PL     | GEN  | 1         | 0.2       | сестрак    |                 | сестёр    |
| <input type="checkbox"/> | 13      | 2          | M      | SG     | GEN  | 1         | 0.2       |            | гафа            | графа     |
| <input type="checkbox"/> | 14      | 2          |        | PIT    | GEN  | 3         | 0.6       |            |                 | детей     |
| <input type="checkbox"/> | 15      | 2          | M      | SG     | DAT  | 1         | 0.2       |            | вачу            | врачу     |
| <input type="checkbox"/> | 16      | 2          | F      | SG     | DAT  | 2         | 0.4       |            |                 | Золушке   |
| <input type="checkbox"/> | 17      | 2          | F      | SG     | ACC  | 1         | 0.2       | голов'у    |                 | голову    |
| <input type="checkbox"/> | 18      | 2          | M      | SG     | ACC  | 1         | 0.2       | тапку      |                 | тапок     |
| <input type="checkbox"/> | 19      | 2          | F      | SG     | ACC  | 1         | 0.2       | вод'у      |                 | воду      |
| <input type="checkbox"/> | 20      | 2          | N      | SG     | INS  | 4         | 0.8       |            | мийам           | мылом     |
| <input type="checkbox"/> | 21      | 2          | M      | PL     | PREP | 1         | 0.2       | шкафчиков  |                 | шкафчиках |

← Отометить все / Снять выделение С отмеченными:

Показать: 30 строк начиная с 0

Рисунок 1.

На рисунке видна структура таблицы. Названия столбцов (на самом деле, в базе данных они являются полями) являются атрибутами (в данном случае, атрибутами объекта «словоформа»), в ячейках находятся значения упомянутых нами ранее атрибутов. Кроме того, на основе вводимых данных вычисляется частотность (столбец «frequency») появления указанных словоформ среди всех словоформ данного информанта.

Вся текстовая информация хранится с использованием кодировки UTF-8, или многоязычного регистронезависимого юникода. Посредством UTF-8 можно закодировать символы не только кириллицы, но и всех других современных форм письменности, а также сложные знаки препи-

нения, математические и другие символы, поэтому база данных теоретически может пополняться данными любых других языков.

Зафиксированные окказионализмы иллюстрируют неравномерность овладения падежной системой (Цейтлин 2000). В речи информантов преобладают корректные формы именительного, винительного и родительного падежей, усвоенные раньше остальных (субъект-объектная семантика). Освоенные раньше падежи успешно выполняют свои функции, тогда как зафиксированные окказионализмы свидетельствуют о том, что, находясь на этапе продуктивной морфологии, ребенок еще осваивает систему падежей, изменяя, дополняя и корректируя ее на каждом новом этапе речевого онтогенеза.

## **Литература**

*Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: лингвистика детской речи. — М., 2000.

**И.А. Стернин (Воронеж)**

### **Детский интеллект и его возрастная динамика**

В современной науке закрепилось представление о сознании как о двуслойном явлении — единстве образного и рационального слоев. Эти идеи высказывались И.П. Павловым, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Н.И. Жинкиным, И.Н. Гореловым, они глубоко разрабатывались в последние годы В.П. Зинченко.

Нейролингвистические, психологические, психолингвистические и когнитивные исследования свидетельствуют о том, что сенсорный и рефлексивный слои сознания предполагают друг друга: «...наглядный, чувственный образ есть знание о действительности, сформированное на сенсорном материале. <...> Без требования интеллекта нельзя выбрать из бесконечного континуума ту информацию, которая необходима для знаний о вещах и путях поиска. Любое требование интеллекта осталось бы пустым без сенсорной информации. Следует признать, что интеллект и сенсорика являются комплементарными механизмами для приема и обработки информации — без одного нет другого» (Жинкин 1982: 128).

Выделяются два основных слоя (уровня) сознания — образный и рефлексивный.

Образный слой первичен в фило- и онтогенезе, рефлексивный слой формируется позже и на его основе. Н. В. Уфимцева подчеркивает, что именно на основе бытийного слоя сознания, который включает в себя биодинамическую ткань движения и действия и чувственную ткань образа, развивается рефлексивный слой сознания, включающий в себя значение и смысл.

«Формирование сознания начинается с бытийного слоя, точнее, с биодинамической ткани движения и действия. Как это прекрасно показал Ж. Пиаже (Пиаже 1969), появление языка у ребенка подготавливается развитием сенсомоторного интеллекта. Символическая, или семиотическая, функция формируется в течение второго года жизни ребенка. Язык, по представлению Пиаже, возникает на базе семиотической функции, но является лишь ее частным случаем. Суть символической функции состоит в дифференциации означающих (знаки или символы) и означаемых (объекты или события в виде схем или концептуализированные). Возникновение символической функции знаменует начало формирования рефлексивного слоя сознания... Таким образом, мы видим, что за телом знака (означающим) стоит сложная структура образа сознания, который включает в себе не только рефлексивные знания (значение и смысл), но и биодинамическую ткань живого движения и действия и чувственный образ, возникающий на его основе... Знания, которые стоят за телом знака, формируются в действии с культурным предметом, не сводятся только к вербальным значениям, принадлежат не языку, а культуре и присваиваются конкретным индивидом в процессе аккультурации. Хочется еще раз подчеркнуть, что далеко не все знания, которые стоят за телом знака, овнешняются с помощью языка» (Уфимцева 2007: 112).

Важно иметь в виду, что как в фило-, так и в онтогенезе образный слой сознания может формироваться и существовать самостоятельно, а рефлексивный — нет. Рефлексивное сознание — результат социализации человека, его опыта деятельности с предметами и явлениями внешнего мира, результат умственного обобщения им своего разностороннего, в том числе и личного перцептивного опыта.

У детей дошкольного возраста, по классическому определению Ж. Пиаже, сенсомоторный интеллект. Это означает, что их мышление имеет ситуативно-образную основу и выступает реакцией на чувственное восприятие и моторную деятельность, в которой непосредственно участвует ребенок.

Принципы работы сенсомоторного интеллекта по Ж. Пиаже: «1. Функция сенсомоторного интеллекта состоит в том, чтобы координировать краткие последовательности восприятий и движений, которые никогда не могут сами по себе привести к образованию представления о целом. 2. Акт сенсомоторного интеллекта направлен лишь на успех действия, а не на познание как таковое. Сенсомоторный интеллект является, таким образом, интеллектом просто пережитым, а отнюдь не рефлексивным. 3. Сенсомоторный интеллект работает только на реальном материале, поэтому входящие в него акты ограничены очень коротким расстоянием между субъектом и объектом. Для перехода к понятийному мышлению необходимо осуществить нечто большее. Надо реконструировать целое в новом плане» (Пиаже 1969: 174–175).

Ж. Пиаже считает, что «способность к абстрактным операциям пробуждается у ребенка к 12 годам. До этого периода ребенок находится во власти сенсомоторного интеллекта, который образует только схему поведения и не достигает ранга инструментов мышления» (Пиаже 1969: 173). «Конечно, — говорит Пиаже, — сенсомоторный интеллект находится у истоков мышления и будет продолжать воздействовать на него в течение всей жизни через восприятие и практические ситуации» (там же: 174).

В коммуникативном поведении ребенка сенсомоторный тип интеллекта проявляется в следующем: ребенка легко отвлечь новыми чувственными впечатлениями; у него много звукоподражательных и словообразовательно мотивированных слов — он должен мотивировать свои словоупотребления. Например, четырехлетний мальчик пилой поранил руку, когда помогал дяде ставить новогоднюю елку, и горько плакал: «Отпилил, отпилил...». Дядя сказал: «Ничего, скажем бабушке, что ты получил производственную травму». Мальчик сразу перестал плакать и спросил: «А почему производственную? А! Потому что я ее сам произвел!» — и успокоился. Другой четырехлетний мальчик на пляже, где отдыхает множество людей, бежит к подружке на берегу по лугу, где отдыхает множество людей, напрямик — по разложенным ими на клеенках помидорам, огурцам и прочей снеди — он не замечает их, они видит подружку и бежит прямо к ней, поскольку думает сейчас только о ней.

Наблюдения показывают, что в настоящее время в возрасте 12 лет далеко не все дети завершают стадию сенсомоторного интеллекта в своем интеллектуальном развитии. Сенсомоторный интеллект, то есть конкретное чувственно-наглядное мышление, доминирует у все возрастающего числа молодых людей, которые как бы «задерживаются» на уровне сенсомоторного интеллекта. Этот тип интеллекта характерен и для многих

взрослых определенных социальных групп, род деятельности которых связан с выполнением преимущественно практических задач в чувственно воспринимаемой сфере.

По нашим наблюдениям, значительная часть современных носителей языка в возрасте до 30 и даже 40 лет имеют в настоящее время преимущественно сенсомоторный интеллект. Эти люди занимают определенные должности — примитивный физический труд, охранники, продавцы, сфера обслуживания — где такой интеллект достаточен. Неразвитие рефлексивного интеллекта обусловлено как характером работы, которая дает возможность существовать, не напрягаясь и не требуя серьезного обучения, так и влиянием СМИ, рекламы, которые устойчиво рекламируют такие ценности, как «наслаждайся», «общайся», «бери от жизни все», «ты этого достоин», «ты достоин лучшего» и под. Это порождает тягу к потреблению, удовольствиям, а не к познанию, интеллектуальному развитию. Общество массового потребления самим своим существованием формирует потребительское отношение к жизни. Все это порождает гедонизм, иждивенчество и инфантилизм, стремление не брать на себя ответственности, уклонение взрослых людей от создания семьи и под. Да и ЕГЭ никак не развивает абстрактное мышление.

Сенсомоторный интеллект, таким образом, в современном обществе у многих людей не «отстывает» в подростковом возрасте, а выступает основной формой интеллекта и во вполне взрослом состоянии.

## **Литература**

*Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. — М., 1982.

*Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. — М., 1969.

*Уфимцева Н.В.* Слово, значение, языковое сознание // Концептуальный анализа языка: современные направления исследования. — М., 2007. — С. 109–119.

**Н.Е. Сулименко (Санкт-Петербург)**

## **Лингвистическая теория и проблемы детской речи**

Интегральные концепции языка и слова как основной его единицы, связанные с представлением о единстве психической сферы человека, разных сторон его субъективности предполагают учет не только междисциплинарных связей слова, единства разных видов информации, в нем

отражаемое (кстати, поэтому единственной возможностью «перевода» продуктов других знаковых систем на универсальный код выступает естественный язык), но и внимание к процессам категоризации и концептуализации на межуровневой основе в самой системе языка, к многообразию аспектов лексического и — шире — языкового анализа. Лингвистика стала частью **науки о человеке**, различные языковые аспекты его деятельности отразились в формировании многих ответвлений науки о языке. При этом различные дискурсивные практики словоупотребления служат общей цели жизнестроительства. По словам Д. Бикертонна, исследователи биосемиотического направления показали, что **информационные процессы** составляют основу жизнедеятельности всего живого на Земле, что «предмет эволюционной лингвистики — **когнитивнокоммуникативная** деятельность человека» (Абиева 2009: 129). Это тот фильтр, который объясняет возможности и направления употребления слова в разных видах дискурсивных практик, в разных стилях и жанрах речи. Они лишь в самом общем виде указаны в лексикографическом представлении слова. Видимо, с этой фильтрующей, регламентирующей функцией связана мысль психолингвистов, исследователей детской речи и лингвистов о том, что онтологически, на ранних стадиях говорения язык автоматически усваивается из окружения с помощью текстовых фрагментов (ср., например, концепцию языкового существования Б. Гаспарова).

**Дискурсивный анализ** текстов, в том числе и представленных в иллюстративном материале статей толковых словарей, позволяет «распаковать» комплекс слоев опыта, связанного с тем или иным словом и стоящим за ним концептом, показать их связь с различными дискурсивными практиками. Стало ясно (и это важно в исследованиях детской речи), что семантика лексических единиц может быть достаточно достоверно интерпретирована только при условии учета процессов, происходящих на ментальном уровне, влияния различных когнитивных операций при ее формировании. Среди ментальных репрезентаций наибольший радиус действия имеет пропозиция. Антиномия текста и кода также говорит о пропозиции как ведущей ментальной репрезентации, получающей явную или скрытую языковую объективацию (в предложении-высказывании, в словосочетании, в слове). Не случайно в лингвистике утвердилась мысль, что синтаксическая объективация смысла предшествует лексической, а глубинная семантика проявляется в содержании единиц разных

уровней. Концепт и ассоциируется с явлениями глубинной семантики. П. А. Флоренский уподоблял слово «свившемуся в комок предложению, а предложение — свободно распустившемуся слову» (Флоренский 1989: 127). Изосемичность разных единиц языка (предложение выступает как сфера инобытия слова) проявляется в лексикографическом преломлении содержания слова в левой и правой частях словарной статьи, за которыми стоит общее концептуальное начало. Понятие «концепт» оказалось востребованным прежде всего ввиду поисков целостности ментального пространства языковой личности.

Аксиомы лингвосинергетики перекликаются с прозрениями русских философов начала XX века. Так, С. Н. Булгаков замечал: «В нас говорит мир, вся вселенная, а не мы, звучит ее голос. Слово космично в своем естестве, ибо принадлежит не сознанию только, где оно вспыхивает, но и бытию, и человек есть мировая арена, микрокосм, ибо в нем, и через него звучит мир, потому слово антропокосмично или, скажем точнее, антропологично (мирочеловек говорит слово)» (Булгаков 2008: 35). Ср. еще: «Слова как предикаты, как идеи, суть лучи умного мира, пробивающиеся через облачную атмосферу» (там же: 111, 115).

В практике обучения языку и литературе в школе метафоре приписывается исключительно тропическая функция, однако в исследованиях когнитивистов утверждается, что первичной для метафоры выступает когнитивная функция, без которой невозможно мышление человека, а тем более ребенка с его образной доминантой мышления. Ср. некоторые построения детской речи. Узуальные лексические парадигмы, например, наименования пищи для животных, создают базу для сказочного образа, содержащего фрагмент концептуальной картины мира ребенка: *Я придумала рассказ. Встретился комбикорм с вискасом. Что ты, комбикорм, плачешь? — Как же мне не плакать? Всех цыплят сделали кошками, и я никому не нужен.* Воображение как элемент когнитивной структуры и опирается на опыт ребенка, и служит средством расширения этого опыта. Эти особенности воображения фиксируются в детских высказываниях типа: 1) *Смотрите, какая у нее антенна* (о задней лапе кошки, которую она подняла при умывании. В другом случае о той же ситуации — «это не лапа, а леденец на палочке»); 2) *Оно похоже на пролитый бензин* (о перламутровом блюдецке с радужными разводами). Не менее важны для лексической интерпретации когнитивных и семантических процессов и другие особенности воображения, отмечаемые Л.С. Выготским: «Эмоция обладает... способностью подбирать впе-



чатления, мысли и образы, соответствующие этому чувству... впечатления и образы, имеющие общий эмоциональный знак, т. е. производящие на нас сходное эмоциональное воздействие, имеют тенденцию объединяться между собой, несмотря на то, что никакой связи ни по сходству, ни по смежности между этими образами не существует налицо» (Выготский 1991: 14). Очевидно, связь образного и словесного символического кода, кодовые переходы во внутренней речи лишней раз подчеркивают неизбежность интерпретационного момента в нашей ментально-лингвальной деятельности, невозможность абсолютизации референтного начала избираемых средств разных уровней системы языка и других знаковых систем в культурном пространстве. В этом контексте когнитивное обоснование получает и концепция доречевого мышления, и образность как общая основа разных видов вербальной и невербальной деятельности (ср. определение ее цели в педагогическом дискурсе как **образа** результата, а название одной из синтаксических конструкций — «именительный **представления**»). Рассмотрим для сравнения пример построения «взрослой» речи: **«материя — первична, дух — вторичен. Эту глупость так крепко вбили в наши головы, что все иное казалось полным абсурдом. Нас вообще воспитывали в системе «или — или», хотя в мире уже веками существовало иное мирозерцание: «и — и». Теперь-то я начинаю понимать, что мир многокомпонентен, инвариантен, бесконечно-конечен, виртуально-реален, сжимающийся — расширяющийся, раздроблен и в то же время един, стабилен и переменчив в каждое мгновение своего вечного бытия... Случайность или какой-то закономерный тягучий процесс выдирания себя из тины (о пути в цивилизацию — Н. С.)? Или лишь для того чтобы, выбравшись из грязи, снова и снова правили эти *финансовые черные дыры* — все эти олигархи. Мысль моя перебросилась на **черные дыры вообще — космоса...** эти дыры разрушают уже существующие миры... С этими **черными дырами** бороться невозможно... но наши-то *земные черные дыры...*? А *черные дыры идей* — расизма, национализма, религиозного фанатизма — как быть с этим?»** (Николаев 2002). Помимо специальных и общенаучных слов в тексте активно представлены когнитивные метафоры, оценочная лексика и слова-интенсификаторы, призванные убедить адресата в правоте автора текста. Основной способ донесения информации — использование сложных слов, часто с взаимодополняющим значением их частей. Отношения «и-и» иллюстрируются и попарным соединением слов с противоположным значением. В текстовое ассоциативно-семантическое поле

ключевого слова мир входят номинации синергетических понятий (случайность), оно организуется многократным повтором устойчивого сочетания в его «космическом» и модифицированных значениях. Сигнал метафорического использования, модификации — необычная сочетаемость, эксплицирующая нетривиальные концептуальные признаки. Связь когнитивистики и лингвокультурологии, **когнитивного и лингвокультурологического анализа** слова объясняется тем, что в сознании осуществляется **взаимодействие языка и культуры**. Следует говорить и о правомерности **совмещения концептуального и компонентного анализа**. О необходимости совмещения этих видов анализа с опорой на словарные дефиниции писали З. Д. Попова и И. А. Стернин (Попова, Стернин 2007), А. В. Рудакова (Рудакова 2004), А. П. Бабушкин (Бабушкин 1996: 31), В. А. Маслова (Маслова 2006: 44) и др. Ср. мнение В. Г. Гака: «Потенциальные семы могут быть реализованы в переносных значениях или оставаться как **содержательная возможность**, создавая **смысловую глубину и смысловую перспективу слова**» (Гак 1977: 15). **Смысл концептуального анализа** в его отличии от компонентного усматривается в том, что второй ориентирован прежде всего на пассивную лексикологию, на путь от слова к идее. Такие законы, как закон асимметричного дуализма языкового знака, связанный с системно-структурной парадигмой, подтверждаются и методикой концептуального и дискурсивного анализа, а также синергетическими представлениями о неустойчивости равновесия сложных, открытых, само-организующихся систем (известно, что синергетика — это дальнейшее развитие учения о системности сложных объектов) Концептуальный анализ помогает определить «статус мировоззренческих понятий в обыденном сознании» (Арутюнова 1998: 325); «описывает и формализует интуитивные знания» (Чернейко 1995: 75); он направлен «не на разъяснение внутренней структуры слова, а на получение информации об окружающей действительности» (Макеева 2009: 62). Автор считает, что узальные смысловые компоненты концепта в одном языке могут проявляться окказионально в текстовом материале не только этого языка, но и других языков. **Совмещение разных видов анализа** при подходе к слову не означает их **отождествления**. Так, концепт в силу его ориентированности на ментальную структуру языковой личности, ее тезаурусный уровень, предполагает обращение к разным типам языковой личности, включая индивидуальную, тогда как лексикосистемный анализ, в силу ориентации на принцип нормативности в языке и методику компонентного анализа с опорой на словарные дефиниции, связан преж-

де всего с усредненной, «обезличенной» языковой личностью и социальными стандартами, принятыми в данной культуре, в самом общем виде определяющими условия и нормы словоупотребления как отправной момент в лингвокреативной деятельности. Эти выводы подчеркивают значимость различения в лексическом анализе семантических, ассоциативных и текстовых ассоциативно-семантических полей и групп. Текстовая парадигма слов, объединенных общностью семы, текстовое ассоциативно-семантическое поле может высвечивать разные признаки художественного концепта, стоящего за словом. Сигналом подтекста как одного из видов информации может выступать нарочито неопределенная семантика используемого многозначного слова как следствие диффузности его значений, графически выделенных автором слова ввиду их объективирующей роли по отношению к одному концепту: «Старуха была помешана, но безвредна. Взрослые говорили, что такой она *вышла*, но откуда и куда она *вышла*, мы не знали, понимая дело так, что такую уж она *получилась*» (Климонтович 2006). Глагольные распространители сигнализируют о такой пропозиции, которая отнюдь не исключена для одного из смыслов, учитывая культурно-исторический контекст эпохи. Мнение же детей — персонажей повести, детское сознание ввиду дефицита знаний о нем, отражает иное значение слова. Ср. в МАС-2: выйти — «1. //перен. Покинуть что-л., прекратить свое пребывание где-либо. 6. Случиться, произойти». Используя приводимый В. В. Колесовым образ концепта как «сжатой в точку пружины смысла, зарядившего слово энергией развития», следовало бы отметить его синергетическую привлекательность, заключенную в идее концепта как саморазвивающейся системы, показанную на примере внутренней формы слов *обаятельная*, *очаровательная*, *обворожительная (женщина)*. Внутренняя форма может быть утрачена в номинациях концепта, но сохраняется, как показано в (Макеева 2009) у членов номинативного поля этого концепта, подчеркивая устойчивость и значимость для языкового сознания дублируемых концептуальных признаков.

## Литература

- Абиева Н.А. Эволюционная лингвистика в контексте эволюционной теории // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2009. — № 2.
- Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. — М., 1998.

- Бабушкин А.П.* Типы концептов в лексико-фразеологической семантике слова. — Воронеж, 1996.
- Булгаков С. Н.* Философия имени. — СПб., 2008.
- Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. — М., 1991.
- Гак В.Г.* Сопоставительная лексикология. — М., 1977.
- Климонтович Н.* Последние назидания // Октябрь. — 2006. — № 3.
- Маслова В.А.* Введение в когнитивную лингвистику. — М., 2006.
- Макеева Н.С.* «Концепт «богатство» в русском языковом сознании. Дисс... кандидата филол. наук. — СПб., 2009.
- Николаев Г.* Вещие сны тихого психа // Звезда. — 2002. — № 5.
- Попова З.Д. Стернин И.А.* Когнитивная лингвистика. — М., 2007.
- Рудакова А.В.* Когнитология и когнитивная лингвистика. — Воронеж, 2004.
- Флоренский П.А.* «Термины» // Вопросы языкознания. — 1989. — № 1.
- Чернейко О.Л.* Лингвофилософский анализ абстрактного имени. — М., 1997.

**С.Н. Цейтлин (Санкт-Петербург)**

### **Оперативные языковые единицы в речевой деятельности ребенка\***

В настоящее время психолингвистическая реальность языковых единиц, вызывавшая сравнительно недавно серьезные дискуссии, может считаться доказанной. Это проявляется в частности том, что индивид в реальной речевой деятельности может ими манипулировать по собственному усмотрению, нарушая в ряде случаев действующие языковые нормы, создавая новые единицы (инновации), а также способен делать языковые единицы объектом рефлексии, причем это относится не только к взрослым, но и к детям самого разного возраста. Даже при случайных оговорках, которыми изобилует наша речь (говорящий может их замечать или не замечать — это не играет роли), необычные слова и формы создаются исключительно из того строительного материала, который имеется в языке и, следовательно, является достоянием индивидуальной языковой системы говорящего. Иными словами, существует четкое соотношение между грамматикой как «внеоперационной системой» и грамматикой как деятельностью (см. Адмони 1979).

---

\* Исследование выполнено при поддержке Фонда Президента РФ, грант НШ-1348.2012.6 «Петербургская школа функциональной грамматики».

Однако из этого не следует автоматически, что в речевой деятельности человек не в состоянии оперировать готовыми блоками языковых единиц, являющимися фактом его языкового сознания, или, напротив, отдельными элементами языковых единиц. При широкой трактовке понятия ментального лексикона он включает в себя не только лексемы, но и их грамматические модификации (словоформы), морфемы, являющиеся строительным материалом для создания словоформ, а также некоторые словосочетания и даже предложения, относящиеся к разряду этикетных штампов — короче говоря, все, что может служить оперативной единицей, используемой в речевой деятельности как нечто воспроизводимое, а не создаваемое самостоятельно в каждом акте порождения речи. Естественно, что ментальный лексикон у каждого индивида свой и характеризуется не только определенным объемом, но и различной структурой составляющих его единиц. Несмотря на значительное количество интереснейших работ, посвященных ментальному лексикону (см., например, Залевская 2005; Овчинникова 2000), многое в этой области еще остается не до конца ясным, в особенности проблемы его функционирования в речевой деятельности индивида, а также его формирования в онтогенезе.

В докладе мы остановимся на последнем аспекте названной проблемы, а именно на процессе формирования ментального лексикона при освоении языка ребенком. При этом нас будут интересовать преимущественно проблемы структурного преобразования единиц, членение или, напротив, создание блоков единиц, выступающих в качестве единого целого при производстве речи.

Известно, что на ранней стадии освоения языка, которая соответствует приблизительно первым полутора годам жизни, ребенок преимущественно заимствует готовые словоформы из речи взрослых, используя их в качестве представителей определенных лексем и не ориентируясь на те грамматические характеристики, которые им присущи в речи взрослых. Отсутствуют какие бы то ни было морфологические оппозиции, используемые ребенком единицы лишены членимости на основу и словоизменяемые аффиксы, являются «замороженными формами» (frozen forms). В силу этого данные единицы не имеют еще статуса определенной части речи, а скорее должны именоваться протосуществительными, протоглаголами, протоадъективами и т.д. Эти единицы не конструируют-

ся, а воспроизводятся, причем в некоторых случаях противоречат контексту, т.е. ребенок, говорит, например, «мама», если хочет, чтобы его отвели к маме, или «грибы», указывая на один изображенный на картинке белый гриб, используя при этом форму множественного числа, ибо она в силу каких-то причин оказалась для него более знакомой. Для существительного такой замороженной формой чаще всего является форма именительного падежа единственного (реже — множественного) числа, для глагола — форма инфинитива или императива. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что случаи конфликта формы и контекста встречаются достаточно редко, что, видимо, объясняется тем, что ситуации, обозначаемые ребенком и взрослым, речь которого является для ребенка тем материалом, на основании анализа которого он строит свою языковую систему, в большинстве случаев одни и те же: указание на предметы, оказавшиеся в зоне видимости, просьбы и т.п. Существенно при этом, что словоформа, на данном этапе совпадающая с лексемой, осознается как соотносящаяся с определенным отрезком действительности, т.е. наполнена смыслом, который по мере когнитивного и речевого развития уточняется. Словоизменительные и тем более словообразовательные инновации на данном этапе исключены, так как не может иметь места конструирование слов или словоформ. Оперативной единицей речевой деятельности является нечленимая словоформа, репрезентирующая лексему в целом.

На следующем этапе (в последней четверти второго года жизни) обычно начинают формироваться парадигмы основных частей речи. Оперативными единицами речевой деятельности становятся словоизменительные аффиксы, выступающие как носители определенных морфологических значений. Становятся возможными словоизменительные инновации, которые являются следствием использования ребенком правил, не подходящих именно к данной лексеме. Таким образом, ментальный лексикон обогащается аффиксами и осваиваются основные способы конструирования словоформ, которые можно отнести к прототипическим (дефолтным). Присутствующие к этому моменту в ментальном лексиконе словоформы в основном не перестраиваются, а сохраняют свой прежний вид, при этом более четко закрепляются в сознании их семантические функции. Однако встречаются случаи и переконструирования форм. Они обычно касаются словоформ, образованных по нерегулярным моделям.

Так, ребенок, говоривший «носки», может начать говорить «носо́ки», а вместо «ищи» произносит «искай»<sup>1</sup>. Относительно большинства регулярных форм, используемых ребенком на продуктивном этапе грамматического развития, бывает трудно, а в большинстве случаев — и невозможно, сказать, сконструированы ли они ребенком самостоятельно или запечатлены в памяти в целостном виде и извлечены гештальтно<sup>2</sup>.

Особенно интересен вопрос о том, каким образом хранятся в ментальном лексиконе и функционируют в процессе порождения высказывания предложно-падежные формы существительного. Можно предположить следующее. Некоторые из данных предложно-падежных форм, являющиеся наиболее частотными, ребенок второго года жизни в состоянии осваивать и воспроизводить гештальтно. Этому способствует то обстоятельство, что данные формы характеризуются целостностью в коммуникативном отношении, выступая как репрезентации синтаксем — главным образом локативных (например, «на столе»). Их фонетический облик может быть в значительной степени искажен, а предлог либо замещен так наз. филлером, либо опущен в силу артикуляционных трудностей, однако флексия всегда соответствует нужному падежу, что особенно очевидно в случаях ее ударности. Параллельно с этим постепенно осваивается и отвлеченный морфологический каркас (соответствующая морфологическая конструкция), становящийся моделью, по которой могут строиться предложно-падежные конструкции той же синтаксической семантики с новыми лексемами. В ходе дальнейшего развития ментальный лексикон пополняется новыми предложно-падежными формами, что, в случае их частотности в речи, делает возможным их гештальтное воспроизведение. Нам не пришлось встретить случаев не соответствующих языковой норме сочетаний предлога и падежа, что неоспоримо свидетельствует о том, что и сама грамматическая модель является фактом языкового сознания ребенка. Известно, что подобные случаи неверных сочетаний предлога

---

<sup>1</sup> Такие случаи получили в онтолингвистической литературе название U-shape development.

<sup>2</sup> В современной психолингвистике не прекращаются споры о том, одинаковым ли образом порождаются в процессе речевой деятельности регулярные и нерегулярные формы. В отношениях соревновательности находятся два подхода: двухсистемный, в соответствии с которым провозглашается, что регулярные формы строятся, а нерегулярные воспроизводятся гештальтно, и односистемный, в основе которого лежит предположение, что регулярные и нерегулярные формы могут порождаться сходным образом. См. исследования Т.В. Черниговской, Т.И. Свистуновой и ряда других ученых.

и падежа чрезвычайно распространены в речи инофонов, осваивающих русский язык в качестве второго<sup>1</sup>.

### **Литература**

*Адмони В.Г.* Структура грамматического значения и его статус в системе языка // Структура предложения и словосочетания в индоевропейских языках. — Л., 1979.

*Залевская А.А.* Слово. Текст. — М., 2005.

*Овчинникова И.Г.* Коннекционистская интерпретация предсказуемости лексических связей в ментальной репрезентации языка // Слово отзовется. Памяти А.С. Штерн и Л. В. Сахарного. — Пермь, 2000.

*Цейтлин С.Н., Абабкова М.И.* Освоение субстантивных синтаксисом русскоязычным ребенком и инофоном // Путь в язык. Одноязычие и двуязычие. — М., 2011.

---

<sup>1</sup> См. подробнее в статье (Цейтлин, Абабкова 2011).



# ОВЛАДЕНИЕ ЗВУКОВОЙ СТОРОНОЙ РЕЧИ

А.А. Бондаревич (Санкт-Петербург)

## Особенности освоения детьми чередований гласных с нулем звука («беглость» гласных)

К наиболее распространенным чередованиям в основах слов русского языка относится выпадение так называемых беглых гласных в ряде суффиксов (-ок, -ек, -ец, -ен и др.) и в некоторых корнях (*рот, огонь...*) в тех случаях, когда к этим суффиксам или корням присоединяется в постпозиции ненулевое окончание или другая морфема (*стрелок*, но *стрелка*; *огонь*, но *огнемёт*). Чередования такого рода относятся к явлениям морфонологии, то есть, в отличие от фонологических чередований, не имеют универсального характера и связаны с конкретными морфемами. (Мельчук 1975: 37) Так, например, фонологическое оглушение звонкого согласного на конце слова происходит в любом случае (*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 (форме именительного падежа *рот* соответствует форма родительного падежа *рта*, но форме именительного падежа *род* соответствует форма родительного падежа *рода*).

В большинстве случаев можно сформулировать определенный более или менее универсальный набор закономерностей, регламентирующих употребление того или иного морфо-логического чередования. Так, закономерности, определяющие сферу действия чередований с беглыми гласными, можно сформулировать в терминах исторической фонетики: редуцированные гласные, обозначаемые буквами **ъ** и **ь**, в сильных позициях перешли в гласные, обозначаемые буквами **о** и **е**, а в слабых — в нуль звука, с точки зрения современной фонологии.

Для детской речи характерны ошибки, связанные с устранением беглости гласных (*кусоки* вместо *куски*, *сона* вместо *сна*), либо наоборот, со сверхгенерализаций выпадения гласных (*санка* вместо *сапога*) (примеры взяты из [Цейтлин 2000]). 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, и устранение или генерализация беглости гласных является одним из наиболее распространенных и заметных типов детских ошибок в формировании.

В возрасте около 2 лет у детей начинают встречаться хорошо артикулируемые слова типа *тапки, кепка*, содержащие наиболее распространенные в инпуте ребенка варианты реализации чередования нуля звука с гласным. С этого момента в речи появляется все больше и больше слов с выпадением гласных в одном или нескольких элементах парадигмы. На основании исследования записей речи трех детей — Вани Я., Лизы Е. и Ани С. — были выявлены некоторые основные характеристики ошибок с реализацией чередований гласных с нулем звука и генерализацией таких чередований, связанной с их распространением на основы, где в норме они отсутствуют.

1. *Сравнительно четко выраженный морфонологический характер ошибок с беглыми гласными.* Надо отметить, что, по сравнению с другими морфонологическими ошибками у детей, устранение или генерализация беглости гласных гораздо легче идентифицируются именно как морфонологические, а не фонологические ошибки. Когда мы встречаем детские формы с неправильной реализацией чередования согласных на конце основы (например, крайне распространенное *хотю* вместо *хочу*), то в большинстве случаев возникновение таких форм, по-видимому, объясняется тем, что ребенок еще не освоил артикуляцию наиболее сложных согласных русского языка, представленных в соответствующих чередованиях ([ч'], [ж] и [ш]). В случае же с ошибками в реализации беглых гласных речи о неосвоенности основных гласных фонем русского языка ([о], [э], [а], [и]) быть не может. Тем не менее, как будет показано ниже, отдельные чисто фонологические характеристики слов русского языка и особенности детской фонологии, конечно же, играют заметную роль в освоении детьми беглых гласных.

2. *Сопровождаемость морфонологических ошибок с беглыми гласными фонологическими ошибками.* Ошибки в реализации беглой гласной, в особенности на раннем этапе освоения чередований с беглыми гласными, крайне часто встречаются в соседстве с фонологическими ошибками (которые сами по себе достаточно многочисленны в возрасте

2–2,5 года). Это ошибки, связанные с неправильной реализацией сложных для артикуляции согласных звуков (*ёсики*, т. е. ушки, Ваня 2,2,23<sup>1</sup>), диссимиляцией (*гупки*, т. е. кубики, Ваня 2,3,4), упрощением кластеров (*моськ*, т. е. мостик Ваня 2,3,9).

3. *Низкая встречаемость ошибок с беглыми гласными в косвенных формах суффиксальных образований.* В большинстве парадигм существительных женского и среднего рода с наличием беглой гласной гласный звук реализуется в чередовании только в позиции родительного падежа множественного числа (ложек, кошек, шапок, палок). Очевидно, для данных слов всегда первым осваивается вариант основы с выпадением гласной: *лёшка* (ложка, Ваня 2,3,9), *пааки* (палки, Ваня 2,1,28). При этом форма родительного падежа множественного числа встречается в речи, особенно детской, сравнительно редко, и поэтому ошибки в таких формах зафиксировать практически не удастся. В случае с существительными мужского рода формы с реализацией чередования с нулем звука в именительном и винительном падежах единственного числа являются либо наиболее распространенными в речи, либо сравнимыми по распространенности с прочими косвенными формами. Поэтому формы с положительной реализацией гласной часто осваиваются первыми: *птяк* (песок, Ваня 2,0,15), *мисёк* (мешок, Ваня 2,4,9). В косвенных формах при этом могут появляться ошибки (*писоке*, Ваня 2,2,8), однако число таких ошибок сравнительно невелико, по-видимому, в силу относительного паритета распространенности именительного/винительного падежа в сравнении с прочими косвенными формами. С другой стороны, встречаются также ошибки при реализации ненулевого гласного в форме именительного/винительного падежа суффиксальных существительных мужского рода: *угуёськ* (ангелочек, Ваня 2,3,9), *синёськ* (*сыночек*, Ваня 2,5,23). Впрочем, это явление может также объясняться сильной редукцией заударного гласного.

4. *Генерализация, проявляющаяся в распространении беглости на «ложные суффиксы».* В ряде слов, таких, как *Владивосток*, дети могут принимать конец слова за суффикс, в котором происходит чередование с беглой гласной, отчего возникают такие формы, как *Владивостка* (Цейтлин 2000). В детской же словоформе *сатка* (вместо *сапога*); (см. там же), совершенно легитимное фонологическое чередование (оглушение

---

<sup>1</sup> Здесь и далее цифра после имени указывает на возраст ребенка: например, 2,2,23–2 года 2 месяца 23 дня.

согласного на конце слова [сапок]) приводит к неверному морфемному членению и в итоге к неверному применению морфонологического чередования (выпадение беглого гласного, по образцу слов с суффиксом -ок). Таким образом, мы видим, что, накладываясь друг на друга, различные чередования способствуют возникновению детской окказиональной словоформы.

5. *Генерализация, проявляющаяся в распространении беглости на суффикс -ик.* Суффикс -ик содержит, по-видимому, наибольший потенциал для генерализационных ошибок, связанных с ошибочным аналогическим построением словоформ с беглыми гласными. Здесь у отдельных детей мы встречаем множество ошибок с устранением гласной на месте буквы и по образцу беглых гласных на месте букв о и е в суффиксах -ек и -ок: *купки* (кубики, Ваня 2,3,9), *в сятке* (садике, Ваня 2,5,8). По-видимому, генерализации в данном случае может способствовать то, что дети поначалу могут просто не различать суффикс -ик и суффикс -ек, который в безударной позиции звучит как [ик]. Более того, суффикс -ик также может возникать на месте суффикса -ок. Так, у Вани Я. одним из первых зафиксированных внятно произнесенных слов с беглой гласной является форма множественного числа *танки* (Ваня 2,0,2; естественно, что эта форма появляется первой, так как слово обозначает парный предмет), а появившееся затем единственное число оказывается представленным формой *таник*. (Ваня 2,5,23) Представляется, что подобная неосвоенность различных суффиксов способствует многочисленным ошибкам с *распространением* беглости на суффикс -ик у Вани.

Приведенные в этом и предыдущем пунктах случаи генерализации являются примерами того, как на определенном этапе освоения морфонологических чередований, они начинают употребляться ребенком как универсальные фонологические чередования, и лишь спустя определенное время происходит ограничение сферы их действия.

6. *Длительная закреплённость ошибок в реализации беглых гласных отдельными корнями.* Ближе к трем годам ошибки с беглостью в суффиксах практически исчезают, однако с беглостью в корнях ситуация иная. Ошибки с беглыми гласными оказываются закрепленными за отдельными корнями в силу одной или нескольких причин и встречаются на протяжении очень длительного периода после первого появления таких корней в речи. В возрасте старше 3-х лет у детей этот тип ошибок с беглыми гласными становится основным. Ниже перечислены причины возникновения таких ошибок.

6.1. *Закрепление первой появившейся в речи (наиболее частотной) формы корня.* Как и в случае с суффиксами, эта причина остается важнейшей также для ошибок в корнях. Отметим, что в редких случаях по этой причине может происходить и закрепление ошибок в некоторых суффиксах (менее распространенных, чем *-ек, -ок, -он, -ен* и «сильнее сросшихся» с корнем, то есть речь идет о закреплении определенной основы в речи ребенка). Так, у Ани С. основа слова *воробей* впервые осваивается в составе словоформы *валабей* (Аня 2,11,25) и суффиксального образования *валабейчик*, где в косвенных формах в суффиксе сохраняется гласный (*валабейчика*, Аня 2,11,25). Неудивительно, что затем мы встречаем у Ани форму *валабея* (Аня 3,1,14).

6.2. *Сложность произношения одной из форм слова с беглой гласной по общефонологическим причинам.* У Вани Я. мы встречаем формы *дятыла* и *дятилы* (Ваня 3,3,18). Представляется, что в данном случае у ребенка вызывает сложность произнесение словоформы с тремя переднеязычными согласными ([д], [т], [л]) без второго промежуточного гласного. Аналогичным образом сложность у Вани вызывает произнесение словоформы *ремня* (Ваня 3,9,27; три сонанта [р], [м], [н], два из которых переднеязычные).

6.3 *Сложность произношения одной из форм слова с беглой гласной в связи с особенностями детской фонологии.* Крайне распространенными являются ошибки в формах слова *лев* и производных словах: *йива* (Ваня 2,7,15), *йивенка* (Ваня 2,10,2), *ивитя*. (Ваня 2,7,15) Здесь мы видим, что неосвоенность ребенком артикуляции [л'] способствует возникновению дополнительного гласного после начального [й] или “выброшенного” [л']. Отметим, что в речи ребенка могут соседствовать формы *йва* и *йива* (возможно, такое непостоянство связано с тем, что Ваня — экспрессивный ребенок). По сходным причинам в речи ребенка может происходить распространение беглости на некоторые корни. Примером такого рода является слово *тигий* (тигр, Ваня 2,3,9).

7. *Различная частотность ошибок с беглыми гласными у разных детей.* Так, например, у Вани Я. широко представлены ошибки с реализацией беглых гласных в суффиксах и распространением беглости на суффикс *-ик*, тогда как у Лизы Е. и Ани С. мы таких ошибок практически не находим. Возможно, это связано с тем, что Ваня является экспрессивным ребенком, а Лиза и Аня — референциальными, однако этот вопрос требует дополнительного исследования.

## Литература

- Мельчук И. А. Опыт разработки фрагмента системы понятий и терминов для морфологии // Семиотика и информатика, вып. 5. — М., 1975.
- Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.

С. Милевски (Гданьск, Польша)

### Частотность фонем в устных текстах детей дошкольного возраста

...в языкознании критериями истинности являются статистика и эксперимент.

Витольд Маньчак

Рациональный отбор языкового материала для речевой терапии, систематизация орфофонических упражнений, порядок знакомства с буквами, обозначающими отдельные фонемы, во время обучения чтению и письму на родном языке, а также соответствующее распределение языкового материала во время обучения иностранному языку требует, в частности, учета частоты употребления языковых элементов в текстах конкретного языка.

Фонемы как системные единицы не могут быть более частыми либо более редкими (Dunaj 1988). Однако фоностатистические исследования показывают, что частотность фонем в тексте обусловлена стилистически. Это проявляется в колебании частоты употребления отдельных фонем в текстах разных стилей. Увеличение либо уменьшение частотности одной фонемы всегда влияет на увеличение либо уменьшение частотности другой фонемы (Grabias 2001). Стиль текста обуславливает не столько частотность отдельных фонем, сколько частоту употребления определенных фонемных сочетаний (диад, триад, сочетаний из 4-х фонем), являющихся объектом изучения фонотактики. Частота употребления таких сочетаний в текстах разных стилей зависит от лексико-морфологической структуры текста (Roślowski 1984).

До настоящего времени в количественных<sup>1</sup> исследованиях мало внимания было посвящено изучению статистических параметров детской речи. Фрагментарно количественные данные были представлены в монографических исследованиях на тему освоения речи ребенком и касались в основном лексического уровня, например, объем активной лексики для определенной возрастной категории детей, процентное содержание отдельных частей речи в словарном запасе ребенка и т.п. (Zgółkova 1990).

Статистический анализ практически не затрагивал фонетико-фонологического уровня речи детей. Объясняется это, в частности, тем, что такое исследование требует подготовки достаточно большого корпуса устных текстов детей.

В настоящей статье мы представим данные, касающиеся частоты употребления фонем в устных текстах детей дошкольного возраста (Milewski 1997). Материал для анализа взят из работы Х. Згулковой и К. Булчиньской «Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne» (Zgółkova, Bułczyńska 1987), где собраны устные тексты 652 детей (320 мальчиков и 332 девочек) в возрасте от 3 до 7 лет. Языковой материал включает 100 тысяч случаев употребления слов (6123 заголовочных слова и 15863 словоформы).

Всего в анализируемом материале было выделено 409 663 фонемы. Частота и ранг<sup>2</sup> 10 наиболее частотных фонем, встречающихся в устных текстах детей, представлены в таблице 1. Для сравнения полученных результатов с фоностатистическими данными, характеризующими современный польский язык, в данной таблице представлены соответствующие числовые характеристики речи взрослых. Объем выборки в данном случае составил 142904 фонемы (Rocławski 1981). Сумма употреблений 10 наиболее частотных фонем, встречающихся в устных текстах детей, составляет 60,23% всех употреблений для данной разновидности польского языка, в текстах взрослых — 57,98%.

---

<sup>1</sup> Количественная лингвистика (лат. *quantitativus* 'количественный') — языковедение, в котором применяются количественные, статистические методы; статистическая лингвистика.

<sup>2</sup> Фонемы по своей фоностатистической функции подразделяются на фонемы высокого, среднего и низкого ранга. Ранг — это номер языкового элемента в упорядоченном по частоте списке однородных элементов текста. Такой список называется ранжированным. Наиболее частотный элемент текста имеет ранг №1.

**Частота (в %) и ранг 10 фонем, наиболее часто встречаемых в устных текстах детей дошкольного возраста и в текстах взрослых.**

| Частота встречаемости и ранг фонемы: |        |              |                    |        |              |
|--------------------------------------|--------|--------------|--------------------|--------|--------------|
| в текстах детей                      |        |              | в текстах взрослых |        |              |
| ранг                                 | фонема | частота      | ранг               | фонема | частота      |
| 1.                                   | а      | 11,91        | 1.                 | е      | 10,78        |
| 2.                                   | е      | 10,01        | 2.                 | а      | 9,80         |
| 3.                                   | о      | 8,16         | 3.                 | о      | 9,04         |
| 4.                                   | і      | 4,95         | 4.                 | т      | 5,14         |
| 5.                                   | т      | 4,91         | 5.                 | ј      | 4,57         |
| 6.                                   | ј      | 4,86         | 6.                 | у      | 4,05         |
| 7.                                   | м      | 4,83         | 7.                 | п      | 3,89         |
| 8.                                   | к      | 4,61         | 8.                 | м      | 3,60         |
| 9.                                   | у      | 3,42         | 9.                 | і      | 3,58         |
| 10                                   | u      | 3,26         | 10.                | к      | 3,53         |
| Всего:                               |        | <b>60,92</b> | Всего:             |        | <b>57,98</b> |

Согласно классическому «статистическому» утверждению Дж. Ципфа, сложность артикуляции звука обратно пропорциональна частоте его употребления в текстах данного языка, что означает, что более сложные по артикуляции звуки употребляются реже, чем звуки, имеющие большее количество дистинктивных признаков. В этой связи в языке чаще употребляются твердые, глухие, шипящие согласные, чем мягкие, звонкие и постальвеолярные. Среди гласных чаще можно встретить ртовые, чем более сложные в артикуляционном плане носовые гласные. Это все подтверждают представленные нами данные. У дошкольников первые десять фонем из частотного списка покрывают 60,92% создаваемых текстов. Здесь заметна тенденция более частого, чем в текстах взрослых, употребления фонетически простых элементов.

В исследованных текстах детей ртовые гласные составляют 41,71% всех употреблений фонем и характеризуются почти такой же частотой, что и в текстах взрослых (40,35%). Носовые гласные /ɛ/, / ą / появляются на отдаленных местах в частотном списке. Фонема / ą / имеет частоту 0,63% и находится на 32 месте в списке, а фонема /ɛ/ с частотой 0,04% располагается на 35 позиции.



В устной речи детей дошкольного возраста обструенты покрывают 35,42% текста (в речи взрослых — 37,50%), из чего 18,63% составляют смычно-взрывные (у взрослых — 17,18%), 12,57% фрикативные согласные (15,29%) и всего лишь 4,22% аффрикаты (5,03% в текстах взрослых). Аффрикаты, как и гласные, составляют один из наиболее стабильных, с относительно небольшими отклонениями по частоте, классов фонем польского языка.

Звонкие обструенты в текстах детей составляют 11,87%, их фонологически глухие соответствия вместе с фонемой /x/ — почти в два раза больше, 23,55%. Это явление соответствует закону Дж. Ципфа, который установил, что глухие согласные во всех языках (где существуют различия такого типа) употребляются в два раза чаще, чем звонкие. За исключением пары фонем /f:v/, во всех остальных оппозициях звонкая-глухая чаще употребляются глухие фонемы.

Сонорные согласные в текстах детей составляют 22,21% всех фонем, в текстах взрослых — 22,15%.

Представленные в данной статье количественные данные, характеризующие частоту употребления фонем в устных текстах детей дошкольного возраста, — всего лишь малая часть сложного вопроса о фоностатистических и фонотактических особенностях языка. Проведенные исследования убедительно доказывают, что частота встречаемости языковых элементов в тексте во многом зависит от стилистической принадлежности текста. В этой связи необходимо продолжать квантитативные исследования текстов детей. Механический перенос статистических данных, полученных в результате анализа текстов взрослых носителей языка, на развивающуюся и не вполне сформированную языковую систему ребенка не представляется возможным. В дальнейших исследованиях необходимо уточнить принципы подбора информаторов, в частности возраст обследуемых детей, уровень усвоения ими правильного произношения звуков родного языка, численность обследуемой группы и т.д. Интерес представляет изучение фоностатистических и фонотактических аспектов языка детей с различными речевыми нарушениями. Данные, собранные в статье, могли бы послужить для такого рода исследований хорошим сравнительным материалом. Не менее интересным представляется сравнение полученных данных с фоностатистическими и фонотактическими параметрами речи взрослых, обращенной к грудным детям (Milewski 2011).

## Литература

- Dunaj B.* Frekwencja w interpretacji zmian językowych, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego, XLI. — 1988.
- Milewski S.* Frekwencja fonemów w tekstach mówionych dzieci w wieku przedszkolnym [The frequency of phonemes in texts spoken by pre-school children], Logopedia. — 1997. № 24.
- Milewski S.* Mowa dorosłych kierowana do niemowląt. Studium fonostatystyczno-fonotaktyczne// Adult speech directed to infants. A phonostatistic-phonotactic study. — Gdańsk, 2011.
- Roćkowski B.* System fonostatystyczny współczesnego języka polskiego // Phonostatistical system of contemporary Polish language. — Wrocław, Ossolineum. — 1981.
- Roćkowski B.* Palatalność. Teoria i praktyka // Palatality. Theory and practice // Zeszyty Naukowe UG, Rozprawy i monografie nr 56. — Gdańsk, 1984.
- Zgółkowska H.* Świat w dziecięcych słowach. — Poznań, 1990.
- Zgółkowska H., Butczyńska K.* Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne // Vacabulary of kindergarten children. Frequency lists. — Poznań, 1987.

**И.В. Прищепова (Санкт-Петербург)**

### **Об умении школьников с общим недоразвитием речи выделять ударные слоги в словах**

Анализ умений младших школьников находить ударные слоги в словах обуславливает выявление отдельных механизмов дизорфографии у детей. Это связано с ролью данных умений при усвоении орфографических норм русского языка, в частности фонематического / морфологического и традиционного принципов орфографии. То, как младший школьник выделяет акцент в слове, позволяет выявить степень усвоенности им супraseгментных и сегментных единиц речи (Бельтюков 1977; Исенина 1999 и др.).

Исследование выявило различный уровень сформированности у младших школьников с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа — ЭГ) и их сверстников без речевых нарушений (контрольная группа — КГ) представлений об акцентологической структуре слова и умений делить слова на слоги. Об этом свидетельствовали средние

значения показателей учащихся ЭГ (вторые классы — 2,27, третьи — 1,77, четвертые — 2,07), а также их сверстников КГ (вторые классы — 3,63, третьи — 3,80, четвертые — 3,90). Полученные результаты были статистически значимы (при  $p \leq 0,010$ ).

Критериями оценки выполнения задания служили представления детей о ритмико-слоговой структуре слова, об алфавите слогов; навыки слогоделения на основе фонематического и фонетического подходов; знания об основных функциях словесного ударения; умение выделять его на основе фонетических признаков, дифференцировать ударные и редуцированные безударные слоги; сформированность акцентологического слуха и владение терминологией.

Высокий уровень выполнения задания продемонстрировали 40% второклассников, 46,7% третьеклассников, 50% четвероклассников ЭГ и большинство их сверстников КГ (80% второклассников, 90% третьеклассников, 96,7% четвероклассников). Дети самостоятельно и безошибочно называли ударные слоги благодаря сформированности представлений о ритмико-слоговой структуре слова и усвоению основных функций словесного ударения (по Бондарко 2004; Ярцевой 1981). Учащиеся выделяли фонетические признаки словесного ударения. В пространстве слова как «фонетического целого» (по Бондарко 2004) они дифференцировали его связующие элементы, то есть ударный и безударные слоги. Школьники определяли словесное ударение, учитывая его тяготение к центру слова и к его второй половине (по Михайлову и Златоустовой 1997). Правильно определять границы слогов им помогало владение механизмом слогоделения, знание орфоэпических правил и соответствующей терминологии.

Значительная часть школьников ЭГ (вторые классы — 50%, третьи — 30%, четвертые — 33,3%) и немногочисленная группа учащихся КГ (вторые классы — 20%, третьи — 10%, четвертые — 3,3%) допускали единичные ошибки при выделении ударного слога в словах, имеющих три и более слогов (уровень выше среднего). Вместо ударного они называли безударный слог первой предударной позиции или стоящий в абсолютном начале слова. Такие ошибки объясняются трудностями выделения фонетических признаков словесного ударения: высоты тона, ее изменения, длительности и качества звучания согласных, а также гласных звуков слога, которые в данных положениях подвергаются первой степени редуцирования. Больше ошибок дети допускали в трехсложных и четырехсложных словах (прибежа́л/бе́, земляника/ля́) по

сравнению со словами, состоящими из двух слогов, а также в качественных именах прилагательных (превосхóдный/*вá*) по сравнению с глаголами и именами существительными.

Анализируя ошибки учащихся ЭГ, мы учитывали фонолого-гический подход, согласно которому в односложных словах гласные и согласные объединяются по правилам сочетаемости фонем (по Бондарко 2004). Принимая во внимание «идеальную» модель фонологического слога, в которой гласные (V) обозначают его вершину, а далее идут — щелевые согласные, Е — смычные, S — сонорные, можно сделать вывод о недостаточной сформированности алфавита слогов, появляющейся в языковом сознании ребенка еще в дошкольном возрасте. Учащиеся ЭГ чаще ошибались при определении слоговых границ в глаголах с фонологической моделью FEVS (стал/*á*л/*má*л/*л*) по сравнению с именем существительным (стул/*mú*/*mú*л/*л*), допуская сходные ошибки. Ошибки школьников ЭГ также можно объяснить недостаточностью усвоения разнообразных фонетических правил слогаделения, согласно которым гласные и согласные образуют слог с учетом отдельных фонетических свойств. Уточним, что слог понимается нами как «волна сонорности, и звучность в пределах этой волны должна постепенно возрастать от начала слога к его вершине — гласному, а затем уменьшаться ...» (Бондарко 2004: 110).

При анализе ошибок детей мы также учитывали положения о членении слова на слоги, высказанные Р. И. Аванесовым, автором теории акустического понимания слога в русском языке. Характер ошибок школьников ЭГ указывает на недостатки сформированности представлений о правилах слогаделения (превосхóдный/*хó*д/*схó*). Достаточный уровень самоконтроля позволял детям самостоятельно находить и исправлять неправильные ответы.

Незначительное количество учащихся ЭГ (3,3% второклассников, 10% третьеклассников и 6,7% четвероклассников) правильно выделили ударные слоги только в половине предложенных слов (средний уровень). Вместо ударных они предъявляли безударные слоги, стоящие в абсолютном начале (прибежáл/*п*ри) и в конце слова, в заударном положении фонологического пространства слова (áлый/*л*ый/*л*ый). Вместо ударного слога в отдельных случаях называли ударный гласный звук (стул/*ú*) или согласный, чаще сонорный, звук (стал/*m*, земляни́ка/*л*/*н*'), что, по мнению Л.В. Бондарко, позволяло приобретать звукам «такие артикуляционные характеристики, которые сближают отдельный звук

с целым слогом CV» (Бондарко 2004: 108). По нашему мнению, данные ошибки могут быть вызваны также смешением понятий «слог», «гласный звук», «согласный звук».

Значительная часть школьников (вторые классы — 6,7%, третьи — 13,3%, четвертые — 10%) допускали стойкие ошибки, описанные выше, при определении ударных слогов в большинстве слов (уровень ниже среднего). Вместо ударных слогов они называли безударные, расположенные в первой предударной позиции (земляника/мля/ля). Недостатки представлений о конститутивной функции ударного слога (словесного ударения), согласно которой он является признаком слова, приводили к тому, что вместо ударного слога дети называли целое слово. Ответы угадывающего характера, в ходе которых предъявлялись отдельные гласные, сочетания согласных звуков, названия согласных букв (чаще неправильные), отражали неуспеваемость детьми кульминативной функции ударного слога, обеспечивающей в норме фонетическую целостность слова с просодическим центром в виде ударения. К подобным ошибкам приводили недостатки усвоения понятий «слог», «ударение», «ударный слог», «ударный гласный», «согласный звук» (превосходный/пру/сх/дны). В отдельных случаях дети называли морфемы и/или их «осколки». Это свидетельствует о недостатках усвоения ими различительной функции словесного ударения, которая обуславливает при нормальном речевом развитии ребенка отсутствие связи границ слога с границами морфемы, так как звуки, являющиеся реализацией фонем, как правило, составляют часть слога, морфемы же могут быть и длиннее, и короче, чем слог. При слогоразделе слова учащиеся ЭГ игнорировали фонологический и фонетический подходы (прибежал/бежал/пру/жа). Как правило, школьники ЭГ выполняли задание только с интенсивной помощью экспериментатора.

С учетом характера допущенных ошибок мы условно выделили две группы учащихся.

**Первую группу** составили дети ЭГ (50% второклассников, 30% третьеклассников и 33,3% четвероклассников) и их сверстники КГ (20% второклассников, 10% третьеклассников, 3,3% четвероклассников), у которых были выявлены недостаточная сформированность умений анализировать ритмико-слоговую структуру слова, акцентологического слуха и трудности при выделении ударных слогов с учетом их фонологического и фонетических признаков. Дети с трудом выделяли даже четко произносимую (по сравнению с другими слогами) единицу,

не могли определить силу, долготу и изменения основного тона гласного, образующий ударный слог. Вместо него ученики предъявляли безударные слоги первой предударной позиции (земляника/*ли́*), безударные слоги второй предударной позиции, совпадающей с абсолютным началом слова (превосходный/*при́*, земляника/*зе́*), слоги абсолютного конца слова (*а́*лый/*лы́й*).

Во *вторую группу* вошли учащиеся ЭГ (10% второклассников, 23,3% третьеклассников, 16,7% четвероклассников), у которых отмечались грубые нарушения акцентологического слуха; ярко выраженная деструктивность усвоения способов выделения словесного ударения; несформированность представлений об акцентологической структуре слова, о слоге, о словесном ударении и его функциях; неавтоматизированность навыков слогаделения; незнание учебной терминологии и неумение ее применять; несформированность представлений о слоговом алфавите. Ошибки, отмеченные и у детей первой группы, у детей второй группы имели стойкий характер. Помимо них отмечалось нарушение границ ударного слога, если он являлся третьим в четырехсложном слове (земляника/*ни́к/ни́ка*), приходился на абсолютный конец трехсложного слова (прибежал/*а́л*), был первым слогом двухсложного слова (*а́*лый/*а́л/а́лы*) или выступал в односложном слове (*ста́л/ма́/ча́/а́л*); предъявление в качестве ударного слога ударных (земляника/*а́*) и безударных гласных (превос-ходный/*а́л/а́*), сонорных (*стал/л*), щелевых согласных (*стул/с*).

У младших школьников ЭГ и их сверстников КГ имели место разной степени выраженности недостатки становления операций выделения просодических факторов акцентуации (длительности, высоты и особенностей тембра), которые влияют на успешность выделения детьми заданных языковых единиц. В результате несформированности механизма синхронизации характерных просодических признаков ударения в ударных и неударных слогах, то есть единственно возможного для русской языковой системы способа передачи той «синхронизации между сегментной структурой речевого отрезка, которая имеет место в звучащей речи» (Светозарова 1982: 59), дети ЭГ не могли в полной мере усвоить словоорганизующую функцию словесного ударения.

Следует отметить, что ошибки учащихся ЭГ первой и второй групп были вызваны неусвоением ими на практическом уровне общей фонетической закономерности, согласно которой интенсивность гласных

уменьшается от начала к концу слова. Таким образом, следует вывод о том, что учащиеся ЭГ не владели представлениями о нисходящей интенсивности в контуре слова, на фоне которой располагаются пики интенсивности звучания, соответствующие ударным слогам разной степени выделенности (по Светозаровой 1982).

## **Литература**

- Бельтоков В. И.* Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения речи (в норме и патологии). — М., 1977.
- Бондарко Л. В.* Принципы функционирования грамматики и вопросы аспектологии. — М., 2005.
- Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Гордина М. В.* Основы общей фонетики. — СПб.; М., 2004.
- Михайлов В. Г., Златоустова Л. В.* Изменение параметров речи. — М., 1987.
- Исенина Е. И.* Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей — М., 1999.
- Светозарова Н. Д.* Интонационная система русского языка. — Л., 1982.
- Ярцева В. Н.* Взаимоотношение грамматики и лексики в системе языка / История советского языкознания. Некоторые аспекты общей теории языка: Хрестоматия / Сост. Ф. М. Березин. — М., 1981. — С. 332–347.

# ФОРМИРОВАНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ

А.Ф. Абдуллина (Санкт-Петербург)

## Инфинитив и императив в побудительных высказываниях ребенка раннего возраста

Вопрос о конкуренции инфинитива и императива на ранних стадиях усвоения языка активно обсуждается в современной онтолингвистике. По мнению сторонников так называемого «опционального инфинитива» — формы-посредника между протоглаголами и подлинными глаголами (Bar-Shalom, Snyder 1999; Brun, Avrutin, Babyonyshev 1999; Гагарина 2008), на начальном этапе освоения ребенком глагольной лексики инфинитивная форма используется в несвойственных ей функциях: для выражения побуждения, интенций ребенка, в повествовательном значении.

Существует и иная точка зрения (Пупынин 1996; Цейтлин 2007), согласно которой уже на ранних этапах речевого развития ребенка императивные формы употребляются параллельно с инфинитивом и в подавляющем числе случаев — семантически уместно, основной же функцией инфинитива представляется передача желания (намерения) совершить то или иное действие, во многих случаях соединенная с обращенным к собеседнику побуждением оказать содействие в выполнении данного действия (Цейтлин 2007).

Наше исследование строится на материале лонгитюдного наблюдения за речью Марины Д., от рождения до настоящего момента (2,2). Наблюдение является непрерывным и включенным, таким образом имеется возможность проанализировать не только речевую продукцию ребенка, но и весь инпут.

На первый взгляд, наблюдаемый материал полностью подтверждает теорию опционального инфинитива. Вслед за протоглаголами языка нянь — *ам, бай-бай, ап* (в значении подниматься), *кач-кач, на* в речи Марины в 1,9 стали появляться именно инфинитивы, причем употреблялись они и в функции императива, и в функции оптатива, и в функции должествования, и в функции повествования.

Следует отметить, что дифференциация функций императива, оптатива и дебитатива на момент появления инфинитива первоначально не имела речевого выражения, но на когнитивном уровне уже наличествовала,



хотя и не вполне четкая в силу «совместности агенса» большинства действий и уровня «семического синтаксирования» (Выготский 2008) на данном этапе развития. В речи Марины протоглаголы «обросли» валентностями к 1,6. Сперва появились двухкомпонентные высказывания «агенса + действие» (*мама ам, Марина бай-бай, мама ап* и т.д.), затем «действие + объект действия» (*дай кикю* (книжку)), далее трехкомпонентные - *ава басё ам* (давая собаке мясо, 1,7). Таким образом, на этапе протоглаголов дифференциация действий, выполнение которых требовалось от других, и действий, которые ребенок желал совершить сам (пусть и с помощью взрослого) уже имелась. С появлением инфинитивов начался поиск дополнительных способов выражения этих различий, помимо обозначения агенса. Действия, которые ребенок предполагал совершить сам или совместно с взрослыми, стали обозначаться при помощи конструкции «*сяцю* (хочу) + инфинитив», действия, в выполнении которых участия ребенка не предполагалось, — конструкцией «*надо* + инфинитив», в речи Марины это был не дебитатив, а императив. Впоследствии значения конструкций с *хотеть* и *надо* изменились.

Данный этап длился менее месяца, вскоре в функции повествования стала употребляться форма первого лица множественного числа — для всех лиц и чисел: *Майина кусим, мама кусим, рыбы кусим* (кушаем). Такое нетипичное употребление форм заставило обратиться к анализу и корректировке инпута. «Злоупотребление» формами первого лица множественного числа достаточно распространено в речи некоторых родителей — чаще матерей — по ряду объективных (совместное с ребенком выполнение большинства действий на раннем этапе развития) и субъективных причин. В речи, обращенной к Марине, при инициации того или иного действия формы императива употреблялись довольно редко, а аналитическое будущее время — *будем спать, будем одеваться* и т.д. — в утвердительной и вопросительной формах — очень часто.

Императивные формы употреблялись преимущественно в донативных ситуациях *дай* — *на/возьми/держи* и для привлечения внимания — *смотри*. Следует отметить, что Марина никогда не употребляла инфинитива *дать* в функции императива, несмотря на частотность этой формы в инпуте, например, в вопросах: *Дать Марине куклу/ мячик/* и т.д.?, умение самостоятельно конструировать формы инфинитива (например, от протоглагола *бай-бай* была образована форма *байбаить*, замененная впоследствии на *пать* (*спать*)) и артикуляционную простоту этого слова.

Желание получить что-либо выражалось словами *дай* — относительно редко, *на/най* (с требовательной интонацией) — чаще всего, обозначением адресата *Майине* (Марине), обозначением желаемого предмета — сперва достаточно редко, из-за недостаточного словарного запаса, затем все чаще, и даже иногда словом *сиба* (*спасибо*) с требовательной интонацией. В случае, если ребенок сам выступал в роли дающего, употреблялись слова *на* (впоследствии заменено на *диси* (*держи*)) и *сиба* (*спасибо*)) или же обозначался адресат *маме*, *Майте* (*Марте*) и т.д. Наряду с «мягким» требованием *дай/на/най* имелось более категоричное, протестное *отдай*, употребляемое не только в ситуации, когда у ребенка что-то забрали и он требует это обратно, но и в случае, если на более мягкую просьбу по тем или иным причинам не отреагировали.

После корректировки инпута в речи Марины в большом количестве появились императивы, в том числе самостоятельно образованные от инфинитивов: *оторвай*, *рисовай*, *целуй* и т.д. (1,10-1,11). Инфинитивы в побудительных высказываниях по-прежнему употребляются очень часто, но в отличных от императива функциях, чаще всего в аналитических конструкциях, элементы которых могут опускаться. Итак, к двум годам в репертуаре Марины имелись следующие типы побудительных высказываний с глагольными формами.

***Высказывания, в которых предполагается, что требуемое действие должен совершить/не совершить слушающий***

1) Высказывания с формой императива 2 л. ед.ч.: *Мама, рисовай!*

2) Более категоричная форма «хочет + инфинитив»: *Мама хочет рисовать!* — с требовательной интонацией, в случае если на просьбу в форме императива 2 л. ед.ч. не следует желаемой реакции. И далее, при отсутствии реакции, совсем категоричное протестное *Мама хотела рисовать!* Отметим, что в данной ситуации глагол *хочет/хотела* никогда не опускается, категоричного требования *Рисовать!* обращенного к слушающему, подобного тому, что существует во взрослой речи, пока еще нет.

3) Высказывания с формой формы 2 л. ед.ч. в функции прохибитива: *Мама, не лежи!*

4) Высказывания с более категоричным прохибитивом: *А надо лежать! Не лежать!* В случае, если нежелательное действие направлено на ребенка, употребляется сразу категоричный вариант *не надо* + инфинитив *А надо надевать!* (вариант *Не надевай!* не употребляется).

Формы второго лица множественного числа в речи Марины пока не появились.

**Высказывания, в которых предполагается совместное выполнение действия ребенком и взрослым**

1) Высказывания с аналитической формой *будем/давай* + инфинитив: *Давай рисовать!*

2) Высказывания, в которых слова *давай, будем, пойдём* опускаются, в этом случае употребляется только инфинитив: *Рисовать!*

**Высказывания, в которых ребенок сам предполагает совершить какое-либо действие**

Высказывания «*(Я) хочу* + инфинитив» в речи ребенка могут быть как повествовательными, так и побудительными, в зависимости от того, может ли ребенок самостоятельно осуществить желаемое действие или нет. В соответствии с этим данные высказывания по-разному оформляются интонационно. *Хочу* при этом часто опускается, особенно в повествовательных высказываниях. Например, увидев мелки, Марина говорит чаще всего просто: «*Рисовать!*», и тут же приступает к делу, а в случае с красками, когда нужна помощь — налить воды, дать кисточки — может сказать «*Хочу красить!*» или просто «*Красить!*».

Таким образом, функции инфинитива и императива дифференцированы уже на ранних этапах речевого развития, а употребление инфинитива в функции императива в некоторых случаях может быть следствием особенностей инпута.

## Литература

- Выготский Л.С. Мышление и речь. — М., 2008.
- Гагарина Н.В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. — СПб, 2008.
- Пупынин Ю.А. Усвоение русских глагольных форм ребенком // Вопросы языкознания. — 1996. — № 3.
- Храковский В.С., Володин А.П. Семантика и типология императива: Русский императив. — М., 2002.
- Цейтлин С.Н. Выражение побуждения в детской речи // Принципы функциональной грамматики. — СПб, 2007.
- Bar-Shalom E. and W. Snyder On the relationship between Root Infinitives and Imperatives in Early Child Russian // A. Greenhill, H. Littlefield, and C. Tano (eds.), BUCLD 23: Proceedings of the 23rd annual Boston University Conference on Language Development. — 1999. — P. 56–67.

*Brun D., Avrutin S. and Babyonyshev M. Aspect and its Temporal Interpretation during the optional Infinitive Stage in Russian // A. Greenhill, H. Littlefield, and C. Tano (eds.), BUCLD 23: Proceedings of the 23rd annual Boston University Conference on Language Development. — 1999. — P. 120-131.*

**Е.В. Абросова (Санкт-Петербург)**

### **Особенности усвоения грамматической категории времени в онтогенезе\***

Категория времени глагола в русском языке может быть определена как «система противопоставленных друг другу рядов форм, обозначающих отношение действия ко времени его осуществления» (Русская грамматика 1: 626).

Сущностной характеристикой глагольного времени является его действительная природа, т.е. ориентация говорящего на момент речи как исходный пункт для установления темпоральных отношений. Это закладывает основу для членения в данной семантической сфере: настоящее (одновременность), прошлое (предшествование), будущее (следование) (Бондарко 2002: 473).

Одна из общих закономерностей психического развития ребенка, описанная еще Л.С. Выготским и подтвержденная во многих психолингвистических исследованиях, заключается в ситуативном характере детской речи, в первоначальной ориентированности ребенка на актуальную для него ситуацию действительности, неспособности до определенного возраста строить высказывания, противоречащие воспринимаемой ситуации (Выготский 1984: 342). Эта закономерность психического развития ребенка находит отражение в его речевом онтогенезе. Так, в процессе развития речи первыми появляются формы настоящего времени (настоящего актуального), служащие для обозначения конкретных наблюдаемых действий, протекающих в момент речи. Несколько позже появляются глаголы в прошедшем времени, и в последнюю очередь осваивается семанти-

---

\* Исследование на материале русского языка выполнено в рамках кросскультурного 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).

ка, выраженная формами будущего времени (И.В. Бурдина, А.Н. Гвоздев, Ю.А. Пупынин, С.Н. Цейтлин).

Необходимо учитывать, что ориентационным центром временных отношений может выступать не только сам говорящий в момент речи (*Я вернусь*), но и другое лицо, определяющее временные отношения (*Он думал, что мы вернемся*) (Бондарко 2002: 478). Следовательно, установление временных отношений может реализовываться не только как соотнесение времени действия с моментом речи говорящего, но и как соотнесение с каким-либо иным моментом, служащим точкой отсчета темпоральных отношений (Бондарко 1981: 24). Для ребенка первоначально исходной точкой для локализации действия во времени выступает именно момент речи («говорящий в момент его речи»), т.е. актуальная для него самая ситуация действительности. По словам К. Бюлера, систему координат, используемую изначально ребенком для ориентации во времени и пространстве, можно определить как «я — здесь — сейчас» (Бюлер 1993).

Целью настоящего экспериментального исследования было выявить характер освоения детьми дошкольного возраста (к 5-ти годам) грамматической категории времени, а именно, способность различать формы настоящего, прошедшего и будущего времени глагола, обозначающие различное отношение действия ко времени его осуществления, а также использовать формы глаголов в собственной речи для локализации действия во времени относительно момента речи.

В эксперименте приняли участие 20 детей дошкольного возраста (5,0–5,11). Эксперимент включал задания на понимание временных отношений, выраженных формами глаголов, и на самостоятельное использование детьми глагольных форм для выражения темпоральных отношений.

В эксперименте использовались 6 глаголов несовершенного вида, имеющих в отличие от глаголов совершенного вида полную парадигму форм времени (настоящее, прошедшее, будущее): *чихать, хратеть, кашлять, танцевать, бросать* (мяч), *стоять* (на колене).

В ходе эксперимента испытуемым предлагалось посмотреть видеоролики, в которых различные персонажи (клоун, пират, король) двигались по дорожке (слева направо или наоборот), останавливаясь у одного из трех предметов (стол, горшок с цветком, велосипед) для выполнения заданного действия. Ролик завершался в тот момент, когда персонаж, двигаясь от исходной точки (справа или слева), достигал либо второго, либо третьего предмета.

В части эксперимента, направленной на понимание темпоральных отношений, испытуемым предлагалось посмотреть видеоролики и ответить на вопросы, отражающие временную характеристику действия, и, следовательно, определить в каждом случае местоположение действующего персонажа либо в настоящий момент, либо до, либо после него (*Где клоун танцевал? Где клоун будет танцевать? Где клоун танцует?*). При этом показателем временной отнесенности действия служила только глагольная форма (синтетическая для форм настоящего и прошедшего и аналитическая для форм будущего), наречные же средства с временной семантикой (такие как *сейчас, потом, раньше* и др.) использовались только при обучающем эксперименте.

Во второй части, вызывающей продуцирование глагольных форм, испытуемые должны были завершить предложение, начатое экспериментатором, с опорой на видеоролик: *Я думаю, что около велосипеда клоун...будет танцевать.*

Результаты эксперимента показали, что в процессе восприятия речи дошкольники легко дифференцируют формы настоящего, прошедшего и будущего времени с точки зрения отнесенности действия к моменту речи, до или после него. Единичные «ошибки» в ответах на вопросы на понимание значения прошедшего заключались в том, что некоторые испытуемые соотносили форму прошедшего с действием, осуществляющимся в настоящий момент (например, вопрос *Где клоун чихал?* задавался в тот момент, когда действие происходило уже у второго предмета). Таким образом, форма прошедшего связывалась детьми с самим фактом осуществления действия и завершенностью ситуации, поскольку именно на данном действии персонажа просмотр ролика завершался: *Клоун стоял на колене...сначала у велосипеда, потом у цветочка* (Даня В. 5,8); *Клоун чихал... В самом начале? У велосипеда!* (Настя К. 5,0); *Клоун танцевал... около цветов, а сначала около велика* (Матвей А. 5,4).

«Ошибочные» ответы, касающиеся интерпретации значения форм будущего времени, можно объяснить самой ситуацией эксперимента. Так, на вопрос *Где клоун будет чихать?* некоторые испытуемые называли не следующий по ходу движения предмет, а тот, рядом с которым уже находился персонаж, осуществляющий действие. Несмотря на то, что подобные ответы нарушают «логику» движения персонажа, которую дошкольники легко схватывали в большинстве случаев (напр., *Около велосипеда клоун...будет кашлять, если пойдет* (Соня И. 5,3); *Около велосипеда пока не кашляет* (Саша Б. 5,5); *Он должен там поспать* (Настя Б. 5,0), они не противоречат здравому смыслу: если клоун уже чихает у цветка,

то, возможно, он будет продолжать это действие и в будущем на этом же месте.

Если соотнесение действия со временем его осуществления не вызывало в большинстве случаев затруднений, то при самостоятельном использовании форм будущего и прошедшего дети последовательно заменяли их формой настоящего времени. Так, в 17,5% случаев в ответах, предполагавших употребление формы будущего, дети предпочитали настоящее: **Около цветка он спит, у велосипеда тоже спит!** (вместо *будет спать*) (Саша Б. 5,5); *Я думаю, что около велосипеда клоун... дальше он сморкается у велосипеда* (вместо *будет сморкаться*) (Настя Б. 5,0).

Приблизительно в таком же числе ответов (18,3% случаев) дошкольники выбирали форму настоящего вместо требуемой формы прошедшего времени: *Я думаю, что около велосипеда пират... танцует* (вместо *танцевал*) (Катя П. 5,7); *Я думаю, что около стола клоун... подбрасывает мяч* (вместо *подбрасывал*) (Аня Г. 5,2).

Интересно, что в ответах одного и того же ребенка могли встречаться как «ошибочное» предпочтение настоящего прошедшему или будущему, так и противопоставление этих форм в рамках одного высказывания. Ср: *Я думаю, что около стола король... сидит* (вместо *сидел*); *Я думаю, что около велосипеда пират... танцует* (вместо *танцевал*) и *Я думаю, что около цветка клоун... спит, будет спать около велосипеда, спал — около стола*; *Я думаю, что около велосипеда король подбрасывал мячик, около стола будет подбрасывать* (София И. 5,3); *Я думаю, что около велосипеда пират... танцует* (вместо *танцевал*) и *Я думаю, что около велосипеда король... чихал, а теперь около цветочка чихает*; *Я думаю, что около цветка клоун... спит. Спал около стола, а потом около велосипеда будет спать* (Кристина Н. 5,4).

Данные факты детской речи, на наш взгляд, подтверждают сложившееся в лингвистике представление об особом статусе форм настоящего времени в парадигме глагола, обусловленное спецификой его семантики. Если в основе значения форм будущего и прошедшего лежит отнесенность ситуации к временным планам, находящимся за пределами настоящего, то категориальное значение форм настоящего «заключается в указании отнесенности ситуации к настоящему времени, понимаемому как настоящее в самом широком и общем смысле, без дальнейшей конкретизации и детализации» (ТФГ: 1990: 22). Это значение отнесенности обозначаемой ситуации к моменту речи является неопределенным, неже-

стким и может даже исключать такую отнесенность (Ср. неограниченное обобщенное настоящее: *Рыбак рыбака видит издалека*). Таким образом, будущее и прошедшее, строго ориентированы относительно дейктического центра — момента речи, границы же настоящего — «неопределенны, размыты и при этом несущественны» (ТФГ: 1990: 23). Указанные особенности семантики настоящего времени дали основание ряду исследователей трактовать данную форму как немаркированный член парадигмы: «...настоящее как таковое не определено в отношении времени и является типично беспризнаковой категорией», т.е. лишенной собственного временного значения (Яacobсон 1985: 215).

Своеобразие семантики настоящего времени и обусловило, вероятно, факт его использования детьми на месте форм будущего и прошедшего. Как показали результаты эксперимента, во временных языковых системах дошкольников 5 лет форма настоящего времени функционирует не только как узуальное средство обозначения ситуации, сопряженной с ситуацией высказывания (актуальное настоящее), но и как способ указания на действие вообще как таковое, вне его временной локализации. Данные факты свидетельствуют о том, что процесс дифференциации форм настоящего и прошедшего, настоящего и будущего к 5 годам еще окончательно не завершен.

## Литература

- Бондарко А. В. Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка. — М., 2002.
- Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. — М., 1993.
- Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собрание сочинений. Т. 4. — М., 1984.
- Яacobсон Р. О. О структуре русского глагола // Яacobсон Р. О. Избранные работы. — М., 1985. — С. 215–222.
- Русская грамматика: научные труды /Российская академия наук. Институт русского языка имени В. В. Виноградова. Т.1. — М., 2005.
- Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность / Отв. ред. А. В. Бондарко. — Л., 1990.



### **Особенности освоения формообразования мальчиками и девочками 3–5 лет (по результатам эксперимента)**

В исследовании анализировались особенности освоения слово- и формообразования мальчиками и девочками 3–5 лет, а также возрастная динамика данных особенностей. С целью выявления данных особенностей был проведен эксперимент (подробное описание эксперимента представлено в (Бондаренко 2011)). В нем приняли участие 60 детей: по 20 детей (10 мальчиков и 10 девочек) в каждой возрастной группе (3, 4 и 5 лет).

Задания эксперимента были направлены на выявление особенностей в освоении словообразования (5 заданий) и формообразования (6 заданий) — всего 11 заданий. В рамках данной статьи остановимся лишь на одном аспекте — формообразовании.

В заданиях на формообразование выяснялось, как дети образуют формы числа и падежа существительного, формы императива, компаратива и причастия. Таким образом, детям предлагались как относительно легко доступные для них задания (например, образование формы мн. ч. существительных), так и более сложные (например, основосложение или образование формы компаратива), а также — предположительно — почти недоступные для большинства детей исследуемого возраста (например, образование причастий). Задания последнего типа предлагались для выяснения индивидуальных различий в тактиках речевого поведения в ситуации необходимости образования неосвоенных форм.

Экспериментатор произносил фразу, которая служила ребенку образцом, испытуемым предлагалось образовать соответствующую форму: «Если один — то мальчик, а если много — то мальчики; если один, то друг, а если много, то ...» — мн.ч. существительного (10 слов в задании); «Вот мячи, а нет — чего? — мячей; вот палки, а нет — чего? — ...» — род.пад. мн.ч. существительного (19 слов в задании); «Река глубокая, а море еще глубже; мед сладкий, а сахар еще ...» — компаратив (8 слов в задании); «Если ты хочешь, чтобы Мишка играл, ты скажешь ему — играй, а если хочешь, чтобы он пел, ты скажешь ему — ...» — императив (5 слов в задании); «Осенью носят пальто, а летом не носят... чего? ... пальто; в нашем магазине продают кофе, а в другом магазине не продают... чего? ...» — употребление несклоняемых существительных (3 слова

в задании); «Попугай, который говорит, — говорящий; ветер, который дует, — ...» — причастие (8 слов в задании).

На основании анализа всех ответов, полученных в ходе эксперимента, нами была составлена классификация, подразделяющая на различные группы как формы (названные детьми), существующие в языке, так и формообразовательные инновации. Данная классификация создавалась после анализа всех полученных в эксперименте ответов — как результат этого анализа. Детские ответы подразделяются в классификации на ответы с помощью узуальной языковой единицы и ответы с помощью окказиональной языковой единицы. В свою очередь, каждая из этих групп ответов подразделяется нами еще на ряд подгрупп. Приведем пример дифференцирования ответов по признаку «более продуктивная — менее продуктивная модель», так как обоснование отнесения полученных ответов к одной из данных групп (и подгрупп) являлось базовым для создания классификации как таковой.

Среди формообразовательных инноваций с сохранением грамматического значения выделяются, в частности, «образованные по наиболее продуктивной формообразовательной модели — из возможных вариантов (так называемые системные единицы)» и «образованные не по наиболее продуктивной формообразовательной модели — из возможных вариантов (так называемые менее системные единицы)». К первым отнесена, например, инновация *пóезды* (поезда); ко вторым — *стулий* (стульев). Использование модели с флексией *-ы* для существительных мн. ч. им. пад. (с ударением на корень) вместо модели с ударной флексией *-а* представляет собой замену менее продуктивной модели моделью более продуктивной (системной), поскольку, несмотря на существующую в языке и в особенности в разговорной речи тенденцию к противоположной замене (*-и/-ы* на *-а*), модель с флексией *-и/-ы* наиболее характерна для языковой системы (Русская грамматика 1980). При образовании же формы *стулий* (вместо узуальной *стульев*) произошла замена более доминантной флексии *-ев* на менее системную, нулевую.

Обозначим наиболее значимые совокупные выводы по всем заданиям эксперимента в 3-х возрастных группах.

1. Правильных ответов, полученных в заданиях на формообразование, у девочек больше, чем у мальчиков 3-х и 4-х л., тогда как в 5 л. мальчики опережают девочек. Это свидетельствует о том, что в исследуемый возрастной период (от 3-х до 5 лет) рост словаря у мальчиков происходит более «резко», чем у девочек.

2. Склонность к формообразованию в большей степени проявляется у девочек, чем у мальчиков (так как они образуют большее количество инноваций).

3. Раньше и быстрее формообразование осваивают девочки; позже и медленнее — мальчики.

4. Различие в количестве правильных ответов и в количестве формообразовательных инноваций у девочек и мальчиков отмечается, прежде всего, в словах, построенных по регулярной, но менее системной словообразовательной модели, тогда как в словах, построенных по системной и регулярной словообразовательной модели, таких различий значительно меньше. Иными словами, для мальчиков более существенной, чем для девочек, является системность формообразовательной модели.

5. При освоении формообразования девочки, создавая инновации, проходят более плавный путь развития (U-shaped development<sup>1</sup>), а мальчики — более «резкий», скачкообразный — см. рисунок 1. Рассмотрим данный вывод подробнее.

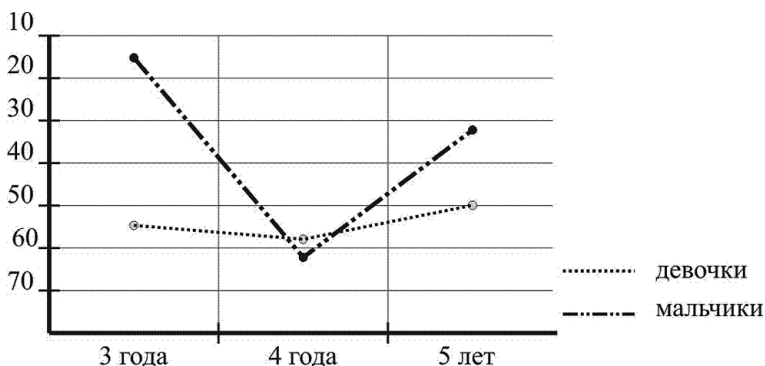


Рис.1. Различный характер изменения количества формообразовательных инноваций по возрастам у мальчиков и у девочек.

<sup>1</sup> U-shaped development — «определенная последовательность усвоения языковой единицы, заключающаяся в том, что ребенок использует ее сначала без видимого противоречия с нормой, существующей во «взрослом» языке, потом как будто отстает от нормы, а затем снова возвращается к нормативному использованию» (Цейтлин 2008: 76).

График, представленный на рисунке, отображает, что и у мальчиков, и у девочек в 4-летнем возрасте происходит снижение количества формообразовательных инноваций (по сравнению с 3-летними детьми), а в 5 лет у всех детей вновь наблюдается тенденция к росту количества формообразовательных инноваций. Полагаем, что причина этого заключается в том, что в 3 года у детей количество формообразовательных инноваций относительно невелико (особенно у мальчиков), поскольку ограничивается способностью к созданию формообразовательных инноваций. У 4-летних детей количество формообразовательных инноваций увеличивается, поскольку возрастает способность к их созданию, а знание нормы находится еще на достаточно низком уровне. В 5-летнем же возрасте количество формообразовательных инноваций вновь уменьшается, но уже на других основаниях, чем у 3-летних детей: способность к созданию формообразовательных инноваций уже достаточно велика, но, кроме того, и знание нормы уже находится на более высоком уровне.

Полученные нами результаты касаются общей тенденции в изменении количества ошибок с возрастом детей. Несмотря на то, что формообразовательные инновации представляют собой свидетельство так называемого детского конструктивизма, склонности к конструированию системы родного языка, все же они по сути своей — ошибки (точнее, отступления от нормы). Поэтому полученные в результате эксперимента данные о том, что количество формообразовательных инноваций сначала находится на (относительно) невысоком уровне, затем увеличивается («мнимый регресс»), а потом вновь уменьшается (но уже на новой основе — на основе лучшего владения языковой системой и нормой), — представляет собой, с нашей точки зрения, яркое доказательство существования U-shaped development в детском формообразовании. Между тем не можем не отметить следующее: если характер вышерассмотренных изменений у девочек, действительно, можно охарактеризовать как U-shaped development, то характер тех же изменений у мальчиков — более «резкий». Поэтому для обозначения характера рассматриваемых изменений у мальчиков автор данной статьи вслед за Г. Р. Добровой предлагает термин V-shaped development — как отражающий более «резкие» изменения, по сравнению с более «плавными» изменениями у девочек.

Таким образом, особенности освоения формообразования мальчиками и девочками 3-5 лет проявляются в количестве правильных ответов, а также в количестве, качестве и в характере возрастной динамики формообразовательных инноваций.

## Литература

- Бондаренко А.А. Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2-5 лет: автореферат дис. ... канд. филол. наук. — СПб., 2011.
- Русская грамматика: в 2 т. — Т. 1 / Гл. ред. Н. Ю. Шведова. — М., 1980.
- Цейтлин С.Н. U-shaped development при усвоении ребенком родного языка (анализ случаев мнимого регресса) // Материалы XXVII Межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. — Вып. 13. Секция языкознания. — СПб., 2008. — С. 76–80.

М.Д. Воейкова (Санкт-Петербург)

### **Выбор видовых форм глагола в императиве на ранних стадиях речевого развития русского ребенка**

Способность к взаимодействию, сотрудничеству и понимание нужд и состояния другого человека рассматривается ведущими психолингвистами как основная предпосылка общения и — одновременно — как исключительное свойство человека, хотя использование звуковых сигналов для прямого воздействия на собеседника отмечается и у человекообразных обезьян (Томаселло 2011: 207–226). Потребность контакта проявляется у младенца задолго до появления первых слов; ее иллюстрацией является плач, сигнализирующий о дискомфорте, голоде или усталости. Плач ребенка и ответная реакция матери рассматривается как прообраз речевой коммуникации (Lyons 1977). Иными словами, само стремление воздействовать на собеседника и побудить его к ответным действиям свойственно и приматам, и еще не говорящим детям. Однако способность выражать свои желания осмысленно и добиваться их выполнения, в том числе и выбирая нужную форму просьбы, во-первых, свидетельствует о развитой языковой компетенции, во-вторых, различается от языка к языку. Поэтому изучение того, как рано ребенок начинает использовать разные средства для выражения просьбы, существенно как для понимания законов усвоения языка, так и для описания самих механизмов употребления императива. Важными частными вопросами при исследовании этой проблемы могут быть следующие.

1) Насколько рано появляются в речи русских детей императивные формы и какую долю они составляют по отношению ко всем глагольным формам в ранней детской речи?

2) Являются ли какие-либо из императивных форм предпочтительными?

3) Есть ли объяснение для вышеупомянутых предпочтений в инпуте (в речи, обращенной к ребенку)?

4) Какие функции различных императивных форм осознаются детьми и как рано они начинают намеренно избирать ту или иную форму?

5) Какие функции (семантические, прагматические или структурные) являются ведущими в употреблении форм императива на ранних этапах?

Основной особенностью в оформлении императивов в русском языке можно считать необходимость выбора правильного вида глагола. При этом форму СВ можно назвать дефолтной, а форма НСВ употребляется тогда, когда необходимо подчеркнуть, что действие, обозначенное императивом, уже обсуждалось в предшествующем контексте или вытекает из ситуации, не терпит отлагательств и находится в начальной фазе (Падучева 1996). В работе Е. В. Падучевой семантические и прагматические особенности НСВ в императиве сформулированы наиболее емко, т.е. охватывают подавляющее большинство ситуаций употребления этой формы. Поэтому мы опираемся в первую очередь на эту работу, хотя отдельные аспекты изучения вида в императиве более подробно разработаны в трудах других исследователей (Храковский, Володин 1986; Храковский 2012; Бенаккио 2002; Зорихина-Нильссон 2012) и в более поздних работах самой Е. В. Падучевой (2010).

На первом этапе мы рассматривали видовые формы императива в диалогах Филиппа С. с его мамой (от 1,5 до 2,8), надеясь сформулировать определенные гипотезы и затем проверять их на материале записей других детей. Для удобства анализа все записи были разделены на три периода в соответствии с предположительными этапами формирования морфологической системы в речи мальчика<sup>1</sup>. При анализе речи Филиппа выяснилось, что процент императивов ко всем глагольным формам сни-

---

<sup>1</sup> Первый период (1,5–1,9) приблизительно соответствует стадии преморфологии, второй период (1,0–2,3) охватывает стадию протоморфологии, третий период (2,4–2,8) соответствует началу формирования модулярной морфологии (Gagarina, Voieikova 2009).

жается от 25% на начальном этапе до 7,5% в конце наблюдений, что в целом объяснимо как внеязыковыми факторами (развитием навыков самообслуживания и следующей из этого независимостью), так и тем, что за это время были усвоены фактически все основные формы глагола.

В речи Филиппа и его мамы с самого начала заметно употребление форм обоих видов, причем доля императивов НСВ незначительно возрастает: на первом этапе наблюдается слабое процентное превышение форм СВ, в середине периода формы НСВ составляют примерно половину, а в последнем периоде они даже превышают долю форм СВ. Этому можно найти несколько объяснений.

Во-первых, контрастные формы одного и того же глагола встречаются редко как в речи ребенка, так и в речи матери. Большинство глаголов употреблено либо в форме СВ, либо в форме НСВ. Рассмотрев те аспектуальные пары, которые все же встретились в речи мамы, мы отметили, что трудно найти реально противопоставленные формы НСВ и СВ в повелительном наклонении. Даже если встречаются и те, и другие употребления, их контексты часто одинаковы, ср.:

А ты так **сделай**, чтобы места зверюшкам хватило. (2,2);

Ну, **делай** как хочешь, а я с тобой играть не буду. (2,6).

Такие неспецифические контексты составляют 37% всех употреблений НСВ в императиве в речи мамы. Другие случаи использования НСВ охватываются следующими семантическими и прагматическими условиями: 1) просьбы, повторенные во второй раз, 2) призыв к началу действия, 3) призыв к немедленному началу действия, 4) настоятельный призыв, оформленный двойным императивом, 5) отрицательный императив. При этом наиболее частотным является повтор просьбы во второй раз.

Глаголы СВ чаще всего употребляются в речи мамы тогда, когда она высказывает какую-то просьбу в первый раз (59%). Мы выделили специально большое количество случаев, когда глагол СВ сопровождался наречием обстоятельства образа действия (см. выше, пример (2,2)). Акцент на образе действия характерен для 6,4% использования императива СВ. Аналогичная доля употреблений приходится на те случаи, когда мама подчеркивает предел действия (*а ты доешь все, а потом пойдешь играть*). Повтор глагола с элементом настойчивости встречается также и при употреблении СВ (*поставь, поставь машинку!*), что в целом нечасто встречается в речи взрослых, обращенной друг к другу. Более точные соотношения прослеживались на примере наиболее частотных контраст-

ных пар глаголов СВ и НСВ. Общие выводы могут быть сделаны после анализа данных других детей, однако уже сейчас ясно, что само предъявление видовых контрастов в речи взрослых может оказаться более важной задачей по сравнению со спецификацией отдельных функций каждой граммемы.

## Литература

- Бенаккио Р.* Конкуренция видов, вежливость и этикет в русском императиве. — Russian linguistics. — Vol. 26. — №2 (2002). — P. 149–178.
- Зорихина-Нильссон Н.В.* Интенциональность грамматического значения видовых форм глагола в императиве: теория речевых актов и вежливость // От формы к значению, от значения к форме. Сборник статей в честь 80-летия А.В. Бондарко. — М., 2012. — С. 190–208.
- Падучева Е.В.* Семантика и прагматика несовершенного вида императива // Падучева Е. В. Семантические исследования. — М., 1996. — С. 66–83.
- Падучева Е.В.* Зеркальная симметрия прошедшего и будущего: фигура наблюдателя // Изв. РАН, СЛЯ. — Т. 69. — № 3. — 2010. — С. 16–20: <http://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf2/symmetr-2010.pdf> (22.03.2012).
- Путьнин Ю.А.* Усвоение системы русских глагольных форм (ранние этапы) // Вопросы языкознания. — 1996. — №3. — С. 84–94.
- Томаселло М.* Истоки человеческого общения. — М., 2011.
- Храковский В.С., Володин А.П.* Семантика и типология императива. Русский императив. — Л., 1986.
- Храковский В.С.* Взаимодействие грамматических категорий: вид, время, наклонение // От формы к значению, от значения к форме. Сб. статей в честь 80-летия А. В. Бондарко. — М., 2012. — С. 540–563.
- Цейтлин С.Н.* Выражение побуждения в детской речи // Проблемы функциональной грамматики. Категоризация семантики. — СПб., 2008.
- Gagarina N.V., Voeikova M.D.* Acquisition of case and number in Russian // (Stephany, U. & M.D. Voeikova (Eds.) Development of nominal inflection in first language acquisition: a cross-linguistic perspective. (SOLA — Studies on Language Acquisition 30). — Berlin–NY. — P. 179–217.
- Lyons J.* Semantics. 2 vols. — Cambridge, 1977.



## Отрицание при глагольном императиве в русской детской речи

Конструкции с формами повелительного наклонения играют большую роль в коммуникации взрослого и ребенка. М. Томазелло отмечает, что побуждения являются первым из трех базовых коммуникативных мотивов, наряду с передачей информации и желанием разделить с другим человеком свои чувства и мнения (Tomaseello 2010). По материалам записей спонтанной речи четырех детей (в возрасте от 1,8 до 4,0) и взрослых, постоянно общающихся с ними, императивные формы составляют в среднем 14,5% всех глагольных форм, употребляемых взрослым человеком в разговоре с ребенком.

В детской речи формы повелительного наклонения появляются сравнительно рано: «параллельно с инфинитивом в возрасте 17–18 месяцев возникают формы императива от наиболее употребительных глаголов (*дай, иди, беги, бери*)» (Лепская 1997: 28). Так, уже в возрасте 2,3 ребенок говорит «*дом построй [пастёй]*» или «*убирай [убай], бабушка, убирай [убай]*» (2,3), несколькими месяцами позже — «*поставь мультфильм [нюфим] про [на] Леопольда [Япойда]*». Однословные императивы могут служить формами-посредниками (Пупынин 1996, 1998).

Количество форм повелительного наклонения в речи обследованных детей значительно различается, но важно отметить, что для многих глаголов императив является первой или одной из первых усваиваемых форм, возможно, базовой формой для усвоения многих глаголов вследствие его частотности в речи взрослых. Несмотря на важность побудительных высказываний в детской речи, их форма и семантика еще не получили достаточного освещения. Основные направления исследования по этой теме намечены в работе С.Н. Цейтлин (2008).

Среди конструкций с формами повелительного наклонения присутствуют отрицательные повелительные высказывания типа: *не ломай машинку / не сломай машинку*. Высказывания такого рода могут быть разделены на два типа в зависимости от видовой формы СВ или НСВ, использованной в них. Выбор видовой формы семантически детерминирован. Так, «если говорящий хочет запретить выполнение агентивного контролируемого действия» (Храковский 1988: 272), он должен употребить форму НСВ:

— *Не забывай, что я двадцать лет пишу рассказы.* Сергей Довлатов. Заповедник (1983)

— *А ты не говори им, что я — Медвежонок.* Сергей Козлов. Правда, мы будем всегда? (1969-1981).

Если же говорящий хочет предупредить выполнение неагентивного неконтролируемого действия, расцениваемого как ошибка или неудача, необходимо употребить форму СВ:

— *Не забудьте лампочки!* — *сказал Ёжик.* Сергей Козлов. Правда, мы будем всегда? (1969-1981).

— *Дружбист, — ворчала тётка, — с винищем дружишь... До смерти не опейся...* Сергей Довлатов. Заповедник (1983).

Отрицательные императивные высказывания с формами НСВ принято называть прохибитивными, а с формами СВ, выражающими семантику предостережения, — превентивными (Храковский, Володин 1986: 150).

В отличие от высказываний с неотрицательным императивом, прохибитивы и превентивы не очень часто встречаются в речи родителей. Их количество разнится в зависимости от индивидуального речевого стиля взрослого и в рамках выборки не зависит от общего количества форм повелительного наклонения, близкого для всех взрослых.

Количество императивных форм в речи детей тоже не демонстрирует прямой зависимости от инпута, что ставит вопрос о наличии иных факторов, влияющих на этот показатель. Так, несмотря на то, что количество употреблений форм повелительного наклонения у матери Лизы находится на среднем уровне, количество императивов в речи самой Л. мало (на уровне 3% от общего количества глагольных форм). Ее мама лишь изредка прибегает к отрицательному императиву, в речи ребенка такие высказывания и вовсе редки и могут представлять собой, например, воспроизведение и модификации реплик, ранее произнесенных взрослым, или появляться при побуждении к определенному высказыванию во время игры. Так в 2,9 Лиза по совету мамы предостерегает куклу: *вот косточку не проглоти!* В то же время в речи Вани и Вити количество форм повелительного наклонения приближается к 20%, несмотря на близкое к среднему количество употреблений императивных форм в репликах их взрослых собеседников.

В речи родителей, активно пользующихся формами отрицательного императива, можно заметить две тенденции. Когда целью реплики, содержащей форму отрицательного императива, является немедленное предотвращение нежелательного для говорящего действия (прохи-

битивное значение, выражаемое глаголом НСВ), взрослый обычно порождает краткое, нераспространенное высказывание. Например, у мамы Филиппа: *не балуйся; не ложись; не ходи; не буди* (2,3); у бабушки Вани: *не кричи;* (1,9); *не сюсюкай; не шепелявь* (3,0). Если же значение прохибитива приближается к предостережению, а целью становится предуп-реждение, вероятно, непредвиденных для ребенка последствий, нередко типичная «запретительная» конструкция с глаголом НСВ оказывается частью более развернутого высказывания. Например, в речи бабушки Вани: *не трогай, горячо будет; вот за эту не держи, палец себе придавишь; не стучи по стеклу, разобьешь* (1,9); *Ваня, не дергай так сильно, ломаешь* (2,3); и т.д. Мама Вити: *не трогай, у тебя грязные ручки* (2,3); Мама Кирилла: *только не дергай, а то можно уронить* (2,8). Категоричность высказывания, являющаяся одним из признаков противопоставления прохибитива и превентива, при этом снижается.

Превентивные высказывания встречаются в речи родителей реже прохибитивных и связаны с действиями, неподконтрольными ребенку: *не упади сам-то* (бабушка Вани 2,9); *смотри, папу не задави* (мама Вити 2,3); *потом не забудь лицо и ручки вымыть, ладно?* (мама Вити 3,6).

В речи детей по данным обследованной выборки отрицательные императивы появляются после двух лет. Они часто бывают тесно связаны с инпутом и могут представлять собой своего рода подражание речи взрослых, воспроизведение «взрослых» речевых ролей и ситуаций. Так, в ходе одного диалога Вани (4,0) и его бабушки в ситуации сбора ягод мы встречаем сначала реплики взрослого: *не поспела, не бери; с земли не бери, тут и так хватит*. Тональность взрослого подхватывает ребенок: *эту не бери, она еще розовая; эту не собирай, это моя*. Как и в инпуте, в детской речи превентив встречается значительно реже, чем прохибитив, появляясь ближе к 4 годам: *только мячик в воду не уроните, он наш* (Витя 4,0).

Ошибки в выборе вида в формах отрицательного императива речи обследованных детей не встретились и представляются редким, хотя и возможным явлением: *сними очки и ничего не надень* (вместо «надевай», формы НСВ) (2,9) (пример Kiebzak-Mandera 2000: 41).

Можно предположить, что примерно к четырем годам ребенок усваивает особенности употребления отрицательного императива, в частности противопоставление СВ и НСВ с отрицанием. Однако частотность употребления таких форм в значительной степени зависит от индивидуальных особенностей ребенка и количества подобных форм в инпуте.

## Литература

- Лепская Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). — М., 1997.
- Пупынин Ю.А. Усвоение системы русских глагольных форм (ранние этапы) // Вопросы языкознания. — 1996. — № 3. — С. 84–94.
- Пупынин Ю.А. Элементы видо-временной системы в детской речи // Вопросы языкознания. — 1998. — № 2. — С. 110–117.
- Храковский В.С., Володин А.П. Семантика и типология императива. Русский императив. — Л., 1986.
- Цейтлин С.Н. Выражение побуждения в детской речи // Проблемы функциональной грамматики. Категоризация семантики. — СПб., 2008.
- Kiebzak-Mandera D. Formation of the verb system in Russian children // Psychology of Language and Communication. — 2000. — Vol. 4. — № 1. — P. 27–46.
- Tomasello M. Origins of Human Communication. — Cambridge, 2010.

С.В. Краснощекова (Санкт-Петербург)

### Притяжательные местоимения в речи детей: отдельная система или «формы» личных местоимений?

Личные и притяжательные местоимения, несмотря на их семантическое и дейктическое сходство, традиционно относятся к двум разным разрядам, которые выделяются на основании грамматических признаков. Однако, если бы грамматические признаки играли решающую роль, к разным разрядам пришлось бы относить местоимение-прилагательное *никакой* и местоимение-существительное *никто*. Следовательно, имеют место более глубинные семантические или функциональные различия. Отчасти можно сравнить отношения между личными и притяжательными местоимениями (*мы, нас — наши*) с отношениями между существительными и соответствующими притяжательными прилагательными (*мама, маму — мамин*).

Данные детской речи позволяют выяснить, как ребенок воспринимает притяжательные местоимения и отделяет ли он их от личных.

Притяжательные местоимения первого и второго лица появляются в речи детей если не одновременно с формами именительного падежа соответствующих личных местоимений, то не более чем через месяц после них. Этого, однако, не происходит с местоимениями третьего лица: большинство детей начинает употреблять их в возрасте около 2 лет 6

месяцев, то есть примерно через полгода после появления соответствующих личных местоимений. Будем условно называть местоимения первого и второго лица местоимениями первой группы, местоимения третьего — местоимениями второй группы. Рассмотрим для начала первые из них.

Становление притяжательных местоимений первой группы проходит те же этапы, что и становление личных местоимений, о котором пишет Г.Р. Доброва (Доброва 2003: 444-446). Для их употребления характерны те же отклонения от взрослой нормы, что и для личных. Так, если ребенок говорит о себе *ты*, он будет использовать *твой* вместо *мой*: *Перчатки! Твои!* (в значении *мои*) (Лиза 1,11,27).

Изменения в дейктическом статусе личных и притяжательных местоимений происходят одновременно. Так, осознавая, что *я* может относиться не только к самому говорящему ребенку, то есть, усваивая перемещенный дейксис для личных местоимений, ребенок экстраполирует эти свойства на притяжательные местоимения.

Р: *Моя чашка где?* — Бабушка: *Да, говорит зайчик, где моя чашка, ой, чем зайка берет чашку?* (Ваня 2,4,9).

Можно было бы предположить, что притяжательные местоимения «запаздывают» и приобретают новые черты через некоторое время после личных, однако материал этого не демонстрирует. С другой стороны, рассматривая их как «косвенные формы» личных местоимений, следует отметить, что они появляются у ребенка раньше других (например, у Ани С. форма именительного падежа *я* первый раз фиксируется в 1,9, тогда же — форма *моя*; первые формы косвенных падежей — *меня* и *мне* — в 2,1). Это, однако, функционально и когнитивно обусловлено, так как притяжательные местоимения, особенно единственного числа, *мой* и *твой*, выражают значимые для маленького ребенка смыслы. Набор притяжательных местоимений на каждом этапе речевого развития соответствует набору личных: если ребенку в каком-то возрасте недоступно местоимение *вы*, слово *ваши* также или не будет использоваться вообще, или появится в замороженных конструкциях. Некоторые дети могут на первый взгляд начинать употребление личных местоимений с косвенных и/или притяжательных форм, однако при ближайшем рассмотрении формы оказываются частями выученных целиком цитат или повторенных непосредственно за взрослым фраз: *Нашу Лизу не буди... За окном стоит Бабай...* (Лиза 2,1,15); до этого возраста все формы местоимения *мы* — только в составе цитат.

Рассматривая формальные характеристики притяжательных местоимений, следует отметить, что ребенок, формируя постепенно систему флексий адъективного склонения, конструирует соответствующие формы. По всей видимости, первые, высоко-частотные формы притяжательных местоимений хранятся в памяти и воспроизводятся гештальтно: ребенок не вычленяет адъективную флексию. Первыми появляются формы именительного падежа, к тому же, дети предпочитают формы женского рода — возможно, из-за ударной, когнитивно выделенной флексии (*salience*, см. (Gagrina 2005)). В некоторых случаях ребенок использует форму *моя* как неизменяемую: *Мама, моя (= я) рисую* (Аня 1,10,28).

Инновации и ошибки здесь можно разделить на два типа: ошибки в выборе местоимения и ошибки в конструировании формы. Ошибки первого типа связаны с системой личных местоимений, ошибки второго типа — с системой адъективных флексий. Инноваций, характерных исключительно для притяжательных местоимений, не обнаружено.

Притяжательные местоимения второй группы, или местоимения третьего лица *его, ее, их*, появляются позже других. Хотя, казалось бы, как короткие, неизменяемые, простые для произношения формы, они должны усваиваться рано. Этому факту есть несколько возможных объяснений. Во-первых, ребенок до определенного возраста может не испытывать необходимости в данных местоимениях и обращаться только к формам родительного падежа полнозначных существительных. Во-вторых, именно из-за того, что формы неизменяемы, ребенок может не воспринимать их как притяжательные местоимения, подобные *мой* и *наш*. В этом случае в его системе до определенного момента вообще отсутствуют соответствующие личным местоимениям третьего лица притяжательные формы. Ребенок, однако, не старается «склонять» формы типа *их*, как это происходит в просторечии. Возможно, он не вычленяет их из речи взрослых. В-третьих, ребенок может не расценивать эти формы и как формы родительного падежа: существительные в родительном падеже, уже знакомые ребенку, стоят после «обладателя», притяжательные местоимения, в том числе и третьего лица, — перед ним. Для ребенка *его* не является ни формой родительного падежа (из-за положения в тексте), ни особым притяжательным местоимением/притяжательной формой (из-за невозможности изменения). Возможно, ребенок может смешивать эти местоимения с формами винительного падежа, и поэтому не использует для выражения значения притяжательности. К двум с по-

ловиной годам ребенок начинает выделять *его, ее, их* в отдельную группу и, следовательно, использовать их в речи.

Несмотря на отличия от местоимений первой группы, притяжательные местоимения третьего лица не отличаются от соответствующих личных местоимений функционально. Они так же способны употребляться в анафорической функции и создавать анафорические связи с существительными; для них возможна также указательная и поддерживающая функции: *А где его родители?* (мальчика на картинке) (Соня 3,6,17); *Это волчаток мама их.* (Аня 2,11,25).

После появления дистрибуция этих местоимений соответствует дистрибуции существительных в родительном падеже.

Отдельно следует сказать о формах родительного падежа местоимений. В традиционной грамматике есть две точки зрения: формы типа *его* или относятся к притяжательным местоимениям (по функции и дистрибуции), или считаются формами родительного падежа (что справедливо и диахронически). Родительный падеж местоимений в основном и в первую очередь знаком ребенку по конструкциям *у меня, у него* и т.д.: дети крайне редко употребляют *его* в конструкциях типа *его нет*, предпочитая обходиться существительными. Формы родительного падежа для местоимений первой группы вообще функционируют лишь в сочетании с предлогом. Ребенок никогда не заменяет притяжательное *мой* на форму родительного падежа *меня*.

Таким образом, выстраивается следующая система. Притяжательные местоимения *мой, твой, наш, ваш* во всех формах и по времени появления, и по функционированию, и по особенностям употребления совпадают с соответствующими личными местоимениями. Ребенок, видимо, воспринимает их как особые притяжательные формы личных местоимений и не вычленяет в отдельную систему. Местоимения *его, ее, их* совпадают с соответствующими личными местоимениями по функционированию и отчасти по особенностям употребления в речи, но не по времени появления. Вероятно, вначале ребенок или расценивает их как особый класс местоимений, или не выделяет из речи окружающих вообще (для проверки этого тезиса требуется дальнейшее изучение того, как ребенок воспринимает местоимения в чужой речи). Затем ребенок начинает воспринимать их как формы родительного падежа. Ни в одном, ни в другом случае, однако, ребенок не считает притяжательные местоимения особым классом. Когда происходит это разделение и происходит ли вообще, следует выяснить при дальнейшем изучении.

## Литература

- Доброва Г.П.* Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). — СПб., 2003.
- Gagarina N.* Saliency as a factor in models of language acquisition // Xth Congress of the International Association for the Study of Child Language Conference, 25–29 July 2005. — Berlin, 2005. — P. 121.

**Е.С. Кремпатич (Санкт-Петербург)**

### **Об освоении алгоритмов глагольного словоизменения (в условиях эксперимента на материале квазислов)**

Перед каждым ребенком стоит задача за достаточно короткий период времени освоить родной язык. Слушая речь окружающих, он выделяет и систематизирует содержащиеся в языке правила и нормы, в частности, грамматические. Ребенок постигает законы сочетаемости элементов системы языка, что приводит к возможности верного оперирования имеющимся и новым языковым материалом. В течение первых лет жизни каждый из детей создает четкий «морфологический каркас» собственной языковой системы, где основой являются наиболее прототипические (дефолтные) модели, дополняемые со временем частными, более редкими правилами, затем этот каркас будет усовершенствован введением в него исключений. Освоение грамматических правил, касающихся глагола, затрудняется наличием у него двух основ, что не свойственно другим частям речи, — недаром к началу формирования глагольной парадигмы относятся не случаи изменения форм глагола внутри одной основы, а лишь случаи появления в речи детей словоформ, образованных от разных основ (Гагарина 2008; Цейтлин 2001).

При изучении алгоритмов глагольного словоизменения мы хотели узнать, проявятся ли в ответах детей преобладание форм, образованных по аналогии (тяготение к использованию существующих в грамматике правил и норм) или же ответы будут отходить от грамматических правил и норм (тяготение к аномалии), а также сравнить предпочтения детей с различным уровнем речевого развития. Поскольку нас интересовала непосредственно способность к конструированию глагольных словоформ, нам пришлось исключить возможность гештальтного извлечения слово-



форм из ментального лексикона. Поэтому мы обратились к игре с квази-словами. Подобные психолингвистические эксперименты уже встречались ранее на материале как имен существительных (Сизова 2009), так и глаголов. (Черниговская, Свистунова, Гор 2002) Внесенные нами в организацию эксперимента изменения позволили рассмотреть различные продуктивные классы глаголов, но в первую очередь мы предусмотрели иной подход к подбору речевого материала: оставили опору лишь на формальные признаки, а не на фонетическое сходство квазислов с реальными глаголами.

Используя редко встречающиеся или почти не используемые устаревшие слова нормативного русского языка, мы предложили детям задания, направленные на переход от открытой основы к закрытой (и наоборот), а также предложили задание на образование формы императива. Все «новые» глаголы преподносились детям как язык волшебной страны Тилимилитрамдия, знакомой детям по книге С. Козлова «Трям! Здравствуйте!» и одноименному мультфильму. Сами «квазислова» соотносились с пятью продуктивными глагольными классами по классификации О.Карцевского и др. (Виноградов 1986).

В эксперименте участвовали 52 информанта (трех и шести лет с нормальным и отклоняющимся речевым развитием), составивших 4 группы на основе комбинирования этих признаков. Отношение испытуемых детей к игре было неоднозначным. У дошкольников младшего возраста с нарушением речевого развития проявился негативизм и нежелание сотрудничать, их сверстники с нормальным речевым развитием чувствовали себя несколько неуверенно. Подобное отношение может быть объяснено тем фактом, что дети знакомы лишь с родным языком, им еще неизвестно само понятие иностранного языка, в то время как многие дети старшего возраста уже изучают иностранные языки и их не смущали непривычные по звучанию слова.

Результаты выполнения задания значительно различались. Общая закономерность, прослеживаемая в оперировании глагольными формами всех классов, — это максимальное количество верных ответов у детей старшего дошкольного возраста в норме и увеличение количества и диапазона ошибок у детей с нарушением речевого развития, что объясняется различиями в когнитивном и речевом опыте. Дети младшего дошкольного возраста с речевой патологией не смогли справиться с предложенными заданиями. Зафиксировано лишь несколько верных ответов, среди кото-

рых максимальное количество представлено в первом продуктивном классе, чуть меньше — во втором. Два правильных ответа встречается в четвертом классе и один — в третьем. Этот результат можно объяснить следующим фактом: дети в норме к данному возрасту уже переходят на качественно новый этап развития грамматических категорий (Гагарина 2008) — формопроизводство — и даже приступают к усвоению грамматических норм. Поскольку дети с речевым нарушением отстают от нормального темпа усвоения языковых норм, то находятся на более ранней стадии формовоспроизводства, что приводит к неспособности справиться с заданиями эксперимента, направленного на конструирование новых словоформ. Результаты детей остальных трех групп сочетали и верные ответы, и инновации, количество и характер которых варьировался в зависимости от принадлежности изменяемого слова к определенному продуктивному классу.

Так, в **первом и втором** продуктивных классах глагола, несмотря на предположение о предпочтении использования j-корреляции, было обнаружено, что дети при переходах от одной основы к другой в глаголах данного типа склонны усекать гласный, создавая таким образом модель с закрытой основой (*рдит* вместо *рдеет*; *шибит* вместо *шибает*). То же явление наблюдалось и при образовании форм императива (*довли* вместо *довлей*). Ответы детей в этих случаях не соответствуют конвенциональному языку (норме), но и не противоречат языковой системе, поэтому трактуются нами как «естественные замены». Более настораживающими были инновации, образование которых не предусматривалось системой грамматических правил (*пудюль* вместо *пуделяй*). Минимальное количество ошибок у всех групп детей приходится на модели первого продуктивного класса как наиболее широко представленные в языке.

Наличие инноваций в **третьем** продуктивном классе глаголов было ожидаемым и предсказуемым. Зафиксировано упрощение словоизменяющей модели путем сохранения фонетического единства (*калевает* вместо *калоет*; *зенковай* вместо *зенкуй*), т.е. в речи детей появляются закономерности, свойственные более младшему возрасту. В ответах дошкольников с нарушением речевого развития вновь в достаточном количестве встречаются словоформы, не предусмотренные системой грамматических правил (*зануй* вместо *зенкуй*; *трехай* вместо *трелевать*).

В глаголах **четвертого** продуктивного класса происходила обратная описанной выше (в первом и втором классе) замена, т.е., оперируя этими

глаголами, часть детей обращалась к *j* корреляции (*шалыгает* вместо *шалыганит*), что не противоречит системе глагольных правил словоизменения. Известно, что с возрастом происходит «индивидуализация» инноваций, (Гагарина 2008; Кремпатич 2010) в данном классе особенно просматривается общность ошибок (в основном у детей без речевой патологии) — некоторые словоформы фактически не заменяются инновациями (*мерзить-мерзит-мерзи*), в то время как другие ими избылиуют. Подобная типичность в ответах характерна для детей младшего возраста.

Модель изменения глаголов пятого продуктивного класса дошкольниками трех лет с нормальным речевым развитием еще не освоена: дети обращаются к дефолтному правилу (*\*сякать* вместо *сякнуть*). Ошибки, допущенные старшими дошкольниками с нарушением речи, часто включали искажения одного из сочленяющихся элементов, дети искажали звуковую наполняемость основы.

Следует отметить, что инновации детей с нормальным речевым развитием менее разнообразны и более «структурированы», т.е. прослеживается тяготение к аналогии. В ответах детей с речевой патологией окказионализмы представлены не только в большем количестве, но и в большем качественном своеобразии. У данной категории дошкольников не все создаваемые формы отвечают на глагольные вопросы «что делать?», «что сделать?». Возможно, причина этого кроется в трудности установления аналогий, на основе появления которых и происходит формирование грамматической системы. В целом можно сказать, что дети без речевой патологии легче улавливают характерные для того или иного класса глаголов признаки и видят аналогии, лучше анализируют речевой поток и точнее производят форму слов.

Таким образом, именно задания с квазисловами позволяют отследить сформированность механизмов, реализующихся в индивидуальной грамматике, и отметить тяготение детей к использованию аномальных или аналогичных формообразовательных конструкций.

## Литература

- Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). — М., 1986.  
Гагарина Н.В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. — СПб., 2008.

- Кремнятич Е.С.* Каких ошибок не сделает ребенок в норме (на материале глагольного словоизменения) // Освоение русского языка как первого и как второго (неродного). — СПб., 2010. — С. 186–193.
- Сизова О.Б.* Индивидуальные грамматические стратегии младших школьников // Проблемы онтолингвистики — 2009: Материалы международной конференции. — СПб., 2009. — С.172–179.
- Цейтлин С.Н.* Детские речевые инновации: опыт анализа // Исследования по языкознанию: К 70-летию члена-корреспондента РАН А.В.Бондар-ко. — СПб., 2001. — С. 329–336.
- Черниговская Т.В., Гор К., Свистунова Т.И.* Формирование глагольной парадигмы в русском языке: правила, вероятности, аналогии как основа организации ментального лексикона (экспериментальное исследование) // Когнитивные исследования. — Вып. 2. — М., 2008. — С.165–181.

**Т.А. Круглякова (Санкт-Петербург)**

**Формы родительного падежа множественного числа  
русских существительных  
(в исторической перспективе и в детской речи)**

В онтолингвистической литературе неоднократно обсуждалось положение И.А.Бодуэна де Куртенэ, согласно которому «ребенок захватывает в будущее, предсказывая особенностями своей речи будущее состояние племенного языка, и только впоследствии пятится, так сказать, назад, все более и более принаравливаясь к нормальному языку» (Бодуэн де Куртенэ 1963: 348). Сравнение некоторых типичных детских ошибок и общих тенденций развития языка позволяет согласиться с этим положением (например, обилие глаголов, изменяющихся по 1 продуктивному классу в речи детей, и рост глаголов 1 класса в общенациональном языке). Но существуют ошибки, которые, на первый взгляд, противоречат высказанному предположению (образование форм им. пад. мн. ч. сущ. муж. р. с помощью окончания -ы, образование форм род.пад. мн.ч. с помощью окончания -ов и др.).

Прежде чем согласиться с суждением И.А. Бодуэна де Куртенэ или опровергнуть его, необходимо провести тщательный анализ фактов. 1) Требуется проследить основные тенденции развития общенационального языка, привлекая сведения об историческом развитии русского и других

славянских языков, проанализировать диалектологические данные и авторские словоупотребления. 2) Уточнить сведения о развитии речи детей, полученные в результате анализа экспериментальных данных и дневниковых записей, информацией, собранной в ходе лонгитюдных видеонаблюдений. Последнее представляется важным в силу следующих соображений. Авторы дневников не могут записать всю речевую продукцию ребенка и, зафиксировав первое появление формы, сосредотачиваются на ошибках, тогда как правильные формы тоже могут быть сконструированы самостоятельно и поэтому представляют интерес для исследователя. Экспериментальные методики требуют обязательной проверки, так как в ходе выполнения экспериментальных заданий нередко возникает прайминг-эффект: ребенок может последовательно маркировать форму с помощью одного окончания, выбранного им для первого слова, понимая, что от него требуется образование однотипных форм и экономя языковые усилия.

Рассмотрим, какими путями идет образование форм род.пад. мн.ч. в общенациональном языке и в детской речи. В последнее время в разговорном языке происходит рост форм с нулевым окончанием (см., например, Граудина и др. 1976: 125–132; Обнорский 2009: 221). В онтолингвистической литературе, напротив, отмечается предпочтение, которые отдают дети формам с -ов (Гвоздев 2007: 388, Цейтлин 2009: 191, Сизова 2009: 173). Но существует ли на самом деле такое противоречие между «детским» и «взрослым» языком?

Изменение флексии в формах род.пад. мн. ч. русских существительных на протяжении его многовековой истории хорошо изучено в лингвистической литературе (см., например, Обнорский 2009, Шахматов 1957 и др.) В исторической перспективе наступление форм с нулевым окончанием представляется, с одной стороны, относительно новой тенденцией, а с другой, возвращением к истокам. Основным направлением развития субстантивных форм в древнерусском языке стало стремление к унификации многочисленных типов склонения, доставшихся языку в наследство от праславянской эпохи. В результате сущ. муж. р. с основой на твердый согласный получили в род. п. мн. ч. окончание -овъ (из основ на ѣ), а не нулевое, которое могло развиваться из -ъ, характерного для слов с основами на ѓ, ā, ū, большей части основ на согласный, несмотря на то, что количество существительных, изначально изменявшихся по типу ѣ, было крайне маленьким. Существительные с основами на мягкий соглас-

ный также утрачивали нулевое окончание, которое могло развиваться из -ь, (из основ на jǒ, jǎ), приобретая не только закрепившуюся в литературном языке флексию -ей, восходящую к окончаниям слов с основами на j, но и -ов/-ев. Предпочтение более редкого окончания историки языка объясняют тенденцией «сообщить форме примету, отличающую ее от им. п. ед. ч.» (Булаховский 1950: 12).

Возможно, и дети стараются уйти от архаических форм, омонимичных им. п. ед. ч. С.Н.Цейтлин считает, что предпочтение ребенком форм с -ов связано с общей тенденцией детской речи «к неупотреблению нулевых морфем в косвенных падежах», особенно в тех случаях, где нулевое окончание оформляет им. пад. ед.ч. (Цейтлин 2009:191). Лонгитюдное наблюдение за речью двоих детей мальчика (далее — М) и девочки (Д)<sup>1</sup> позволяет не только увидеть такую внутреннюю параллель, но и проследить более очевидные формальные совпадения в предпочтениях форм в развитии оощенационального языка и в речи детей.

Первые формы род. п. мн. ч. в речи Д появились в возрасте 2,6 как повторение фраз взрослого или цитаты из детских стихотворений. Через месяц появляются первые самостоятельные формы (с окончанием -ов): *На комариков! Кушай, паук* (кормит игрушечного паука, 2,7,4). В течение полугода в речи девочки встречаются только правильные формы, первая ошибка (с окончанием -ов) появляется в возрасте 3,0,6: *Там много колечков*.

Отсутствие ошибок в течение полугода выглядит, на первый взгляд, удивительным, если учесть, что в возрасте от 2,6 до 3,0 Д использует правильные формы от существительных различных лексикотематических групп, обладающих разным типом основы и разной родовой принадлежностью. Вероятно, первые полгода девочка не конструирует формы самостоятельно, а использует те, которые услышала в речи взрослых, и только по прошествии значительного времени накапливает достаточный материал, чтобы перейти к обобщениям. Однако этап ученичества на этом не заканчивается: ребенок настойчиво повторяет одни и

---

<sup>1</sup> Записи проводились раз в неделю в течение часа и охватывают возраст от 3,1 до 6,7 лет у брата и от 1,3 до 4,9 у сестры. Данные вводились в компьютер в системе CHILDES и обрабатывались с помощью морфологического кодировщика. Исследование проводилось в рамках проекта института психолингвистических и антропологических исследований им. М. Планка (Нидерланды), данные входят в Stoll corpus of Russian language acquisition. Всего к анализу было привлечено 373 формы из речи мальчика и 118 из речи девочки.

те же конструкции, как бы отработывая их. В возрасте с 3,0 до 4,9 Д регулярно спрашивает у взрослых «Сколько часов?» и «Сколько минут?», «Сколько стоит рублей?», «Сколько тебе лет?».

Стоит отметить, что, используя счетные конструкции, М и Д никогда не ошибаются в конструировании формы, при этом именно в сочетании существительного с числительным форма род. мн. используется наиболее часто (в речи Д 40 таких форм из 118). Как у М, так и у Д правильные формы встречаются и в других конструкциях, причем их гораздо больше, чем ошибочных.

Табл. 1

| Формы род.п. мн.ч. |                       | речевая продукция М | речевая продукция Д |
|--------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| неправильные       | выбор формы           | 17                  | 16                  |
|                    | конструирование формы | 24                  | 9                   |
| правильные         |                       | 332                 | 93                  |

М и Д ошибаются в выборе основы, в тех случаях, когда основы ед. и мн. ч. в нормативном языке различаются суффиксами (ср. поиски нужной формы выражения - *Ты вырежи моих утенков. Утенков* (М5,3,11)) или образованы от разных основ (*Детский сад для писхонаглых ребенков* (М6,7,11), *Обижают всех человек. Да? Людей* (Д3,4,21)). (В последнем случае Д копирует форму *человек*, хорошо освоенную ею из сочетаний существительного с количественными числительными.)

Большое количество ошибок связано с выбором варианта окончания (М — 22 инновации, Д — 8). В отношении замены реже всего вступает окончание -ей. Правильных форм с -ей в речи детей тоже встречается мало: 12 у М и 8 у Д. У Жени Гвоздева такие формы тоже встречаются крайне редко, а сверхгенерализованное -ей относится к шести годам (Гвоздев 2007:388). Среди слов с -ей в речи М и Д большую часть составляют названия животных (*гусей, зверей, мышей*), но делать вывод, что дети действуют по правилу, согласно которому названия животных в род. п. мн.ч. приобретают -ей, нельзя, так как встречаются другие формы

(*волков* (М4,11,26), *кошек* (Д3,1,12) и др.). Следует учитывать, что единственная ошибочная форма в речи М *енотей* возникает под воздействием соседних слов: *Тут норы для оленей, это для лосей, енотей*. С.Н. Цейтлин также отмечала, что ошибочное использование -ей возможно под сильным провоцирующим влиянием контекста (Цейтлин 2009: 194).

Провоцирующее влияние контекста ощущается и в случаях верного использования -ей. При самостоятельном конструировании формы дети могут пользоваться другими окончаниями: -ов/-ев для слов муж.р., нулевым — ж.р. (*оленев* М3,7,0, *кирпичов* М3,10,14, *мыш* М5,5,1, *шампунев* Д3,6,8). Таким образом, окончание -ей оказывается как бы «лишним» в формирующейся языковой системе детей: для маркирования формы род п. мн. ч. жен. р. выступает нулевое окончание, формы муж. р. — -ов. Стремление к сближению между типом склонения и родовой принадлежностью слова отмечалось и на протяжении языковой истории и привело к сокращению типов склонения в современном русском языке.

Гораздо более частотны в речи детей формы с -ов (61 правильная и 11 неправильных форм у М, 15 правильных и 8 неправильных форм у Д). Окончание -ов приобретают слова муж., жен. и ср. р., pl. tant. Данная флексия появляется у существительных различных тематических групп (так, не испытывают колебаний слова, обозначающие овощи и фрукты, единицы измерения, даже несмотря на то, что в речевом окружении ребенка встречаются ошибочные нулевые формы). Последний согласный основы может быть не только твердым, но и мягким. Как уже отмечалось, именно формы с -ов становятся первыми не повторенными за взрослым и первыми самостоятельно сконструированными формами в речи Д.

Однако следует иметь в виду, что формы с нулевым окончанием в речи обоих детей преобладают.

Табл. 2.

| Формы   | речевая продукция мальчика |              | речевая продукция девочки |              |
|---------|----------------------------|--------------|---------------------------|--------------|
|         | правильные                 | неправильные | правильные                | неправильные |
| -ов     | 61                         | 11           | 15                        | 8            |
| нулевое | 76                         | 8            | 31                        | 1            |



Преобладание форм с нулевым окончанием можно объяснить большей продуктивностью данной флексии в современном языке: сущ. жен. р., часть сущ. муж. ср.р., pl. tant. не могут образовывать формы с помощью -ов. В результате формы, самостоятельно сконструированные детьми с использованием нулевой флексии, будут чаще совпадать с нормативными, что не обязательно является показателем заимствования формы из инпута.

О.Б.Сизова предположила, что в речи детей -ов выступает в роли прототипического маркера формы род. п. мн. ч. (Сизова 2009: 173). Но лонгитюдные видеонаблюдения свидетельствуют о том, что промежуточное правило, если оно существует, должно быть сформулировано в несколько ином виде: сущ. жен. р. образуют род.п. мн. ч. с помощью нулевого окончания, тогда как к сущ. муж. р. Прибавляя-ется -ов.

Доказательством предложенной точки зрения могут служить формы, образованные от самостоятельно сконструированных существительных. В тех случаях, когда ребенок изобретает сущ. муж. р., образуя форму род. п. мн.ч., пользуется -ов: *Сиденье для рыбоколов* (М5,1,25). Если словообразовательная инновация — сущ. жен. р., род.пад. мн.ч. образуется с помощью нулевого окончания: *А если они проснутся, а их летучек нет? Нет их летучек* (М4,1,12).

Еще одним аргументом в пользу предложенной версии служат подсчеты форм муж. и жен. р., образованных с помощью разных окончаний.

Табл. 3.

| окончание | речевая продукция мальчика |         | речевая продукция девочки |         |
|-----------|----------------------------|---------|---------------------------|---------|
|           | -ов                        | нулевое | -ов                       | нулевое |
| муж.р     | 63                         | 4       | 24                        | 4       |
| жен.р.    | 11                         | 60      | 3                         | 26      |

К сожалению, трудности сбора материала лонгитюдным методом не дают возможности проверить, является ли описанная стратегия единственно возможной. Можно предположить, что существуют и другие способы освоения форм род. пад. мн.ч. Рассматривая диалектные различия в языке, С.П. Обнорский выделял 3 различные группы говоров: 1) сущ. м.р. имеют окончание -ов, ж.р. - нулевое, ср.р. - -ей; 2) сущ. с основой на мягкий согласный имеют окончание -ей, на твердый - -ов; 3) окончание -ов

получает распространение во всех классах им. сущ. (Обнорский 2009: 151).

Не исключено, что дети тоже могут идти намеченными путями, образуя формы род. мн. только при помощи -ов или выбирая между разными возможностями. На аналогии, которые существуют между речью ребенка и диалектами русского языка, указывал А.Н.Гвоздев (Гвоздев 2009: 389), думается, что совпадения здесь не случайны. Описанный выбор заложен в самой языковой системе, и любопытно проследить, что стратегии, которыми пользуются носители языка, не изменяются на протяжении его многовековой истории.

В речи рассмотренных нами детей прослеживаются те же стремления, которые являются движущими силами языкового развития — стремление к дифференциации, выражающееся в избегании омонимичных флексий и использовании разных окончаний для слов муж и жен.р., и стремление к унификации, выражающееся в упорядочении использования окончаний род. п. мн. ч., которые в современном русском языке зачастую свидетельствуют не о родовой принадлежности слова или его отнесенности к тому или иному типу склонения, а традиционно восходят к древним типам словоизменения.

## Литература

- Бодуэн де Куртенэ И.А.* Некоторые из общих положений, к которым довели Бодуэна его наблюдения и исследования явлений языка // Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию: В 2 т.- М, 1963. — Т. 1. — С. 348–351.
- Булаховский Л.А.* Исторический комментарий к русскому литературному языку. — Киев, 1950.
- Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. — СПб. — М., 2007.
- Граудина Л.К., Ицкович В.А., Катлинская Л.П.* Грамматическая правильность русской речи: Опыт частотно-стилистического словаря вариантов. — М., 1976.
- Обнорский С.П.* Именное склонение в современном русском язык. Множественное число. — М., 2009.
- Сизова О.Б.* Индивидуальные грамматические стратегии младших дошкольников // Проблемы онтолингвистики — 2009: Материалы международной научной конференции. — СПб., 2009. — С. 172–178.

Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.

Шахматов А.А. Историческая морфология русского языка. — М., 1957.

**Е.Н. Никитина (Москва)**

### **Категория действия и эмотивно-оценочная сфера в речи детей младшего школьного возраста (на материале школьных сочинений)**

1. В работе была поставлена задача выявить особенности в выражении (1) категории действия и (2) эмотивно-оценочной сферы в речи детей младшего школьного возраста, обусловленные возрастом и позицией говорящих, спецификой жанра / темы.

2. Для эксперимента была выбрана форма письменного классного сочинения на тему «Самое интересное событие зимних каникул» во 2-м, 3-м, 4-м классах московской средней школы<sup>1</sup>. Было получено и проанализировано 68 работ (22 — 2 класс, 22 — 3 класс, 24 — 4 класс) детей в возрасте от 8 до 11 лет.

3. В настоящем исследовании вопрос о соотносительности в детской речи разных моделей речевой деятельности — информативного и репродуктивного регистра решался при анализе видо-временных форм глагола; особый интерес представляли закономерности выбора сов.в. и несов.в. в прош. вр., условия перехода от формы прош.вр. к форме наст.вр.

4. Возрастных особенностей в употреблении категорий вида и времени предикатов действия внутри анализируемых возрастных групп не выявлено, что позволяет сделать вывод о том, что усвоение этих категорий происходит в более младшем возрасте (до 8 лет).

5. Информация в сочинениях делится на два блока — основная (относящаяся к Я и к событию, которому посвящено сочинение) и попутная, обычно относящаяся к третьим лицам либо не-лицам: поясняющая родственные отношения, правила функционирования места и пользования предметами, иногда — к самому говорящему, его качествам безотносительно к определенному временному отрезку. Основная информация обычно дается в форме прош.времени, попутная — в форме наст.:

---

<sup>1</sup> Благодарю учителя младших классов ГБОУ СОШ № 763 г. Москвы И.И.Китаеву за помощь в проведении эксперимента.

*Я приехала в Коломну. В Коломне у меня живут и бабушка с дедушкой, и две двоюродных сестры, и крестный* (3 кл.)<sup>1</sup>; *Четвертого января мы с Кириллом ездили на Кремлевскую елку. Нам очень понравилась эта елка. Мне очень нравится ходить на елки, поэтому я ездию на все елки* (4–10,3); *Потом мы поиграли в его (друга) игрушки. У него есть братик. Его зовут Миша. Ему три года* (3 кл.); *Мне очень понравилось кушать в одном интересном Отеле. Там дают коктейли и чипсы бесплатно* (2–8,5); *...репка (автомат для проверки силы...из автомата торчит ручка, ты за нее тянешь/ и автомат показывает/ сколько кг ты вытянул/ и указывает персонажа)* (2–8). Обычно попутная информация количественно незначительна; одно сочинение целиком состоит из «путной информации» (герой не-Я, описательность, наст.вр.): *У меня недавно родилась троюродная сестра. Ей всего три месяца. Ее зовут Наташа. Она живет в Вязьме. У нее рыжие волосы* (3 кл.).

6. Основная информация может составлять сюжет, излагается в сов.в. (аорист, перфект), или быть описательной, излагается в несов. в. (имперфект). Сюжетность/ несюжетность отчасти зависит от степени активности Я (посещение музея может выражаться бытийными предложениями типа *Там были...*, катание на лыжах либо подготовка поездки и сама поездка — серией сов.в.), от «фокусировки»: фиксированность на одном дне дает включенность Я, сюжет (*поехали в аквапарк — прокатились на всех водных горках — отправились в кинотеатр*), механизм «взгляда со стороны» — узуальность, итеративность (*гостили у бабы с дедом, ходили в кинотеатр, ездили в зимний лес, катались на коньках, ходили в баню*). Дальность места (заграница, другой город) может отражаться в выборе имперфекта, аорист может быть связан с ближним, привычным местом.

7. Особый интерес представляет появление наст.вр. в рамках «основной информации», в сюжете, что можно интерпретировать как элемент репродуктивного регистра. В сюжете наст. вр. обычно «наводится» контекстными условиями (содержащими сигналы пространственно-временного дейксиса), которыми, в частности, можно считать:

а) перфект (актуальное состояние как результат действия в прошлом), значение которого «накапливается» в сериях сов.в.:

*Потом я умылся, попил воды и пошел за подарками. Вошел в комнату и перед мной стоит одна большая коробка и два разноцветных кубика* (4–9,10); *Я объехал его (сугроб), и вдруг большая гора* (2–8,5).

---

<sup>1</sup> Здесь и далее цифровую информацию в скобках следует читать так: (3 кл.) — 3 класс; (2–8,5) — 2 класс, 8,5 лет, (4–10,2) — 4 класс, 10 лет 2 месяца.

В этих примерах пропущена перцептивная рамка на границе перфект — бытийное предложение в наст.вр. Ср. пример, в котором использован тот же прием перехода на наст.вр., перцептивная рамка вербализована:

*Вечером мы фотографировались, но вдруг в дверь кто-то позвонил, мы прислушались, я на цыпочках подошла к двери. Посмотрела в глазок, никого, открыла дверь, вижу около двери лежит коробка красного цвета. С дедами морозами!* (3 кл.).

Этот материал детских сочинений может стать аргументом в пользу перфектного (а не аористного) осмысления сов.в. в рамках репродуктивного регистра. Ср. с идеей о позиционно-текстовой сущности перфекта: серии глагольных форм сов. в. интерпретируются как аористы с конечным перфектом.

б) внутренняя речь:

*Ну думаю всё, дед мороз теперь будет подарки только на порожек класть! Ан нет! В рождество просыпаюсь, а под елкой коробка с конфетами и диск со сказками* (3 кл.).

Одна работа начинается с перцептивной сценки, построенной в первую очередь средствами наст.вр. и только затем перфектами: *Мы собираемся на дачу. Все суетятся. И вот наконец мы садимся в машину. Вся семья еле-еле уместилась в автомобиле. Я думаю только об одном — скорей бы приехать. И вот через два с половиной часа мы приехали. Дом был сырой, но у нас много дров.* (4 — 10,10).

Если в примерах выше наст.вр. позволяет приблизить изображаемое к говорящему и адресату по категории времени, то в следующем примере происходит и обратное движение — от единичности в прошлом (прош.) к изобразительности (наст.) и далее к итеративности (наст., придаточные условия, темпоральный показатель *все время*): *Мы привязали бантик и стали играть с Мотей. Мы бант двигаем вверх-вниз. А она прыгает высоко-высоко. А если поймает, то взрызается в бант/ а если в этот момент хочешь погладить, то она с выжупленными глазками хватается пальцы. А еще Мотя все время бросается на мои ноги!* (2–8,5).

Форма наст.вр. на фоне имперфекта встретила однажды: *Вначале я поднимался по лестнице. Иду-иду, вот и увидел / где представление* (2–8). Эта форма модусно обусловлена (выражает ожидание): психологическая протяженность времени выражена несов.в. *поднимался* и несов.в. и повтором в *иду-иду*, ср. модусно-стативный предикат *И я ждала-ждала: может, будет второй подарок?!* (2–8,5).

Анализ текстов показал, что грамматический механизм репродуктивного регистра (видо-временные формы) может быть освоен к возрасту 9–

10 лет, однако «недостающим звеном» становятся лексические средства, рисующие конкретику пространства (именные синтаксемы с предметным и простран-ственным значением, прилагательные с перцептивной семантикой и т.д.); эти средства во взаимодействии с категорией времени и строят перцептивную картинку в художественном тексте.

8. Изобразительными приемами выглядит употребление имперфекта для передачи временного следования: *Когда он хлопнул один раз / львы уже лежали на полу* (ср.: хлопнул — легли), *а тигры встали на задние лапы* (3 кл.); перфекта для выражения одновременности с моментом наблюдения: *Как красиво было смотреть, как снег лег на ветки деревьев!* (ср.: лежал) (2–9).

9. Обнаружена затрудненность в выражении указания на интервал «ночь с.. на..»: *Самое лучшее событие которое произошло со мной за каникулы произошло ночью с 2 по 3 января 2012 года* (4 кл.); *В ночь с 31 декабря по 1 января в небе было очень красиво, сверкали фейерверки и бенгальские огни* (2–8,5).

10. В выражении эмотивно-оценочной сферы обнаружены возрастные различия.

2 класс (8–9 лет). Мало слов эмотивно-оценочных (это *понравилось, красивый*; категория состояния *хорошо, весело*); эмоция передается знаком восклицания при констатирующих предложениях: *Там были рыбы и звери! Там были даже обезьяны! Там много плавало рыб: скат, рыба-клоун, морской еж, морская звезда! Были пингвины и много рыб и животных! А в конце я увидел Деда-Мороза! Я закричал! Он с акулами плавал!* (2-8); *Там мы отпраздновали Новый год!... И сели за стол праздновать Новый год!* (2–8).

3 класс (9–10 лет). В этом возрасте восклицательность частотнее при предложениях с оценочной лексикой (своеобразное дублирование): *Это прекрасное чувство / когда вся семья в сборе! ... Для меня это лучший день в моей жизни! / Я очень люблю кататься на лыжах!!! / Хорошо кататься на коньках! Там было так интересно. Там были самые знаменитые фигуристы! / Хорошая крепость у меня получилась!*

4 класс (10–11 лет). Этот возрастной интервал характеризуется наплывом оценочной (в подавляющем большинстве позитивной) лексики — как книжной, так и жаргонно-просторечной; здесь же фиксируется употребление междометного предложения: *Было классно* (4-10,10); *Ах, это было неповторимо, так круто*. (4–10,7); *в этот день мы запустили великолепный салют* (4–10,7); *Но был отрицательный момент...*

(4–11);...Этот день был замечательный ...Эти дни были замечательные, веселые, интересные! (4–10,6); ... Это восхитительно! ... Эти каникулы были самыми восхитительными (4–10); В один прекрасный день зимних каникул 2012 года 9 января я была у бабушки (4–10,9); Перед началом экскурсии мы катались на санях, запряженных прекрасной белоснежной лошади... (4–10,3); Самый мой яркий день был 4 января 2012 года (4–11,4); Это было потрясно!!! (4–10,10); У нас была преlestная елка. (4–10,5).

Появляются неизосемические глагольные предикаты с семантикой эмоционального состояния, косвенным падежом личного субъекта и каузативной семантикой Им.п.: Меня поразили два дня каникул! (4–10,6) 3 января меня потрясло то, что я проснулась, позавтракала и я поехала с мамой, папой и сестрой в Океанариум. (4–11) и с нулем субъекта: В общем голова шла кругом от разнообразия панорам (4–11,1). Часто предикат эмоции сопровождается указанием на причину (см. примеры выше); ср. также сложноподчиненное предложение: Мы с братом обрадовались, но я не так обрадовался, потому что Новый год еще не наступил (2–9). Словесное обозначение эмоции связано с определенным уровнем личностного развития, обусловлено рефлексией и способностью к взгляду на себя со стороны. Тем самым в художественном тексте эмоциональная лексика связана с приближением к чувствующему Я, в онтогенезе с дистанцированностью.

Фиксируется рефлексия ребенка по поводу памяти: Мне так приятно вспомнить эти зимние каникулы! (4–10); Это были мои самые незабываемые каникулы! (4–10,6); Это было незабываемо. ...Я хотела бы чтобы этот день повторялся всегда (4–11,4); ...но один день мне запомнился как сказка. Он мне никогда не забудется (4–10–2).

11. О том, что освоение лексических и грамматических конструкций, связанных с эмотивно-оценочной сферой, не закончено к 10–11 годам, свидетельствуют ошибки.

Эмотивный перфект на фоне узуального времени: Мы с братом гуляли, играли, рисовали, катались с горки, катались с горки, катались на коньках и на лыжах. И я обрадовалась (3 кл.). Гномический эмотивно-оценочный предикат в условиях конкретно-временной локализации: Мы катались с большой горки. Мой брат любил падать на ровном месте, но потом перестал (4–10,6). В присловной (припредикатной) позиции оценочное слово на -о при глаголе несов.в. начинает выражать оценку вы-

полнения действия (а не оценку ситуации, как при сов.в.): *Было очень весело, радостно, красиво. ...и вместе превосходно катались...* (4–11,4). Антонимическая замена: *А Оля подарила ... мармелад где был нарисован Дед мороз. Я была очень разочарована (=счастлива) (3 кл.)*. Качественно-активное значение на месте каузативного: *Зоопарк — место мечтательное, но я не хочу, чтоб ты оказалась в больнице!* (2–8,5); Слово оценки вместо слова эмоционального отношения: *Выбрали Мурома. Это мое лучшее животное!*(4–10,2) и др.

**Е.И. Осминкина (Череповец)**

### **Освоение детьми персонального дейксиса (ранние стадии)**

Наше исследование посвящено освоению отношений персонального дейксиса детьми раннего возраста. Основным объектом изучения послужила речь Лизы Елисеевой в возрасте от 1,6 до 2,0. В дальнейшем мы предполагаем рассмотреть речь других детей, представленную в Фонде данных лаборатории детской речи РГПУ им. А.И.Герцена, а также речь англоязычных детей того же возраста, представленную в международной системе CHILDES. Предполагается проведение сопоставительного исследования онтогенеза персонального дейксиса на материале освоения двух языков: русского и английского. Важным представляется выяснение общего и различного в том, каким образом формируется соответственный участок индивидуальной языковой системы в двух сопоставляемых языках.

Несмотря на то, что в семантическом плане категория лица устроена в русском и английском языках сходным образом (ориентирована на передачу так называемых речевых ролей, определяемых ситуацией коммуникации), в формальном плане имеется ряд существенных различий, которые не могут не накладывать определенного отпечатка на порядок освоения языковых явлений

В англоязычном научном мире существует много работ, посвященных освоению детьми личных местоимений, что дает основание считать, что данная проблема рассмотрена достаточно подробно (Е. Кларк, Р. Чарни, С. Чиа, К. Лавлэнд, Д. Слобин, Н. Бадвиг и др.). В России же до недавнего времени этому вопросу уделялось недостаточно внимания. Из существующей на данный момент литературы можно назвать работы



Л.Х. Головенкиной и Г.Р. Добровой (Головенкина 2001; Доброва 2005). В нашем исследовании мы во многом опираемся на опыт исследования Г.Р. Добровой, которая подробно рассмотрела усвоение личных местоимений русскоязычными детьми.

В данной статье основное внимание уделено онтогенезу персонального дейксиса в русском языке. За основу мы берем следующий ряд научных положений.

1) Порядок появления личных местоимений в речи русскоязычного ребенка следующий: 1-е, 2-е, и затем 3-е лицо (Доброва 2005).

2) Собственно дейктической функцией обладают лишь местоимения 1-го и 2-го лица (поскольку обозначают участников коммуникации), в то время как формы 3-го лица употребляются и в дейктической, и в анафорической функциях, при этом основная функция — анафорическая (Вольф 1974).

3) Освоение детьми дейктических отношений знаменуется освоением противопоставления «я — ты» и появлением способности принимать чужую точку зрения, т.е. правильное использование местоимений 1 и 2 лица и является свидетельством освоения дейктических отношений.

4) Освоение личных форм глаголов и местоимений протекает параллельно, т.е. личные формы глагола и личные местоимения появляются примерно в одно и то же время. Это проявляется в том, что ребенок практически не ошибается в выборе личных форм, т.е. не бывает случаев употребления сочетаний вроде «Петя хочу» и «я делает» (Слобин 1976).

Согласно наблюдениям зарубежных исследователей (в частности Е. Кларк), порядок усвоения местоимений англоязычными детьми таков: сначала местоимения 1-го лица ед. ч, затем 2-го лица ед. ч., затем 3-го лица ед. ч. У русскоязычных детей порядок такой же. Г.Р. Доброва, правда, замечает, что местоимение 3-го лица у русскоговорящих детей может появиться раньше, чем у их англоязычных сверстников, но это происходит необязательно.

Применительно к системе личных местоимений и категории глагольного лица русский и английский языки характеризуются рядом особенностей, которые могут являться причиной различий в освоении дейктических отношений русскоязычными и англоязычными детьми.

В русском языке благодаря наличию развитой системы личных окончаний глаголов существует возможность так называемого продропа — опущения подлежащего. И хотя в английском языке некоторые глаголы

тоже имеют набор личных форм (to be), их число ограничено, поэтому употребление подлежащего в предложении является обязательным. Таким образом, категория лица в русском языке представлена большим количеством формальных средств выражения, чем в английском. По нашему мнению, это может оказывать влияние на характер усвоения языка ребенком: логично предположить, что русские дети позже начинают использовать личные местоимения в речи. Означает ли это, что дейктические отношения как таковые также усваиваются позднее? Разумеется, нет, поскольку русскоязычные дети просто используют другие дейктические средства (т.е. личные окончания глаголов).

Наша задача состояла в том, чтобы проследить за порядком появления личных глагольных форм в речи русскоязычного ребенка и сопоставить результаты наблюдений с данными о порядке появления личных местоимений.

Местоимения появляются в речи Лизы Е. лишь к концу второго года жизни, в то время как глаголы в личных формах встречаются в изобилии гораздо раньше (приблизительно 50–60 процентов всей лексики — глаголы, соотношение меняется по ходу речевого развития (в сторону увеличения количества глаголов).

Из всех глагольных форм изъявительного наклонения у Лизы раньше всего появляются формы настоящего и прошедшего времени. Количественное соотношение между настоящим и прошедшим временем примерно одинаковое. Формы настоящего времени характеризуются наличием окончаний 1-го, 2-го и 3-го лица. Реже всего встречаются формы настоящего времени 1-го и 2-го лица. Формы императива, который является формальным выразителем 2-го лица, встречаются в самостоятельном употреблении редко, а повторы за взрослыми мы не можем учитывать.

Примеры употребления форм настоящего и прошедшего времени:

(1) Мама: И что случилось тогда, когда бабушка резала лук? Что от лука было? Лиза: *Заплакала*.

(2) Мама: Что ты делаешь, Лизочка? Лиза: *Снимает*. (Лиза говорит о себе в 3-ем лице).

(3) Мама: Ну-ка, где он, воробышек? Куда он залез, воробышек? Лиза: *Под стол*. Мама: И что он там делает, под столом? Лиза: *Залез*.

(4) Мама (о папе, который чистит грибы): Что папа делает? Лиза: *Чистит*<sup>1</sup>. Папа (чистит грибы): А что я делаю, Лиза? Лиза: *Чистит*.

---

<sup>1</sup> Мы не фиксируем точный звуковой облик произнесенного ребенком слова.

(5) Лиза листает книгу про монстриков. Лиза: *Чинит машины монстрик*. Разглядывает следующую картинку: *Пьет из бутылки*.

(6) Мама: Кто безобразничает? Это что ты делаешь сейчас? Лиза: *Безобразничаешь*.

(7) Мама: Что ты делаешь? Лиза: *Безобразничаю*. (1,10)

(8) Мама: Лизочка, что ты делаешь? Лиза: *Читаю*. (1,11)

(9) Мама: А, пылесос! Ты его уже не боишься? Лиза: *Это маленький пылесос. Пишешь... пишу*. Мама: Пишешь пылесос? (2,2)

Лиза начинает употреблять глагольные формы 3 лица раньше, чем формы 1-го и 2-го, хотя известно, что личные местоимения появляются в речи детей в другом порядке. В то же время личные местоимения Лиза осваивает так же, как и большинство сверстников: сперва местоимения 1-го и 2-го лица. Можно найти несколько объяснений этому несоответствию. Во-первых, это может быть связано с характером инпута — частым употреблением взрослыми глагольных форм 3-го лица как в сочетании с именами, местоимениями, так и без них. Во-вторых, такое несоответствие может быть связано со сложностью в усвоении местоимений 3-го лица, на которую указывала Е. Кларк: несмотря на то, что личные глагольные формы и местоимения вместе встречаются в речи, детям трудно освоить местоимения 3-го лица, поскольку они обладают наиболее меняющейся референцией, т.е. каждый раз обозначают новое лицо (в отличие от местоимений 1 и 2 лица, которые ребенок воспринимает как относящиеся к нему).

(10) Лиза увидела на столе стакан: *Стакан*. Мама: А что *ты* сделала со стаканом? Лиза: *Поставила*.

(11) Лиза ложится на пол: Я бедная (1,11).

Кроме того, в русском языке немало конструкций, в которых формы местоимений опускаются.

Следует также учитывать, что основная функция местоимений 3-го лица для ребенка — анафорическая и только потом действительная. Г.Р. Доброва приводит исследование Чарни, в котором ребенок сначала использовал местоимения 3-го лица только по отношению к куклам, затем — в анафорической референции к людям, и лишь затем — в действительной референции к людям (Доброва 2005). Лиза же на описываемом этапе еще не обладает достаточным когнитивным развитием для того, чтобы использовать местоимения 3-го лица даже в анафорической функции.

Можно сделать вывод, что русские дети раньше начинают осваивать формы 3-го лица, но не сами действительные отношения, так как более ран-

нее усвоение 3-го лица русским ребенком наблюдается лишь в сфере глагольных форм, и причиной этому могут быть как особенности русского языка, так и различные психологические сложности, возникающие у детей при освоении местоимений 3-го лица.

В дальнейшем исследовании нам предстоит рассмотреть характер освоения местоимений 1-го и 2-го лица русскоговорящими и англоговорящими детьми, а также другие вопросы, касающиеся влияния характера языка на освоение отношений персонального дейксиса. Упомянем некоторые из них. Будет ли влиять на особенности освоения личных местоимений наличие особых форм для лиц и предметов в английском языке (he, it) и их отсутствие в русском? Каким образом взаимосвязано освоение личных и притяжательных местоимений (одновременное появление *я* и *мой*, *I* и *my*)? Как влияет на освоение местоимений наличие конструкций с обязательным употреблением притяжательных местоимений в английском языке и отсутствия таких конструкций в русском?

## Литература

- Вольф Е.М. Грамматика и семантика местоимений (на материале иберо-романских языков) — М., 1975.
- Головенкина Л.Х. Понятийное поле «принадлежности» у ребенка дошкольного и младшего школьного возраста // Ученые записки МГПИ. Сер. Языкознание. — 2001. — Вып. 1. — С. 83–90.
- Доброва Г.Р. Онтогенез персонального дейксиса: личные местоимения и термины родства. Дис. на соискание уч. степени доктора филол. наук. — СПб., 2005.
- Залевская А.А. Введение в психолингвистику. — М., 1999.
- Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. — М., 1976.

Е.А. Офицерова (Санкт-Петербург)

## Наблюдения над освоением системы склонения имен существительных (на материале речи одного ребенка в возрасте 4,5–5,5 лет)

Система склонения имен существительных в русском языке, с одной стороны, обладает четкой структурой, с другой стороны, достаточно разветвлена и представлена как система вариантов, с заполненными «клеточками» и лакунами, правилами и исключениями. Обычно ребенок про-

ходит путь от освоения основных, «центральных» правил этой системы к овладению правилами «периферийными». Представляет интерес выбор ребенком варианта в сложных случаях в том возрасте, когда основные правила склонения имен существительных им уже должны быть усвоены, в конце пятого — начале шестого года жизни.

Рассмотрим несколько сюжетов, характерных для данного возрастного периода.

### **I. Образование форм родительного падежа множественного числа имен существительных: варианты флексий вместо нулевой.**

Нам известно, что существует три типа флексий для формы род. п. мн. ч. имен существительных: *-ов (-ев)*, *-ей* и нулевая флексия. Чередование в основе гласного с нулем звука являются дополнительным усложняющим правильное образование формы фактором. В результате ребенок образует формы без чередования и с материально выраженными флексиями: *капель* вместо *капель*, *яблочков* вместо *яблочек* (4,11), несмотря на то, что эти же падежные формы от других слов, более часто употребляемых, образуются им в основном правильно: *человечков*, *людей*, *машинок* (4,8; 4,10).

Интересна ошибка в образовании формы от им. п. *кресла* — *креслал* вместо *кресел* (4,11): образуется, на первый взгляд, с нулевым окончанием, но с «включением» окончания им. п. в состав основы и с ее «наращением». Исправился тут же сам.

### **II. Образование форм косвенных падежей имен существительных с основой на парный по звонкости-глухости согласный.**

Во временной языковой системе ребенка (термин С. Н. Цейтлин) парадигма может существовать в несколько ином виде, чем она существует в языке взрослых. Объясняется это разными причинами. Так, ребенок может быть знаком с начальной формой слова, но не знать, как оно изменяется. Фонетическое слово в русском языке не может оканчиваться звонким согласным, в результате слово с фонетическим чередованием на конце основы парных звонкого и глухого может быть воспринято ребенком как слово с основой на глухой согласный. При сохранении места ударения на основе в косвенных падежах слова *игрок* — будут одинаково изменяться: *бульдодК*, *флаК*, *игрок* — *бульдодКа*, *флаКа*, *игрОка* (4,11 — вместо *бульдодГа*, *флаГа*, *игрокА*). Здесь мы можем наблюдать и внутрисловную, и межсловную аналогию.

### **III. Выбор твердого или мягкого варианта склонения при образовании падежной формы.**

Внутри первого и второго типов склонения выделяются подтипы с разными флексиями — в зависимости от типа основы. Так, в формах род. п. ед. ч. во втором склонении возможны флексии *-и* и *-ы*; в форме им. п. мн. ч. в первом склонении — флексии *-ы*, *-и* и *-а*. При этом флексии *-и* могут присоединяться к основе на мягкий или заднеязычный согласный, а флексии *-ы* — к основе на твердый согласный. Это основное правило, имеющее исключения: в некоторых случаях происходит чередование твердого и мягкого согласных на конце основы при образовании определенной падежной формы.

В детской речи мы находим факты, говорящие о том, что основная закономерность усвоена не до конца: образование формы род. п. ед. ч. у *Люди* вместо *у Люды* (4,11). И в то же время встречаем «ошибки», которые свидетельствуют об усвоении этой закономерности: ребенок образует форму *соседы* вместо *соседи* (5,4), что лучше подчиняется логике языковой системы (ср. *обед* — *обеда* и *медведь* — *медведи*). При этом обе эти разновидности ошибок — явление в речи пятилетнего ребенка достаточно редкое.

**Е.Н. Панфилова (Архангельск)**

### **Грамматическая категория имен собственных в речи детей дошкольного возраста, осваивающих русский язык как родной**

В данной статье представлена часть исследования, посвященного становлению грамматической категории числа имен существительных различных лексико-грамматических разрядов в русской детской речи. Ее цель заключается в выявлении особенностей овладения детьми категорией числа собственных имен существительных.

На самых ранних этапах становления речевой способности ребенка всякое слово, осваиваемое ребенком, по своей сути является в момент речевого акта именем собственным: единственному означаемому соответствует единственное означаемое. Постепенно одно-однозначное соответствие превращается в одно-многозначное, т.е. одному означаемому начинают соответствовать сходные, но все же чем-то различающиеся означаемые. Это становится возможным благодаря способности детей улавливать нечто общее во все же различных предметах окружающего мира (разных собак ребенок начинает называть одним словом *ава*).

О важности формирования механизма обобщения писал классик отечественной психолингвистики Л.С. Выготский: «общение необходимо предполагает обобщение и развитие словесного значения» (Выготский 2005: 14). Разумеется, степень способности ребенка к обобщению может быть различной, что было продемонстрировано, например, в экспериментах И.Н. Горелова. В них детям в возрасте до 2-х лет предлагался набор игрушек для группировки по обобщающему признаку с опорой на образец (напр., набор игрушек нужно было разделить на группы «автомашины», «посуда», «куклы»). Когда набор предметов менялся (вместо достаточно знакомых детям предметов предлагались геометрические фигуры), то качество выполнения задания значительно снижалось. Причиной этому, по мнению И.Н. Горелова, «является незнание ребенком функций предметов, предлагаемых для группировки, ибо прежде других формируется умение группировать предметы по признакам, характеризующим их назначение» (Горелов 2003: 20- 21).

Итак, во временной языковой системе ребенка одному означаемому начинает соответствовать не одно, а более одного означаемого (потенциально, их бесконечное количество), т.е. имена существительные становятся нарицательными. Следующий шаг на пути освоения языка для ребенка заключается в проведении границы между именами собственными и именами нарицательными, т.е. в дифференциации. Она необходима для корректного употребления числовых форм собственных существительных. Под числовыми формами существительных мы подразумеваем формы ед. и мн. числа безотносительно возможных падежных форм.

Для наших дальнейших рассуждений существенны следующие замечания А. В. Исаченко: «Если форма множественного числа выражает некоторое неопределенное множество, то соответствующая форма единственного числа вовсе не обозначает обязательно единичный предмет (лицо, явление). Существительное, взятое в единственном числе, осуществляет в себе связь единичного (*jedinečného*) с общим (*všeoobecným*). Каждое существительное в единственном числе может обозначать и единичный, индивидуальный предмет (лицо, явление) и вместе с тем родовое понятие (*druhový pojem*), связанное с этим предметом (лицом, явлением) <...> форма единственного числа существительных может обозначать не единичное, а видовое (*druhové*): «Тут пришел немец» <...> Формы множественного числа семантически связаны именно со вторым, общим значением слова, а не с его единичным, конкретным значением» (Исаченко 1954: 101–102).

По определению основным значением форм ед. числа имен собственных является «индивидуализирующее» (Шелякин 2001: 35), т.е. то самое «единичное, конкретное», о котором писал А.В. Исаченко. Имена собственные имеют особое положение в языке, они приложимы «к индивидуальным объектам, выделяемым из ряда подобных» (Суперанская 2009: 46). Значит, в идеальном случае в образовании форм мн. числа просто нет необходимости. Если все же такие формы возникают, то со смещением в лексическом значении существительного. Полученные формы мн. числа могут в норме иметь следующие значения: 1) конкретные предметы или лица, которые более или менее случайно обозначаются одним и тем же названием; 2) члены одной семьи; 3) лица или предметы, сходные с лицом или предметом, носящим данное имя; 4) в результате метонимии имя собственное может употребляться для обозначения произведения, созданного автором, носящим это имя (Есперсен 1958: 75).

Д.И. Арбатский, исследовавший формы мн. числа имен собственных в современном русском литературном языке, отмечал, что они «в целом более выразительны и экспрессивны, чем соответствующие формы единственного числа. Они фиксируют разнообразные смысловые оттенки, выполняют стилистические функции» (Арбатский 1974: 119). Словоформы собственных имен существительных в речи детей также встречаются во мн. числе, однако этим словоформам не свойственна выразительность, экспрессивность.

Применительно к категории числа в речи детей наиболее существенным оказывается свойство собственных имен иметь только денотативное значение, в отличие от нарицательных, имеющих также и сигнификативное.

При решении вопроса о том, что включать в картотеку в качестве имен собственных, мы руководствовались «вертикальным» подходом, т.е. включали в нее высказывания с именами собственными, понимаемыми нами как слова, которые служат для выделения именуемого ими объекта из ряда подобных, индивидуализируя и идентифицируя данный объект (ЛЭС: 473), т.е. имена собственные (антропонимы, топонимы, зоонимы, имена выдуманного ребенком персонажей) в традиционном «взрослом» понимании.

Между тем, нередки случаи, когда имя нарицательное используется ребенком в функции имени собственного: *мама, папа* в качестве личных



имен родителей, *собачка, киска* в качестве личных имен игрушек ребенка. Такие случаи нами не рассматриваются.

В работах Г.Р. Добровой, исследовавшей освоение детьми персонального дейксиса, показано, что личные имена наряду с личными местоимениями и терминами родства являются компонентами данного ФСП и соответственно обладают такими общими свойствами, как релятивность, зависимость от точки отсчета (Доброва 2005: 9). Сложность освоения детьми грамматической категории числа личных имен обусловлена тем, что «в обобщенном плане они также «шифтерны», поскольку выбор варианта именованного человека зависит от точки отсчета на оси координат» (там же: 10).

Как показывают наблюдения за спонтанной речью Лизы Е. и Вити О. (Фонд данных лаборатории детской речи РГПУ им. А.И. Герцена), подавляющее большинство имен собственных в высказываниях детей встречается в форме ед. числа: *Тима* — кличка кота; *Аня* — имя соседской десятилетней девочки; *Катя* (*Костя*) — имя соседского мальчика (Лиза Е. 1,9,8); *Витя* это чик-чик может... (Витя О. 2,5,0) и мн. др.

Лишь малая часть имен собственных употребляется в форме мн. ч., что, как представляется, приблизительно соответствует ситуации употребления этих же форм в разговорной речи. Однако при более подробном рассмотрении детского употребления обнаруживается различная степень владения функциями, которые способны выражать формы мн. ч.

Словоформы мн. ч. встречаются в составе тех фраз, которые ребенок слышал в обращенной к нему речи. Например, Витя О. повторяет фразу дедушки: *Горбатовские, подъем!* (Витя О. 4,3,21).

С точки зрения вертикального подхода здесь мы имеем дело с так называемым «множественным фамильным». Однако определить, выполняет ли эту же функцию данная словоформа во временной языковой системе ребенка, довольно сложно. В любом случае можно считать, что ребенок «попал в точку», т.е. продемонстрировал уровень развития языковой компетенции, позволяющий считать его равноправным членом коммуникативного сообщества, причем вероятнее всего, уровень осознанности ребенком функции низок.

Мн.ч. имен собственных в некоторых случаях обусловлено определенным синтаксическим контекстом, в котором используется существительное. Сам контекст вынуждает использовать мн.ч.: В. *Хочешь морсика? Р. Да... Коты тоже Мурзики бывают* (Лиза Е. 3,2,16);

Долго, но тщетно уговаривала его посмотреть «про большого» (т.е. более известный всем м/ф «Трое из Простоквашина» с продолжением), но Витя был непреклонен: *Нет, не хочу про большого, сейчас буду смотреть фильмы только про маленьких дядих Фёдарых!* (= дядей Фёдоров) (Витя О. 3,5,29).

В последнем примере форма мн. ч. «фильмы» могла быть произнесена Витей случайно, но далее она повлияла на форму последующих в правом контексте существительных.

Рассмотрим пример из речи Лизы Е., где в отношении к различным изображениям в книге об Эрмитаже Мадонны (Девы Марии) она говорит: *Почитаем про мадоннов* (Лиза Е. 2,3,10); *Все Мадонны одинаковые* (Лиза Е. 2,3,26); *Посмотрю про мадоннов* (Лиза Е. 2,5,14).

Несмотря на то, что есть формообразовательная инновация (мадоннов) в плане содержательном между речью Лизы в данном случае и нормативным употреблением наблюдается параллелизм: речь идет о различных изображениях Мадонны, что в нормативной речи вполне допустимо обозначить аналогичной формой (*про Мадонн*). Как нам представляется, здесь тот случай, когда ребенок также демонстрирует достаточный уровень языкового развития, но только в одном отношении — в плане содержания, в плане же выражения уровень несколько ниже.

Еще более высокую степень языковой компетенции ребенок демонстрирует в тех случаях, когда и план выражения, и план содержания соответствует нормативным, но при этом очевидно, что словоформы не являются простым повтором, а были употреблены достаточно осознанно. Так, Витя О., самостоятельно сделав умственное обобщение, говорит о количестве детей в своей группе с одинаковым именем: *У нас всего лишь три Настя* (Витя О. 5,0,12).

Количественно-именное сочетание, рассматриваемое нами в данном случае как смысловой синоним словоформы мн. числа, употреблено для выражения функции мн. числа случайного называния одним и тем же именем разных лиц.

В речи детей дошкольного возраста возможны также формы мн. ч. имен собственных в так называемом «фамильном» значении. Ребенок способен сделать обобщение на основе признака «принадлежность к одной семье» и создать соответствующую форму мн. числа, т.е. выразить нормативную функцию формы мн. числа имен собственных «множественное фамильное». См. пример из дневника развития Вити О.: *О Тимоне практически нигде не говорится, что он — мангуст, и Витя, редко «встречающийся» с этими животными, сегодня днём, рассказывая мне*

о том, как мангусты-родственники Тимона (его мама, дядюшка и др.) рыли тоннели, назвал их **Тимонами**, пояснив: только их было много, много **Тимонов** (4,9,7).

Таким образом, допуская определенную долю условности, можно сделать вывод о том, что в период дошкольного детства освоенными в разной мере оказываются такие функции формы мн. числа имен собственных, как «множественное случайного именованного одним именем разных лиц» и «множественное фамильное».

## **Литература**

*Арбатский Д.И.* Множественное число собственных имен существительных в поэзии В. В. Маяковского // Исследование языка художественных произведений (Материалы XVII зональной конференции кафедр русского языка Среднего и Нижнего Поволжья, посвященной памяти профессора В.А. Малаховского. — Саратов, 1974. — С.119-123.

*Выготский Л.С.* Мышление и речь. — М., 2005.

*Горелов И.Н.* Избранные труды по психолингвистике. — М., 2003.

*Доброва Г.Р.* Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства): автореф. дис. ... докт. филол. наук. — СПб., 2005.

*Есперсен О.* Философия грамматики. — М., 1958.

*Исаченко А.В.* Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким. — Ч.1. — М., 1954.

Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева — М., 1990.

*Суперанская А.В.* Апеллятив — онома // Имя нарицательное и собственное. — М., 1978. — С. 5–34.

*Шелякин М.А.* Функциональная грамматика русского языка. — М., 2001.

**Е.С. Трибушинина (Утрехт, Нидерланды),  
Е.А. Дубинкина (Кемерово)**

## **Освоение союзов в ситуации двуязычия и ОНР: сходства и различия**

В последнее время большое внимание в онтолингвистике уделяется сравнению языковых профилей двуязычных детей и детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Поскольку двуязычные дети получают меньше родительского инпута, чем дети, растущие в монолингвальной среде, их

языковое развитие зачастую замедленно и во многом напоминает языковой профиль детей с ОНР. Это особенно очевидно в недоминантном языке, т.е. в языке, на котором не говорят в стране проживания. По этой причине нормальным двуязычным детям часто ставят неправильный диагноз — ОНР или SLI.

Для разграничения языковых профилей нормального двуязычия и нарушенного языкового развития в ситуации ОНР необходимо проведение большого количества исследований в различных языковых комбинациях. Большинство подобных исследований в настоящее время направлено на изучение морфологии детской речи. Настоящая работа является одной из первых попыток сравнения языковых профилей двуязычных детей и детей с ОНР в сфере связности дискурса, а более конкретно, в сфере реляционной когерентности (Sanders, Pander Maat 2006), выражаемой союзами и прочими коннекторами.

В эксперименте приняли участие три группы детей младшего школьного возраста — 20 одноязычных русскоговорящих детей с нормальным языковым развитием (средний возраст: 7,9, минимальный возраст: 7,0, максимальный возраст: 8,8), 20 одноязычных русскоговорящих детей с ОНР II-III и с ОНР III уровня (средний возраст: 7;9, минимальный возраст: 7,0, максимальный возраст: 8,8) и 20 двуязычных нидерландско-русских детей (средний возраст: 7,9, минимальный возраст: 7,1, максимальный возраст: 8,8). Все двуязычные участники эксперимента с рождения проживают в Нидерландах. На русском языке с ними говорит, как правило, мать. Все дети ходят в обыкновенные голландские школы, а по субботам посещают русскую школу в Амстердаме или Хилверсуме.

Участникам эксперимента было предложено рассказать историю по картинкам на русском языке. Половина детей в каждой группе рассказала историю про кошку, птицу и собаку (Hickman 2003), а другая половина — историю про ворону, лисицу и рыбу (Gülzow, Gagarina 2007). Рассказы параллельны по информационной структуре, количеству персонажей и грамматическому роду существительных в русском языке. Каждый двуязычный участник эксперимента рассказал две истории — одну на русском языке, а другую — на нидерландском. В данном докладе мы сосредоточимся только на русских рассказах.

Рассказы были затранскрибированы в системе CLAN (MacWhinney 2000). Морфологическая кодировка позволила осуществить автоматический поиск союзов. Каждый рассказ был проанализирован по следующим

параметрам: 1. общее число слов; 2. общее число высказываний; 3. число союзов на одно высказывание (tokens); 4. общее количество союзных лексем в рассказе (types); 5. частотность союза *и* (на высказывание); 6. частотность союза *а* (на высказывание).

Дисперсионный анализ (анова) выявил, что рассказы трех групп не отличаются друг от друга по количеству слов ( $p = 0,06$ ) и количеству высказываний ( $p = 0,14$ ). Кроме того, не было обнаружено статистически значимых различий между тремя группами детей ни по числу союзов на одно высказывание ( $p = 0,07$ ), ни по общему количеству союзных лексем (типов) на рассказ ( $p = 0,07$ ). Интересные различия, однако, были обнаружены в частотности союзов *и* ( $F(2, 57) = 9,9, p < 0,001$ ) и *а* ( $F(2, 57) = 10,4, p < 0,001$ ).

Двухязычные дети используют союз *а* значительно реже, чем одноязычные дети с нормальным языковым развитием ( $p < 0,005$ ) и с ОНР ( $p < 0,001$ ). Данный результат, видимо, объясняется отсутствием в нидерландском языке параллельного союза и переносом функций нидерландского коннектора *en* 'и' на его ближайший эквивалент в русском языке (*и*). Пониженная частотность союза *а* в речи двухязычных немецко-русских детей уже была отмечена в работе Е.С.Трибушиной, Н.В.Гагариной и Е.Валчевой (Tribushinina, Gagarina, Valcheva 2011).

Дети с ОНР, в свою очередь, используют *и* значительно реже, чем дву- ( $p < 0,001$ ) и одноязычные дети ( $p < 0,005$ ) без языковых нарушений. Союз *и* вызывает у детей больше трудностей, чем *а*, поскольку (при соединении предложений) он подразумевает взаимодействие двух факторов — обусловленности и продолжения темы. Если говорящий переключается на новую тему (например: *Птица уронила рыбу. И лиса обрадовалась.*), то союз *и* имеет обязательную каузальную интерпретацию (Jasinskaja, Zeevat 2009). Этот аспект очень сложен для детей с нормальным языковым развитием и особенно проблематичен в ситуации ОНР.

## Литература

- Gülzow I., Gagarina N. Noun phrases, pronouns and anaphoric reference in young children narratives // Bittner D., Gagarina N. Intersentential Pronominal Reference in Child and Adult Language. — Berlin, 2007. — P. 203–223.
- Hickmann M. Children's Discourse. Person, Space, and Time across Languages. — Cambridge, 2003.

- Jasinskaja E., Zeevat H.* Explaining conjunction systems: Russian, English, German // Proceedings of Sinn und Bedeutung 13. — Stuttgart, 2009.
- MacWhinney B.* The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Mahwah, New Jersey, 2000.
- Sanders T.J.M., Pander Maat H.L.W.* Cohesion and Coherence // Brown K. Encyclopedia of Language and Linguistics. — Amsterdam, 2006. — V. 2. — P. 591–595.
- Tribushinina E., Gagarina N., Valcheva E.* Acquisition of additive connectives by Russian-German bilinguals: A usage-based approach // Evers-Vermeul J., Rasier L., Tribushinina E. Usage-Based Approaches to Language Acquisition and Language Teaching. — Berlin — New York, 2011.

# ОСВОЕНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ

Е.Л. Бровко (Москва)

## На пути к «взрослому» синтаксису: особенности коммуникативного поведения одного ребенка

В предыдущих исследованиях (Бровко 2011; в печати) мы установили, что при построении первых двусловных высказываний дети могут пользоваться стратегиями имитации и конструирования. Мы описали действие этих механизмов на примере записей речи двух детей (Вани Я.<sup>1</sup> и Лизы Е.<sup>2</sup>). При этом мы указали, что одна из названных стратегий на определенном этапе речевого развития может оказаться сильнее. Так, Лиза, более склонная к имитации, часто строит дву- и многословные фразы, состоящие из фрагментов высказываний взрослых (нередко — последних слов предыдущих реплик), цитат, повторяющихся элементов. Для Вани же характерны самостоятельно сконструированные предложения вроде *На дачу дай* (требование поехать на дачу), где *дай* по сути функционирует как оператор — показатель волеизъявления, присоединяемый к любому слову (элементу), обозначающему некую ситуацию. Подавляющее большинство первых двусловных высказываний относятся к тому же прагматическому типу, который наиболее характерен для данного ребенка (у Лизы — описание окружающей реальности или комментирование собственных действий, у Вани — выражение просьбы / требования).

Применение ребенком стратегии конструирования на практике проявляется в непонятности его речи для окружающих, так как взрослые не улавливают в детских фразах фрагментов собственной речи. Речь Вани в течение многих месяцев (с 1,5 до 2,2) понятна исключительно тем взрослым, которые проводят с ним много времени. Далее наступает период быстрого накопления словарного запаса («лексический взрыв»), и происходящие при этом изменения затрагивают не только лексику и грамматику, но и все коммуникативное поведение мальчика. Проиллюстрируем некоторые особенности речи и общения, которые начинают

---

<sup>1</sup> См. (Гагарина 2008).

<sup>2</sup> См. (Елисеева 2008).

проявляться у Вани после 2,2. На наш взгляд, эти особенности свидетельствуют об активизации имитативной стратегии.

**1. Повторы.** В репликах Вани появляются повторы за взрослым (иногда неполные).

В. (бабушка): *Ты мне еще вот эти кубики дай.*

Р.: **Вот эту** (2,3).

Ребенок повторяет в том числе и фрагменты, смысл которых ему, возможно, не до конца ясен.

В. (папа): *Смотри я какую башню построил. Иди сюда, ее ломать будешь?*

Р.: *Да.*

В.: *Ломай.*

Сит.: Ваня ломает башню.

Р.: *Ломать еще.*

В.: *Ломать не строить.*

Р.: **Ломать строить** (2,3).

Повтор фразы может означать и положительный ответ на вопрос взрослого.

В. (бабушка): *Привезти ангелочка надо?*

Р.: **Ангелочка везти** (2,3).

Кроме того, в речи Вани появляются фразы, очевидно, услышанные от взрослых в сходных ситуациях прошлого и воспроизводимые целиком.

Р.: **Кран не починить.**

В. (бабушка): *Да, не починить уже.*

Р.: **Металлолом один.**

В.: *Один металлолом остался от этого крана.*

Р.: *Чинить...* (Фразу не заканчивает). *Починить э-а* (2,3).

В последнем диалоге примечательно, что Ваня пользуется двумя различными формами отрицания: в первой фразе — нормативной (повидимому, эта фраза воспроизводится целиком), в последней — самостоятельно сконструированной. Существование двух типов форм заставляет предположить, что источники их происхождения различны.

**2. Автоцитация.** В Ваниных высказываниях встречаются не только цитаты из речи взрослых, но и повторы его собственных слов и фраз.

Р.: **Сломали дом сломали.**

В. (бабушка): *Надо новый строить.*

Р.: **Везти везти.**

В.: *Привезти ангелочка надо?*(2,3).



Первая фраза в этом диалоге — весьма частотный (не только для речи Вани) случай «кольцевой композиции». За счет повтора фраза удлинится и приобретает эмоциональную окраску. Фраза *Везти везти*, очевидно, тоже передает определенный эмоциональный настрой — острую необходимость в некотором действии. Подобные высказывания, как правило, не остаются без реакции взрослых.

Редко в речи Вани появляются целые цепочки однотипных конструкций, когда каждое последующее высказывание словно «критится» из материала предыдущего.

Р.: *Бабе желтую картошку. Морковку бабе тоже.*

В. (бабушка): *Картошку тоже.*

Р.: *Картошку бабе тоже* (2,3).

**3. Реагирование на переспрос.** При переспросе непонятого слова или фразы Ваня повторяет сказанное ранее, стараясь более четко произносить отдельные звуки.

Р.: *Кнопку нажал Ваня.*

В. (бабушка): *Что Ваня?*

Р.: *Кнопку нажал* (2,3).

Одновременно с этим исчезает реакция *не-а / у-у* (отказ от ответа, нежелание отвечать) на просьбы взрослого произнести / повторить то или иное слово.

**4. Удлинение фраз.** Ваня начинает произносить даже многословные фразы без пауз, на одном дыхании.

*Пропала машина [безиня] мама убрала машину [безиню]* (2,3).

В увеличении длины высказываний не прослеживается линейное развитие (от двусловных к трех- или четырехсловным). Скачкообразное расширение границ высказывания может объясняться тем, что ребенок не конструирует всю фразу сам, а пользуется уже готовыми фрагментами, хранящимися у него в памяти.

**5. Появление глаголов *говорить, сказать*.** Эти слова, во-первых, вводят в высказывания Вани цитаты (реальные или, возможно, воображаемые), а во вторых, свидетельствуют о том, что в область внимания ребенка входит речь другого субъекта. При этом ребенок может надолго запомнить ошибки взрослого, связанные с неправильным употреблением слов.

*Сказала мама «молоко», оказался пиво* (2,5) — Ваня вспоминает эпизод двухнедельной давности.

**6. Описание собственных действий.** Возможно, косвенным свидетельством стратегии имитации является комментирование собственных рутинных действий: последние всегда ритуализированы и зачастую сопровождаются из раза в раз повторяющимися фразами, которые и воспроизводятся ребенком.

Р.: *Несу, несу мишу. Несу мишу.*

В. (бабушка): *Мишу несешь, хорошо (2,3).*

Ванино речевое поведение перестает быть тотально директивным: теперь его высказывания приобретают новые функции, отличные от требования совершения того или иного действия.

Перечисленные особенности появляются в речевом поведении Вани именно в период перехода от самостоятельного конструирования к употреблению фраз, построенных по имеющимся в языке моделям. Интересно заметить, что все эти черты были изначально присущи Лизе, в языковом развитии которой имитация была ведущей стратегией освоения синтаксиса. Этот факт является еще одним подтверждением тому, что замеченные особенности могут трактоваться как знаки (или, возможно, предикторы) стратегии имитации, необходимой для того, чтобы перейти к зрелому владению синтаксисом.

## Литература

- Бровко Е.Л.* Переход от голофразы к двусловному высказыванию: опыт лонгитюдного анализа // *Онтолингвистика — наука XXI века. Материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена.* — СПб., 2011. — С. 111–116.
- Бровко Е.Л.* Конструирование и имитация как стратегии освоения синтаксиса (в печати).
- Гагарина Н.В.* Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. СПб., 2008.
- Елисеева М.Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб., 2008.

## Усвоение различных синтаксических конструкций детьми младшего школьного возраста

Речевое развитие ребенка во многом определяется влиянием среды, становление отдельных грамматических форм в речи детей не совпадает со временем их изучения в школе. Осознание младшими школьниками языковых обобщений происходит в процессе овладения системой значений единиц языка. Дифференциация собственно коммуникативной речи и «речи для себя» к концу дошкольного детства становится условием сложного взаимодействия этих функций в школьный период. Младший школьный возраст является начальной ступенью в формировании механизмов письменной речи. В этом процессе огромную роль играет предложение. Именно оно является основной единицей речи как орудия мышления и общения. «Овладение родным языком в основном и протекает в виде усвоения предложений разных типов, во все большем усложнении предложений в отношении количества включаемых ими элементов (слов) и разнообразия взаимоотношений этих элементов между собою» (Гвоздев 1961: 336). Среди синтаксических структур, используемых младшими школьниками в письменной речи, наиболее распространены являются структуры простого предложения. Именно они составляют синтаксическую базу создаваемых учащимися речевых произведений.

Данные исследований свидетельствуют о том, что синтаксис письменной речи второклассников неоднороден по используемым синтаксическим единицам и структурам, но внутри каждой из них не отличается разнообразием. Среди простых предложений преобладают простые неосложненные предложения с прямым порядком слов и простым глагольным сказуемым. Для осложненных простых предложений характерно наличие однородных сказуемых. Синтаксис письменной речи учащихся на третьем году обучения меняется. Возрастает общее количество простых предложений, но при этом их структура усложняется и становится разнообразной: появляются предложения с непрямым порядком слов, увеличивается количество разных типов сказуемых, отмечается появление неопределенно-личных и определенно-личных предложений. Осложненных простых предложений становится больше, сохраняется тенденция преобладания однородных сказуемых, при этом можно отметить появившееся разнообразие рядов однородных членов, в которых представлены все основные члены предложения. Количество осложненных конструкций

простых предложений значительно увеличивается (Буланова 2009). Основные тенденции становления синтаксического строя письменной речи, появившиеся у третьеклассников, сохраняются на четвертом году школьного обучения. Количество простых предложений в текстах четвероклассников несколько уменьшается, однако их структурное разнообразие сохраняется и усиливается в аспекте используемого порядка слов, типов сказуемых, видов предложений с одним главным членом. По-прежнему большую часть среди простых предложений составляют простые осложненные предложения, среди которых преобладают предложения с однородными членами. Усиливается тенденция к разнообразию рядов однородных членов.

Приведенные данные свидетельствуют о ряде процессов. Прежде всего, они показывают, что простое предложение в речи ребенка наполняется второстепенными членами, его структура становится разнообразнее. Это следствие освоения учащимися связей как между самими предметами, действиями, признаками, так и между единицами языка, их обозначающими, то есть следствие продвижения младших школьников в области освоения предметных компетенций (Гвоздев 1961).

Рассматривая виды синтаксических конструкций, использованных детьми при составлении предложения на заданную тему, можно отметить, что учащиеся вторых классов в большинстве употребили простые неосложненные предложения (60,6%), остальные школьники использовали разные виды сложных предложений. Учащиеся третьих классов использовали разные конструкции простых предложений: простое неосложненное предложение составило 51,1%, простое осложненное предложение — 13,6%. Среди предложений, употребленных четвероклассниками, простые неосложненные предложения составили 50,5%, простые осложненные предложения — 19,3%.

Таким образом, выполняя синтаксическое задание, младшие школьники используют в основном простые предложения, которые могут быть осложнены однородными членами. Причем, осложненные конструкции встречаются только у третьеклассников и четвероклассников, а их число увеличивается в два с половиной раза. Количество употребленных сложных предложений постепенно уменьшается (с 39,4% во втором классе до 30,2% в четвертом классе). Эта тенденция, на наш взгляд, объясняется преобладанием языкового характера задания, его синтаксической направленностью. Создавая отдельное (вне текста) предложение, младшие школьники руководствуются не только собственным коммуникативным

опытом. Учащиеся актуализируют знания из области синтаксиса, которые у них имеются к данному моменту (а это знания о простом предложении), в результате чего используют различные конструкции простых предложений. Отметим, что в практике обучения языковые умения школьников также формируются преимущественно на материале простых предложений.

Что касается соотношения видов и динамики употребления сложных предложений, использованных учащимися при выполнении языкового задания, то они сходны с аналогичными показателями, зафиксированными нами при анализе письменной речи младших школьников. Так, на втором году обучения наиболее употребительными из видов сложных предложений являются сложносочиненные. На третьем году обучения их количество значительно сокращается, и далее идет плавное снижение употребления данного вида предложений. То же наблюдается и при выполнении языкового задания: у второклассников почти треть использованных конструкций — это сложносочиненные предложения, у третьеклассников и четвероклассников данного вида предложений становится все меньше. Сложноподчиненные предложения второклассниками употребляются значительно реже, но в третьем классе происходит скачок в их использовании. А далее наблюдается плавный рост употребления сложноподчиненных предложений.

Одним из важных показателей уровня развития языковой личности в когнитивном аспекте является готовность учащихся к анализу собственной речи. Учитывая, что характер, средства и способы выражения отношения к действительности в младшем школьном возрасте наиболее полно выражены единицами синтаксиса, мы предложили детям задание составить предложение и проанализировать его. Выполняя языковое задание, младшие школьники должны были определить, сколько слов в предложении, которое они составили, к каким частям речи относятся эти слова, найти в предложении самые важные слова для его понимания, охарактеризовать вид предложения и составить его модель. Второклассники, определяя количество слов в предложении, не всегда учитывали предлоги, союзы, местоимения. Таким образом, 18,7% учащихся вторых классов неверно назвали количество слов в своем предложении. Третьеклассники и четвероклассники таких ошибок не допускали.

Квалифицируя части речи, младшие школьники испытывали определенные трудности. Об этом свидетельствуют допущенные ошибки и неточности. Так, указательные местоимения определялись как предлоги,

определительные и притяжательные местоимения как прилагательные, иногда (в большинстве случаев это наблюдалось у второклассников) дети путали предлоги и союзы. Ошибочно квалифицировали части речи 28% второклассников, 10,2% третьеклассников и 8% учащихся четвертых классов. Как видим, данное явление имеет тенденцию к уменьшению по мере углубления морфологических знаний и совершенствования морфологических умений младших школьников.

Определяя самые важные слова в своем предложении, 50% учащихся вторых классов назвали грамматическую основу — подлежащее и сказуемое, 21,8% второклассников обратили внимание на смысловые связи в предложении и включили в перечень важных слов определения и обстояательства. Большинство учеников третьих классов (64%), определяя, какие слова в их предложениях самые важные для понимания его смысла, назвали только грамматическую основу, 30,9% учащихся включили и другие слова. Четвероклассники демонстрируют более внимательное отношение к смысловым связям внутри предложения, они отвлекаются от формально-грамматического восприятия структуры предложения и в качестве важных слов гораздо чаще называют не только подлежащее и сказуемое, но и другие слова. Так, только 24,2% учащихся в качестве важных для понимания смысла предложения слов назвали одну грамматическую основу; 45,3% четвероклассников кроме главных членов предложения назвали определения, дополнения, обстояательства. Большинство четвероклассников (87%) верно определили вид своего предложения, больше половины учеников (56,4%) сумели обосновать свое суждение, опираясь на количество грамматических основ.

Самые большие трудности вызвало задание, связанное с моделированием предложения. Установление смысловых и грамматических связей между словами требовало проявления формирующегося лингвистического отношения к синтаксическим единицам. Только 24,1% школьников представили объемные модели своих предложений, при этом лишь у 4,8% модели получились полными и точными.

Таким образом, осмысление собственного высказывания в семантическом и структурном аспектах является достаточно сложным для учащихся начальных классов. Рассмотренные особенности свидетельствуют о том, что на уровень готовности учащихся к анализу собственной речи влияют несколько факторов: языковая теория, которой младшие школьники овладевают к этому моменту; языковая интуиция, отражающая зону ближайшего речевого развития; собственный речевой опыт учащихся. Младшие школьники, постепенно усваивая различные модели

словосочетаний и предложений, начинают осознавать их семантический потенциал в отражении как самих явлений внешнего мира, так и своего отношения к этим явлениям.

## Литература

Буланова С.Ю. Формирование синтаксического строя письменной речи младших школьников. — Архангельск, 2009.

Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. — М., 1961.

А.И. Дунев (Санкт-Петербург)

### Типичные ошибки при употреблении сложноподчиненных предложений с придаточными изъяснительными в речи школьников

1. Одной из самых распространенных грамматических ошибок в современной речи стало употребление сложноподчиненных конструкций с придаточными изъяснительными. Например: *Им и в голову не приходило беспокоиться в том, что все будут устроены. Знаете, хотелось бы поделиться о том, как процветает наша школа. Нужно настроить аудиторию о том, чтобы люди тебя слушали.*

Как показывает анализ текстов СМИ, интенсивный рост количества подобных высказываний, представляющих собой нарушение грамматической нормы, приходится именно на начало XXI века. Вполне естественно, что ненормативное построение синтаксической конструкции вошло в обиход подрастающего поколения, легко подхватывающего все тенденции современной речи.

Отсутствие такой грамматической трудности несколько десятилетий назад, а также неразработанность способов лексикографического описания сложных предложений привели к тому, что грамматические справочники не фиксировали случаи нарушения норм и не предлагали рекомендации для избегания ошибок. Так сложилось, что большинство существующих грамматических словарей и справочников не регламентирует синтаксические нормы при построении сложноподчиненного предложения. Данный тип синтаксической ошибки не комментируется ни в словаре стилистических вариантов «Грамматическая правильность

русской речи» Л.К. Граудиной, В.А. Ицковича, Л.П. Катлинской, ни в «Словаре грамматических трудностей русского языка» Т.Ф. Ефремовой, В.Г. Костомарова, ни в других словарях грамматических трудностей. Словарь, описывающий сложноподчиненные конструкции с придаточными изъяснительными, создан С.Г. Ильенко и И.Н. Лёвиной и появился только в XXI веке (издан в 2007 г.). Этот словарь позволил иначе посмотреть на проблему построения сложноподчиненных конструкций, выявил антропоцентрическую направленность изъяснительных высказываний и предложил читателям богатый языковой материал, представляющий опыт употребления сложноподчиненных предложений в русской литературе XIX — XX веков.

2. Попробуем разобраться в причинах ошибок, возникающих при построении изъяснительных конструкции в речи. Что представляет собой сложноподчиненное предложение (далее — СПП) с придаточным изъяснительным? Изъяснительные СПП — сложные предложения, в которых придаточная (зависимая) часть дополняет или поясняет слово со значением речи, мысли, чувства, восприятия (типа *говорить*, *думать*, *видеть*, *чувствовать* и др.), находящееся в главной части предложения. Например: *А ты, мой батюшка, — продолжала она, обращаясь ко мне, — не печалься, что тебя упекли в наше захоlustье* (А.С. Пушкин. Капитанская дочка); *Пора! Вылетайте, — заговорил Азазелло в трубке, и по тону его было слышно, что ему приятен искренний, радостный порыв Маргариты* (М.А. Булгаков. Мастер и Маргарита).

Изъяснительные сложноподчиненные конструкции — это двухчастные схемы, в которые входят контактное слово и средство связи — союз или союзное слово: *думаю, что...*; *волнуемся, как бы не...* и т.п. Придаточная часть присоединяется к главной с помощью союзов *что*; *чтобы*; *чтобы не*; *будто*; *якобы*; *как бы*; *как бы не*; *как*; *ли*; *не... ли*; *когда*.

Опорными словами, от которых к придаточной части задается вопрос *что?*, могут быть глаголы, существительные, прилагательные или наречия. Такие слова должны иметь значения речи, мысли, чувства, т.е. того, что нужно «изъяснить», разъяснить, уточнить. В главной части называется субъект (им может быть и сам говорящий) и уточняется сфера деятельности, а в придаточной раскрывается ощущение, мнение, слово и т.п. Говорящий использует такие предложения для передачи и пояснения своих и чужих слов, мыслей, чувств.



Частью конструкции могут становиться и указательные местоимения — слово *тот* и его различные формы. Выполняя роль посредника, местоименные слова также входят в конструкцию сложноподчиненного предложения. Например: *Хабалыгин в твердой зеленой шляпе и хорошем коричневом пальто решительно ходил по размокшей глине, **презбрегая тем, что** измазал полуботинки* (А.И. Солженицын. Для пользы дела). *Я невольно **вспомнил о том, что** Романов сам Иной* (С. Лукьяненко. Ночной дозор). *Эта аналогия вполне естественна, если **вспомнить, что** оба романа восходят к общему для всей нашей классики источнику — Евангелию* (П. Вайль, А. Генис. Родная речь).

Ошибки при построении сложноподчиненных предложений с придаточными изъяснительными являются следствием:

а) неправильного управления опорного слова и зависимого местоимения:

\* *Нужно **настроить** аудиторию **о том, чтобы** люди тебя слушали.*

**Правильно:** *Нужно **настроить** аудиторию **на то, чтобы** люди тебя слушали.*

б) неверного выбора союза / союзного слова:

\* *Это начальник **предложил, что** работу делал Николай, так как он занят у нас меньше всех. **Правильно:** Это начальник **предложил, чтобы** работу делал Николай, так как он занят у нас меньше всех*

в) ненормативного стечения союзов и союзных слов (в случае преобразования прямой речи в косвенную):

*Текст говорит о том, что сколько на земле обычаев. **Правильно:** Текст говорит о том, как много на земле обычаев.*

г) употребления лишнего указательного слова:

*Учитель обратился к детям и **объяснил о том, что** в школу необходимо носить сменную обувь. **Правильно:** Учитель обратился к детям и **объяснил, что** в школу необходимо носить сменную обувь.*

3. Для построения сложноподчиненных предложений с придаточными изъяснительными говорящему необходимо знать значение контактного слова, подчинительный союз и понимать, возможно ли использовать указательное местоимение в определенной падежной форме. Типичные ошибки, связанные с построением сложноподчиненных предложений, обусловлены либо употреблением контактного глагола в несвойственном для него значении, либо неучтенными лексико-грамматическими и синтагматическими характеристиками глагола (переходность, форма управляемого слова).

Грамматическая правильность требует от школьника представления элементарных синтаксических понятий (*сложно-подчиненное предложение, глагол, союз, союзное слово, местоимение, придаточные изъяснительные*).

Осмысление модели сложноподчиненного предложения ведет к повышению уровня интенциональности грамматического значения.

Следует отдавать себе отчет в том, что грамматическая правильность контактной рамки не гарантирует грамматической правильности высказывания (*Я понимаю крылатую фразу «Привычка свыше нам дана», что от привычки сложно отучиться*) в случае его некорректного семантического наполнения.

4. Для исследования современной языковой ситуации актуален ряд вопросов. Во-первых, каковы причины выбора ненормативного варианта? Во-вторых, осознаваема ли ошибка школьниками 11–14 лет (не изучавшими тему «Сложноподчиненное предложение»)? В-третьих, каким образом воздействуют обучающие средства (таблица, правило, словарь)?

Несмотря на разнообразие случаев ненормативного употребления сложноподчиненного предложения, способы грамматического оформления СПП могут быть описаны в виде правил. Иллюстрирующий материал представляет противопоставление нормативных и ненормативных лексико-синтаксических моделей, а также правильных и неправильных высказываний.

Тот факт, что газетные и журнальные публикации наполнены грамматическими ошибками, указывает не только на уровень грамотности, но и на подвижность грамматической системы русского языка начала XXI века.

**В.Д. Королев (Санкт-Петербург)**

### **От синтаксиса — к предложно-падежным конструкциям**

Один из всеобщих универсальных законов развития основывается на двух фундаментальных принципах — дифференциации и интеграции (Чуприкова 2009: 9).

Рассмотрим примеры, демонстрирующие путь от частного к общему, в области освоения детьми предложно-падежных средств выражения локативности и темпоральности.

Предложно-падежные средства выражения локативных и темпоральных отношений мы рассматриваем как иерархическую структуру с тремя уровнями. Первый, наиболее абстрактный уровень, представлен предложно-падежными конструкциями (далее — ППК), состоящими из определенного предлога и падежной формы существительного или местоимения. Второй, более низкий по степени обобщения, уровень представлен синтаксемами. Под синтаксемой мы, вслед за Г.А. Золотовой, понимаем «минимальную, далее неделимую семантико-синтаксическую единицу русского языка, выступающую одновременно как носитель элементарного смысла и как конструктивный компонент более сложных синтаксических построений, характеризуемый определенным набором синтаксических функций» (Золотова 2006: 4). Синтаксемы мы рассматриваем как реализации ППК. Так, конструкция «предлог + предл. падеж» может быть реализована как локатив (*в степи*) или как темпоратив (*в августе*). К третьему, наиболее конкретному, уровню следует относить синтаксемы в определенной лексической реализации. Например, приведенный выше локатив может быть реализован как *в степи, в цирке, в витрине* и т.п.

Синтаксемы в детской речи на данный момент изучены крайне мало (Цейтлин 2002). Чтобы понять, каким путем дети осваивают синтаксемы и ППК — путем дифференциации или интеграции, — мы обратились к записям спонтанной речи детей Фонда данных лаборатории детской речи РГПУ им. А. И. Герцена, а также разработали и провели эксперимент. Первый этап становления указанной иерархии (от лексических реализаций синтаксем — к самим синтаксемам) дети проходят в раннем возрасте, когда проводить эксперимент с ними затруднительно, поэтому мы изучали его на материале записей спонтанной речи. Следующий этап формирования иерархии (от синтаксем к ППК) мы изучали с помощью эксперимента.

В современной онтолингвистике принята концепция, согласно которой детей можно условно подразделить на референциальных и экспрессивных. Речь первых характеризуется использованием исключительно голофраз на начальном этапе, продуцированием только значимых звукокомплексов, ранним освоением сигнификативного значения слова, сверхгенерализациями, хорошей артикуляцией и др. Для вторых характерно использование неоднословных готовых формул на раннем этапе, продуцирование ничего не значащих звукокомплексов, задержка на уровне денотативного значения слова; отсутствие

склонности к сверхгенерализациям, плохая артикуляция и др. Отметим, что референциальные больше склонны к генерализации, чем к дифференциации, экспрессивные же менее склонны к генерализации, но легко дифференцируют (Доброва 2003: 104–105). На примере записей речи Лизы Е. (референциальный ребенок) и речи Вани Я. (экспрессивный ребенок) рассмотрим, как различия между двумя типами детей проявляются на первом этапе становления исследуемой иерархии (от лексических реализаций синтаксем — к самим синтаксемам).

Получив из инпута некую конкретную реализацию синтаксемы, Лиза быстро соотносит ее как с другими реализациями той же синтаксемы, так и с другими синтаксемами, и конструкция не успевает «застыть». Даже в рамках записи одного дня обнаруживаются первые зафиксированные примеры того, как быстро Лиза осваивает синтаксемы различных ППК.

Ниже представлены примеры, демонстрирующие, как быстро Лиза осваивает конструкции. Свидетельством окончательного освоения синтаксемы является использование ее в речевой продукции ребенка в собственной лексической репрезентации (Цейтлин 2002: 127). На следующий день после того, как в дневнике зафиксировано первое употребление *на кроватку* (*А каяту* — 1,9,19), находим пример того, как Лиза начала варьировать сходные по значению словоформы — *А каять (на кровать)* (1,9,20), а через два месяца находим и другую ППК с данным же словом — *Утя пит каятки (утя спит в кроватке)* (1,11,24). Сравнительно быстро Лиза осваивает синтаксемы со словом *горшок* — директив (*А гасяк — на горшок*) у нее появляется в возрасте 1,9,17, а локатив (*Какая... а гаске — какать на горшке*) — меньше чем через две недели в 1,9,30. Более того, даже в рамках одного дня могут встречаться первые употребления конструкций с разными падежами: *А якака, а якаки (на окошко, на окошке)* (1,10,25).

Ваня Я., в отличие от Лизы Е., будучи ярко выраженным экспрессивным ребенком, легко дифференцирует, при этом ему трудно генерализовать, поэтому каждую синтаксему, если не каждую ее лексическую реализацию, ему приходится осваивать заново, даже если он освоил похожие реализации. Так, две похожие лексические реализации локатива *в дено* (предл. падеж) и *в гараже* осваивались по отдельности: *в дено* Ваня произносил с пропуском предлога, в то время как *в гараже* произносил то с пропуском предлога, то с его использованием (2,1,20):

Р: *В гараже* (с предлогом). <...> В: *Где спят машины?* Р: *Гараже* (без предлога). В: *А поезда где спят?* Р: *Дено* (без предлога). <...> В: *А где же ты спишь?* Р: *Дено* (без предлога)<sup>1</sup>.

Обратим внимание, что одна из лексических реализаций синтаксемы уже осваивается и употребляется то с пропуском предлога, то полностью, а вторая — еще употребляется только с пропуском предлога. Лишь через месяц находим пример употребления с предлогом второй из данных лексических реализаций (*в дено*), и еще через несколько месяцев — устойчивое употребление второй из лексических реализаций (*в гараже*): *Паровоз ещё паровоз во дено* (с предлогом) (2,2,17). *Стоит. В гараже* (с предлогом) (2,4,1). Если Лиза быстро генерализовала и была способна использовать освоенные конструкции в новых ситуациях, то Ваня не мог «перенести» способность сконструировать освоенную лексическую реализацию синтаксемы на другую, даже очень похожую по смыслу, реализацию этой же синтаксемы, и ему приходилось осваивать их по отдельности, каждую заново.

Итак, склонность референциальных детей к генерализации, но не к дифференциации и, напротив, отсутствие склонности к генерализации у экспрессивных детей, сочетающееся со способностью и стремлением к дифференциации, отчетливо проявляется и при освоении детьми предложно-падежных средств выражения локативности и темпоральности. При этом и те, и другие, осваивают иерархию предложно-падежных средств выражения локативности и темпоральности путем генерализации, начиная с наиболее конкретного уровня лексических реализаций синтаксем, затем обобщая до собственно синтаксем, и лишь затем осваивая наивысший уровень ППК. Разница заключается в том, что и без того склонные к генерализации референциальные дети быстро осваивают все уровни, в то время как дети экспрессивные, чьей сильной стороной является, наоборот, дифференциация, не имеют такого «подспорья» и поэтому с гораздо большим трудом достигают абстрактного уровня ППК.

Каким образом и в каком порядке дети осуществляют переход от понимания синтаксем к пониманию ППК, мы изучали на материале эксперимента, представлявшего собой серию вопросов, частично сопровождавшихся использованием наглядного материала (серии

---

<sup>1</sup> Здесь и далее Э обозначает экспериментатора, В — взрослого (обычно родителя), Р — ребенка.

картинок). Вопросы преследовали цель спровоцировать ребенка либо на употребление, либо на демонстрацию адекватного понимания средств выражения пространственных и временных отношений. В исследовании приняло участие 60 детей в возрасте от 3,6 до 6,6 лет.

В процессе эксперимента на ряд вопросов, по большей части связанных с темпоральными отношениями, мы неоднократно получали такие ответы, в которых не употреблялись требовавшиеся средства выражения темпоральности или локативности, а также ответы, в которых визуальные средства выражения темпоральности были лишены темпорального значения.

Рассмотрим пример замены слова, обозначающего единицу измерения времени, словом, в узусе не обозначающим такую единицу:

Э.: *Что наступает вслед за ночью?*

Р.: *Вслед за ночью наступает солнце* (Динара М. 5,7).

Мотивация такого ответа вполне объяснима, потому он был классифицирован нами как ответ, верно выражающий временные отношения, но окказиональный; слово *солнце* в данном ответе заменяет слово *день*. Похожий пример:

Э.: *Какая была погода в этом месяце?* Р.: *Зима, потом дождь* (Артем С. 5,4).

Если в предыдущем примере слово, обозначающее временной отрезок, заменено на слово, обозначающее его признак, то в данном примере, напротив, слово, обозначающее признак, заменено на слово, обозначающее временной отрезок: ребенок явно имел в виду, что сначала была зимняя погода, а затем был дождь.

На другие вопросы в некоторых случаях дети также давали ответы, не выражающие темпоральных отношений: Э.: *Утром медведь пошел в гости к лисе на весь день. Когда он вернулся?* Р.: *Он долго пришел* ( Степа Н. 5,2).

Здесь выражение *долго пришел* употреблено в значении 'долго отсутствовал и нескоро пришел'. Поскольку задание было направлено на понимание выражения *на весь день*, данный ответ можно условно считать семантически правильным: медведя действительно долго не было, и он пришел нескоро. *Долго* и *нескоро*, хотя и обозначают значительную длительность во времени, все же обладают разной семантической сочетаемостью и не являются взаимозаменяемыми. В ответе ребенка *долго*, хотя и является лексическим средством выражения темпоральности, выражает временные отношения ошибочным, с точки зрения узуса, способом.

Рассмотрим еще один интересный пример: Э.: *Что наступает вслед за ночью?*

Р.: *Вслед за ночью? Вот когда дождь идет, след смывается* (Лера Б. 5,5).

Очевидно, что ребенок не понял лексическую реализацию соответствующей ППК *вслед за ночью* как темпоратив, решив на основе внутренней формы слова, что речь идет о некоем «следе». Вместе с тем этот же ребенок вполне справился с заданием на понимание локатива этой же ППК (правильно указал на ту из изображенных на картинке машинок, которая ехала *вслед за автобусом*). Предлог *вслед за*, доступный ребенку в составе локатива, еще не воспринимается им вообще в составе темпоратива.

Этот и аналогичные примеры свидетельствуют о том, что некоторые дети, в целом адекватно воспринимающие некоторую ППК, способны на определенном этапе развития воспринимать ее лишь как синтаксему, не выражающую отношений темпоральности. Данный факт говорит о том, что дети на пути освоения ППК следуют не путем дифференциации, а путем генерализации: на начальных этапах они осваивают не все «синтаксемные» потенциалы ППК, двигаются не от ППК как таковой к различным синтаксемам, а, напротив, раздельно осваивают синтаксемы, объединяя их в дальнейшем в своем сознании в соответствующие ППК. И именно после стадии освоения одной из синтаксем данной ППК (локативной) на основе ее структурного сходства с другой (темпоральной), еще не освоенной, синтаксемой той же ППК происходит перенос (метафорического характера), вследствие чего ППК приобретает узуальную «синтаксемную» наполненность. Таким образом, наше исследование показало, что дети осваивают предложно-падежные средства выражения локативности и темпоральности путем генерализации — от конкретных лексических реализаций синтаксем к собственно синтаксемам, а затем — к предложно-падежным конструкциям.

## **Литература**

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

Золотова Г.А. Синтаксический словарь: репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. — М., 2006.

Цейтлин С.Н. К вопросу об онтогенезе синтаксисом // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста. — М., 2002. — С.120–128.

Чуприкова Н.И. Всеобщий универсальный дифференционно-интеграционный закон развития как основа междисциплинарной парадигмальной теории развития // Теория развития: дифференционно-интеграционная парадигма. — М., 2009. — С. 7–16.

**В. Попова (Шумен, Болгария)**

### **Специфические особенности болгарского синтаксического онтогенеза**

В болгарской лингвистической литературе бытует мнение, что болгарские дети сравнительно рано и быстро овладевают основными синтаксическими структурами (еще в рамках первых трех лет жизни). Исследователи мотивируют свою точку зрения тем фактом, что болгарский язык относится к языкам с относительно «прозрачной поверхностной структурой» (Стоянова 1987: 596). Наряду с наличием специальных морфологических маркеров для выражения различных синтаксических отношений процесс овладения синтаксисом родного языка болгарскими детьми облегчен еще и наличием так наз. «местоименной репризы» (Маслов 1982: 304). Это явление, известное в болгарской лингвистике как дублирование синтаксических категорий (см. подробнее Пенчев 1984; Савова 1994; 1995), обеспечивает вторичное возвращение к данной синтаксической позиции, причем при этом дублирование ее «синтаксического смысла» происходит без привлечения нового семантического компонента.

В детской речи дублирование появляется довольно рано. Так, еще в первые месяцы после появления первых многословных высказываний у четырех детей, ставших объектом лонгитюдного исследования в продолжение нескольких лет их жизни (P1, P2, P3, P4), наблюдались случаи дублирования, например: *Мамо, на ти го Мики* (P4 1,7), *Мамо, намери ги двете боклуци* (P4 1,9), *Кака Ася го гушинала котето* (P2 2,0), *Пъчката [пръчката] няма я. Пъчката [пръчката] дай я* (P3 2,0), *Тия игли не ги искам* (P3 2,2), *Да ми дадеш пръстенчетата [пръстенчетата] на мене* (P4 2,3), *Едно патенце и то иска да папа месценцето. И то ще папа*



*мечето* (P4 2,3), *Във куфнята* [кухнята], *там* иди и си вземи. *Там е в куфнята* [кухнята] *сийенцето* [сиренцето] (P4 2,3), *Мамо, не го искам това* (P4 2,3), *Ето го влакчето* (P3 2,2), *Не ги искам тия животни* (P1 2,2), *Това не го разваляй!* (P4 2,2), *Нарисувах ти на тебе дрешките, мамо. Нарисувах твоите дрешки* (P4 2,3), *На слънчицето ще му сложат ръчички* (P4 2,3), *Мамо, къде е каната с кафето, да му сипя на дядо да яде* (P4 2,3), *Като веднъж* [в зн. „еще раз“] *ако съм те видяла да го сложиш това, ще те набия* (P4 2,3), *Мамо, дай ми на мене тази обичка* (P4 2,3), *Ето я майка котка. Тя пък тука се е скрила в къщичката* (P4 2,3), *Не мога да закопчая шиолата, щот ѝ е мека главата на куклата* (P2 2,6), *Другата пастичка ще я ядем другия ден. Другия ден ще я разделим с мама тази пастичка* (P4 2,6). Как видно из приведенных данных, дублированию подвергнуты различные части предложения (прямые и не прямые дополнения, обстоятельства, подлежащие, притяжательные определения), при этом наблюдается разнообразие конструкций, что характерно и для речи взрослых.

В различных функциональных грамматиках синтаксическая конструкция представлена как функционально связанная с глубинными семантическими репрезентациями. Предполагается, что эти репрезентации состоят из предиката и аргументов, выражающих различные ролевые отношения. Зная предикат, человек знает и его валентности и, следовательно, тип заполненности его мест. Достижение этого знания в онтогенезе осуществляется в исключительно короткие сроки (до трехлетнего возраста). В этом смысле наблюдаемые у исследованных детей случаи дублирования различных синтаксических категорий, причем реализованное во всем многообразии конструкций, характерного для языка взрослых, можно комментировать как доказательство наличия выработанного чутья относительно категориального статуса синтаксических единиц.

Саму местоименную репризу можно интерпретировать в качестве предпосылки раннего овладения основными синтаксическими структурами со стороны болгарских детей, так как вследствие ее действия в роли компенсаторного механизма<sup>1</sup> поверхностные структуры оказываются прозрачными, а глубинные структуры — доступными. Вместе с тем, вопреки тому, что *места* для интерпретации действия уже

---

<sup>1</sup> Здесь место поискать аналогию и с историческим развитием болгарского языка, в ходе которого утрата падежей компенсируется именно путем дублирования синтаксических позиций.

в распоряжении детей, при осуществлении лексического заполнения синтаксических позиций часто имеет место неадекватный выбор языковых единиц, особенно если речь идет о выражении более сложных семантических отношений, связанных с категориями, предполагающими более высокую ступень абстракции. Все это обуславливает необходимость в добавлении когнитивно-лингвистической перспективы при анализе эмпирического материала, что обеспечило бы более высокий уровень объективности и надежности исследований, репрезентирующих языковые достижения в онтогенезе.

В процессе овладения родным языком перед ребенком встает задача открыть языковые средства, с помощью которых можно выразить свои намерения. Некоторыми из средств овладеть легко, другими исключительно трудно. С первой группой можно связать раннее постижение плана выражения категории посессивности, причем во всем ее многообразии, что будет представлено на основе анализа корпуса данных одного из исследуемых детей (P4).

Первоначально посессивные отношения в речи ребенка выражаются при помощи конструкций типа сущ. + сущ. (*Тати пъстена [пръстена]* — ‘Это кольцо папы’), после чего появляются предложные конструкции типа: *На кака Течи обуките [обувките]*, *На сако [свако] Николай колата*, *На мама оклята [роклята]* и т.д. Поскольку предлоги в целом постигаются довольно поздно, эти конструкции являются на удивление ранними. До конца третьего года P4 постепенно овладевает и остальными средствами выражения посессивных отношений, характерных для болгарского языка, в том числе следующие.

### Именные посессивные конструкции

• Притяж. прилаг. + сущ. (связь — согласование, отношение — атрибутивное): *Мамо, искам **какиното кълбо*** (1,9), *бабин/какин/мамин/татин (-а/-о/-и) + сущ.* (1,9–1,10, регулярно), *Мамо, закачи ми тия **очилца какините*** (2,4), *Ето **дядовото Стефче*** (2,4), *Ще го сложим в **гаргината уста*** (3).

• Притяж. мест. (полная форма) + сущ. (связь — согласование, отношение — атрибутивное): *Ъ-ъ, някой е типал **лъжицата** и е типал **мойто штолче*** (1,11), *Това \*ми е **мойта паричка*** (2,3), *Мамо, това **мойте очилца** ли са* (2,3), *Нарисувах **твоите дрешки**, мамо* (2,4), *Това ми е **мойто штолче*** (2,4), *Дай ми **мойте котенца*** (2,4).

- Сущ. + притяж. мест. (краткая форма) (связь — приложение, отношение — атрибутивное): *\*мама ти...* (1,10–2,6): (Регулярное употребление со зн. „мама ми“ = „мама“ у всех четырех наблюдаемых лиц, причем данное сочетание по всей вероятности воспринимается ребенком как нерасчленимое целое. Аналогичным образом некоторое время присутствуют *кака ти, баба ти, татко ти*. К 2,5 годам это употребление становится намного реже), *Кученцето ми, кажи бау-бау!* (2,3), *Поправям му чертата му*(2,4), *Аз типнах на мойто кученце муцунката му*(2,4), *Мамо, това човече иска да седне на дядо Сашио на стола му* (2,4), *Не можала да намери къщичката си* (2,10).

- Сущ. + предлог (на) + сущ. (связь - предложная, отношение - атрибутивное): *Тече, сложи ми на мойто кученце ушенцето* му (2,2), *Аз му рисувам ръцете на Роли* (2,4), *Мамо, това човече се качило на главата на дядо Сашио* (2,4) (аналогичное употребление, но с различным порядком слов, наблюдается в примерах *Аз типнах на мойто кученце муцунката му* и *Мамо, това човече иска да седне на дядо Сашио на стола му*). Ср. В речи P2: *Ам тати отишъл с мене на пазара и ми купил тези панталонки \*с копченцата и с дупките* (2,10) (Это единичное раннее проявление посессивной конструкции с предлогом с. Такие случаи употребления утверждаются в речи всех четырех наблюдаемых детей только к 3,5 г., P4: *чувал с пиленца, торта с лимонтозу и портокалтозу*).

- Сущ. + предлог (на) + личное мест. (связь — предложная, отношение — атрибутивное): *Мишлето изяло сийенцето [сиренцето] на мене* (1;10), *Няма а [да] типаш на мене игачките[играчките]* (1,11), *Мамо, нарисувах ти на тебе дрешките* (2,4).

### Глагольные посессивные конструкции

- Конструкции с гл. имам: *Има паталонки — ‘Имам (у меня есть) панталонки’* (1,9), *Мамо, имам две багажи* (1,9), *Майката нищо не има* (1,11), *Мамо, виж Сашието [т.е. я] има стол* (2,4), *Тия Пигуши имат малки ръце* (2,4).

- Конструкции с гл. съм: *Мойта е тази нощничка* (2,4), *Пешката е мойта* (2,4), (регулярно, когда ей что-нибудь нравится) *Мамо, тия мойте ли са?// Това мое ли е?* (2,4).

Среди всего многообразия посессивных конструкций некоторое отставание (к 3,5) наблюдается только при появлении **адъективных конструкций** (прил./прич. + предлог + сущ., например: *Чувал, пълен с пилеца, Розоволилав на цвят, Сладък на вкус* и т.д.) и **глагольных конструкций с глаголом съм** (быть)(сущ.(=посессор) + гл. съм + предлог + сущ.(=посессум), как напр. у Р4 (3,5): *Кака Тече е с очила, Патето е с празни очи, Той е с мръсно (грязные) лилави дрехи*. Как видно из примеров, языковая экспликация посессивных отношений является довольно ранним достижением. Вероятно, это предопределяется характером **посессивности** как первичной категории.

Языковые средства, которыми овладевают позже и труднее, связываются с репрезентацией таких категорий как время, причина и др. К этим средствам можно отнести, например, адвербиальные выражения и наречия, локализирующие действия на темпоральной оси. Обычно, осознавая свою беспомощность в применении объективных критериев времени, дети или избегают употребления адвербиальных темпоральных выражений «объективной локализации» события по отношению к моменту речи, используя «единицы измерения» времени (Стоянова 1992: 124), или локализируют действие при посредстве другого (одно-временного, проспективного или ретроспективного) действия. Это объясняется тем, что «относительное понятие времени является более непретенциозным и первичным» и вполне «естественно усваивается раньше, чем абсолютное и объективное понятие времени» (Стоянова 1992: 124). Косвенная локализация действий во времени присутствует почти до конца дошкольного возраста, что подтверждается не только наблюдениями над спонтанной речью четырех исследуемых детей, но и результатами эксперимента, проведенного с 21 детьми в возрасте от 3 до 6 лет (Попова 1989). При этом полное достижение языковой экспликации комментируемой категории опосредуется и периодом употребления двух адвербиальных выражений времени сверхгенерализованной семантики. Так, у некоторых детей при помощи адверба *вчера* выражается любое прошедшее действие, а при помощи *утре* — любое будущее действие. Так происходит в речи Р2 (то же самое регистрируют Стоянова, Фетваджиева (1986)), в то время как у Р4 выражение любого последующего действия обобщается словосочетанием *другия ден*. Особенно необычно с точки зрения взрослых речевое поведение Р1. В продолжение почти целого года (от 4 до 5 лет) у

этого ребенка регистрируется регулярное употребление выражения *другата година* (после/ потом, т.е. через несколько минут/ часов / дней).

Трудное и позднее овладение языковой экспликацией временных отношений связано с закономерностями когнитивного развития ребенка. Так, представление о времени до конца дошкольного возраста остается в некоторой степени неясным, но оно формируется довольно рано, еще до появления соответствующей языковой экспликации у детей. «Чтобы ребенок осознал данное проявление в настоящем, это проявление должно осознаться им как не существовавшее до того. Так, чтобы ребенок осознал что солнце светит, что свеча горит, он должен иметь хотя бы некоторое представление о том, что до того солнце не светило, что свеча не горела» (Георгов 1906). В своей речи ребенок первоначально ограничен локализаторами здесь и сейчас, но в то же время у него есть, хотя и несколько неясное, представление о времени, являющееся предпосылкой для раннего открытия и, хотя и не всегда адекватного, языкового выражения темпоральных отношений. Показательны в этом отношении примеры из детской речи, в которых наблюдается выражение «обратной временной перспективы» (Якобсон 1985: 318). Детская речь изобилует высказываниями, в которых наблюдается сочетание наречий, ориентированных на будущее, с гл. в прош. вр. (*Нали утре ти казах, Утре беше тук, Щот' утре и ний ще затворим, щот' утре рождения ден на Мечо свърши*), а также наречий, ориентированных на прошлое, в сочетании с глаголами в буд. вр. (*Ще идем в мазето вчера*). Это явление не случайно, а вполне закономерно. Выражения с обратной временной перспективой показывают, что ребенок не простой имитатор, что он использует творческую мощь языковой стихии в своем стремлении обогатить неясное представление о категории времени и установить определенный темпоральный порядок, осмыслить и выразить «иллюзорную» категоричность, характерную для языка взрослых. Необычайная сложность понятия времени объясняет длительность процесса усвоения языковых средств локализации событий на темпоральной оси, который не заканчивается раньше 6-7-летнего возраста. Не составляют исключение в этом отношении и адвербиальные выражения и наречия типа *вечерта* и *сутринта* (вечером и утром), отличающиеся исключительно высокой частотностью в обиходном общении. Они появляются довольно рано в детских высказываниях, но до конца дошкольного периода употребляются адекватно только в случаях, предполагающих подражание. Как правило, дети эксплицируют соответствующие значения путем сверх-

генерализации дня и ночи, так как наивно-реалистический характер сознания в этом возрасте, рассматриваемый дихо-тономично, позволяет их раннее осознание путем ассоциирования с противопоставлением белое — черное. Так, P2 в возрасте 4,11 объясняет значение слов ден и ноц (день и ночь) следующим образом: *Ноц значи черно, а ден е бяло*. В то же время в его речи систематически отсутствуют наречия вечерта и сутринта, что можно проиллюстрировать следующими диалогами.

| 1: мать (М) и P2 (4,11)                       | 2: мать (М) и P2 (5,1)   |
|---|--|
| М: Кога имахме гости?                         | М: Кога си удари брадичката?   |
| P <sub>2</sub> : През ноцта.                  | P <sub>2</sub> : През ноцта на стълбата. (Речь идет о событии, произошедшем где-то в 19 часов) |
| М: През ноцта или вечерта?                    | М: (удивленно) Кога? През ноцта?   |
| P <sub>2</sub> : През ноцта, бе.              | P <sub>2</sub> : (убедительно) През ноцта.   |
| М: Как позна, че е ноц?                       |  |
| P <sub>2</sub> : Ами, навън беше много черно. |  |

Подобные случаи относительно рано усвоенных вербальных форм с неадекватным функционированием в детском высказывании наблюдаются и среди языковых средств выражения квантификации, пространственных отношений и т.д. В сущности этот тип несовершенства детского высказывания связан с неадекватной языковой экспликацией некоторых категорий, находящихся все еще в охвате «зоны ближайшего развития» (термин Л.Выготского). В этих случаях языковое развитие опережает когнитивное. Кроме того, в постоянном стремлении ребенка заполнять эти позиции проявляется его стремление постичь (осознать) соответствующие категории с помощью употребления самого языка в качестве когнитивного механизма. В действительности происходит так, что даже в случаях, когда данные ментальные категории и их языковые экспоненты остаются для детей интересующего нас возраста вне охвата возможных постижений, детская речь изобилует языковыми единицами, в чьей семантике содержится интуитивная модель этих категорий, характерная для детской наивной картины мира. Одновременно с этим, однако, именно эти речевые фрагменты показывают начальный этап концептуализации универсальных категорий.

## Литература

- Георгов И. Принос към граматичния развой на детския говор. — *Год. СУ.* — 1905–1906. — №2.
- Маслов Ю.С. Граматика на българския език. — София, 1982.
- Пенчев Й. Стреж на българското изречение. — София, 1984.
- Попова В. А. Изразяване на адвербиалните отношения в детското изказване (когнитивно-семантичен аспект). — София, 1989. — С.138–144.
- Савова И. Субстантивно-проминални подложни конструкции в разговорната реч // Проблеми на българската разговорна реч. — Велико Търново, 1994. — С. 83–95.
- Савова И. Бележки върху подложните проминално-субстантивни конструкции в спонтанната устна реч // Епископ-Константинови четения, Май 1995. — Т. 2. — Шумен, 1996. — С.16–24.
- Стоянова Ю. Онтогенеза на българското изречение // Втори международен конгрес по българистика. Доклади. — Т. 3 : Съвременен български език. — София, 1987. С. 595–603.
- Стоянова Ю. Вашето дете говори. — София, 1992.
- Стоянова Ю., Фетваджиева С. Някои проблеми на прагматиката в развитието на детската реч // Съпоставително езикознание. — 1986. — №6. — С. 51–57.
- Якобсон Р. Избранные работы. — М., 1985.

**В.А. Семушина, М. А. Еливанова (Санкт-Петербург)**

### **Утверждение и отрицание: сравнение использования отрицательных конструкций детьми и взрослыми**

Отрицание и утверждение суть «противные» друг другу явления. Именно так определял их О. Есперсен (1958). Однако он говорил об определенной градации утверждения-отрицания:

А Positive «положительная ступень»,

В Questionable «сомнительная ступень»,

С Negative «отрицательная ступень»,

где А и С — абсолютные величины, предполагают уверенность; В предполагает неуверенность. Выражение сомнения всецело относится к области субъективной модальности. Л. Проговак (Progovac 1994), проводя кросс-лингвистические исследования в области синтаксиса и семанти-

ки категории отрицания, рассматривает данные взаимосвязанные явления в терминах позитивной и отрицательной полярности. Мы считаем, что отрицание и утверждение можно рассматривать как языковую оппозицию, так как формально и семантически они друг другу противопоставлены. Если мы принимаем данный тезис, то эта оппозиция должна быть определена как бинарная привативная, маркированным членом оппозиции является отрицание (например, *Дождь не идет / Дождь идет*). На немаркированность второго члена этой оппозиции указывал А. М. Пешковский: «Нулевой категорией к категории отрицания служит категория утверждения, не имеющая, как и большая часть нулевых категорий, собственных средств выражения (если не считать слова *да*, стоящего всегда вне синтаксических связей). Предложения, не заключающие в себе отрицательных членов, сознаются как утвердительные» (Пешковский 2001). Утверждение выражается в русском языке также глагольной формой *есть*, которая употребляется в том случае, когда необходимо подчеркнуть наличие чего-либо в действительности.

Некоторые особенности, связанные с традицией употребления отрицательных конструкций и утверждений, становятся очевидны при анализе речи детей. Как указывает Л. Блум, «использование детьми отрицательных предложений дает особенно плодотворную возможность для изучения корреляции способов языкового выражения и семантических намерений» (Bloom 1989: 146).

Настоящее исследование было проведено на материале дневниковых записей Фонда данных детской речи, хранящегося в лаборатории детской речи РГПУ им. А.И.Герцена, а также на материале собственных наблюдений за речью детей и данных опроса взрослых носителей языка (главным образом, студенты вуза).

Ребенок чувствует противопоставленность категорий, и это, несомненно, находит свое отражение в речевой продукции ребенка.

Аня С. (1,10,9) *(Мама надела новое платье.) Каман есть. (Посмотрела с другой стороны.) Каман нети.*

Аня С. (1,10,9) *Запись матери: «Любит играть с антонимами \*бафая — мали\*, \*тая — мая\*, \*нети — а во!\*. К последней паре часто приставляется какое-нибудь слово, обозначающее предмет. Например: нети патка — а во патка (лопатка)».*



В первом и втором случаях девочка специально старается подчеркнуть наличие предметов с помощью *а во!, есть*, тем самым, маркируя противопоставленность отсутствию этих же предметов. Подобная языковая игра часто сопровождается предметными действиями.

Ваня Я. (2,4) *отодвигает сырок на тарелке, чтобы была видна картинка. Оп, есть. Оп, нет.*

Интересен вопрос о постановке двойных отрицаний. Это — характерная особенность русского языка, связанная с языковой избыточностью, когда в высказывании сочетаются общее (некрасивое) отрицание, стоящее перед предикатом и отрицающее все высказывание, и частное отрицание, стоящее, например, перед существительным или прилагательным и отрицающее участие именно этого предмета или наличие признака: *Никто* (частное отрицание) *не приехал* (общее отрицание) *из города*.

Для речи детей в раннем возрасте языковая избыточность не характерна, поэтому в высказываниях можно встретить только одно отрицание. Вообще же общее отрицание осознается раньше. Раньше появляются и наиболее характерные средства его выражения (в том числе слово *нет*).

Видимо, одним из своеобразных «потомков» языковой избыточности являются ответы на вопросы, в которых уже содержится отрицание. Ответы на такие вопросы представляют сложность и для взрослых людей. В качестве примеров приводятся диалоги Вани с бабушкой, Ване — 2,2–2,5.

*В.: Больше не будем книжки читать?*

*Р.: Да (=не будем).*

*В.: Машины нету голубой?*

*Р.: Да (=голубой машины нет).*

*В.: Как нет?*

*В.: А ее (ягоду) можно есть?*

*Р.: А-а.*

*В.: Она еще не поспела?*

*Р.: Да (=не поспела).*

Взрослые люди в большинстве случаев на подобные вопросы отвечают словом *нет*, как бы концентрируясь на содержании вопроса, и употребляют его вторично самостоятельно, оставляя отрицательный оператор в вопросе без внимания.

В некоторых случаях ребенок прибегает к той же тактике:

*В.: Какая вкусная! (о ягоде)*

*Р.: У-у.*

*В.: Невкусная?*

*Р.: Нет=у-у (= невкусная).*

*Р.: Изений (зеленый).*

*В.: Нет, она не зеленая, она спелая.*

*В.: Пожалеем рыбок?*

*Р.: У-у.*

*В.: Не будем их есть?*

*Р.: Да.*

*В.: Что да?*

*Р.: Есть.*

*В.: Есть будем?*

*Р.: Да.*

Нужно отметить, что для разных взрослых в диалогах с детьми характерна большая или меньшая последовательность в использовании отрицательных конструкций. Некоторые взрослые крайне редко включают отрицание в вопрос, они спросят скорее: «*Ты хочешь пить?*» (а не «*Ты не хочешь пить?*»).

Видимо, необходимость сконцентрироваться на объективной, содержательной стороне вопроса и не учесть отрицательного элемента, употребленного в нем, или отрицать отрицание в большой степени зависит от языковых традиций, которыми хорошо владеет каждый взрослый носитель языка.

Так, при контрольном эксперименте со взрослыми более 80% опрошенных (20 человек старше 20 лет) дали следующие ответы на вопросы:

1. *Вы сегодня не учились? (у них, студентов, шла четвертая пара)*

**Нет**, мы учились.

2. *У Вас не бывает ощущения, что вы не в своей тарелке?*

**Да**, такое ощущение бывает.

Интересно, что в первом случае без второй (расшифровывающей, уточняющей) части — «*мы не учились*» — и слово **да**, и слово **нет** большинством носителей русского языка будут интерпретироваться однозначно «не учились».

Известно, что дети в старшем дошкольном — младшем школьном возрасте задумываются над проблемой употребления отрицаний. Например, в ситуации, когда старшая сестра спрашивает: «Ты не хочешь, чтобы я осталась?» — семилетняя девочка размышляет, как ответить, чтобы сестра не обиделась, и решает, что ответ *нет* будет обозначать «неверно,

что я не хочу, т. е. я хочу», а ответ *да* — «верно, что я не хочу». Она отвечает *нет*, сестра поворачивается и уходит.

Использование отрицаний может быть вызвано не только необходимостью возразить, отказаться и т.п. При большом дефиците активного словаря отрицание (*да* и утверждения) может помочь ребенку вступить в коммуникацию со взрослым и занять в этой коммуникации активную позицию. Естественно, частота использования отрицательных слов, отрицательных операторов при этом будет довольно высока. Например, в речи Вани Я. в возрасте около двух лет отрицания (*э-а, уу* и т.д.) составляют четверть его высказываний (*а* утверждения «в чистом виде» — слово *да* — около 15%). С накоплением словаря относительное количество отрицаний сокращается.

В целом же усвоение категории отрицания показывает, что ребенок самостоятельно постигает окружающий мир, учится логически мыслить, что находит выражение и в освоении языковых средств выражения этой категории

## Литература

- Есперсен О.* Философия грамматики. — М., 1958.  
От двух до трех. Дневниковые записи. — СПб., 1998.  
От нуля до двух. Дневниковые записи. — СПб., 1997.  
*Пешковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении: 8-е изд., доп. — М, 2001.  
*Bloom L.* Language Development from Two to Three. — Cambridge, 1989.  
*Progovac L.* Negative and Positive Polarity: A Binding Approach. — Cambridge, 1994.

**К.Я. Сигал (Москва)**

## Усвоение словосочетаний дошкольниками: имитация vs. генерализация?

Представляется, что для осмысления процесса усвоения словосочетаний дошкольниками весьма перспективной оказывается идея Ф. А. Сохина, А. М. Шахнаровича и других психологов и психолингвистов об усвоении единиц языка не столько в результате имитации (подражания) речи взрослых, сколько в результате обобщения (генерализа-

ции) того речевого инпута, который получает ребенок в сложившейся вокруг него естественной (и — в условиях детского сада — искусственной) речевой среде.

По-видимому, совсем без имитации онтогенез речи невозможен (любой непредвзятый наблюдатель заметит, как ребенок то и дело повторяет услышанное случайно слово или словосочетание и затем либо забывает его, либо начинает включать в свою речь), но именно обобщение является тем базовым механизмом, который способствует усвоению языка как системы. При этом обобщению подлежит, конечно, только то, что включено в речевой инпут.

Примечательно то, что все нетипичное и варьирующееся довольно долгое время в речи детей обобщается с типичным и стабильным, в результате чего отдельные речевые ошибки не исчезают и с течением времени.

Так, в частности, в речевом инпуте русского ребенка создаются условия для следующего обобщения: падеж управляемого слова (словоформы) определяется управляющим словом (например, глаголом) и при этом не определяется тем, какой частью речи реализовано управляемое слово (т.е. маркирование флексией того или иного косвенного падежа — с предлогом или без предлога — не зависит от реализации управляемого слова именем существительным либо предметно-личным местоимением). Ср.: *подарить маме* — *подарить мне* (оба зависимых слова в глагольных словосочетаниях с объектно-адресатными отношениями имеют беспредложную форму дательного падежа, хотя одно из них — имя существительное, а другое — предметно-личное местоимение 1-го лица).

Однако подобное обобщение, в целом достоверно отражающее ведущую тенденцию в построении словосочетаний с управлением, оказывается «сверхобобщением», например, для глаголов типа *скучать*, реализующих свою объектно-каузативную валентность. При этих глаголах управляемое имя существительное должно стоять в форме дательного падежа с предлогом *по* (*скучать по детям*), а управляемое предметно-личное местоимение 1-го (а также и 2-го) лица — в форме предложного падежа также с предлогом *по* (*скучать по нас*).

Между тем как в детской речи, так и, что совершенно естественно, в окружающей речи взрослых созданное когда-то «сверхобобщение» имеет тенденцию сохраняться. Именно поэтому и говорят что-то вроде *Я так соскучилась по вам!* (специально не отображаем здесь фонетику детской

речи, ибо в равной мере такое высказывание можно услышать и от взрослого человека), хотя это можно расценивать как речевую ошибку.

Очевидно, что если бы онтогенез синтаксических форм словосочетания происходил исключительно путем имитации (т.е. подражания), то ребенок так бы и не смог дифференцировать существующие варианты употребления и осознать их соот-ветствие/несоответствие языковой норме.

При доминировании имитационной стратегии усвоения языка было бы бессмысленно развитие речи как педагогический «инпут», состоящий в организации и поддержании воздействующей на ребенка искусственной речевой среды, поскольку акты подражания и, главное, запоминание неимоверного числа таких актов под-ражания в учебной речевой деятельности препятствовали бы творческому использованию языка как орудия общения и обобщения ребенком (по Л. С. Выготскому).

Однако же именно благодаря развитию речи у детей формируются генерализованные модели таких словосочетаний, которые довольно редко употребляются в живой разговорной речи и почти исключены тем самым из естественного речевого инпута. Ср., например, отличающиеся довольно редкой встречаемостью в повседневном общении взрослых адъективно-субстантивные словосочетания типа *мокрый от дождя* в частности и адъективные словосочетания в целом.

В связи с этим показателен следующий факт: в экспериментальной ситуации от взрослых испытуемых в количестве 51 чел., которых попросили придумать и записать любые три словосочетания в течение одной минуты, было получено 134 (82,8%) реализации различных моделей «канонического» (т.е. подчинительного) словосочетания, причем среди этих реакций не было ни одного адъективного словосочетания (см. (Сигал 2010), где подробно описан данный эксперимент и представлен анализ его результатов).

Чем может быть обусловлена подобная «нулевая» метаязыковая реакция взрослых носителей русского языка? По всей видимости, тем, что адъективные словосочетания фактически не самостоятельны, они встречаются лишь в качестве зависимого компонента субстантивного словосочетания, как правило, не используемого вне конкретного высказывания (О. Б. Сиротина).

Отсюда следует, что формирование обобщений различных моделей адъективных словосочетаний происходит во многом благодаря развитию

речи (но, конечно, здесь нельзя недооценивать и роли самонаучения), где целесообразно не подражание отдельным образцам речепостроения, а именно генерализация тех речевых операций, посредством которых происходит усвоение структуры и закономерностей функционирования адъективных словосочетаний в русской речи.

Разделение имитации и генерализации в концепции онтогенеза речи способно обосновать и некоторые принципиальные решения в общелингвистической теории словосочетания.

Так, например, известно, что в учении о словосочетании уже более полувека противостоят друг другу синтаксическая и номинативная концепции. В рамках первой — доминирующей — концепции словосочетание трактуется как минимальная комбинаторно-синтаксическая единица речи, создаваемая в процессе лексического наполнения одной из имеющихся в языке моделей словосочетания, ставшей структурным звеном высказывания в процессе его продуцирования, в рамках же второй концепции — как номинативная единица языка, использующаяся, подобно слову, в качестве «строительного материала» для высказывания и, по сути дела, существующая вне зависимости от него во внутреннем лексиконе носителей языка.

Совершенно очевидно, что имитация удовлетворяет допущениям номинативной концепции словосочетания, тогда как генерализация — синтаксической.

Здесь нельзя не заметить всей уязвимости имитационной стратегии: при овладении родным языком человек не заучивает словосочетания, а строит их по усвоенным моделям синтаксической и лексической комбинаторики словесных знаков в процессе продуцирования высказываний (или их частей) со структурой распространенного простого предложения (хотя некоторые из этих моделей и оказываются малопродуктивными и/или стремящимися к коллокационной изоляции). И, следовательно, номинативная концепция словосочетания, функционально и операционально отождествляющая его со словом, показывает свою неправдоподобность в онтогенетическом аспекте.

Правда, справедливости ради необходимо подчеркнуть, что номинативная концепция словосочетания в «чистом» виде практически не прослеживается в современной науке о языке. По-видимому, такое положение дел связано преимущественно с тем, что в рамках номинативной концепции словосочетания довольно трудно объяснить то, как происхо-

дит усвоение словосочетаний в онтогенезе, и то, как функционируют словосочетания в живой речи, где они становятся структурными «вехами» центробежного (по отношению к предикативному «ядру») смыслового и тем самым формо-организующего движения высказывания.

Однако номинативная концепция словосочетания и, соответственно, связанная с ней идея усвоения словосочетаний путем имитации, по-видимому, не лишены эвристической ценности для раскрытия психологических механизмов «накопления» ребенком фразеологизмов, т.е. словосочетаний лишь по этимологической синтаксической форме, и таких свободных словосочетаний, которые в «готовом» виде хранятся в языковой компетенции (памяти) ребенка в силу их относительно устойчивой социально-коммуникативной или идиолектной актуализированности.

Для обнаружения закономерностей усвоения словосочетаний дошкольниками может быть полезным и такой взгляд на проблему соотношения имитации и генерализации в онтогенезе речи, который был предложен С. Н. Цейтлин. По ее наблюдениям, объектом подражания (шире — аналогии) в речевой деятельности ребенка может быть «не только единственный, конкретный образец, но и языковые модели разной степени обобщенности» (Цейтлин 2009: 55), т.е., по сути дела, оказывается, что имитация и генерализация могут выступать не как два альтернативных онтогенетических механизма, а как две альтернативные формы действия одного и того же онтогенетического механизма аналогии.

Эта мысль представляется весьма важной не только потому, что среди словосочетаний наряду со свободно-порождаемыми имеются и устойчивые, хотя и в разной степени идиоматичные структуры, но и потому, что одно и то же свободное словосочетание в разных коммуникативных условиях речестроения может как воспроизводиться в «готовом» виде (ср.: *Какая красная лопатка? Нет у меня никакой красной лопатки!*), так и производиться на основе прежде усвоенной продуктивной модели (ср.: *Не хочу я зеленую лопатку! Купи мне красную лопатку!*). По-видимому, отмеченная в детской речи двойственность функционального генезиса словосочетаний не исчезает и в речи взрослых, в языковой компетенции (памяти) которых содержатся как коммуникативно востребованные одномодельные словосочетания, воспроизводимые в речевой деятельности подобно фразеологизмам, так и сама продуктивная модель, по которой были произведены когда-то эти словосочетания и по которой

при возникновении коммуникативной необходимости могут быть произведены те же самые (!) или новые словосочетания.

В заключение следует отметить, что усвоение словосочетаний дошкольниками в лингвистике детской речи и тем более в психолингвистике развития изучено довольно слабо. Несмотря на то, что имеются ценные наблюдения над закономерностями «углубления» синтаксической структуры детского высказывания и над формированием многочленного (распространенного) простого предложения в речи дошкольников, всего этого явно недостаточно для понимания онтогенеза словосочетаний как целостных синтаксических образований.

## **Литература**

- Сигал К.Я.* Словосочетание как лингвистическая и психолингвистическая единица. — М., 2010.
- Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.

**И.П. Шапор (Новосибирск)**

### **Особенности реализации динамических пропозиций в детской речи**

В данной работе синтаксис детской речи рассматривается с точки зрения моделирования структуры и семантики элементарного простого предложения (ЭПП). Элементарное предложение — это «простое монопредикативное предложение, не содержащее никаких членов (компонентов), которые могли бы быть развернуты в предикативную единицу» (Колосова, Черемисина 1986: 14). Пропозиция — план содержания ЭПП. Задача, которую мы перед собой ставим, — проанализировать, какими средствами дети от полутора лет выражают динамические пропозиции.

В нашем исследовании ребенок рассматривается как строитель и создатель собственной языковой системы. При этом система не складывается случайно, ее развитие происходит поэтапно, каждый этап развития связан с предыдущим и последующим. На каждом этапе выделяются определенные языковые парадигмы, сменяющие друг друга.



В данной работе особое значение придается спонтанной речи, так как нам важны любые предложения, которые ребенок способен конструировать в определенном возрасте для выражения динамической семантики, независимо от того, «верно» или «неверно» они построены.

Внутри бытийно-пространственного блока устанавливается оппозиция статических и динамических пропозиций. Статические отношения символизируют сохранение неизменного положения объекта локализации на протяжении данного отрезка времени. Для динамических отношений характерно описание такой ситуации, при которой объект изменяет свое местоположение в пространстве с течением времени (Болотина 2006: 50). К динамическим пропозициям относятся пропозиции движения, перемещения и передачи.

Изосемическая репрезентация пропозиции движения — ЭПП, построенное по модели движения. В состав структурной схемы входят: 1) предикат движения, обозначающий перемещение субъекта в пространстве; 2) субъект-агенса; 3) локализаторы, обозначающие разрыв прежних и установление новых пространственных отношений, — директив-старт и директив-финиш; 4) транзитив, который обозначает, по какому пути совершается перемещение субъекта из одного локума в другой; 5) инструмент, обозначающий средство передвижения.

Изосемическим средством выражения динамических пропозиций являются ЭПП:

- движения: *Он к маме 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).

При изосемическом выражении специфика динамических пропозиций проявляется в способах выражения локализаторов. Динамические локализаторы могут быть выражены: 1) дейктическими наречиями — *туда, сюда; оттуда, отсюда*; 2) существительным или местоимением: а)  $N_2$ : *до станции, до города*; б)  $N_3$ : *к другу*; в)  $N_4$ : *в лес, в школу; из леса*; 3) отыменными наречиями: *домой, наверх, вниз; слева, сверху*.

Первые локализаторы, появляющиеся в речи детей, — это дейктические наречия, которые, как правило, сопровождаются указательным жестом. Опираясь на анализ нашей картотеки, делаем вывод, что при выражении динамических пропозиций дейктические наречия довольно рано теряют свою значимость и их вытесняют предложно-падежные формы существительных.

*Варенька хочет, поехали, туда* (Варя 1,6,5).

В нашей работе выделено три способа неизосемического выражения пропозиций.

1) Выражение пропозиции с помощью нетипичной ТСС<sup>1</sup>, т. е. анализируемая семантика выражается в тех формах, которые обычно используются для выражения другой семантики — Увидев, что дедушка сел на карандаш, лежащий на стуле: *Дедушка, у тебя карандаш на попе* (Алена 1,8) — В данном случае семантика движения выражается с помощью структуры пропозиции существования, в связи с тем, что способы выражения статических отношений осваиваются детьми раньше динамических.

2) Нарушение формы выражения одного из элементов ТСС, т. е. основная часть ТСС выражена изосемически, но один из элементов не выражен вообще или выражен нетипично.

3) Компрессия пропозиций. Под компрессией пропозиций мы понимаем совмещение в одном предложении двух пропозиций, при котором их семантика и структура вступают во взаимодействие.

Возможна и обратная ситуация — использование бытийно-пространственных ТСС для неизосемического выражения других пропозиций.

Частотно неизосемическое выражение одного из компонентов пропозиции и компрессия пропозиций.

1. Нарушение в форме выражения отдельных компонентов.

1) Неизосемическое выражение локализаторов:

*У Аиньки масинка у нее, Аинька едет масинки* (Варя 1,6,5) Предлог пока отсутствует даже в зачаточном виде. — *Я принцесса.* — А куда ходят принцессы? — *А гулянья в лес* (Варя 1,8,24) Вместо предлога Варя пока использует его фонетически упрощенный вариант, так называемый филлер.

2) Нарушение в форме выражения предиката:

— *Ты будешь отойда? Ты будешь отой... Ты будешь отдивать отсюда? В сторонку, будешь?* — Отходит? В сторонку? — *Да* (Варя 2,10,14). — Девочка не может вспомнить необходимое слово, пытается его подобрать, а потом решает произнести один из необходимых для выражения ее мысли элементов, чтобы ее правильно поняли, и эта стратегия

---

<sup>1</sup> ТСС — типовые синтаксические структуры — устойчивые синтаксические построения с прототипическими значениями.

действует. Мама восстановила пропозицию движения по наличию директива-финиша и подсказала слово, которое не могла вспомнить девочка.

3) Использование непереходного глагола в предложениях с семантической перемещения.

В детской речи частотны примеры, в которых при выражении пропозиции перемещения, во-первых, используется непереходный глагол, во-вторых, в качестве объекта перемещения выступает одушевленное лицо.

*Не надо Аленку уходить* (Алена 1,8) > не надо делать так, чтобы Аленка уходила; *Бабушка, слезь меня со стула* (5) (Харченко 1994: 199) > сделай так, чтобы я слезла.

Глаголы *уходить*, *слезть* являются непереходными, поэтому не могут употребляться с прямым объектом. Эти предложения считались бы нормативно построенными, если бы то, что выступает в роли объекта, заняло бы позицию субъекта — *Аленка уходит*. Однако присутствие семантики каузации очевидно. Предположительно, ребенок выбирает именно такую структуру для того, чтобы выразить «подневольность» объекта. Аленка не может сама решить, уйти ей или нет, девочка не может сама слезть со стула, поэтому активное действие должен совершить взрослый-субъект над ребенком-объектом.

## 2. Компрессия пропозиций.

1) Компрессия пропозиции движения и отождествления.

*Ты будешь медведем заходить. Ты будешь медведем заходить к нему* (Сева 3,1,14) — В предложении позиция инструмента замещена именем существительным *медведь* в Тв. п., т. е. инструмент выражен изосемически. В то же время, слово *медведь* 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: выражен директив-финиш, инструмент. Нетипичным является заполнение позиции инструмента, так как обычно роль инструмента выполняют существительные с семантикой «транспортное средство».

2) Компрессия пропозиции движения и характеристики.

*Какие-нибудь люди приходят кататься на горку какую* (Варя 2,4,14).

Специфический для детской речи способ компрессии пропозиций — распространение последнего слова в предложении определением. На уровне высказывания (фрагмента текста) происходит внедрение пропо-

зиции характеризации в уже завер-шенное предложение, выражающее другую пропозицию, в данном случае — пропозицию движения.

3) Компрессия пропозиции движения и местонахождения.

— Ты тоже каталась на качеле?

— *Это для бейбики, я большая, я пойду и буду сидеть в качеле* (Таня 2,7,9). > Я пойду (в) качелю. Я буду сидеть (в) качеле.

Такие конструкции порождены стремлением выразить два действия в одном предложении. Общий элемент — качели, для одной пропозиции он как статический локатив, для другой — как конечная точка движения.

Таким образом, предложения, выражающие динамические пропозиции, составляют более 50% от всех предложений бытийно-пространственной семантики. Из динамических предложений наиболее частотны в речи детей предложения с семантикой движения. Первые высказывания с такой семантикой в нашей картотеке зафиксированы у ребенка в возрасте 1,6. При изосемическом выражении пропозиции движения директив-финиш выражается в 30% высказываний, а директив-старт — в 6%.

По данным нашего исследования, освоение пространственных отношений детьми происходит поэтапно. Этапы выделяются на основе общности средств, используемых для выражения динамических или статических отношений. Каждый этап характеризуется наличием определенного набора средств, предназначенных для выражения того или иного типа пространственных отношений. Со временем происходит расширение средств и функций соответственно, что связано с постепенным когнитивным развитием ребенка.

На начальном этапе статические и динамические пространственные отношения не разграничиваются. В языке это выражается с помощью недетализированных статических показателей — дейктических наречий. Второй этап характеризуется возникновением противопоставления статики и динамики, что проявляется в регулярном использовании динамических Дейктических наречий, а также в активном использовании предложно-падежных форм существительного и его субститутов в качестве локализатора.

Дальнейший ход развития способов выражения пространственных отношений идет по пути расширения функций у предлогов, которые на данном этапе употребляются регулярно. Предлоги *в/на* уже не заменяются филлерами и используются в зависимости от типа передаваемых отношений для передачи статики или динамики.

Таким образом, в речи детей при выражении пространственных отношений происходит не просто приобретение конструкций, а последовательная смена языковых парадигм. Когнитивное развитие ребенка сопровождается усложнением языковых конструкций. Знания ребенка о пространственных отношениях проецируются на языковые структуры.

## Литература

Болотина Ю. Н. Модели русских элементарных простых предложений пространственной семантики с локативным компонентом в форме винительного падежа без предлога: Дис. ...канд. филол. наук. — Новосибирск, 2006.

**И.В. Яковлева (Ульяновск)**

### **Русские квазисинонимичные предложные конструкции: семантика и усвоение\***

#### **1. Постановка задачи**

Предлагаемое исследование посвящено 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» (*скупать о* Упредл. / *скупать 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. (6,6), которые были проанализированы в аспекте грамматики конструкций в том виде, как она представлена в работах (Fried, Östman 2004; Goldberg 2006; Tomasello 2003), и на записях спонтанной речи из Фонда данных кафедры детской речи РГПУ им А. И. Герцена.

---

\* Данное исследование осуществляется при поддержке РГНФ (проект 11-34-00302a2).

## 2. Усвоение ограничений на состав конструкции

### 2.1. Конструкции с предикатами речемыслительного действия

Что касается конструкций с предикатами речемыслительного действия, ключом для выделения этой группы конструкций и противопоставлений внутри нее служат вводимые предложениями 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 дополнительную информацию об обсуждаемом объекте), в то время как реализация роли темы сообщения не накладывает столь жестких ограничений на тип субъекта. Конструкция с предлогом *про* появляется в речи ребенка около 2 лет. В возрасте 3,6 ребенок начинает употреблять конструкцию с предлогом *о*, 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

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

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

Предпочтение, оказываемое детьми раннего возраста предлогу *про* по сравнению с предлогом *о*, обусловлено, по меньшей мере, двумя факторами. Во-первых, это фонетический фактор, значимость которого подчеркивает М.Д.Воейкова в работах (Воейкова 2011), связанный в данном случае с тем, что предлог *про* содержит комплекс из двух согласных, а предлог *о* состоит из одного гласного звука, подвергающегося редукции в безударной позиции. Вторым фактором является влияние инпута. В качестве примера реализации конструкции (2) можно привести следующее высказывание, типичное в детской речи:

(1) *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:

(2) Тома Я. (5,3,12)

*В.: Эта книга о медведе?*

*Р.: Нет, о лесном переполохе.*

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

*Р.: Можно.*

В данном примере обсуждается рассказ «Лесной переполох», в котором говорится отнюдь не о медведе, а о том, как звери в лесу сами себя напугали, а медведь является одним из героев рассказа.

Таким образом, в детской речи значительно чаще, чем во взрослой, появляется необходимость в некой 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 *о* 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 экспериенцером. 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.* 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 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. Две рассматриваемые нами конструкции имеют следующий вид:

|                 |  |               |               |                 |                |         |         |          |           |    |   |               |               |                 |                   |         |         |          |           |
|-----------------|--|---------------|---------------|-----------------|----------------|---------|---------|----------|-----------|----|---|---------------|---------------|-----------------|-------------------|---------|---------|----------|-----------|
| 5)              | <table style="border: none;"> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 5px;">гф подлежащее</td> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 5px;">гф косв. доп.</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 5px;">тета-роль агенс</td> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 5px;">тета-роль цель</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 5px;">кат. ИГ</td> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 5px;">кат. ИГ</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 5px;">пад. Им.</td> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 5px;">пад. Вин.</td> </tr> </table> | гф подлежащее | гф косв. доп. | тета-роль агенс | тета-роль цель | кат. ИГ | кат. ИГ | пад. Им. | пад. Вин. | 6) | <table style="border: none;"> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 5px;">гф подлежащее</td> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 5px;">гф косв. доп.</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 5px;">тета-роль агенс</td> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 5px;">тета-роль пациенс</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 5px;">кат. ИГ</td> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 5px;">кат. ИГ</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 5px;">пад. Им.</td> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 5px;">пад. Дат.</td> </tr> </table> | гф подлежащее | гф косв. доп. | тета-роль агенс | тета-роль пациенс | кат. ИГ | кат. ИГ | пад. Им. | пад. Дат. |
| гф подлежащее   | гф косв. доп.  |               |               |                 |                |         |         |          |           |    |   |               |               |                 |                   |         |         |          |           |
| тета-роль агенс | тета-роль цель   |               |               |                 |                |         |         |          |           |    |   |               |               |                 |                   |         |         |          |           |
| кат. ИГ         | кат. ИГ  |               |               |                 |                |         |         |          |           |    |   |               |               |                 |                   |         |         |          |           |
| пад. Им.        | пад. Вин.  |               |               |                 |                |         |         |          |           |    |   |               |               |                 |                   |         |         |          |           |
| гф подлежащее   | гф косв. доп.  |               |               |                 |                |         |         |          |           |    |   |               |               |                 |                   |         |         |          |           |
| тета-роль агенс | тета-роль пациенс  |               |               |                 |                |         |         |          |           |    |   |               |               |                 |                   |         |         |          |           |
| кат. ИГ         | кат. ИГ  |               |               |                 |                |         |         |          |           |    |   |               |               |                 |                   |         |         |          |           |
| пад. Им.        | пад. Дат.  |               |               |                 |                |         |         |          |           |    |   |               |               |                 |                   |         |         |          |           |

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:

(3) В.: Ты что делаешь?

Р.: Я как по барабану стучу. (3,7,5)

Обратясь к отдельным компонентам конструкций (5) и (6), отметим, что, как известно, предлог *в* в пространственных конструкциях детьми раннего возраста часто опускается (Цейтлин 2000), особенно если следующее слово начинается с согласного звука. К 4 годам использование предлога *в* с глаголом *стучать* становится осознанным и можно говорить о появлении конструкции (5):

(4) 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 откроет.

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

Р.: Да как откроет, 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 дошкольного возраста.

### **Литература**

- Воейкова М. Д.* Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. — М., 2011.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Fried M., Östman J.-O.* Construction grammar: a thumbnail sketch. / Construction grammar in a cross-language perspective. — Amsterdam/Philadelphia, 2004.
- Goldberg, Adele E.* Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language. — Oxford, 2006.
- Tomasello M.* Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. — Harvard, 2003.

## **The occurrence of prepositional phrases in the speech of mentally-retarded children**

### **Introduction**

The problems connected with mental retardation involve medical, pedagogical, legal and sociological aspects. Due to the number of different viewpoints, various definitions of mental retardation have arisen, taking into consideration also evolving social-cultural standards. This study will use the definition presented in ‘the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders’, fourth edition, American Psychiatric Association, Washington, DC, published in 1994.

This work presents the results of a research study which involved children who are mentally-retarded:

— to a mild degree — their intelligence quotient on the Wechsler scale ranges between 55 and 69;

— to a moderate degree — with an intelligence quotient of 40 to 54 on the same scale.

An important characteristic of mental retardation, which drew the attention of Griffer (2012), is the occurrence of disorders in speech and language development among those mildly retarded as well as those moderately retarded. The most commonly occurring disorders are: disorders of articulation, voices disorders — with a more profound degree of retardation these result in part from the low frequency of verbal expression and delays in speech development.

The problem of delays in speech development is apparent in most mentally-retarded children. It has been stated that nearly 60% of them do not begin speaking until the age of three, while further development depends on their intellectual capabilities. According to Pruszewicz (1992), delayed speech development differs from physiologically correct speech development both in terms of time required as in terms of quality in the sense of actively and passively acquired aspects of speech at a certain age. Delayed speech development is characterized by disorders on its four levels: phonetic-phonological (articulation disorders), syntactic-morphological (incorrect grammar), semantic-lexical (limited active and passive vocabulary), phrasal-semantic.

Most often the speech development of a mentally-retarded child is characterized by delays of a global character, related to higher spheres of language

activity, thus beginning from the basic need of verbal contact and organization of utterance, through their realization, evaluation and comparison of results with previous intentions. The various stages of speech development appear at a later age, the child's vocabulary is poor and his utterances remain ungrammatical for a longer time. Communication with mentally-retarded children is also made difficult by the fact that, more often than with children in the intellectual norm, speech disorders occur which have a tendency to increase.

The problem of disorders in the development of speech and language, apparent in mentally-disabled children, is of great importance because effective communication facilitates social integration and the subsequent functioning of retarded people in their surroundings. In order to obtain social acceptance for intellectually-disabled children, it seems necessary for them to achieve a certain level of communicative skills which enable the giving and receiving of information, starting conversations, asking and answering questions, etc.

This research study concentrated on the occurrence of prepositional phrases in the speech of children who are mentally-retarded to a mild or moderate degree. This subject was chosen because of the important role that their correct use plays in obtaining clarity and precision of shared information.

### **Research method**

Research material was collected among children of mild to moderate mental retardation, attending special elementary or middle school at two institutions.

Samples of the children's speech were taken by the method of cassette recording. The children spoke in relation to appropriately chosen pictures, the same for the control group and the study group. The research itself, tape recording and elaboration of results were conducted by the same person.

### **Results of the research**

#### **The study group:**

The study group consisted of 205 mentally-disabled children, of whom there were:

- 143 mildly-retarded, or 70% of the children involved in the study.
- 62 moderately-retarded, or 30% of the children involved.

The study group was made up of 85 girls and 120 boys. The children involved were in the age range of 8 to 17 years. The control group consisted of 210 pupils of the elementary school, in kindergarten to grade 6. The study involved 119 girls and 91 boys in the ages of 6 to 13.

### Number of prepositional phrases noted in utterances of the study group

In the recordings made during the study, 20 837 prepositional phrases were noted. 43.57% (i.e. 9079) of these were spoken by pupils of the study group, including 10.59% of the studied expressions in recordings of moderately-retarded children and 32.98% in recordings of mildly-retarded children. 56.43% (11 758) were made by children in the control group. For each group I calculated the average use of prepositional phrases in the study.

**The conducted statistical test allowed us to claim that the average occurrence of prepositional phrases is dependent on the intellectual capabilities of the studied children, while these differences were significant.** In the speech of the study group appeared on average much fewer studied expressions than in the speech of the control group. Among retarded children, those of a greater disability used them considerably less than mildly-retarded pupils. The less frequent use of prepositional phrases in speech may be interpreted as avoidance of difficulties, which would seem to indicate that these constructions are a complicated linguistic element for retarded children. I considered the average occurrence of the studied structures to be a factor differing their speech (table 1).

*Table 1.*

**Prepositional phrases in the speech of children in the control and study groups.**

| Group of children |                     | Number of prepositional phrases | Percentage | Average use of prepositional phrases |
|-------------------|---------------------|---------------------------------|------------|--------------------------------------|
| Study group       | Total               | 9079                            | 43.57      | 42.9                                 |
|                   | Moderately retarded | 2207                            | 10.59      | 33.2                                 |
|                   | Mildly retarded     | 6872                            | 32.98      | 47.1                                 |
| Control group     |                     | 11 758                          | 56.43      | 55.9                                 |
| Total             |                     | 20 837                          | 100        | 49.5                                 |

### **Prepositions noted in the utterances of the study and control groups**

In the recorded samples of children's speech, various prepositions were noted. On the basis of the collected material, I singled out the prepositions used by children. The number used by children may also be considered a distinguishing factor. Of 38 prepositions, the study group used 29, which makes 76.23% of all those in the material. In speech of public school children, 35 were noted (i.e. 92%). Large variation appeared also within the study group itself — children of greater disability used only 20 prepositions, making up only 52.63%. 27 prepositions were used by mildly-retarded children (71.05%). The study group not only used a smaller number of prepositions. The prepositions which appear in their speech are mainly simple, multifunctional, those appearing most often in speech. The greater the level of disability, the more this tendency is evident.

Among the 20,837 prepositional phrases noted during the study, 3736 incorrect uses occurred (17.93%). Among them, 2002 are in recordings of intellectually disabled children (Or 22.05% of this group's prepositional phrases). Of the noted mistaken constructions, 1317 appeared in the speech of mildly-retarded children (19,16% of the prepositional phrases occurring in their recorded samples); with 685 in the speech of moderately-retarded children (31,04% of the prepositional phrases noted in the group of children at this level of retardation). 1734 mistakes were noted in the speech of the control group (14.75% of the constructions used by public school pupils). The average occurrence of the mentioned mistaken constructions for the study group was 10.7, while for the control group it was 8.89. In the study group children of greater intellectual handicap significantly more often made expressions considered incorrect (average occurrence — 11.68) than mildly-retarded children (10.68). The conducted statistical test proved that this is a significant difference. It may therefore be stated that the average rate of occurrence of incorrect prepositional phrases in the speech of the studied children is dependent on their intellectual capabilities, and that the greater the intellectual deficit, the more so.

The correct construction of prepositional phrases and their appropriate use in context is necessary for communicating in a precise manner, in determining spatial and time relationships. The obtained data indicate the necessity of paying more attention to this problem in the process of educating not only mentally-retarded children, but also pupils of public schools.

## **Bibliography**

- Griffer M. R.* Language and Children with Intellectual Disabilities // An Introduction to Children with Language Disorders / V. A. Reed (ed.). — Pearson, 2012.
- Pruszewicz A.* Delayed speech development // Clinical Phoniatrics, A. Pruszewicz (ed)., PZWL, Warsaw, 1992. — P. 233–241.

# ОСВОЕНИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ ДЕТЬМИ

М.Б. Елисеева (Санкт-Петербург)

## Формирование первых словообразовательных моделей в детской речи (на материале лонгитюдного исследования)

С.Н. Цейтлин указывает следующие факторы, способствующие раннему онтогенетическому освоению словообразовательных моделей: 1) качество модели, которое можно назвать «морфотактической прозрачностью» (Дресслер), выявляемое в четкости формального членения, связанной с отсутствием или предсказуемостью чередований на морфемных швах, неподвижностью ударения при переходе от производящей основы к производной; 2) регулярность словообразовательных типов, представляющих собой реализацию данной модели; 3) распространенность в воспринимаемой ребенком речи производных, по данной модели построенных, слов; 4) широкая употребительность производящих слов, являющихся источником деривации (Цейтлин 2009: 301).

В настоящей статье анализируются все словообразовательные инновации, извлеченные из фрагмента дневника Лизы Е. с момента возникновения первой инновации в 1,9 и до трех лет. Отметим, что почти все окказиональные слова в речи ребенка на данном этапе построены по моделям, описанным в монографии С. Н. Цейтлин.

Словообразование лишь начинает осваиваться ребенком: количество словообразовательных инноваций невелико (82 от 1,9 до 3 лет). Сравните: уже до двух лет в речи Лизы 54 формообразовательных инновации, причем почти в равной степени субстантивных (30) и глагольных (24) (Елисеева 2011: 66).

Первые словообразовательные модели, осваиваемые ребенком еще до двух лет, — диминутивы существительных (*Муми-тролльчик, моржок, Дедушка Морозик, кашенька* и др.) и притяжательные прилагательные (*Пухин, Пифин, мальчикин, кенгурёнкин* и т.п.) — об этом подробно см.: (Елисеева 2008: 92-94; Цейтлин 2009: 298-301). Наибольшее количество инноваций построено именно по второй из указанных моделей — причина кроется не в распространенности ее в инпуте, но в значимости для ребенка конкретных слов, являющихся образцами для построения



окказионализмов: мамин, папин, Лизин, Лешин. Суффикс -ин-используется не только при образовании слов от существительных 1-го склонения, но так же свободно — и от 2-го, что характерно вообще для детской речи.

Количество отсубстантивных окказионализмов преобладает над deverбативами (более, чем в два раза), причем первые отглагольные инновации появляются позже, чем отсубстантивные (после двух лет). Встречается лишь один случай отадективной (*мяженький*) и два — отмеждомерной деривации (*мукать* и *мять*).

Производные слова относятся к трем частям речи — существительным (32), глаголам (21) и прилагательным (29), то есть на начальных этапах словообразования есть некоторый баланс в возникновении слов, относящихся к основным знаменательным частям речи.

Подавляющее количество примеров — прямые дериваты; но начинают осваиваться и другие направления деривации: обратное (десуффиксация — 3 и заменительное — 3).

73% инноваций образовано суффиксально (57, из них 23 существительных, 29 прилагательных и 5 глаголов: *бояшка, поджаринка, мясинка, коробица, спанье, глотануть, зебрин, бегемотин, котиный* и др.); сюда же примыкают 3 случая десуффиксальных существительных со значением увеличительности: *лягуша, кровать, киста* (от кисточка).

Другие способы словообразования лишь начинают осваиваться ребенком. Всего три глагола образовано с помощью прибавления префикса (*заскакал, замчался, промыть*<sup>1</sup>) и три — путем замены (*отстелить, свесить, заковырять*). Однако очевидно, что префиксы и постфиксы постепенно осваиваются ребенком: глаголы образуются также постфиксально (3): *нарисоваться, погладиться, гладиться* — и префиксально-постфиксально (6): *напицаться, нарезать, наехать, развеситься, распадаться, заторчаться*. Есть один случай префиксально-суффиксального образования существительного: *задверять*. Кроме того, существительные образуются путем сложения слов (6). *Огурец-молодец, волчица-слоница* и *соснишки-братишки* (о двух березках, растущих из одного корня, которые я назвала сестричками) возникли, вероятно, из-за стремления к созданию рифмы. *Кабачок-*

---

<sup>1</sup> Этот глагол образован по окказиональной модели и имеет значение «пропустить из-за мытья»: Моем с Лизой пол. Я говорю, что надо заканчивать: скоро «Спокойной ночи, малыши». Лиза говорит себе: *А то ты промоешь малышей*. После передачи: *Я теперь не промю малышей* (2,11,26).

*огурец* — эту единицу можно трактовать как существительное с однословным приложением типа мать-старушка, причем приложением является первое слово. То же самое относится к окказионализму *кот-тигр*: сначала сказала о коте, потом о тигре: *Кот. Это тоже кот. Кот-тигр* 2,3,27). *Домик-карманчик* (о пальце перчатки) — двойная метафора: в него прячут палец, как в карман, и одновременно он является домиком для пальца. Перечисленные примеры, вероятно, можно трактовать не как случаи словообразования, но воспринимались они мною как единое целое, а не отдельные слова.

Большая часть словообразовательных инноваций в речи Лизы заполняет абсолютные языковые лакуны (69), и только небольшая часть — относительные (13): *дедин, бабин, собакин, котиный, воронин, мукать, миять, бояшка, спанья, свернать, бананный, носастый, нарисоваться*. При этом некоторые окказионализмы совпали с нормативными словами, но значение сконструированного ребенком слова и существующего в языке (в том числе просторечного) могут отличаться (*мамка, папка*<sup>1</sup>, *нарезаться, напицаться*<sup>2</sup>) и совпадать (*нарисоваться, катальный, бегучий*).

## Литература

- Елисеева М.Б.* Развитие и взаимовлияние различных компонентов языковой способности ребенка раннего возраста (на материале лонгитюдного исследования) // Путь в язык: Одноязычие и двуязычие. — М., 2011. — С. 49–74.
- Елисеева М.Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. — СПб., 2008.
- Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.

---

<sup>1</sup> В разговорной речи слова *мамка* и *папка* звучат грубовато-пренебрежительно — в детской речи этого оттенка нет.

<sup>2</sup> Ср.: «**Напицалась** она, наплакалась вволю и, продолжая еще скулить от возмущения, приступила к генеральной уборке в детской». (Я. Грабовский. Муха с капризами. Пер. Б. Заходера).

## Словотворчество у детей разного возраста

«Бесконечность, безначальность — это какая-то беспокойная мудрота для меня!» (Арсений 4,7). В этом предложении часть слов не относится к русскому литературному языку, однако мы прекрасно понимаем их смысл. Это детские речевые словообразовательные инновации. Есть ли отличия в употреблении способов словообразования у детей разного возраста? Чтобы ответить на этот вопрос, мы выделили три возрастные группы детей: А (1,6–2,11), В (3,0–6,11), С (7,0–10,0), отметили способы образования речевых инноваций, которые используют дети каждой из этих групп, и сгруппировали их по принципу частотности. Кроме того, мы зафиксировали, в каком возрасте ребенок впервые использует тот или иной способ. Материалом для исследования послужили три детских дневника и отдельные речевые инновации, записанные родителями 20 детей. В основу классификации положена система способов словообразования, разработанная И.С. Улухановым, как наиболее подробная и учитывающая многочисленные окказиональные случаи словообразования (он выделяет 79 способов) (Улуханов 2008). При определении способов словообразования важен контекст: иногда кажется, что употребляется понятная словообразовательная модель, но только речевая ситуация показывает, что ребенок изначально мог, скажем, отталкиваться от иной производящей основы, или идти в образовании слова своим путем.

### Группа А

Первая речевая инновация отмечена нами у ребенка в 1,6: *бабочка* как уменьшительно-ласкательное по отношению к бабушке, образовано суффиксальным способом по аналогии: папа — папочка, мама — мамочка, баба — *бабочка*. Узуальное *бабочка* как вид насекомого ребенок еще не знал. Интересный факт зафиксирован в 1,10: *газона* (газонокосилка). Речевая инновация образована усечением, к которому ребенок пришел сложным путем: мальчик знал слово «бетономешалка»; когда ему показали новый предмет и назвали «газонокосилка» (похожее по структуре слово), он сначала сказал «бетономешалка», потом поправился — *газономешалка*, а уже это слово через некоторое время сократил до *газоны*: «Я буду ходить с *газоной*». Этот пример показывает: в возрасте 1,10 ребенок может определить и вычленить части слов, в том числе, сложных.

**Способы словообразования** (в скобках дан возраст, в котором ребенок впервые воспользовался данным способом)

### Частые

1. Суффиксация (1,6) — используется в подавляющем большинстве случаев. С ее помощью образуются имена существительные (преимущественно отыменные), прилагательные (чаще мотивированные существительными), глаголы. Примеры: *морник* — человек, купающийся в море: «Я *морник!*... Моряк — он все время в море, а я только чуть-чуть купаюсь» (мор- + -ник); *спасибный* — вежливый: «Я такой *спасибный!*» (спасибо+ -н(ый)).

### Употребляемые со средней частотой

1. Префиксация + суффиксация (2,5). Этим способом образуются глаголы, реже — существительные и прилагательные. Примеры: *помалеть*: «Мама, ты *помалей*, и будешь, как я, а я тебя буду всему научивать» (по- + мал- + -е(ть)); *накреслинный*: «Этот *накреслинный* плед все время сваливается с кресла!» (на- + кресл-(о) + -ин(ый)).

2. Усечение (1,10). Пример см. выше: *газона* (от «газонокосилка»).

3. Усечение + междусловное совмещение (2,0). Пример: мотоцикл «Кавасаки» трансформировался в «*Колбасаки*» (колбаса + Кавасаки): «Дай мне черный Колбасаки». *Магазонки* (амазонки+магазин) — услышав песню «Есть такие амазонки, просто черт меня возьми!», ребенок несколько месяцев пел: «Есть такие *магазонки*, просто черт меня возьми!» И сам объяснял: «*Магазонки* — это тети из магазина». Примечательно, что такие слова, похожие на взрослые каламбуры, часто приживаются, входят в лексикон семьи: и *Колбасаки*, и *магазонки*, созданные несколько лет назад, существуют до сих пор и употребляются в семьях и взрослыми вместо узуальных эквивалентов.

4. Депрефиксация (2,5) Пример: Папа смотрит футбол: «Какая небрежная передача!» Дочь: «А какая *брежная* передача?» (не — брежная); Папа утром торопится: «Сейчас опоздаю напрочь!» Сын: «Тебе надо не *на прочь*, а на работу!» (на — прочь: наречие воспринято ребенком как существительное с предлогом).

### Редкие

1. Префиксация (2,1). Образуются преимущественно глаголы. Примеры: *выпотерялась*: «Эта рыбка потерялась, а потом *выпотерялась!*» (вы- + потерялась).

2. Субстантивация (2,9). Пример: «*Темно* в окно смотрит! Я боюсь *темна!*»

3. Сращение + суффиксация (2,6). Пример: папа, несущий тяжелый телевизор, прогоняет сына с дороги: «Кыш! Кыш!» Сын обижается: «Чего ты на меня *кышкышкаешь?!*» (кыш + кыш + -ка(ешь)).

Таким образом, ведущим способом словообразования в данной возрастной группе является суффиксация. Это первый способ, который осваивает ребенок. Довольно рано появляются усечение, сложение. Ближе к трем годам дети овладевают более сложными способами: сложением с усечением, сращением с суффиксацией, субстантивацией. При этом нельзя сказать, что ребенок сначала учится использовать способы с одним формантом, а затем, освоив их, переходит к смешанным, с несколькими формантами: мы видим, что дети начинают употреблять эти способы параллельно.

## Группа В

### *Способы словообразования*

#### Частые

1. Суффиксация (по-прежнему используется чаще всего). С его помощью образуются имена существительные, реже — прилагательные, совсем редко — глаголы. Примеры: *плывука* — фантастический плавающий зверь, нарисованный ребенком: «Это *плывука*, она вот туда плывет...» (пływ(ет) + -ук(а)); *торопля* — поспешность: Папа забирает ребенка из детского сада: «Всё, садимся в машину. Поехали, поехали!». Сын спрашивает: «А почему такая *торопля*»? (тороп-и(ть) — тороп + -л(я)).

2. Префиксация + суффиксация (становится более частым, чем у группы А). Данным способом дети пользуются для образования существительных, прилагательных, глаголов, впервые зафиксированы наречия. Примеры: *возмудрительно* — мудро с оттенком возвышенности: «Когда я думаю о Боге, это для меня так *возмудрительно!*» (воз-+мудр + -ительн + -о); *заголо* — оставаясь голышом:

«А я не стал одеваться и *заголо* под дождь побежал» (за- + гол(ый) + -о).

3. Сложение (используется часто). Пример: *ластостопие* (плоскостопие): «А у нас сегодня *ластостопие* проверяли!»; *сопличихание*: «Надоело мне это *сопличихание!*»

4. Сращение (3,2). Примеры: *черезпрыгну*: «Я не попаду в лужу, я *черезпрыгну!*»; *благолюбезная*: «Ты моя *благолюбезная* мамочка!»

#### Употребляемые со средней частотой

1. Префиксация. С его помощью образуются глаголы, имена существительные и прилагательные. Примеры: *отсолнечные* (очки): «Я потерял свои *отсолнечные* очки» (от- + солнечный); *выхотеть* — перестать хотеть: «Я так долго хотел гулять, что уже *выхотел*».

2. Усечение + междусловное совмещение. Примеры: *туговица* (*ту-гая* + *пуговица*): «Эти *туговицы* никак не застегиваются»; *кожевый* - бежевый цвет, как у кожи (*кож(а)* + *бежевый*): «Чем девочке раскрасить ладошки, у меня потерялся *кожевый* карандаш?»

3. Десуффиксация (4,2). Пример: *птич* (от слова «птичка»): «Все птички едят, а один *птич* улетел!»

4. Десуффиксация + депрефиксация (4,2). Пример: *вёрта* — отвертка (от-верт-к(а)): «То тебе (принеси) отвертку, то завертку... Вот твоя *вёрта* — и верти ею, как хочешь!»

5. Депрефиксация + префиксация (заменительная префиксация по С. Н. Цейтлин [Цейтлин 2009]) (3,8): *отбодать*: «Я тебя чуть-чуть забодая, а потом *отбодаяю*».

#### Редкие

1. Суффиксация + постфиксация. Пример: *кострится* — костер разгорается (костер + -и(ть) + -ся): «Готовьте шашлыки, у нас там уже костер *кострится!*».

2. Префиксация+суффиксация+постфиксация (4,2). Пример: *не наискивается* — не находится в процессе продолжающихся поисков (на- + иска(ть) + -ива(ет) + -ся): «Я эту заколку ищу-ищу, а она все *не наискивается!*»; *убольшаться*: «Я боюсь, что Солнце начнет *убольшаться* совсем скоро, а когда станет большим — будет взрыв, и ой-ой-ой!» (у- + больш- + -а(ть)+ -ся);

3. Постфиксация. Примеры: *падаетя*: Мальчик впервые вышел на коньках на лед и упал: «Лед не только катается, но еще и

*падаетя!»* (*падает* + *-ся*); *кое-что-то*: Папа пришел с работы и сказал сыну: «Я тебе кое-что принес». Сын: «Мама, папа мне *кое-что-то* принес!»

4. Субстантивация. Пример: «Почитай мне *былинную*». *Былинная* — книга с былинами, былинная книга.

В этом возрасте наряду с суффиксальным способом словообразования большое значение приобретают сложение и сращение. Это показывает, что дети не только обозначают и уточняют существующие реалии, но и переходят к экономии языковых средств, заменяя сложными словами словосочетания, сокращая длинные слова.

## Группа С

### Способы словообразования

#### Частые

1. Суффиксация. Примеры: *мадамчик* — муж мадам (мадам + чик): «Мадам такая красивая, а ее *мадамчик* — фу!»; *уползыш* — уползающий малыш (уполз + -ыш): «Почему он все время уползает? Не ребенок, а какой-то *уползыш*!».

2. Префиксация + суффиксация. Пример: *оквадратить* — сделать квадратным (о- + квадрат + и(ть)): «Как же мне этот домик *оквадратить*?» (о пластилиновом домике).

Префиксация. Примеры: *СуперВовчик* (супер- + Вовчик): «Все будут Спайдерменами, Бетменами и всякими там суперменами... одинаковыми. А вот ты можешь сшить мне мой личный костюм, костюм... *СуперВовчика*?»; *безочечный* — мальчик без очков (без- + очечный): «Гоша — это который в очках, а Слава — *безочечный*. Мне вообще очечные люди больше *безочечных* нравятся: они тише, не суетятся, и у них глаза в очках такие красивые, как окошки в раме!».

3. Сложение + суффиксация (7,6). Примеры: *школьно-столовская* еда (школьная + столовская): «Я не ем *школьно-столовскую* еду»; *домашнемучительное* задание (домашнее + мучительное): Из диалога матери и дочери:

— Ты уже и сама измучилась, и пример этот измучила!

— Ну я же не виновата, что нам такое *домашнемучительное* задание задали!

4. Усечение. Примеры: *котл* — котлета. «В столовке вечно такие противные разваленные *котлы*». *Рюк* — рюкзак: «У нас с Никитосом в этом году *рюки* одинаковые».

#### Употребляемые со средней частотой

1. Сращение. Пример: *противикольное*: «У меня сегодня *противикольное* настроение».

2. Сращение + суффиксация (7,3). Пример: *гаррипоттерный* (принадлежащий Гарри Поттеру): «Тёма попросил у Деда Мороза настоящий *гаррипоттерный* шрам!».

3. Усечение + междусловное совмещение. Примеры: *чувство умора* (*юмор* + *умора*) — чувство юмора, при котором умираешь от смеха: «У него потрясающее чувство умора — ну, ты понимаешь, это такой юмор, просто умора!»; *Жекоторый* (*некоторый* + *Жека*): «*Везет же Жекоторым!*»

4. Усечение + сложение (8,1). Пример: *жёдиск* (*жёсткий* + *диск*): «У меня на *жёдиске* вся жизнь!»

5. Междусловное совмещение (7,8). Пример: *инязва* (*иняз* + *язва*): «А по *инязве* ничего не задали — училка заболела».

6. Десуффиксация. Пример: *подстакан* (от «подстаканник»): «Где мой *подстакан*?»

#### Редкие

1. Усечение + суффиксация (7,3). Пример: *сольфуха* — сольфеджио: «У вас кто *сольфуху* ведет?».

2. Суффиксация + постфиксация. Пример: *метеоритнуться* (метеорит + -н(ет) + -ся): «А метеорит как *метеоритнется* об землю!»

3. Депрефиксация + префиксация (заменительная префиксация по С. Н. Цейтлин). Пример: *расскучился*: «Я по Жене так соскучился, а как вернулся, сразу *расскучился*».

4. Аббревиация (7,0). Пример: *ФФ* (физкультурная форма): «Я *ФФ* забыл»; *универмаркет* (*универмаг* + *супермаркет*) — супермаркет, открытый в старом здании универмага: «Они всю старину испортили, не буду я ходить в этот *универмаркет*».

В этом возрасте словотворчество становится менее продуктивным, хотя на первый план выходит сознательное создание инноваций: дети охотно меняют принятые названия окружающих реалий, подчеркивая свою индивидуальность, принадлежность определенной группе (школьный сленг), даже создают свой тайный язык для узкой группы лиц (как



правило, оказывается нежизнеспособным). Словообразование становится средством самовыражения.

## **Литература**

- Улханов И. С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация. — М., 2008.
- Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — СПб, 2009.

**Н.В. Мешкова (Санкт-Петербург)**

### **Стратегии семантизации производных и псевдопроизводных слов детьми дошкольного возраста**

«Деятельность ребенка с языком не есть процесс имитации готового, а процесс творческого познания, активного поиска связей, закономерностей, отношений элементов языка» (Негневицкая, Шахнарович 1981). Такое понимание речевой активности ребенка позволяет говорить о сложности и противоречивости процесса освоения ребенком системы родного языка. Речь ребенка наполнена смыслом и, главное, отражает путь освоения родного языка.

В психолингвистике выделяются этапы речевого развития ребенка, где на каждой стадии доминирующей оказывается определенная область языка. Так, ребенок активно начинает осваивать лексику и ее глубинные смыслы в возрасте 2–3 лет, о чем свидетельствует резкий рост словаря, отличающегося своей пестротой, присутствием в речи многозначных слов и омонимов, случаями неузуальной интерпретации слов и т. д.

Процесс освоения ребенком семантики слова своеобразен. Испытывая затруднения при определении значения незнакомого слова, ребенок сталкивается с явлением «асимметрии семантической и формальной производности» (Цейтлин 2009), а также с наличием в ряде случаев так называемой семантической надбавки. Речь идет о словах, в лексическом значении которых представлено нечто большее, чем-то, что содержится в совокупности значений его составных частей. М. В. Панов обозначает данное явление как «фразеологичность семантики производного слова» (Панов 1965). Как то, так и другое обстоятельство осложняет процесс семантизации слов.

В основу проведенного нами исследования была положена задача выявления стратегий семантизации производных и псевдопроизводных слов детьми-инофонами 5–7 лет и русскоговорящими детьми 4–7 лет. Материалом эксперимента явились производные существительные, а также псевдопроизводные существительные, часть которых имеет формальное сходство с производными словами. Процедура эксперимента включала в себя опрос. Детям предлагалось ответить на вопрос: «Что означает данное слово?» При этом приводился пример возможного ответа. Если ребенок-инофон затруднялся ответить, то задавались дополнительные наводящие вопросы. Мы отталкивались от предположения, что выявленные стратегии семантизации, используемые детьми-инофонами, должны отличаться от стратегий семантизации русскоговорящих детей.

Анализ результатов эксперимента позволил выделить следующие типы семантизации имен существительных в речи русскоговорящих детей. Значение незнакомого слова дети определяли, ссылаясь на продуктивную словообразовательную модель: голубятник — *это там, где сидят голуби* (ср. курятник) (7); проводник — *это тот человек, который проводит экскурсию, например* (7); нырок — *который ныряет, человек* (6,7). Это касалось как случаев, когда слово сохраняло производность и, следовательно, имело внутреннюю форму в современном языке, так и случаев, когда оно уже утратило производность: босьяк — *это тот человек, который ходит босым, без носков или без тапок* (7). В эксперименте мы также предлагали детям имена существительные, содержащие так называемые семантические надбавки. В данном случае дети прочитывали значение слова, опираясь на его морфологическую структуру слова, но при этом строили гипотезы по поводу характера семантической надбавки: утренник — *это какой-то прибор, который будит человека по утрам* (6,8).

В наименьшем количестве наблюдались ответы, где значение незнакомого слова определялось на основе приблизительных звуковых ассоциаций: пародист — *парашиотник* (5,2).

Если слово хорошо знакомо детям, то не возникает необходимости эксплицировать его морфемную структуру. Опираясь на свой речевой опыт, они стараются показать, в каких ситуациях это слово используется. Можно отметить, что стратегия опоры на звуковые ассоциации, а также на собственный речевой опыт наблюдались в основном у детей младшего дошкольного возраста (4–5).

Ошибки данного характера наблюдались в речи детей-инофонов как младшего, так и старшего дошкольного возраста: босяк — *бассейн, это как вода там* (6,11). При этом в речи инофонов меньше наблюдалось семантических ошибок, которые присутствовали в речи русскоговорящих детей: выключатель — *это такой человек, что выключает свет, лампы* (7,1).

В детских толкованиях нам удалось проследить следующие особенности. В ответах русскоговорящих детей наблюдалась тенденция использовать слово *наверное*: вечерник — *наверное, это петух вечером кукарекует* (6,11). Если слово было неизвестно или малоизвестно, то ребенок прибегал к переспросу. Наблюдались случаи обоснования своего ответа *там есть половина слова ...* (7), или папоротник — *например папа — близкое слово* (7). Стратегия «внешнего указывания» присутствовала у детей-инофонов, и у детей младшего дошкольного возраста (4–5). Также наблюдалась стратегия называния сначала мотивирующим или созвучным словом, а потом попытка опереться на какое-то словообразовательное значение: пародист — *парашиот, наверное; который летит на парашютах* (6,8). В речи детей обеих групп присутствовали сравнения: вьюн — *он как змея, он может закручиваться в разные формы, извиваться* (7). Наблюдались размышления над употреблением слов: *требуха — трибуна, редкое слово* (6,6). Дошкольники не различали деятеля и того, кто испытывает действие на себе: *медалист — это человек, который награждает медалью* (6,6). Также они смешивали некоторые видовые понятия: *фигурист — это такой лыжник, выставляет на лыжах фигуры* (6,6), *конькобежец — это такой человек, который клево катается на лыжах* (6,6). Инофоны называли действия или функции без указания на субъект действия: *чахотка — это пить чай* (4,9).

Итак, выявленные стратегии семантизации у детей-инофонов значительным образом отличаются от стратегий семантизации у русскоговорящих детей. В семантизации у детей-инофонов преобладает стратегия опоры на звуковые ассоциации и ассоциации с теми или иными жизненными ситуациями, что характерно для русскоговорящих детей младшего дошкольного возраста. Анализ результатов исследования дает возможность прогнозировать характер становления семантико-словообразовательных отношений как в речи русскоговорящих детей, так и в речи детей-инофонов.

## Литература

- Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. — М., 1981.
- Панов М. В. О слове как единице языка // Уч. зап. Моск. гос. пед. ин-та им. В.П.Потемкина. — Т. 51. — М., 1956.
- Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.

Л.А. Моргунова (Ростов-на Дону)

### Когнитивная специфика речевых новообразований в детском дискурсе

В современной антропоцентрически ориентированной лингвистике сместился акцент с изучения системы языка на его носителя — человека, на исследование особенностей формирования языковой личности, ее коммуникативной компетенции. Подобная смена приоритетов обусловила повышенный интерес к исследованию речевого онтогенеза, так как его анализ позволяет обнаружить скрытые механизмы формирования речемыслительной деятельности. В связи с этим особо актуальным является изучение детского дискурса и специфики детских речевых новообразований.

Как известно, словотворчество детей — многогранное явление, поэтому оно разнопланово представлено в современной науке о детской речи. На наш взгляд, при решении этого вопроса в первую очередь возникает две проблемы:

- 1) определение объема понятия «детское словотворчество»;
- 2) выявление возраста наибольшей словотворческой активности.

Н.М.Юрьева к «детским неологизмам» относит «неузуальные производные слова» (Юрьева 2006: 211). В свою очередь, С.Н.Цейтлин рассматривает понятие детской речевой инновации более широко, и в фокус ее исследований попадает «любой языковой факт, зафиксированный в речи ребенка и отсутствующий в общем употреблении» (Цейтлин 2000: 64). Полагаем, что точка зрения С.Н.Цейтлин способствует выявлению когнитивной специфики речевых новообразований при исследовании детского дискурса.

При определении объема понятия детского словотворчества возникает вопрос о соотношении категорий «норма-система». Известно, что норма предлагает однозначные способы формо- и словообразования в языковой системе, тем самым позволяя людям одного лингвокультурного сообщества успешно общаться и понимать друг друга. Система же потенциально содержит гораздо большее количество вариантов, чем узус. Поэтому детские речевые инновации являются не аномалиями, а реализацией многообразного арсенала средств языковой системы (Цейтлин 2000).

Что касается определения возраста наибольшей словотворческой активности, то большинство исследователей выделяют период от 3-4 до 6-7 лет (Шахнарович 1995; Юрьева 2006; Седов 2008). Определение данных возрастных рамок объясняется тем, что до 3-4 лет происходит накопление первичного словаря и формирование когнитивных предпосылок словообразования, а к 6-7 годам ребенок овладевает нормой взрослого языка и словотворчество прекращается (Юрьева 2006; Цейтлин 2000; Седов 2008). Следует отметить, что «явление словотворчества отмечается только в речи здоровых в интеллектуальном отношении детей; у умственно отсталых детей подобного явления вовсе не наблюдается, либо наблюдается в очень ослабленной форме» (Седов 2008: 101). В данном случае мы видим зависимость эволюции языкового сознания от степени когнитивного развития. Словотворчество, по мнению К. Ф. Седова, является следствием логических операций мозга (Седов 2008), а это, в свою очередь, указывает на активизацию левого полушария при формировании речи, хотя «в детском возрасте речь подчиняется закономерностям не логического, а непосредственного чувственного восприятия, которое обеспечивается деятельностью не левого, а правого полушария мозга» (Симерницкая 1978: 83). Как известно, речевой онтогенез представляет собой переход от правополушарной речевой стратегии к левополушарной. Сначала ребенок усваивает мотивированные, иконические элементы коммуникативной системы и лишь потом на их основе строит свою левополушарную грамматику. Таким образом, детское словотворчество — это одно из первых явлений, знаменующих собой активизацию левого полушария.

Когнитивные предпосылки возникновения детских инноваций К. Ф. Седов дополняет рассмотрением лингвопрагматических особенностей коммуникативных ситуаций, способствующих появлению детских

речевых новообразований. Так, потребность продуцирования нового слова появляется при двух условиях:

«1) говорящий сталкивается с объектом, функциональная природа которого ему непонятна;

2) у говорящего нет готовой номинации для обозначения предмета (или он ее не знает)» (Седов 2008: 98).

Это говорит о том, что социально-бытовой опыт ребенка гораздо шире арсенала языковых средств, которыми он владеет, что и приводит к самостоятельному конструированию языковых единиц.

Примечательно, что ребенок использует в основном продуктивные модели формо- и словообразования, основанные на механизмах аналогии и генерализации. Аналогия — универсальный способ конструирования и понимания новых слов посредством опоры на уже существующие и овладения правилами словообразования (Седов 2008: 99). Так, дети часто используют суффиксы для нетрадиционного способа образования существительных *-ист, -ник, -щик, -иц*: *слоница* (по аналогии с *ослиця*), *подметальщик, лошадиник* и др. Генерализация по сути является одним из видов аналогии. Но она основана на том, «что морфемы с тождественными функциями могут смешиваться детьми, точнее, одна из них может замещать все другие (*дождичком, ложичком, тряпочком*)» (Цейтлин 2000: 162).

Таким образом, словотворчество базируется на подражании речевым моделям, свойственным родному языку ребенка. Основой для конструирования созданной ребенком языковой единицы является усвоение речевого шаблона, по которому она построена. Поэтому применение детьми аффиксов при продуцировании речевой инновации соответствует правилам языка — нетрадиционными являются их комбинации. Неожиданные сочетания приставок, суффиксов и окончаний — следствие того, что ребенок осваивает язык как целостную систему знаков, а не как отдельные ее компоненты (Цейтлин 2009). Иначе говоря, он использует правополушарную речевую стратегию, которой свойственна холистичность, «быстрое схватывание всех аспектов ситуации до детального анализа» (Ротенберг 1989: 173).

Большое разнообразие речевых новообразований, наблюдаемых в детском дискурсе, объясняет разные подходы к их классификации. На наш взгляд, типология С. Н. Цейтлин является наиболее интересной, так как в ней представлен комплексный анализ детских речевых инноваций с учетом специфики восприятия детей. Отметим, что кроме традиционно

рассматриваемых новообразований, связанных с речеобразованием, ею выделяется группа инноваций, возникших в результате ненормативного восприятия и понимания ребенком существующих языковых единиц. Вслед за С. Н. Цейтлин выделим два вида детских речевых инноваций:

1) Инновации, связанные с продуцированием речи.

В эту группу входят разнообразные речевые единицы, созданные как аффиксальным способом: *улыбчатая* (улыбчивая), *отключальник* (мастер, который отключает антенну), *лимоновая конфета* (со вкусом лимона) *взбиватель* (миксер), *неумелка* (человек, который что-то не умеет), *небушный* (голубой цвет), *доставаю* (достаю), *сухарёв* (сухарей), так и путем сложения слов: *огуреческий салат* (греческий салат с огурцами).

Как правило, именно этот тип новообразований оказывается в центре внимания окружающих ребенка взрослых и ученых, поэтому не будем останавливаться на его детальном лингвистическом анализе. Однако отметим, что представленные слова часто демонстрируют сходство со своими референтами по функциональным и внешним параметрам. Называние предмета по его функции и внешнему сходству представляет собой начальный этап освоения процесса номинации. Это связано с доминированием правополушарной стратегии речевого развития, наглядностью и конкретностью детского мышления.

2) Особый интерес представляют инновации, возникающие в результате ненормативной интерпретации значения слова (Цейтлин 2000).

Рассмотрим примеры подобного рода новообразований. Так, девочка Люба (4), которая жила на Севере и никогда не была на пляже, во время игры с куклой повторяла: *«Вот мы сейчас с тобой пойдём на пляж»*. Когда ее мать спросила, знает ли она, что такое пляж, ответила: *«Это где все пляшут, пляшут!!!»* Женя (5), пытаясь осмыслить значение слова *дворняжка*, пришла к выводу, что она *из дворца* и не могла понять, кто *строит стройных* людей. *«Люди бывают худые и толстые»*, — рассуждала она. После дополнения матери: *«И стройные»*, удивилась: *«Как же они бывают стройные? Кто их строит?»* Ярослав (5) решил, что он *трусливый* человек, так как носит *трусы*: *Я же ведь в трусах, значит я трусливый...*

Таким образом, примеры детской метаязыковой рефлексии демонстрируют поиск мотивированности слов посредством объединения неродственных лексем в один корневой ряд. Причину подобных ошибок В. С. Ротенберг видит в «однолинейности» детского мышления (Ротенберг 1989). Он определяет эту черту мыслительного процесса детей как их неспособность учесть сразу оба признака: формальный и смысловой.

В результате в один корневой ряд попадают сходные по звучанию, но разные по значению слова, например такие, как *лак* и *лакомиться*, *ухо* и *уха*, *седой* и *седок* и др. Исследователь отмечает, что «явления «потери» одного из признаков при выделении корня наблюдаются даже у младших школьников и старшекласников» (Ротенберг 1989: 216). Полагаем, что возникновение подобных речевых процессов связано с доминированием в детском возрасте правополушарного способа обработки информации. Так как именно правополушарная стратегия структурирования явлений предполагает их объединение по внешнему сходству (Спрингер, Дейч: 1983).

На первый взгляд кажется противоречивым то, что детское (правополушарное) мышление, с одной стороны, характеризуется способностью к целостному схватыванию ситуации, с другой, — однолинейностью. В. Ротенберг в связи с этим замечает, что «речь идет не о невозможности формировать целостный образ, а неумении использовать «схваченное» в организованной и целенаправленной деятельности» (Ротенберг 1989: 215). Как известно, структурирование информации обеспечивается активностью левого полушария. В данном случае ребенок может целостно воспринять ситуацию, но не умеет системно оперировать полученными данными. Соответственно правополушарное по природе детское мышление не способно формировать однозначный контекст, которым с легкостью оперирует дискретное и аналитичное левополушарное мышление.

Таким образом, анализ языковой продукции детей способствует выявлению особенностей функционирования мозга индивида и специфики процесса формирования его коммуникативных навыков. Исследование детских речевых инноваций демонстрирует тесную взаимосвязь развития мозга и формирования речи. Специфика и механизмы образования слов и их форм в речи детей обусловлены особенностями детского мышления, по своей природе наглядного, конкретного. Несмотря на то, что феномен словотворчества свидетельствует об активизации левого полушария, способы возникновения детского ненормативного слово- и формообразования указывают на ключевую роль правого полушария в этих процессах.

## Литература

- Ротенберг В. С., Бондаренко С. М.* Мозг. Обучение. Здоровье. — М., 1989.
- Седов К. Ф.* Онтопсихоллингвистика: становление коммуникативной компетенции человека. — М., 2008.
- Симерницкая Э. Г.* Доминантность полушарий. — М., 1978.



- Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый, мозг. — М., 1983.
- Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.
- Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Шахнарович А. М. Языковая личность и языковая способность // Язык — система. Язык — текст. Язык — способность. — М., 1995. — С. 213 — 223.
- Юрьева Н. М. Речевой онтогенез в теории и эксперименте. Дис. ... доктора филол. наук. — М., 2006.

**И. М. Чернявская (Санкт-Петербург)**

### **Опознавание как основной механизм определения значения производного слова**

В 2010–2011 г. нами было проведено исследование, посвященное изучению особенностей толкования производных слов детьми 4–6 лет. В эксперименте принимали участие дети средней, старшей и подготовительной группы детского сада № 115 Адмиралтейского р-на. Для толкования детям были предложены 56 производных слов, которые можно отнести к трем группам: 1) отглагольные существительные, образованные путем суффиксации; 2) отыменные существительные, образованные путем суффиксации; 3) существительные, образованные путем сложения основ. Всего в ходе эксперимента было получено 1120 ответных реакций. Для эксперимента были отобраны производные слова из активного словаря русского языка, зафиксированные в 1 томе «Русской грамматики». Мы отбирали и широко употребительные слова, которые дети могли когда-либо слышать, и редкие существительные, но с понятной для детей мотивирующей основой.

В результате обработки данных мы выяснили, что дети при толковании знакомых и незнакомых производных слов в случае, когда им знакомо производящее или другое производное от того же корня, в основном обращают внимание на корневую морфему и суффикс. Например: *Лакировщик — лакирует, лаком ногти мажет; Лакировщик — лаки продает.*

Процесс толкования слова включает две последовательные операции: 1) узнавание слова и соотнесение (идентификация) его с имеющимися в ментальном лексиконе единицами, 2) объяснение значения этой единицы. При толковании незнакомых и малознакомых слов дети вынуждены извлекать смысл из тех значимых единиц слова, которые им удалось вы-

членить, или ориентироваться на формальные признаки слова. Объяснение значения слова тоже представляет собой сложную операцию.

А. А. Залевской была обнаружена множественность параметров поиска слов в памяти и упорядочение единиц ментального лексикона по широкому набору разнообразных признаков — «от самого общего признака принадлежности к некоторому лексико-грамматическому классу или отнесенности к определенной семантической области <...>, до начальной буквы слова, признака протяженности слова и т.д.» (Залевская 1999: 159) Дети определяют значение незнакомого производного слова, выделяя различные признаки, что обычно носит субъективный характер, зависит от возраста, а также от речевого и когнитивного развития ребенка. Согласно словарю С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, *опознать* — это узнать по каким-либо признакам (Ожегов, Шведова 1992: 695). В основном дети ориентируются на такие элементы значения слова, информацию о которых они получают, «расшифровывая» внутреннюю форму, — это могут быть и семантические, и фонетические признаки. Таким образом, дети именно опознают незнакомое производное слово. При опознавании незнакомых производных слов дети сопоставляют созвучный сегмент производного со знакомым и понятным для себя словом и, исходя из семантики этого понятного слова, делают вывод о значении производного. Например: *Клеветник* — это клевер, его цветник. Необходимо также отметить у детей наличие субъективных ассоциаций, на основании которых ими делается вывод о значении незнакомого производного слова: *Толстосум* — животное толстое с длинными усами; или другое животное, но из того же «семейства»: — *Толстый Сунь*; — *Стеклодуду* — думает про стекла: как бы не разбить!; — *Ледокол* — это какое-то титье, кола может? И сестра у меня Лиди, может Лидина кола?

В ходе нашего эксперимента при опознавании производных, образованных путем сложения основ, дети пытались придать незнакомому слову понятное им значение, продуцируя иногда достаточно широкие контексты: *Лизоблюд* — с верблюда что-то слизывает, животное такое маленькое, летучая мышь; *Водозабор* — это такой водный забор — *Объясни* — Забор из камней, чтобы плотина была; *Водосток* — это какой-то водный стакан — Как это понять? — *Может, вода в стакане?*

Анализ экспериментальных данных позволил создать модель опознавания производных слов, образованных путем сложения основ. Концепт

*водозабор*, не находя аналогии в понятийно-номинативном ярусе ментального лексикона ребенка (опознавания не произошло), распадается на две тут же найденные единицы — *вода* и *забор*. Далее доминирует когнитивный ярус, отвечая на запрос о том, как можно связать эти две единицы между собой. Включаются словообразовательные связи — из существительного *вода* образуется прилагательное *водный*, тут же срабатывают синтаксические связи, и далее образуется «продукт» этих связей — *водный забор*. Одновременно из яруса набора всевозможных признаков, при одновременном включении в процесс опознавания памяти, когнитивных и понятийных связей возникает конечная полная и ясная для ребенка картина: *Забор из камней, чтоб плотина была*.

Механизм опознавания (узнавания по признакам) дети используют в процессе определения значения слова, и, по нашим наблюдениям, он является основной стратегией детского толкования знакомых и незнакомых производных. При этом дети в основном ориентируются на такие элементы значения слова, информацию о которых они получают, «расшифровывая» внутреннюю форму».

По нашему мнению, опознавание — это особая стратегия определения значения производного слова с ориентацией на различные признаки, которые в своей совокупности составляют смысл слова (каковым он является в языковом сознании ребенка). Толкуя производные слова, дети выделяют сразу несколько признаков. Сам набор признаков и приоритет того или иного признака, на который ориентируется ребенок, определяя значение производного слова в результате опознавания, субъективен и зависит от речевого и когнитивного развития ребенка.

По-видимому, можно говорить, что стратегия опознавания производного слова реализуется по двум направлениям, выбор которых зависит от того, на какой набор признаков слов ориентируется ребенок. Это может быть, во-первых, ориентация на морфемную структуру слова (морфемно-структурный признак), во-вторых, на созвучность произвольно выделенных сегментов слова, не равных в линейной протяженности морфемам, его составляющим (сегментирующий признак).

По-видимому, можно говорить, что стратегия опознавания производного слова реализуется по двум направлениям. Это может быть, во-первых, ориентация на морфемную структуру слова (морфемно-структурное направление стратегии опознавания), во-вторых, на созвуч-

ность произвольно выделенных сегментов слова, не равных в линейной протяженности морфемам, его составляющим (сегментирующее направление).

Морфемно-структурное направление реализуется в толкованиях производных слов детьми по-разному. В ответах детей присутствует либо мотивирующее слово (*Шлепанец — это, когда надо вот так шлепать*), либо производное слово, имеющее то же производящее, что и слово-стимул (слово из того же словообразовательного гнезда).

При этом в толкованиях детьми производных слов могут актуализироваться одновременно значение коневых морфем и словообразовательных аффиксов (суффиксов и приставок): *Страдалец — который страдает, переживает; Накопитель — это когда накапливается чего-то там разное, деньги, значки*. Может актуализироваться только то значение, которое несет корень: *Полоскательница — это чем ротик полощут*. В тех случаях, когда ребенку не понятна семантика корня, актуализируется лишь значение суффикса: *Набойщик — дяденька, он работает; Лакировщик — это работа такая?*

Значение корней производных слов может актуализироваться в толковании слов опосредованно — через описание ситуации, по отношению к которой можно было бы, по мнению ребенка, применить толкуемое слово: *Пустоцвет — значит, краски закончились; Лизоблюд — собака, тарелки языком моет; Ловец — сачок для бабочек*. Корневые морфемы в ответе ребенка присутствуют в этих случаях латентно.

В толкованиях производных слов присутствуют слова, корни которых омонимичны или омофоничны корням слов-стимулов, т.е. значение корней слова-стимула и слова-реакции не совпадает: *Набойщик — это когда набьет кого-то хулиган. Водосток — росток; Водосток — Восток; Зверолов — может мальчик? (Почему?) — Ярослав; Истопник — дневник; Пустоцвет — это весной, когда нету еще другой травы, один, первый цветочек вырастает (первоцвет); Лизоблюд — это тот, кто все время валяется и ничего делать не хочет (лежебока) и др.*

Применение сегментирующего способа предполагает ориентацию на произвольно выделенный сегмент производного слова, не совпадающий со значимыми частями слова-стимула: *Раздражитель — драже кушать любит; Клеветник — клеит обои; Клеветник — это веточка такая странная*. Дети могут также ориентироваться на сходство минимальных

фонетических сегментов (начального слога): *Ледокол — линолеум — Почему ты так решила? — Мне так показалось; Лакировщик — который логический.*

## **Литература**

*Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. — М., 1999.

*Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. — М., 1992.

# ОСВОЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО БОГАТСТВА ЯЗЫКА. ВОПРОСЫ СТРОЕНИЯ МЕНТАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА РЕБЕНКА

Т.В. Батыркаева, Т.И. Доценко (Пермь)

## Особенности процесса категоризации у детей и взрослых

Категоризация лежит в основе когнитивной деятельности человека. Категоризация — это «процесс образования и выделения категорий, членения внешнего и внутреннего мира человека сообразно сущностным характеристикам его функционирования и бытия» (Кубрякова и др. 1997: 42). Результатом категоризации как операции обобщения являются категории, которые связаны с языком. Язык включается в процесс формирования категорий и фиксирует их, прежде всего, с помощью имен.

Категории как «мыслительные реалии имеют некую внутреннюю структуру, отражающую реалии объективного мира» (Rosch 1973: 113-114). Внутренняя структура категорий может определяться разными принципами организации: традиционным (классическим) (Аристотель), принципом семейного сходства (Витгенштейн), прототипическим (Rosch 1976) и др.

Мы предполагаем, что структурное разнообразие категорий зависит от разнообразия внешних и внутренних объектов, включающихся в процесс категоризации; от тех когнитивных стратегий, которыми пользуются дети и взрослые при отнесении того или иного объекта к определенному классу, а также уровня развития языковой компетенции.

Данная гипотеза проверялась с помощью метода классификации (Лурия 1998: 79-85), одной из разновидностей которого является классификационная методика «Дополни ряд...» (Ясюкова 1999).

### Методика проведения эксперимента

Экспериментальным материалом стали 4 ряда слов из разных категорий:

- КАСТРЮЛЯ, ТАРЕЛКА, ... (посуда),
- ШКАФ, ДИВАН, ... (мебель),
- ОКУНЬ, КАРАСЬ, ... (рыбы),
- САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ПАРИЖ, ... (города).

В эксперименте участвовали 50 человек: 25 детей 6–7 лет и 25 взрослых.

Стандартная методика предполагает, что участники эксперимента должны продолжить ряд слов и обозначить его одним словом (т.е. ответить на вопросы: 1) Какие еще слова сюда подойдут, что еще можно добавить? 2) Что это такое? Как все это назвать одним словом?). В нашем эксперименте испытуемые должны были также продолжить предложенный ряд слов (т.е. ответить на первый вопрос), но в отличие от стандартной методики, пояснить свой ответ: «Почему так продолжили ряд?». Ответ на этот вопрос позволяет вывести на вербальный уровень те оперативные когнитивные (семантические) единицы, с помощью которых осуществляется категоризация.

В результате эксперимента от детей было получено 94 ряда слов и 94 объяснительных ответа; от взрослых — 100 рядов слов и 100 ответов-объяснений. Различия в количестве словесных рядов слов и объяснительных текстов у детей и взрослых связано с тем, что примерно 6% детей по каким-либо причинам не смогли продолжить ряд слов и дать ответ-объяснение. У взрослых отказов не было ни в том, ни в другом случае.

**Анализ экспериментального материала** показывает следующее.

И дети, и взрослые в процессе категоризации могут пользоваться одними и теми же стратегиями. При выборе одной категориальной стратегии в качестве оперативной единицы выступает комплекс интегральных семантических признаков, который соотносится с референтной ситуацией. При выборе другой стратегии оперативной единицей выступает один интегральный семантический признак, который соотносится с разными референтами. Рассмотрим эти стратегии.

1) В интегральный семантический комплекс, который обеспечивает одну из категориальных стратегий, могут входить как однородные, так и неоднородные признаки. Например: КАСТРЮЛЯ, ТАРЕЛКА... *ложка, сковородка* — *ложкой кушают, из кастрюли и из сковородки ложат на тарелку* (дети). Однородный по функции комплекс («кушают» и «ложат») связывает в категорию «посуда» словесный ряд КАСТРЮЛЯ, ТАРЕЛКА ... *ложка, сковородка*. Другой пример: ОКУНЬ, КАРАСЬ... *щука, сом, дельфин, акула* — *это в море плавает* (дети); КАСТРЮЛЯ, ТАРЕЛКА... *ложка, стакан, сковорода* — *используется на кухне* (взрослые). Комплекс разнородных признаков, включающий функциональный и пространственный признаки («плавает» и «используется»; «в море» и «на кухне»), объединяет ряд слов в одном случае в категорию «рыбы», а в другом — в категорию «посуда».

2) В качестве оперативной единицы процесса категоризации может выступать вычленимый интегральный семантический признак: перцептивный, функциональный или пространственный.

Дети, опираясь на свой сенсомоторный опыт, в качестве перцептивно-го признака (Брунер 1977) часто используют такой признак, который связан с тактильной информацией: ШКАФ, ДИВАН ... *кресло, тумбочка — диван и кресло — мягкое, шкаф и тумбочка — твердое* (дети). Другой признак, «размер», связан одновременно с тактильной и со зрительной информацией. Этот признак используется в процессе категоризации как детьми, так и взрослыми: КАСТРЮЛЯ, (ТАРЕЛКА)... *сковородка, вилка, ложка — сковородка и кастрюля — большие, а ложка и вилка — маленькие* (дети); ШКАФ, ДИВАН ... *стол, табурет — по мере уменьшения роста* (взрослые). При этом отметим, что качественные прилагательные, называющие эти признаки, функционируют в ответах детей как антонимические пары: мягкое — твердое, большие — маленькие.

Функциональный признак или функциональное сходство (Брунер 1977, Фрумкина 1991) проявляется в следующих ответах детей и взрослых: ШКАФ, ДИВАН ... *кресло, кровать, гамак — на нем лежат*; ОКУНЬ, КАРАСЬ... *корабль, пароход — это все плавает* (дети); КАСТРЮЛЯ, ТАРЕЛКА... *чашка, кружка, блюде — можно что-нибудь положить* (взрослые).

Пространственный признак, являющийся, по мнению Р.М. Фрумкиной, основой для проведения ситуативной классификации (Фрумкина 1991), представлен в следующих ответах обеих групп испытуемых: ШКАФ, ДИВАН ... *кресло, стол, стенка — это все дбма* (дети); КАСТРЮЛЯ, ТАРЕЛКА... *сковорода, холодильник, печь — потому что кухня* (взрослые).

Для детей 6-7 лет чаще всего из трех интегральных признаков (перцептивный, функциональный, пространственный) в качестве актуального выступает функциональный признак, а для взрослых — пространственный. Каждый из этих признаков может быть либо включенным в семантический комплекс, либо выделенным из него.

Ребенок дошкольного возраста в процессе категоризации может опираться не только на семантические признаки, соотносимые с референтом или референтной ситуацией, но и на фонетические признаки слов, в частности, на их общую слоговую структуру: ОКУНЬ, (КАРАСЬ)... *простая рыба — в слове “окунь” три (?) слога, в слове “рыба” — два*. Подобные



ответы указывают на то, что некоторые дети 6–7 лет уже способны обобщать и классифицировать не только физические объекты, стоящие за словом, но и сами слова.

Как было показано, дети осуществляют категоризацию при помощи разнообразных признаков, соотносимых с внешним физическим референтом (невербальным объектом или словом). Взрослые, в отличие от детей, могут включать в процесс категоризации и такие семантические признаки, которые соотносятся с внутренней, субъективной сферой человека, его оценками, чувствами, желаниями: САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ПАРИЖ, ... *Москва, Лондон — хочу посетить эти города, моя мечта* (желание); САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ПАРИЖ ... *Венеция — самые красивые города* (эстетическая оценка).

Используя разные категориальные стратегии, дети 6-7 лет осваивают, прорабатывают базовый уровень категории (Лакофф 1996: 16). Семантический комплекс и семантический признак как оперативные единицы категоризации выполняют одновременно две функции: они организуют относительно однородное множество объектов (референтных ситуаций и референтов) и в то же время противопоставляют одно множество другому. За счет включения в процесс категоризации языка и членов его лексических оппозиций таких, как «железное (твердое) / мягкое», «маленькое / большое», «предмет / животное», результаты процессов интеграции и дифференциации закрепляются в пределах этого семантического пространства. Восприятие ребенком-дошкольником слова по его фонетическим признакам (слогам) и осознание его структуры является базой для последующего осмысления лингвистических категорий, включенных в образовательную программу начальной школы.

Взрослые, в отличие от детей, лишь пользуются единицами базового уровня и с помощью этих единиц осуществляют категоризацию на вертикальной оси. В этом случае в качестве оперативных единиц категоризации выступают сформированные в ментальном лексиконе парадигматические связи (синонимия и антонимия): рыба пресноводная, речная / морская; рыбы нехищные / хищные; посуда кухонная / столовая; мебель домашняя / офисная; города европейские / российские. Например, КАСТРЮЛЯ, ТАРЕЛКА ... *чайник, кофейник — кухонная посуда*; ШКАФ, ДИВАН ... *кровать — домашняя мебель*; ОКУНЬ, КАРАСЬ ... *щука, сом — рыба речная*; САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ПАРИЖ ... *Москва, Берлин, Лондон, Рим — европейские города*. Члены данных парадигматических оппозиций своей свернутой формой обобщают множество тех контек-

стов, на базе которых шло формирование базового уровня категории (ср: ШКАФ, ДИВАН... — все это в доме; все это дома = мебель домашняя).

Владея двумя категориальными структурами базовой (прототипической) и иерархической, взрослые используют их в процессе восприятия и осмысления объективного мира. С их помощью взрослые конструируют новые субъективные категории. Например: 1) ОКУНЬ, КАРАСЬ ... *щука, сайра, иваси, судак* — *все это жареное или в пироге люблю*; 2) ШКАФ, ДИВАН ... *подушка, чистая постель, одеяло, телевизор, книги* — *пассивный отдых*. В первом случае субъективная категория конструируется как некоторое множество промысловых рыб, выделенных из категории «рыбы» и включенных в категорию «пища» на основании интегрального семантического комплекса (перцептивный, функциональный и эмоциональный признаки). Во втором случае субъективная категория конструируется в межкатегориальном пространстве и включает в себя предметы мебели (диван), постельные принадлежности (подушка, одеяло), бытовые приборы (телевизор) и книги.

## Литература

- Аристотель* Категории [Электронный ресурс] // <http://lib.ru/ROEEAST/ARISTOTEL/kategorii.txt>
- Брунер Дж.* Психология познания. За пределами непосредственной информации. — М., 1977.
- Витгенштейн Л.* Философские исследования [Электронный ресурс] // <http://kant.narod.ru/witt.htm>
- Кубрякова Е.С., В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина* Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей ред. Е.С. Кубряковой. — М., 1997.
- Лакофф Дж.* Когнитивное моделирование // Язык и интеллект. — М., 1996. — С. 143–184.
- Лурия А.Р.* Язык и сознание.— М., 1998.
- 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.
- Rosch E.H.* Natural categories, *Cognitive Psychology*. — 1973. — № 4. — P. 328–350.
- Rosch E., Mervis C. B., Gray W., Johnson D., & Boyes-Braem P.* Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*. — 1976. — № 8. — P. 382–439.

## Динамика осмысления явления омонимии в речи дошкольников

Осознание возможности несовпадения значений лексических единиц при тождестве их звуковой формы, характерной для многозначных слов и омонимов (омоформ, омофонов), становится важным метаязыковым открытием для формирующейся языковой личности. Предпринятое исследование, направленное на выявление закономерностей осмысления омонимии, проводилось с привлечением приема психолингвистического эксперимента (интервьюирование) и предполагало решение следующих задач: 1) выявить динамику осмысления существенных различий плана содержания при тождестве плана выражения в группах дошкольников в возрасте 3,0–4,0; 4,0–5,0; 5,0–6,0; 6,0–7,0; 2) рассмотреть осознание способности/неспособности предъявляемых омонимичных лексических единиц вступать в отношения мотивации. В ходе проведения эксперимента информанты выполняли задания, позволяющие рассмотреть некоторые аспекты метаязыковых операций: 1) аналитическое восприятие (осознание и разграничение семантики омонимов в высказывании); 2) создание семантических интерпретаций омонимов (*Что значит слово **коса**? Что так можно назвать?*); 3) выявление способности/неспособности омонимов быть мотиватами относительно друг друга (*Ты можешь объяснить, почему предметы разные, а слово — одно: **коса**?*). Эксперимент предусматривал следующие этапы:

1. **Подготовительный.** Проводился с целью исследования механизмов восприятия омонимов в устной речи. Рассмотрим результаты, полученные в группе информантов возраста 5,0–6,0 (25 чел.). Эксперимент проводился среди воспитанников детского сада. В качестве оборудования использовалась кукла-персонаж (Незнайка) и наглядный материал — предметы, обозначаемые словами-омонимами: игрушечный лук со стрелами — муляж репчатого лука (**лук 1** — **лук 2**); картинка с изображением почвы — картинка с изображением планеты Земля (**земля** — **Земля**); картинка с изображением родника — картинка с изображением золотого ключика (**ключ 1** — **ключ 2**). Исследователь обращался к информантам и «давал задание» кукле: *Сегодня мы будем говорить о том, как защититься от простуды и остаться здоровым. Борьтесь с простудой нам поможет лук (задание: принести лук). Чтобы вырастить вкусный лук,*

*нужна хорошая земля (задание: принести картинку с изображением земли). Летом бывает очень жарко, грядки надо поливать каждый день. Добывать воду нам помогает ключ (задание: принести картинку с изображением ключа). Если цветы и деревья вовремя напоить водой, их листочки будут зелеными (задание: принести зеленый лист).* Поскольку Незнайка «выполняет задание неправильно», допущенные ошибки исправляются информантами по просьбе исследователя.

|  |                                 |
|--|---------------------------------|
| <i>Незнайка</i>                          | <i>Информанты</i>               |
| Лук и стрелы                             | Репчатый лук                    |
| Лист бумаги зеленого цвета               | Муляж зеленого листка дерева    |
| Картинка с изображением золотого ключика | Картинка с изображением родника |
| Картинка с изображением планеты Земля    | Картинка с изображением почвы   |

Комментируя исправление ошибок, информанты подчеркивают несопоставимость объектов номинации, нарушение логических оснований: *Совсем разные вещи, они не похожи; Таким луком нельзя лечить; У дерева листочки другие, не квадратные; «Ключевая вода» чтобы пить, а это ключ для двери.* Объясняя причины ошибок куклы, участники эксперимента указывают на провоцирующие контексты в формулировке задания: *Вы сказали «защититься», защищает оружие, Незнайка принес оружие; Незнайка принес Землю, она тоже хорошая, только твердая. Но он-то не знал, что нужна мягкая; Может, он [Незнайка] решил, что золотой ключик все сам сделает?* Контекст с парой омонимов **лист 1 — лист 2** возражений не вызвал, так как глагол *поливать* исключает один из компонентов. Кроме того, информанты отмечают малую частотность употребления слова **ключ** в значении ‘родник’: *Мы с дедушкой ходим на ключ за водой, а так бы и я не знал; Так редко говорят; Это слово никто не знает.* Таким образом, информантами интуитивно осознается роль смыслового кода, выполняемая при функционировании омонимов, не только предметной и тематической соотнесенности слова, но и его окружения (контекста), его синтаксической и лексической сочетаемости.

**2. Интерпретационный.** Информантам предлагалось ответить на вопрос о значении слова, имеющего омоним: *Что значит слово **коса**? Что еще оно может значить?* При возникновении затруднений информантам предлагалось воспользоваться наглядным материалом: из карточек с изо-

бражением предметов, обозначаемых омонимичными лексическими единицами (**коса 1 — коса 2, ключ 1 — ключ 2**), следовало составить пары и каждую пару прокомментировать. Данный этап эксперимента позволил выявить динамику осмысления омонимии как языкового явления в разных возрастных группах:

3,0–4,0. Дети испытывают затруднения при выполнении задания без использования наглядного материала, а во время работы с карточками опираются не только на созвучность слов, но и на собственные индивидуальные ассоциации (тематические, по смежности, по соположенности), возникающие между объектами номинации. Составляются пары изображений, иллюстрирующих лексические единицы: *коса* ‘сельскохозяйственное орудие’ — *земля* ‘почва’ (*Коса косит по земле* (м. 3,10)); *лук* ‘овощ’ — *земля* ‘почва’ (*Лук сажают в землю* (м. 3,11)); *ручка* (двери) — *ключ* (от двери) (*У двери есть ручка и ключ* (д. 4,0)).

4,0–5,0. Увеличивается число подбора пар с опорой на звуковую форму слов, однако в некоторых случаях требуется повторное объяснение задания, так как информанты ориентированы в большей степени на объект номинации и, как следствие, преимущественно на план содержания: *Ключ* — *золотой ключик, железный ключ, ключ от дома* (д.; 5,0); *Ручка* — *бывает шариковая, бывает гелевая* (д. 4,8); *Коса* — *просто коса. Мама еще делает каралькой, калачиком. У Наташи [старшая сестра] хвостом, распущенная...* (д. 5,0). Использование карточек улучшает результаты выполнения задания: 162 правильных ответа из 175 полученных. Отказы от ответа в большей части случаев (41) связаны со словом *ключ*, что обусловлено когнитивным развитием ребенка и отсутствием искомой лексической единицы (**ключ** ‘родник’) в активном словарном запасе информантов (ср.: *Ключ — это чтобы открывать дверь, и мы с бабушкой ходим на ключ за водой* (м. 4,6)).

5,0–6,0. Опрашиваемые самостоятельно находят омонимические пары к исходным словам: *лук, коса, ручка*. Случаи отказов (при поиске омонимов для слов *язык, земля, ключ*) успешно корректируются при работе с наглядным материалом;

6,0–7,0. Информанты приводят собственные примеры омонимических пар и лексико-семантических вариантов: *Еще есть молния в небе и молния на брюках* (м. 6,10); *Нос бывает у корабля и у человека* (д. 7,0).

Результаты проведенного интервьюирования позволяют выявить начальные этапы формирования отношения к слову как к двуплановой единице языка и последовательное развитие представлений о семантике

и системных отношениях единиц лексического уровня, отраженное в металингвистической деятельности ребенка, а также обнаруживают случаи взаимодействия и противоречия наивной и языковой картины мира в процессе их формирования.

3. **Мотивологический.** Лексическая мотивированность как наличие рациональной связи формы слова и его значения (Блинова, 2007, 37) обнаруживается при сопоставлении ЛСВ лексической единицы и не актуализируется при взаимодействии омонимов (Апресян, Зализняк). На мотивологическом этапе эксперимента информантам было предложено дать объяснение тождеству формы слов при нетождестве значений. Кроме пар омонимов, задействованных на подготовительном этапе эксперимента, в предъявляемый материал были включены пары **коса 1** ‘сплетенные жгутом волосы’ — **коса 2** ‘сельскохозяйственное орудие’, **ручка 1** ‘ум.-ласк. к РУКА’ — **ручка 2** ‘письменная принадлежность’, **язык 1** ‘мышца в полости рта’ — **язык 2** ‘система знаков’. Рассматривалась возможность составления мотивационной пары из омонимических единиц: *Ты можешь объяснить, почему коса у девочки и коса, которой косят траву, называются одним и тем же словом — коса?*

Получено 170 ответов, из них 12 отказов. В 127 случаях установлена невозможность взаимной мотивации в силу разно-родности именуемых объектов.

|                  |  |
|------------------|--|
| лук 1<br>лук 2   | <i>Не знаю, почему одинаково; Не придумали другое слово; Просто так назвали, и все; Не могу объяснить; Ну бывает же, что людей одинаково зовут, вот у нас есть Саша девочка и Саша мальчик; Это случайно так назвали; Ничем не похожи. Похожи только слова</i>   |
| лист 1<br>лист 2 | <i>Это живое и неживое; Один листик растет на дереве, а другой из дерева делают. Не знаю, почему слово одно; Лист, который на дереве, сам зеленый, потом осенью желтый, а бумагу как покрасили, так и все; Бумага нужна, чтобы резать, клеить. Листья нужны для дерева, чтоб не погибло; Они даже так не похожи.</i> |

|                    |  |
|--------------------|--|
| Земля<br>земля     | <i>Земля — это планета, поэтому она твердая. Земля на грядке — это грунт; В огороде картошку сажают не в планету, а в грядки, это другое; Самому интересно, почему так назвали, но не знаю; Это надо спросить в планетарии; Нет ничего похожего.</i> |
| язык 1<br>язык 2   | <i>Языки бывают русский, английский, а язык во рту один; Одни языки надо учить. Язык во рту — не надо; Один язык состоит из слов, а другой из мяса.</i>  |
| ручка 1<br>ручка 2 | <i>Дети пишут рукой, ручкой, но ведь не пальцами, это ручка пишет сама; ручка не похожа на ручку, то есть, на руку; это школьный предмет и это часть человека. Разница, да?</i>  |
| коса 1<br>коса 2   | <i>Не вижу ничего похожего; Может, косят косой, и тогда коса расплетается?; Косой косят, а косу заплетают; Никак не сообразу.</i>  |

Интерес представляют случаи поиска субъективной мотивации. Так, пара **язык 1** — **язык 2** в 22 случаях рассматривается как мотивированная: *Мы говорим на языке своим языком; Это все надо, чтобы говорить; Язык и язык — чтобы разговаривать.* Точно так же **ручка 2** признается мотивированным словом по отношению к **ручка 1**, так как *ручку держат в руке, в ручке.* Ответы дошкольников созвучны проблеме разграничения полисемии и омонимии, поставленной Ю. Д. Апресяном, предлагающим, в качестве способа решения, формализовать понятие семантического сходства-несходства значений, обратить внимание на то, что значения слов, единодушно признаваемых омонимичными, могут иметь общие семантические компоненты (Апресян 1995: 185).

Отдельно следует рассмотреть работу информантов со словом **ключ**. В ответах на вопрос о возможных объектах номинации данная лексическая единица соотносится 1) с металлическим стержнем, предназначенным для отпираания/ запираания замка; 2) с тем, что служит для разгадки, понимания чего-н., овладения чем-н ответом к задаче; 3) с музыкальным знаком, открывающим нотный стан (скрипичный ключ, басовый ключ); 4) с приспособлением для отвинчивания или завинчивания гаек. Таким образом, в ответах участников эксперимента рассматриваются ЛСВ предъявленной лексемы. Омоним **ключ** ‘родник’ встречается значительно реже (всего 4 ответа). Результаты мотивологического этапа экспери-

мента свидетельствуют о способности указанных ЛСВ к взаимной мотивации: *Ключ открывает дверь. Скрипичный ключ открывает ноты; Все ключи из железа. Ключи все открывают. Гаечный ключ открывает гайки; Если ключи к задачам — значит, открывают задачи.* Таким образом, **открывать** становится общим семантическим компонентом для ЛСВ лексемы **ключ**, что обеспечивает их мотивированность как свойство многозначного слова. В то же время, с точки зрения информантов, построение мотивационных пар, объединяющих слово ключ ‘металлический стержень для отпираания/запираания замка’ и его ЛСВ с омонимом ключ ‘родник’ невозможно, что также обладает лингвистической достоверностью (Апресян 1995; Зализняк 2006): *Почему ключ от двери и ключ — вода, объяснить нельзя; Родник назвали неудачно; ...А про воду я не понял, почему ключ.*

## Литература

- Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 1. Лексическая семантика (синонимические средства языка). — М., 1995.
- Блинова О.И. Мотивология и ее аспекты. — Томск, 2007.
- Зализняк А.А. Многозначность в языке и способы ее представления. — М., 2006.
- Кошелев А. Д. О когнитивных факторах развития детской речи // Проблемы онтолингвистики — 2009. — СПб., 2009. — С. 54.

Т.Л. ИONOVA (Москва)

## Вербальное отражение эмоционального интеллекта у школьников

Рассматривая эмоциональный интеллект как «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими», Д. В. Люсин расшифровывает это понятие так: «Способность к пониманию эмоций означает, что человек может распознать эмоцию, т.е. установить факт наличия эмоционального переживания у себя или другого человека; идентифицировать эмоцию, т.е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек и найти для неё словесное выражение; понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт» (Люсин 2004). Как развивается способность понимать свои эмоции в он-



тогенезе? На этот вопрос можно ответить, изучив вербальный аспект ЭИ: умение найти словесное выражение для своей эмоции, что, в свою очередь, можно осуществить, проанализировав а) какие эмоции выделяют у себя (и, соответственно, как их называют) дети и подростки и б) как они понимают эти эмоции.

В связи с заявленными целями был проведен эксперимент, состоящий из двух частей: а) «частотной» (испытуемым предлагалось назвать эмоции, которые они испытывают чаще всего) и б) дефиниционной (о каждой из эмоций сказать, что это такое). Дети 5–7 лет частотному эксперименту не подвергались, т.е. эмоции для дефиниции были названы экспериментатором. Детям 8 лет предлагалось назвать столько эмоций, сколько они смогут, остальные эмоции называл экспериментатор. Более старшим школьникам (9–17 лет) предлагалось назвать 10 эмоций и каждой дать определение. Всего было опрошено 45 детей и подростков, из них 8 — лонгитудно. В эксперименте участвовали испытуемые четырех возрастных групп (от 5 до 7–8 лет, от 8 до 10 лет, от 10–11 до 13–14 лет и от 14 до 17 лет (разбиение на возрастные группы приблизительно соответствует периодизации Эльконина (Эльконин 1971), взрослые (60 опрошенных) представляли собой контрольную группу).

По данным первого эксперимента (40 испытуемых до 17 лет) наиболее частотными оказались следующие названия эмоций: радость (30), страх (21), грусть (20), злость (15), обида (11), скука, любовь, раздражение, веселье, интерес (10), удивление, задумчивость (9), ненависть (8), счастье, гнев (7).

Радость — наиболее частотная эмоция и у взрослых, но процент взрослых испытуемых, назвавших радость, ощутимо выше, чем процент школьников: 90%: 75%. Вероятно, это связано с тем, что радость часто идентифицируется школьниками с весельем (тем более, что процент веселья у школьников в 3 раза выше, чем у взрослых). Процент грусти тоже существенно выше, чем у взрослых (50%:18%). Эмоции «группы гнева» (злость, гнев, раздражение) по отдельности проигрывают радости, но если сложить показатели этих слов вместе, оно слегка превысит показатель радости.

Интересно также, что обнаружилось достаточно частотное у школьников слово, у взрослых не встречающееся вообще, — задумчивость. Вероятно, школьники, не противопоставляя мышление и эмоции (что

характерно для взрослых), воспринимают состояние задумчивости, имеющее яркие внешние проявления, как эмоцию.

### **Особенности толкований**

Для каждой возрастной группы были обнаружены характерные особенности толкования эмоциональных понятий.

подавляющее большинство определений построено по формуле «X — это когда...». За вводным «когда» могут следовать различные сценарии толкования: обобщенное и конкретное описание эмоциогенных ситуаций, описание самого чувства, описание внешних проявлений эмоции. Наиболее частотны как для детей, так и для взрослых, определение эмоции посредством эмоциогенной ситуации. Таким образом, более адекватным кажется представление об эмоции как реакции на те или иные события (ср. (Ильин 2001)).

Независимо от возраста испытуемых, были выявлены два подхода к называнию и толкованию эмоций: в первом случае испытуемые вспоминали, какие вообще бывают названия эмоций, и затем давали им определения, опираясь на личный опыт или абстрактные знания. При втором подходе испытуемые пытались сформулировать, какие эмоции испытывают они, подбирая для каждой эмоции подходящее имя (часто с помощью инноваций). Например, два толкования одного и того же испытуемого:

**Подход 1.** *Надежда — это когда у тебя очень тяжелое положение, например, когда ты очень опаздываешь на поезд, но есть маленькая надежда успеть, если только очень быстро бежать.*

**Подход 2.** *Когда папа кричит на меня и уже уйдет, я обязательно заплачу. Потому что я не люблю, когда на меня орут. Я как бы обижаюсь на папу. Плач и гнев и обида? Наверное, обида. (Саша И. 11).*

### **Доминантные способы толкования в каждой возрастной группе**

5–7 лет — название эмоции заменяется однокоренным словом, актуальным в речи, в котором и заключено понятие; пример эмоциогенной ситуации — описывающий конкретный случай из личной жизни или умозрительный пример (*Радость — когда люди радуются. Когда папа приезжает. А еще когда день рождения* (Яна Л. 6)).

8–10 лет — попытки обобщения примеров эмоциогенных ситуаций. Эмоции начинают сопоставляться и сравниваться. Возникает оценка

эмоций (*Удивление+радость — когда кто-то из друзей что-то удивительное сделает, например, пройдет колесом* (Саша И. 8)).

11–13 лет — усиливается оценочность (гедонистическая и этическая оценка, внимание к регуляции выражения эмоций); в толкованиях появляются причинно-следственные связи; поиск личностных имен для эмоций (*Такая душевная забитость — когда тебя кто-то обидел или ты ничего не успеваешь и тебе хочется спрятаться ото всех, побыть одной, чтобы отойти от какого-то большого шока. Это относится к страху* (Маша Л. 13)).

14–17 лет — оценочность и языковые штампы уменьшаются; проводится подробный анализ собственного эмоционального опыта; эмоции классифицируются (выделяются чувства, мимолетные ощущения и длительные состояния); особое внимание уделяется анализу причин и последствий эмоций, их функциям и итогам (*Ревность — когда хороший друг или любимый человек, и с ним начинает кто-то больше общаться, чем ты, и ты начинаешь злиться и раздражаться всему вот этому, он про это рассказывает с такой радостью, а ты злишься и додумываешь то, чего не было, и может возникнуть конфликт из всего этого* (Ксюша 14)).

Можно сказать, что в 5–7 лет ребенок осваивает терминологию и связывает название эмоции с ее примером; в 8–10 начинает обобщать и оценивать свой и чужой эмоциональный опыт; в 11–13 ищет адекватные названия своим чувствам и оценивает эмоции с точки зрения поведенческих норм; в 14–17 подробно и пристрастно анализирует собственные эмоции, пытается докопаться до их сути. К сожалению, эта пристальная заинтересованность своими эмоциями, связанная с повышенным вниманием к своей личности и поисками себя и смысла жизни, позже исчезает и сменяется штампованными, стереотипными ответами, «честный», то есть личностно ориентированный анализ своих эмоций наблюдается лишь у немногих взрослых.

### **Практическая значимость эксперимента**

Проведенный эксперимент оказался действенным способом оценки уровня эмоционального интеллекта у детей и подростков. С помощью его результатов можно создать представление об эмоциональной зрелости и компетентности ребенка или подростка. Кроме того, данный эксперимент — возможность повысить уровень EQ: у лонгитюдных испытуемых

он явно выше, чем у сверстников, вероятно, благодаря взаимозависимости вербализации и понимания: человек не только может описать то, что лучше понимает, но и лучше понимает то, что называет и описывает. Представляется целесообразным проведение бесед об эмоциях в семье и в школе.

## **Литература**

- Люсин Д.В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. — М., 2004. — С. 29–36.
- Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 6–20.
- Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. — СПб., 2001.

**М.Л. Кусова (Екатеринбург)**

### **Прилагательные в речи детей младшего дошкольного возраста**

Современная лингвистика представляет лексикон ребенка как динамический процесс, в котором фиксируются определенные позиции на разных возрастных этапах, в том числе тематические группы слов, имеющиеся в словаре ребенка какого-либо возраста. Наблюдая речь детей третьего года жизни, анализируя материалы книги «От двух до трех. Дневниковые записи детской речи» (1998), мы обратили внимание на обозначение детьми признаков предметов и признаков действий, полагая, что именно эти лексемы свидетельствуют о расширяющейся и уточняющейся языковой картине мира в языковом сознании ребенка. В процессе анализа материалов мы обнаружили, что прилагательных в речи ребенка больше, чем наречий. Вероятно, это объясняется закономерностями познания ребенком действительности: представления ребенка о предметном мире богаче, чем представления о мире процессуальном.

Систематизируя зафиксированные в детской речи имена прилагательные, установили, что наглядно-практическое освоение действительности определяет наличие в речи ребенка прилагательных, обозначающих восприятие окружающего мира: вкусовые ощущения, тактильные, зрительные (при распределении прилагательных по тематическим группам опи-

рались на «Словарь-тезаурус русских прилагательных, распределенных по тематическим группам» 2011). При обозначении вкусовых ощущений дети пытаются произвести их дифференциацию, хотя чаще используют прилагательные **вкусный**, **невкусный** (*Баба, дай маленькую вкусенькую конфетку* — Дневн. зап.<sup>1</sup>). Обозначая тактильные ощущения, малыши чаще употребляют слова, обозначающие «выход» за пределы нормы (обозначающие неприятные ощущения): **колючий** (*Ежик колючий, Елка колючая* — Дневн. зап.), **мокрый** (*Теперь мокрая, сушить; мокрые апельсины* — Дневн. зап.), **липкий** (*Липкие руки* — Дневн. зап.; *стол липкий* — М.К.), **грязный** (*Пятки грязные* — Дневн. зап., *руки грязные, сапоги грязные* — М.К.).

Зрительно воспринимаемые признаки в речи маленького ребенка не ограничены прилагательными со значением цвета. Кроме данных прилагательных, ребенок использует слова, обозначающие внешние признаки предмета: **лохматая** (о маме, которую нужно причесать — Дневн. зап.), **лысый** (о себе маленькой, когда на голове еще не было волос — Дневн. зап.), **голенький** (конфетка без фантика — Дневн. зап.). В последнем случае можно говорить о расширении значения, но в целом можно заметить, что обычно дети точно используют прилагательные, так как данные единицы появляются в их речи тогда, когда ребенок уже осознал связь «слово — явление действительности», когда у него имеется некоторый опыт словоупотребления.

Единиц, обозначающих тактильные ощущения, в речи малышей немного: горячий, холодный, теплый. Иногда наблюдается сверженерализация при обозначении данных признаков: единица **ах** используется для обозначения и горячего, и холодного, и вообще всего, что вызывает неприятные ощущения, например, ветра, дующего в лицо. Единичны прилагательные, обозначающие состояние ребенка: **голодная** (*Голодная я* — Дневн. зап.). Интересно употребление размерных прилагательных: **большой** означает и значительный по размеру, и взрослый, и сильный, причем все варианты значения данного слова представлены широко, что позволяет говорить о реализации многозначности в речи детей уже на третьем году жизни.

Пространственные параметры ребенком третьего года жизни усваиваются лучше, чем временные, кроме прилагательных **большой**, **длин-**

---

<sup>1</sup> Дневниковые записи детской речи; здесь и далее в примерах не сохраняются особенности произношения.

**ный**, дети начинают использовать **левый, правый** (М. А. Яценко отмечает также прилагательные **толстый, тяжелый, глубокий** (Яценко 2000), тогда как временные параметры ограничены единицами **старый, молодой**, нередко неверно использованными (о себе на фотографии в возрасте семь месяцев ребенок говорит: *Молоденькая* — Дневн. зап.; бабушка — *молодая бабушка*, прабабушка — *старенькая бабушка* — Дневн. зап.; *У меня есть старые книжки и есть молодые* — Дневн. зап.).

Анализ прилагательных в речи детей третьего года жизни позволил выявить отсутствующие тематические группы, косвенно подтверждающие наблюдения, связанные с процессом освоения ребенком действительности. Малыши не используют прилагательные, обозначающие эмоции, хотя сами очень эмоционально реагируют на окружающую действительность, не используют прилагательные, обозначающие интеллектуальные свойства человека, несмотря на то, что откликаются на соответствующую похвалу **умный**, прилагательные, связанные с социальной жизнью человека.

Очевидно, что на четвертом году жизни ребенка в наполнении данного класса слов происходят определенные изменения. Для выявления этих изменений мы, как и прежде, использовали личные наблюдения за речью детей, а также обратились к материалам «Словаря современного детского языка...» (Харченко 2005; далее ССДЯ). Имеющиеся материалы показывают, что для ребенка по-прежнему значимо восприятие окружающего мира. В его лексиконе много слов, связанных с вкусовым, осязательным, зрительным, акустическим восприятием. Круг единиц, обозначающих вкусовое восприятие, на четвертом году жизни ребенка практически не меняется: сладкий, вкусный, невкусный, кислый, горький. Также незначительно меняется и круг прилагательных, обозначающих тактильные ощущения; для ребенка актуальны признаки: **теплый — холодный, сухой — мокрый, сырой, колючий, пушистый**.

В зрительном восприятии акцентируются цветовые признаки: **красный, коричневый, синий, черный** и т.п. (ребенок в этом возрасте называет все основные цвета и знает некоторые оттенки), дошкольник обращает внимание на внешние признаки предмета (**дырявый дырявенный диван; полосатый, скользкий** — ССДЯ), для обозначения цвета может использовать прилагательные, производные от существительных, называющих предметы, для которых определенный цвет является постоянным признаком: *угленный* (черный, цвета угля) *цвет* (ССДЯ). М.А.Яценко

отмечает, что «в основе освоения значений прилагательных лежит познание связей предметов и их признаков. В восприятии предмет и признак представлены неразрывно. ...Задача ребенка — расчленив это единство, отделить признак от предмета, разграничить прилагательное и существительное» (Яценко 2007: 303–304). Об отделении признака от предмета и свидетельствует появление подобных прилагательных.

Говоря о признаках, связанных с восприятием окружающего мира, отмечаем некоторые противоречия, связанные с прилагательными, обозначающими акустическое восприятие. Малыши часто используют прилагательные **тихий — громкий**. Обратившись к «Словарию-тезаурусу...», видим, что количество единиц в группе «Акустическое восприятие» значительно больше. Наличие в лексиконе ребенка всего двух лексем, членов данной группы, позволяет говорить о недифференцированности акустического восприятия у ребенка.

Процесс восприятия соотносится с пространством и временем (**новый, старый; круглосуточный, прошлый; Этого петушка в прошлый день ставил** — ССДЯ). Пространство определяется размерными прилагательными: **большой, маленький, огромный, низкий, высокий, толстый, левый, правый**. Как и прежде, в качестве абсолютного указания на размеры используются прилагательные **большой — маленький**, смешиваются **худой — узкий** (*Эта улица худая* — ССДЯ).

Антропоцентрическая картина мира, в центре которой находится ребенок и его восприятие действительности, на четвертом году жизни ребенка расширяется. Для ребенка становится значимым внутренний мир человека — и в его речи появляются прилагательные, связанные с обозначением эмоций: **добрый, терпеливый, ласковый, веселый, злой, строгий, беденький** (в значении несчастный — ССДЯ), **сонный** (в значении обиженный, молчаливый; Мама не разговаривает с ребенком, девочка ходит вокруг, рассматривает маму: *Мама, что ты такая сонная?* — ССДЯ). По нашим наблюдениям, ребенок уже связывает проявление эмоций с поведением, речью (**строгий; Не говори со мной громким голосом** — о голосе, в котором явно присутствуют строгие ноты — М.К.). Прилагательные, обозначающие эмоции, ребенком чаще используются по отношению к третьему лицу, чем по отношению к собственному эмоциональному состоянию. Собственное эмоциональное состояние ребенок передает с помощью единиц с процессуальной семантикой (*Я веселился,*

смеялся; — *Андрюша говорит, что у меня борода белая, как у Деда Мороза. — А ты что делаешь? — Плачу.* — М.К.).

В речи детей активизируется оценочная лексика. Человек оценивается по умственным способностям (**умный — глупый**), прилагательные, связанные с обозначением интеллекта, появляются в детской речи именно на четвертом году жизни. Малыши используются лексемы, связанные с прагматической оценкой (**интересный, негодный, неудобный, вредный, модный, опасный, полезный**), эстетической (**пригожий, красивый, праздничный** — ССДР). Средства обозначения абсолютной оценки **хороший — плохой** не являются доминирующими в речи детей данного возраста. Оценка выражается разными единицами. Также в этом возрасте в речи детей появляются прилагательные, связанные с признаками человека как социального существа. Определяются статусные признаки человека (**главный**), особенности поведения (**честный**), социального взаимодействия (**послушный**), возраст (**молодой, старый, детский**).

Рассмотренные ранее прилагательные в большинстве своем являются качественными, но необходимо отметить, что на четвертом году жизни в речи детей появляется множество относительных и притяжательных прилагательных, указывающих связь признака с предметом, лицом или животным (**милиционерский, шоферный** — для шофера, **машинин** — для машины, **кирпичный** — *кирпичный дом*, **медвежий, волчий, ежиковый, кошачий, козловый** — ССДЯ).

Как ранее было сказано, прилагательные в детской речи мы описывали, представляя их как семантические объединения в логике идеографического словаря. Обращение к идеографическому словарю обусловлено тем, что «Структура идеографического словаря фактически представляет собой совокупность семантических полей языка, составляет, особенно в своей инвариантной части, один из компонентов «картины мира», а именно — статический ее компонент...» (Караулов 1976: 259). Опираясь на идеографический словарь, мы можем выяснить, какие фрагменты действительности не нашли отражения в признаковом словаре детей младшего дошкольного возраста. Выделим наиболее значимые из них: это «Живая природа», «Человек как живое существо», «Общественно-государственная сфера», «Универсальные представления и смыслы». Отсутствие прилагательных, принадлежащих к указанным сферам, является закономерным, обусловленным логикой познания ребенком действительности, как и наличие ранее перечисленных групп прилагательных в речи



детей младшего дошкольного возраста. Проведенный анализ убеждает нас, что в процессе познания действительности ребенок овладевает не только существительными и глаголами, связанными с обозначением того или иного фрагмента, но и прилагательными, что бедность детского словаря, проявляющаяся на более поздних этапах, — проблема педагогическая, связанная, очевидно, с непоследовательной активизацией прилагательных в детской речи.

### **Литература**

- Караулов Ю.Н.* Общая и русская идеография. — М., 1976.  
От двух до трех. Дневниковые записи / Сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева. — СПб., 1998.  
Словарь-тезаурус русских прилагательных, распределенных по тематическим группам / Под общ. ред. Л.Г. Бабенко. — М., 2011.  
*Харченко В.К.* Словарь современного детского языка: ок. 10000 слов, свыше 15000 высказываний. — М., 2005.  
*Яценко М.А.* Адъективный словарь ребенка: размерные прилагательные // Речь ребенка: ранние этапы. — СПб., 2000. — С. 57–75.  
*Яценко М.А.* Усвоение ребенком семантики качественных прилагательных // Семантические категории в детской речи. — СПб., 2007. — С. 300–317.

**А.В. Пивень (Санкт-Петербург)**

### **О еще одной возможности выявления референциальных/экспрессивных детей**

В последние годы во многих онтолингвистических исследованиях анализируются те или иные различия в речевом развитии референциальных и экспрессивных детей (о референциальных/экспрессивных детях см. Доброва 2009, Елисеева 2006). Для подобного анализа обычно требуется выявить референциальных и экспрессивных детей среди обследуемых, и это выявление — весьма трудоемкий процесс. Поэтому поиск новых — относительно менее сложных — возможностей выявления референциальных/экспрессивных детей представляется важным и актуальным.

Отнесенность детей к референциальному и экспрессивному типу проверялась в нашем исследовании на фонетическом, грамматическом (формообразование) и лексическом материале. Проверка на фонетическом материале — очень трудоемкая работа, поэтому были разработаны задания, проверявшие склонность/несклонность к генерализации — как характерную черту соответственно референциальных/экспрессивных детей.

В первом задании на генерализацию детям предъявлялись картинки, на которых были изображены предметы, принадлежащие к разным тематическим группам (овощи, фрукты, мебель, обувь, одежда). Давался образец: «Вот мячик, кубик, кукла, пирамидка — я могу все назвать одним словом? Каким? — Игрушки».

Во втором задании с целью проверки фактора «натренированности» при выполнении первого задания детям предлагалось рассмотреть картинку с разными «выдуманнными» животными, у которых имеется одно общее, очень заметное качество — розовые уши определенной формы. Образец: «Посмотри, это все — «паки». Это «пак», и это «пак», и это тоже «пак». Они все называются «пак». На следующей картинке — разные животные (слон, кот, корова), один «пак», который был на предыдущей картинке, и одно «выдуманное» животное, которое раньше ребенок не видел, но которое также следует отнести к «пакам», т.к. у него тоже нарисованы розовые уши определенной формы. Экспериментатор просит ребенка найти «пака».

На другой картинке — разные деревья, но у всех на ветках растут рыбы. Ребенку сообщается, что это все — «рупы». На другой картинке — «обычные» деревья и одна пальма с рыбами на ветках. Экспериментатор просит ребенка найти «рупа».

В таблице 1 отражены результаты, связанные со склонностью/несклонностью двух детей к генерализации.

Табл. 1.

| <b>Задание № 1</b><br>«А как ты можешь это всё назвать одним словом?» | Влада 3,11 |
|---|------------|
| морковь   | -          |
| свекла  | +          |
| помидор   | +          |
| огурец  | +          |
| капуста   | +          |
| <b>овощи</b>  | +          |

|  |            |
|--|------------|
| апельсин   | +          |
| груша  | абрикос    |
| персик   | +          |
| <b>Задание № 1</b><br>«А как ты можешь это всё назвать<br>одним словом?» | Влада 3,11 |
| лимон  | +          |
| яблоко   | +          |
| <b>фрукты</b>  | +          |
| кровать  | +          |
| кресло   | +          |
| диван  | +          |
| стол   | +          |
| стул   | +          |
| <b>мебель</b>  | +          |
| ботинки  | каблуки    |
| сапоги   | каблуки    |
| туфли  | +          |
| тапочки  | +          |
| <b>обувь</b>   | +          |
| платье   | кофта      |
| рубашка  | кофта      |
| свитер   | +          |
| штаны  | +          |
| шорты  | вещи       |
| <b>одежда</b>  | +          |
| <b>Задание № 2</b><br>«пак»  | +          |
| «руп»  | +          |

Как видно из таблицы, второй ребенок не проявляет склонности к генерализации: он не может ни назвать гиперонимы «овощи», «фрукты», «мебель», «обувь», «одежда», ни, самостоятельно произведя генерализацию на основе выявления общих отличительных признаков, найти искомый выдуманный объект. У первого ребенка, напротив, наблюдается склонность к генерализации. Влада называет большинство гиперонимов, а не найдя подходящего гиперонима «одежда», использует вместо него

обобщающее «вещи», проявляя тем самым склонность к самостоятельной генерализации. Она же производит самостоятельную генерализацию во второй части задания, в результате чего находит ранее не виденных ею «пака» и «рупа». При этом у Влады наблюдается фонологическое постоянство при упрощении кластеров и субституции согласных, а у Сережи — не наблюдается фонологического постоянства ни в упрощении кластеров, ни в субституции согласных, почти нет слоговой элизии. По совокупности признаков можно сделать вывод, что Влада — референциальный ребенок, а Сережа — экспрессивный.

Вместе с тем возникает вопрос: всегда ли тот факт, что ребенок верно назвал гиперонимы, свидетельствует о его склонности к генерализации и, соответственно, о его принадлежности к референциальному типу? Иными словами, всегда ли факт знания гиперонимов свидетельствует о самостоятельной генерализации или же в каких-то случаях это может быть результатом «обученности» («натренированности»)?

Рассмотрим следующие примеры, которые мы считаем свидетельством «обученности» в генерализации.

Богдан 3,11 является, по-видимому, ребенком экспрессивного типа. У него наблюдается место фонологическое непостоянство при упрощении кластеров. Например, из 18 кластеров «смычный + смычный», первый смычный выпадает 3 раза, второй «смычный» 4 раза. В остальных случаях кластер «смычный + смычный» сохраняется. Несклонность к постоянству наблюдается и в субституции согласных. Например, звук [p] заменяет на звук [л] — 6 раз, на [л`] — 1, на [j] — 3, выбрасывает 12 раз, сохраняется 1. При этом в первом задании из пяти гиперонимов Богдан три назвал правильно. Один гипероним знает (точнее — знает само слово), но неверно определяет область его референции — овощи называет фруктами. При этом не может генерализовать отличительные признаки «пака» и потому не может найти не виденного им ранее «пака» во втором задании, хотя «пака» с предыдущей картинки показывает первым.

У Вани (3,5) наблюдается фонологическое непостоянство при упрощении кластеров. Наблюдается фонологическое непостоянство и в субституции согласных. Например, звук [p`] — заменяет на [л`] — 2 раза, не сохраняет звук [p`] один раз, а в остальных случаях звук сохраняется. В первом задании из пяти гиперонимов называет три — два гиперонима правильно, а один гипероним применяет к другой тематической группе (овощи называет фруктами). Во втором задании не произвел генерализа-

цию и потому не показал того «пака», принадлежность которого к «пакам» можно было определить, только предварительно произведя генерализацию.

Дети, выполнявшие задания подобным образом, продемонстрировали, что, несмотря на то, что в некоторых случаях назвали гиперонимы, к самостоятельной генерализации не способны, и поэтому тот факт, что какие-то гиперонимы они назвали, свидетельствует скорее всего об их «обученности».

Напротив, другие дети демонстрировали склонность к самостоятельной генерализации. У этих детей сочетается способность найти относительно подходящее «обобщающее слово» в случаях, когда гипероним им неизвестен, и способность указать того «пака», которого ранее они не видели.

Рассмотрим самостоятельные попытки генерализации. Настя (3,0) во втором задании сумела со второго раза показать «пака», которого видела на предыдущей картинке, а затем показала и «пака», которого на предыдущей картинке не было. В первом задании в случаях, когда девочка, очевидно, не знала гиперонима, она также произвела самостоятельную генерализацию — вместо гиперонима «одежда» и «обувь» дважды появляется генерализующее слово «вещи».

У Саши (3,0) к самостоятельным попыткам генерализации можно отнести тот факт, что ребенок во втором задании сразу же показал «пака», которого не было на предыдущей картинке. Любопытная самостоятельная (хотя, естественно, неверная) генерализация возникает у этого ребенка и в первой части задания: вместо гиперонима «фрукты» ребенок называет слово «сок». Данную генерализацию можно объяснить тем, что все согипонимы (яблоко, персик, груша, лимон, апельсин) — это, действительно, то, из чего можно сделать сок.

Задания на самостоятельную генерализацию позволяют быстро и легко определять референциальных детей. Этим можно пользоваться, т.к. полученные результаты в подавляющем большинстве случаев совпадают с результатами, полученными при анализе фонетического уровня речевой способности детей: если есть «фонетические показатели» референциального ребенка, то есть и склонность к самостоятельной генерализации; если же есть «фонетические показатели» экспрессивного ребенка, то нет и склонности к самостоятельной генерализации. Таким образом, провер-

ка склонности к самостоятельной генерализации — еще одна возможность выявления референциальных/экспрессивных детей.

## **Литература**

- Доброва Г.Р.* О вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка // Вопросы психолингвистики. — 2009. — № 9. — С. 54–71.
- Елисеева М.Б.* Классификация речевых ошибок детей с общим недоразвитием речи // Логопед. Научно-методический журнал. — М., 2006. — 1. — С.26–36.

**С.В. Плотникова (Екатеринбург)**

### **Особенности процесса номинации у детей (на примере обозначения ситуации движения)**

Номинация, рассматриваемая как акт процесса порождения речи, представляет собой «речемыслительный процесс, направленный либо на выбор существующего в языке готового обозначения для именуемого явления и мысли об этом явлении, либо создание подходящего названия для него» (Кубрякова 2008: 42). В структуре акта номинации выделяются замысел говорящего, анализ ситуации, при котором степень ее детализации определяется прагматическими установками говорящего, и выбор единицы номинации из определенной совокупности имеющихся в словесной памяти или, при необходимости, создание новой единицы с помощью механизмов деривации.

Наше исследование направлено на выявление особенностей поиска в лексиконе и выбора готовой единицы номинации в речи детей. Поиск готовой единицы номинации состоит в соотнесении выделенного в процессе когнитивной деятельности с учетом прагматических речевых факторов набора смыслов для номинации с языковыми значениями хранящихся в лексиконе единиц. Ребенок дошкольного возраста, в силу особенностей своего когнитивного и речевого развития, не владеет еще в полной мере языковыми значениями, и у него процесс поиска единицы номинации протекает не так, как у взрослого носителя языка.

Материалом для исследования процесса номинации у детей дошкольного возраста послужили глаголы, обозначающие в русском языке вне-

языковую ситуацию поступательного движения субъекта. В ходе индивидуальной беседы ребенку предъявлялись изображения движущихся объектов и предлагалось рассказать о том, что он видит, т.е. в экспериментальной ситуации создавались условия, при которых ребенок должен был самостоятельно выделить с опорой на изображение признаки внеязыковой ситуации и подобрать средство, подходящее для номинации совокупности выделенных признаков. В эксперименте участвовали дети в возрасте от 3,5 до 7 лет.

Объектом анализа были глаголы движения, использованные детьми при интерпретации содержания иллюстрации, — всего 1184 детских высказываний. Нас интересовало, какие элементы внеязыковой ситуации поступательного движения субъекта в первую очередь выделяются ребенком и объективируются с помощью глагола движения, т.е. соотносятся с компонентами его языкового значения. Поэтому предъявляемые детям изображения были подобраны таким образом, чтобы на них были с очевидностью представлены важнейшие элементы ситуации поступательного движения, которые отражаются в семантических структурах глаголов и предопределяют выбор того или иного глагола в процессе номинации в речи взрослого носителя русского языка: разные субъекты (человек / животное / транспортное средство), среда, в которой осуществляется движение (вода / воздух / твердая поверхность для опоры), используемые средства (органы тела: ноги / ноги и руки / крылья / все тело; транспортные средства), особенности осуществления перемещения (резко отталкиваясь от поверхности / не отрываясь от поверхности / вращаясь / чеканя шаг и др.), плоскость и направление перемещения (вверх / вниз), точки маршрута (исходная / промежуточная / конечная).

В ходе анализа собранного материала было установлено, какие единицы номинации (глаголы) для обозначения разных видов движения имеются в лексиконе дошкольника. Дети использовали 47 разных глаголов движения. В основном это глаголы, в значении которых конкретизированы семы 'среда' и 'способ передвижения': *бегать, бежать, ехать, идти, кататься, летать, лететь, плавать, плыть, ползать, ползти, прыгать, скакать*, а также 'плоскость передвижения' или 'целенаправленность': *подниматься, спускаться, гнаться, гоняться*. Глаголы с более конкретными значениями, включающими признаки, характеризующие движение, уточняющие его направленность по отношению к исходному или конечному пункту, используются крайне редко. Даже 6–7-летние

дети, участвовавшие в нашем эксперименте, лишь в единичных случаях употребляли такие глаголы, как *карабкаться*, *красться*, *лезть*, *нырять*, *подкрадываться*, *подходить*, *шагать*, *маршировать* и др., несмотря на то, что эти глаголы ими освоены, что было установлено в ходе дополнительного эксперимента.

Стратегия выбора в процессе номинации достаточно общих по своему значению глаголов движения соответствует ядерному их положению в лексиконе ребенка. В некоторых случаях такая стратегия вполне оправдана, так как говорящий может в разной степени детализировать анализируемую ситуацию и с разной степенью точности отображать ее при выборе средств номинации. Нет никаких оснований для того, чтобы расценить как неверное использование для номинации глагола *идти* вместо *маршировать* или *шагать*, *бежать* вместо *скакать*, *идти* вместо *подниматься* или *спускаться* и т.п. Однако зачастую дети опираются на эту стратегию без учета особенностей семантики используемого глагола, что приводит к ошибочному его употреблению. Например, глаголы *идти*, *бежать* могут употребляться детьми в значении 'перемещаться', без учета способа и характера движения: люди, скачущие на лошадях, «идут» или «бегут на лошадях»; мальчик, карабкающийся вверх по приставной лестнице, «идет по лесенке».

Были определены также наиболее актуальные для детей семантические признаки, на которые они неосознанно ориентируются в процессе номинации при выборе слова для называния того или иного вида движения. Существенным для языкового сознания дошкольников является различие движений по среде, в которой оно осуществляется: глаголы *идти*, *плыть*, *лететь* никогда не смешиваются детьми; при назывании самостоятельного движения преимущественно используются глаголы передвижения в определенной среде (например, *плыть*, а не *ехать*). Кроме того, на основе признака 'жидкая среда' наблюдается смешение глаголов *плыть*, *нырять*, *купаться*.

Хорошо осознается дошкольниками также сема 'плоскость перемещения': для обозначения вертикального перемещения детьми используются в основном специализированные глаголы. Однако направление движения 'вверх' или 'вниз' учитывается не всегда, что ведет к ошибкам в употреблении глаголов *спускаться* / *подниматься*.

Несущественным для дошкольников в процессе номинации оказалось различие глаголов по общей направленности движения: дети с одина-



ковой частотой использовали как направленные (*плыть, лететь, катиться*), так и ненаправленные глаголы (*плавать, летать, кататься*), описывая одну и ту же ситуацию.

Редко учитывают дошкольники признаки, характеризующие движение, фиксирующие в своем значении его специфические особенности: 'цепляясь руками и ногами', 'тайком, незаметно', 'с трудом', 'по-военному'. Это приводит к использованию либо более общего по значению глагола (*подходить* вместо *подкрадываться, подниматься* вместо *залезать, идти* или *ходить* вместо *маршировать* и т.п.), либо глагола, значение которого противоречит описываемой ситуации (*перешагивать, перепрыгивать* вместо *перелезть, идти* вместо *скакать* и под.). Случаи более или менее адекватной замены этих глаголов в процессе номинации могут быть обусловлены двумя причинами. Во-первых, стратегией выбора более общего по значению глагола в условиях отсутствия установки на точное отображение всех деталей описываемой ситуации. Предпочтение этой стратегии также объясняется и малым речевым опытом ребенка, несформированностью у него механизмов поиска слова в лексиконе, при этом ядерные единицы всегда наготове и легко «всплывают» в сознании. Вторая причина редкого использования глаголов, в значении которых закреплены особенности движения, заключается в особенностях детского восприятия: либо ситуация воспринимается целостно и ребенок просто не выделяет в ней важных для выбора точного слова деталей, либо все внимание ребенка сосредотачивается на какой-либо актуальной для него детали и именно ее он стремится зафиксировать при выборе единицы номинации. Последнее часто приводит к ошибочному употреблению слова. Например, в нашем материале наибольшее количество ошибок в выборе глагола было зафиксировано при интерпретации детьми изображений, на которых человек перелезал через забор: фиксация внимания на элементе «препятствие» выражалась в использовании глаголов с приставкой *пере-* (*перешагивает, перепрыгивает, перескакивает*) без учета признаков, связанных с характером движения. Подобное явление наблюдается при выборе глагола для обозначения движения мальчика, который взбирается по приставной лестнице, цепляясь руками и ногами (самым важным для детей оказывался факт движения вверх: *поднимается, идет вверх*).

Сравнение высказываний детей разных возрастных групп позволяет наблюдать определенные тенденции в использовании той или иной стратегии при выборе средства номинации. Существенные различия выявляются в процессе номинации у детей до и после пяти лет. В ответах детей

до 5 лет в основном зафиксированы примеры расширенного понимания значения глагола движения, когда он ошибочно используется для номинации без учета специфических особенностей определенного вида движения (всадники *идут на лошадях*), что свидетельствует либо о недостаточном внимании к способу движения при анализе ситуации, либо о недостаточном усвоении семантики соответствующих глаголов.

Кроме того, дети младшего возраста предпочитают ненаправленные глаголы движения направленным, фактически используя глагол ненаправленного движения для обозначения постоянной характеристики определенного субъекта, его способности к данному виду движения: черепаха *ползает*, кошка *бегает*, автобус *ездит*. Доля глаголов направленного движения постепенно увеличивается с возрастом испытуемых. Только в паре *идти — ходить* предпочтение во всех возрастных группах отдается глаголу *идти*, что может объясняться, с одной стороны, стремлением ребенка к осмыслению любого действия как целенаправленного и, с другой, ориентировкой на признак 'целенаправленность' как важнейший в семантической структуре данного глагола, что проявляется также в использовании маркеров осмысления цели движения с опорой на внешние признаки субъекта: ребенок с портфелем *идет в школу*, взрослый с портфелем *идет на работу*, мальчик на лыжах *идет к финишу*, всадники с оружием *идут сражаться*. Выявленные закономерности подтверждаются и материалом, который не содержит глаголов движения. Стратегия выбора детьми 3-4 лет для номинации средства обозначения действия как типичного для данного субъекта, его постоянной (с точки зрения ребенка) характеристики проявляется в таких, например, высказываниях: кот, догоняющий мышку, — *мяукает, мурлыкает*, марширующие с оружием в руках солдаты — *стреляют, воюют, дерутся*. Подобные реакции свидетельствуют, с одной стороны, о формировании в сознании ребенка определенных стереотипов восприятия действительности, а с другой — о произвольности психических процессов. Как видно из приведенных примеров, субъект действия находится в фокусе внимания ребенка, и его признаки предопределяют осмысление ребенком воспринимаемой ситуации: опираясь на свой жизненный опыт, ребенок приписывает субъекту то действие, которое, с его точки зрения, тот должен совершать, даже если это противоречит изображенному на иллюстрации. Тенденция осмысления детьми при анализе ситуации цели, которую преследует субъект, также наблюдается в высказываниях, не содержащих глагола движения: кот, догоняющий мышку, *собирается поймать ее, хочет съесть мышку*; летящая сова *охотится*.

Общими для всех возрастных групп являются такие особенности процесса номинации, как концентрация внимания ребенка на каком-либо одном элементе ситуации, чаще всего на субъекте движения, и невнимание к другим элементам, деталям; неусвоение всего комплекса семантических признаков языкового значения слова, используемого для номинации, или несформированность механизмов выбора единицы номинации, стратегия использования первого всплывающего в сознании слова.

## **Литература**

*Кубрякова Е. С.* Номинативный аспект речевой деятельности. — М., 2008.

**Е.Ю. Протасова (Москва – Хельсинки, Финляндия)**

### **Становление развернутой номинации**

Под номинацией понимают процессы вычленения и называния фрагментов действительности, формирования стоящих за речевыми формами понятий, речевые акты, в которых реальность дробится при помощи слов, словосочетаний и предложений, а также фразеологизации устойчивых выражений (Серебренников 1977; Телия 1990). Номинация является одной из первых речевых функций, с которыми знакомится ребенок. Набор его первоначальных номинаций минимален, но они обслуживают весь спектр его потребностей. Вместе с овладением номинацией дети овладевают референцией к объектам, действиям и событиям окружающего мира, а также полисемией. Часто именно лексический выбор, осуществляемый детьми при наименовании объектов, позволяет понять, соответствует ли речевое развитие норме. Поиск нужного, подходящего, наиболее точно соответствующего замыслу автора слова может быть затруднен и у взрослых. В речевом развитии ребенка происходит эволюция от однословных высказываний к развернутым описаниям с непосредственным соучастием в этом процессе взрослого (Протасова 1989). Именно данному явлению и посвящено наше исследование, проводившееся с равными промежутками в течение нескольких лет на основе рассматривания ребенком набора картинок. Первые сессии, когда ребенок почти не говорит, но с ним рассматривают одни и те же картинки близкие взрослые, каждый в своем стиле, были рассмотрены нами в работе (Менг, Протасова

2011). Здесь мы обращаемся к последующим стадиям становления номинации. Сравним несколько сессий, записанных в разном возрасте.

Обратим внимание на то, как меняется роль взрослого в общении. В первых сессиях взрослый последовательно добивается реакции от ребенка, и если не всегда точно ее интерпретирует (сохраняется след того, как обозначал что-то в совместном рассматривании данных картинок с ребенком другой взрослый), то способствует выработке общепонятного варианта. Интересны и коннотации, стоящие у носителей языка за описываемыми объектами, отражающие русскую национальную картину мира, множество связей с фольклором и актуальным дискурсом, приобщить к которым ребенка взрослые считают своим долгом. В последующих сессиях по мере того, как ребенок говорит все больше, взрослый постепенно как бы самоустраняется, давая возможность проявить сформировавшуюся способность и компетентность. Его вопросы поддерживают интерес у ребенка, помогают увидеть дополнительные свойства изображений, уточняют произнесенное, продвигая вперед в зоне ближайшего развития потенциал наименований. В последней сессии заметно, что ребенок перерос рамки задачи, ему уже неинтересно описывать картинки.

Рассмотрим фрагменты сессий, состоявшиеся в разном возрасте и посвященные одним и тем же картинкам (В: — взрослый, Р: — ребенок).

**Возраст 2,0.** В: Это наша знакомая кто? Р: *Абизьяндя*. В: Обезьянка. Она что делает? Р: *Ээ—Аа* (показывает) В: Висит, да? На ручках висит, да? да? Р: *Да* В: Марусь. Это их любимое занятие. А это кто? Р: *Аэтя*. В: Кто? Р: *Мяся* В: Мячик. Р: *Ыы* В: А это что? Р: *Мая* В: Что? Р: *Маяня* В: Машина, лучше скажи. Р: *Масындя*. В: Машина. А это кто? Р: *Миндя*. В: Мышка. Р: *Хаха* В: Смотри какой у нее хвост какой, длинный? Р: *Диня* В: А еще ушки видишь? Р: *Дя* (показывает) В: Какие у нее ушки — большие или маленькие? Р: *Басыи, маики, эма, э* (показывает) В: Средние, да, ушки, для такой. А глазки черные? Р: *Да, да-да-да*. В: Черные? да-да. Р: *Ааа!* В: Это что такое? Р: *Оня* В: Солнышко, скажи. Р: *Онсяся* В: Солнышко. Р: *Он-ся-ся*. В: А это что? Р: *Апа* В: Шляпа, правильно, с завязочками, да? /пауза/ С завязочками.

**Возраст 2,6.** Р: *Это это обезьянка, она держится на ветке здесь прямо*. В: Так. Р: *А это?* В: А это? Р: *Мячик*. В: А какого цвета мячик? Р: *Красный желтый, красный, синий и зеленый*. В: Еще раз: синий, еще какой? Р: *Синий, желтый*. В: Так. Р: *Красный*, В Так. Р: *и зеленый*. В: Мо-

лодец. А это что? Р: *Машина*. В: Так, машина. А машина какого цвета? Р: *Это не наша, не наша*. В: Это не наша, а какого цвета она, ты можешь сказать? Р: *Синяя*. В: Синяя, правильно. Большая машина? Р: *Да, большая*. В: Большая. А это что? Р: *Мышка*. В: Мышка открылась. А что у нее тут такое, какое у нее что это, вот это что такое? Р: *Хвостик*. В: Длинный? Р: *Не длинный*. В: Очень длинный, голый, видишь, он без шерстки. А вся мышка — вон у нее мех такой шерстяной, все-таки она же! шубка у нее такая маленькая, а хвостик голый. Р: *Имыту*. В: А это кто? Р: *Солнышко*. В: Какого цвета? Р: *Желтое*. В: Желтое. В: Светит? Р: *Светит*. В: Греет? Р: *Да*. Д. На солнышке тепло? Р: *Тепло*. В: И светло, и тепло, да? Р: *Да*. В: Да, прекрасно на солнышке. Ну дальше что у нас там есть? Р: *Дальше Маруся человечек*. В: Это человечек? Р: *Да*. В: По-моему это шапка, нет? Р: *Нет*.

**Возраст 3,1.** В: А на чем она висит? Р: *На ветке с листочками*. В: А чем она держится? Р: *За ветку*. В: Ну чем? Р: *За ветку*. В: Лапками? Р: *Да. И болтает ногами*. В: Верхними лапками, да? Р: *Да*. В: А нижние у нее что делают? Р: *Болтает ножками*. В: Хахаха, а лицо у нее довольное? Р: *Да. Ну!* В: Ну хорошо, а это что? Р: *А это мячик. Раз, два, три, четыре*. В: Четыре чего? Р: *Полосочки*. В: Цвета четыре разных, да? Р: *Цвета*. В: А какие цвета? Р: *Синий, желтый, зеленый, красный*. В: Правильно. Красивый мячик, да? Р: *Да. А это!* В: А это что такое? Р: *Не наша маш!* В: Что что что? Р: *ина*. В: Что что? Р: *Не знаю*. В: Автомобиль? А сидит там кто-нибудь за рулем, нет? Р: *Нет*. В: Никого нет. Он пустой? А какого он цвета? А? Р: */неразб/* В: Ну громче скажи, пожалуйста. Я не слы! Р: *Голубой*. В: Голубой. А это грузовой или легковой автомобиль? Р: */неразб/* В: Громче скажи, пожалуйста. Р: *Легковой*. В: Угу, в нем люди ездят, да? Р: *Да*. Б. Угу. А это кто такой? Р: *Мышь*. В: А? Р: *Мышь*. В: Ну говори, пожалуйста, громче. Маруся, надо громче говорить. Р: *Мышь*. В: Мышь. Какие у нее ушки? Р: *Маленькие*. В: А хвостик? Р: *Тоже маленький*. В: А длинный? Р: *Очень большой*. В: А лапки? Р: *Маленькие*. В: Коротенькие? Р: *Да*. В: Маленькие? Р: *Да*. В: А усы у нее есть? Р: *Усы? Да*. В: Угу. А глазки какие? Р: *Черные*. В: Черненькие. Как бусинки, да? Р: *Угу*. В: А животик какого цвета? Р: *Животик? По-моему, нет*. В: Ну вот же животик. Какого он цвета? Р: *Белый*. В: А сама мышка? Р: *Коричневая*. В: Угу. А это что? Р: *Солнышко!* В: Полное солнышко. Лучистое? Р: *Да*. В: Какого оно цвета? Р: *Желтое*. В: Яркое, да? Р: *Да*. В: Так. А это что такое? Р: *Шапочка*. В: Похожа на твою? Р: *Да*. В: Только у нее завязочки

вместо резиночки, да? Р: Да. В: А наверху что тут? Р: А наверху? В: Кнопка какая-то, пуговичка, да? Р: Да.

**Возраст 3,3.** В: Да, рассказывай, Марусь. Р: *Здесь обезьянка.* В: Ну расскажи про нее. Р: *Она болтает вот так странно.* В: Чем болтает-то? Р: *Ногами странность. А это мячик. Он сколько — зеленый, красный, синий, зеленый, и желтый. Это машина. Это мышка. А это солнышко. Это шляпа. Я все вверх, вверх. Смотри, я все вверх.* В: *Вверх ногами?* М. Да. В: А это что? Р: *Кукла это подсолнух, это ежик, это палец, это дверь, ой! Что это — а так, это — а так? На!* В: Нет-нет, все должно быть по порядку, Марусь. Р: *Это петушок, это сандалии, это слон, это снеговик, это деревья, это ухо, это птенцы, это яблоко, это лягушка, это стол.* В: Ну, Марусь, какой же это стол? Р: *Стул?* В: Ну конечно. Р: *Стул это, а это нож. Всё!* В: Ну ты очень мало рассказываешь, ты всё правильно называешь, но рассказываешь ты очень мало. Надо же рассказывать! Если хочешь, я тебе буду вопросы задавать. Р: *Давай.* В: Ну давай, вот так, чтоб было видно, про какую карточку ты рассказываешь. [Рассказ] про обезьянку. Ну расскажи, какая это обезьянка, где она живет, кто у нее есть, с кем она дружит. Р: *Она дружит — ну не знаю с кем. Она болтает вот так вот странными ногами и висит странно.* В: Почему же странно, Марусь? Р: *Странно, что она / худая. Вот.* В: А почему она должна быть толстая? Р: *Потому что она худая.* В: А это что за дерево — у нас есть такие деревья или обезьяны живут в Африке? Или она в зоопарке? Р: *Она живет в Африке.* В: Угу, ну хорошо. А что ты можешь рассказать еще про обезьян, что они любят есть? Р: *Они — ууу.* В: Марусь, что едят обезьяны? Р: *Ууу.* В: Такие желтенькие, длинные, их еще чистят. Р: *Яблоки!* В: Длинные! Яблоки круглые. А длинные ба/ Р: *Наны.* В: Основная пища обезьян — бананы. Хорошо, что ты можешь рассказать про мячик, что мы умеем делать мячом? Р: *Кидать прямо!* В: Еще что? Р: *Ловить.* В: Еще что? Р: *Ууу — катать.* В: Еще что? Р: *Больше ничего.* В: А швырять? Р: *Тоже.* В: А ловить? Р: *Тоже. Я всё это сказала.* В: Понятно. Ааа прокатывать в ворота? Р: *Тоже.* В: А играть в футбол? В: *Тоже.* В: Угу. Так, дальше что там? Р: *Дальше идет машина.* В: Ну что на машине делают, что у машины есть? Какие у неё части есть? Р: *Есть — колёса.* В: Угу. Р: *Есть у неё иногда пар, иногда нет, а иногда есть.* В: Пар? Р: Да. В: Дым у нее идет, вернее выхлопные газы. А еще у нее есть кузов, да?, кузов. Колеса и кузов. А в кузове что есть? Крыша, дверцы, окна, капот, багажник, бампер, где бампер? Р: *Я не знаю.* В: Ну, как, у Нодди, помнишь, был бампер, который стучал. Р: *А какой?* В: Ну,

такая железка спереди и сзади машины бывает, это спереди, а это сзади. Да? Или наоборот? Нет, правильно, это перед, это зад. А вот это что такое у машины? Р: *Ну ты же знаешь, что это руль.* В: Да, давай, рассказывай. Р: *Счас устроюсь, эй, ой, ай. Что?* В: Ну что, про машину рассказала уже? Р: *Нет.* В: Ну рассказывай. Р: *Ну/ В: Для чего нужна машина?* Р: *Чтоб ехать.* В: Куда? Р: *На какой-н/ на какой-нибудь д/ дом. Теперь мышка. Она ничего не делает.* В: Мышка? Р: *Да.* В: Как ничего не делает? Р: *Аааа.* В: Она ест крупу, посмотри, вон, на картинке. Что мышки делают? Р: *Вот так, лапками.* В: Угу. Р: *Ужинают, а потом аааааа, боюсь я, боюсь. Это зв/ ааааа.* В: Ну что там? Р: *Что здесь?* В: Угу. Р: *Что здесь?* В: Ты мне об этом рассказывала сто раз. Ну ладно, для чего нужно солнце? Р: *Чтоб светить.* В: Свети ты, и еще что? Р: *Ну больше /* В: Тепло от чего? Р: *Чтоб солнышко.* В: Чтобы тепло было, тоже солнце нужно. От солнца все тепло на Земле. Р: *А от снега что бывает?* В: От снега разные вещи бывают, снег — это замороженная вода.

**Возраст 3,10.** Обезьяна. Р: *А на самом деле она держится за ветку. Думает, что листья с нее упадут на нее, и она заплачет.* В: Угу. Р: *Это мяч важный, которым играют в футбол, так что синий, зеленый, желтый и красный не замечают. Это машина, которая непонятно ездит, и руль у нее не виднеется. Это мышь, которая подходит к коту Леопольду. Это солнце, которое жаркое. Это шапка теплая.* В: Теплая? Марусь, это разве теплая была? [Ребенок бросает карточки и не хочет больше обсуждать]

Взрослый использует ситуацию не только как обучающую, но и как выясняющую, каковы представления ребенка об окружающем, и старается направить описания в культурно-привязанное русло. При исследовании номинации важна и скорость, и быстрота произнесения, и устойчивость, и вхождение слова во фразы и высказывания, отражающие ассоциируемость объектов с другими словами и предметами. Ложные, неполные, неточные, авторские, смещенные и т.п. номинации также имеют место. Универсальность номинативной функции способствует взаимопониманию, а прагматические аспекты номинации заставляют понять относительность любого акта наименования. Номинация служит не только идентификации объектов, но и включению самих описываемых предметов в сеть связей в реальности, как она представлена в картине мира ребенка. В то же время номинации отражают прошлый опыт ребенка, нака-

пливаемый и в общении с взрослыми, и в конкретных интеракциях с обозначаемыми предметами, причем и личный, и чужой.

## **Литература**

- Протасова, Е.Ю.* некоторых аспектах номинации в детской речи. // Язык и когнитивная деятельность. — М., 1989. — С. 54–71.
- Менг, К., Протасова, Е.* Индивидуальные стили номинации в речи, адресованной ребенку // Проблемы экспериментальных исследований. — М., 2011. — С. 61–74.
- Серебренников Б.А.* Языковая номинация. Общие вопросы. — М., 1977.
- Теля В.Н.* Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990. — С. 336–337.

**Ю.С. Пузанова (Санкт-Петербург)**

### **Структура «предмет + признак» в детской речи (онтогенез сочетаний предметных имен с параметрическими прилагательными русского языка)**

Давно отмечено, что прилагательные появляются в речи ребенка позже, чем существительные и глаголы, а с учетом абсолютной функциональности ранних детских высказываний может сложиться представление о том, что признаки, представляющие категориальную основу семантики прилагательных, до определенного момента просто не являются значимыми для детей. Такое представление заметно обедняет картину речевого и когнитивного развития ребенка. Иное объяснение предлагает рассмотрение процесса освоения детьми семантики прилагательных с позиций онтолингвистики. В русле «конструктивно-функционального подхода» (М. Д. Воейкова, Н. В. Гагарина, С. Н. Цейтлин) процесс освоения языка ребенком представляется как смена временных языковых систем, характеризующихся специфичными для нее единицами, отношениями между ними и правилами функционирования. Данная статья посвящена онтогенезу сочетаний предметных имен с параметрическими прилагательными (ПП), к которым вслед за А. Н. Шраммом мы относим качественные прилагательные, «отображающие эмпирические признаки, устанавливаемые по отношению к точке отсчета» (Шрамм 1979: 102). Анализируемые прилагательные относятся к семантическому полю «воспри-



ятие» и представлены несколькими ЛСГ (размерные, характеризующие температурные признаки, характеризующие признаки силы звука, характеризующие весовые признаки).

Рассмотрение процесса освоения ребенком логической структуры «предмет + признак» на примере данных прилагательных обусловлено тем, что, являясь качественными, ПП наиболее полно характеризуют прилагательное как часть речи и выступают ее лучшим представителем, имеющим наиболее полный набор признаков данной части речи: категориального значения, морфологических признаков и синтаксических функций. Кроме того, они появляются в речи детей одни из первых, так как их семантика связана с перцептивным признаком, данным непосредственно в восприятии и когнитивно более доступным ребенку.

Структура «предмет + признак» и деление на предметы и признаки в целом не является для ребенка данностью, а познается как в ходе предметной деятельности — манипуляций с различными предметами, так и в результате сложнейшей работы по извлечению из инпута, представляющего собой разрозненные факты языка, языковых единиц, их функций, систематизации осваиваемых элементов. На ранних этапах онтогенеза ребенок обходится без прилагательных, в первую очередь, потому что предметы и признаки слиты для него. Так, *мячик, кубик, мишка* в начальном детском лексиконе являются наименованием не только объектов окружающей ребенка действительности, но и их характерных признаков, «диффузным комплексом», по выражению С. Н. Цейтлин (Цейтлин 2000: 123). Подтверждением этого являются и детские лексико-семантические сверхгенерализации, большая часть которых основана на перцептивном сходстве объектов, то есть значимыми оказываются не только сами предметы, но и признаки предметов. Такое исходное «единство» существительного и прилагательного в детской речи вполне отражает их действительную исконную близость. Категориальной основой семантики прилагательного является обозначение качества, признака, непосредственно связанное с объектами-носителями данных признаков. Так, Е.С.Кубрякова отмечает, что «признаки (цвета, формы, вкуса, веса и т. п.) вычлениаются из объекта, а объект «состоит» из признаков; предмет и признак имплицитуют друг друга — не может быть объекта без признаков, а признаки не существуют автономно или самостоятельно» (Кубрякова 2004: 259). Для выделения какого-либо признака в образе предмета требуется определенный уровень когнитивного развития, потому что качественные признаки, как количественные и временные, традиционно относятся к абстрактным понятиям, освоение которых гораздо сложнее.

Этап появления прилагательных в речи начинается в среднем в возрасте 1,7–1,8, но можно ли говорить о том, что появление этих лексем свидетельствует о способности ребенка к разделению предмета и признака в сознании? Очевидно, такое утверждение было бы преждевременным: появление единиц, относящихся к классу прилагательных, не может быть интерпретировано вне рассмотрения функций, которые они выполняют. Исследователи уже обращали внимание на то, что на ранних этапах освоения языка преобладает употребление прилагательных без определяемого слова. Так, по данным М. Д. Воейковой, до 90% прилагательных ребенок употребляет изолированно, сочетаний с существительными сравнительно мало (Voejkova 1997: 146). Это позволяет говорить о том, что ребенок использует прилагательные для обозначения не только признаков объектов, но и для называния самих объектов, что позволяет также говорить о «диффузных комплексах», но выраженных формально прилагательным: *А большая*<sup>1</sup> — из большой кружки (Лиза Е. 1,9), *На большую* — дает большую куклу (Аня С. 1,11). Здесь можно говорить об окказиональной субстантивации прилагательного, которая происходит вследствие эллиптического пропуска существительного. На раннем этапе онтогенеза прилагательное наряду со значением признака сохраняет в своей семантике субстантивное значение и проявляет синтаксическую и коммуникативную самостоятельность, то есть обладает характеристиками, не свойственными прилагательному. Таким образом, начальным периодом освоения структуры «предмет + признак» является функционирование в детской речи «диффузных комплексов», которые могут быть выражены как именем существительным, так и именем прилагательным.

В традиционном понимании прилагательные являются семантически и синтаксически несамостоятельным классом слов. В семантическом плане это проявляется в том, что прилагательные, не имея собственного денотата и обладая лишь понятийным содержанием, «включаются в сферу обозначения предметов или явления через взаимодействие с существительными, обозначающими денотативную область, характеризующуюся соответствующим признаком» (Вольф 1978: 41). Синтаксическая несамостоятельность прилагательных выражается в том, что они тесно связаны атрибутивной или предикативной связью с существительными, обозначающими носитель признака. В ранний период приоритетной является предикативная функция прилагательного, так как она позволяет выразить

---

<sup>1</sup> Здесь и далее примеры приводятся без точного фонетического соответствия.

актуальное для ребенка содержание. Семантически предикативная связь прилагательного с существительным основана на существовании признака, относительно независимого от предмета и приписываемого ему говорящим. Реализуется ли данная семантика в ранних детских высказываниях? Необходимо учитывать, что процессуальный, переменный признак выявляется опосредованно через отношение ко времени и пространству, а следовательно, является когнитивно более сложным. В то же время использование ПП в предикативной функции отмечается достаточно рано: *Кубики вон какие большие* (Аня С. 1,11), *Ай, какая змея высокая* (Лиза Е. 2,10). Это позволяет предположить, что на определенном этапе освоения прилагательных любой признак мыслится ребенком как постоянный и внутренний (что во взрослой речи свойственно атрибуту), а предикативное функционирование прилагательных на начальных этапах обусловлено большей коммуникативной значимостью предиката, нежели отражением реализации семантики, предполагаемой синтаксической функцией.

Исследователями неоднократно отмечалось, что сочетания прилагательного с существительным на основе атрибутивной связи, которая содержательно направлена на актуализацию, раскрытие существенных признаков данных в предмете, отмечается в речи детей позднее (М. Д. Воейкова, С. Н. Цейтлин). Но атрибутивные по форме сочетания ПП с предметными существительными можно обнаружить в речи детей достаточно рано: *хвост большой* (Лиза Е. 1,9), *маленький львенок* (Лиза Е. 2,0) *красивая шапка* (Аня С. 1,10), *хорошая музыка* (Аня С. 1,11) *домик большой* (Витя О. 2,5) — такие сочетания еще, очевидно, не воспринимаются ребенком как сложные синтаксические образования, а используются единичными комплексами, часто имитативно. При этом прилагательные могут занимать постпозицию относительно определяемого слова (в отличие от препозиции атрибута во взрослой речи), таким образом, приобретая дополнительную коммуникативную значимость. Данная особенность детской речи может быть подтверждением существующего мнения относительно тяготения атрибутивного сочетания к предикативной конструкции, «имплицировании пропозиции» (Мальшева 1990: 32). Материал показывает, что о появлении полноценных атрибутивных сочетаний ПП с предметными существительными можно говорить тогда, когда ребенок начинает употреблять прилагательное с разными существительными, «разбивая» изначально единые комплексы. Очевидным это

становится на том этапе освоения семантики прилагательных, когда происходит расширение сферы референции слова: *толстая банка* — о трехлитровой банке, *толстая дырка* — об отверстии на шарике (Лиза Е. 2,1), *толстенное яблоко* — о большом яблоке (Витя О. 4,6).

Подводя итоги, можно говорить о том, что реализация структуры «предмет + признак» в детской речи неразрывно связана с освоением детьми категориальной семантики прилагательных, с переходом от этапа неразделенного единства признака и предмета к разграничению как содержательному, так и формальному (реализации атрибутивной и предикативной функции прилагательных). Отдельный интерес представляет последовательность появления прилагательных в разных функциях: атрибутивная функция, традиционно признаваемая базовой для прилагательного, появляется в детской речи позже, чем предикативная функция. В этой связи стоит отметить, что онто-лингвистические данные могут стать весомым аргументом при обсуждении вопроса первичности синтаксических функций и особой значимости предикативной функции прилагательного.

## Литература

- Вольф Е. М.* Грамматика и семантика прилагательного (на материале иберо-романских языков). — М., 1978. — С. 41.
- Кубрякова Е. С.* Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. — М., 2004. — С. 259.
- Мальшева А. А.* Атрибутивное словосочетание в предложении как выразитель вторичной предикативности // Системный анализ простого и сложного предложения: межвуз. сб. науч. трудов. — Л., 1990. — С. 32-38.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Шрам А. Н.* Очерки по семантике качественных прилагательных: на материале современного русского языка. — Л., 1979.
- Voeykova M. D.* Acquisition of Adjectival Inflections: Secondary Paradigms in Child Russian. Papers and Studies in Contrastive Linguistics 33:141–51. — Poznan, 1997.

**Репрезентация лексемы «семья»  
в сознании череповецких школьников  
(по материалам ассоциативного эксперимента)**

В настоящее время внимание многих лингвистов мира направлено на процессы, происходящие в ментальном лексиконе, особое значение для такого изучения представляют собой исследования детской речи. Одним из способов изучения строения ментального лексикона детей является популярный ныне ассоциативный эксперимент.

Мы провели ассоциативный эксперимент среди учащихся 5-х (11–12 лет) и 9-х классов (14–15 лет). В эксперименте, который проводился в письменно-письменной форме, приняли участие 78 человек. Респондентам предлагалась анкета, инструкция к которой была следующей: «Пожалуйста, на приведенные ниже слова ответьте первыми пришедшими на ум ассоциациями. Постарайтесь затратить на заполнение всей анкеты не более 5 минут».

Детям было предложено 30 слов-стимулов. По количеству полученных ответов очевидно, что наиболее близок респондентам оказался стимул СЕМЬЯ. В. Е. Гольдин прослеживает следующую связь стимулов-реакций: мой — дом — семья (Гольдин эл. ресурс).

Анализируя полученные реакции с точки зрения структуры, мы получили следующие данные.



Диаграмма 1. Реакции учащихся 5 классов.

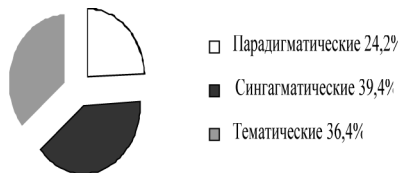


Диаграмма 2. Реакции учащихся 9 классов.

На диаграммах видно, что школьники 9-х классов чаще дают синтагматические реакции, чем пятиклассники.

Парадигматических реакций у школьников 9-х классов гораздо меньше, чем у учащихся 5 класса. Доля тематических реакций в процентном соотношении и у учащихся 5 кл., и у учащихся 9 кл. достаточно велика. Это свидетельствует о том, что структура ментального лексикона респондентов сложна и расширена.

Перейдем к семантическому анализу полученных реакций. По результатам эксперимента, ядром ассоциативного поля стимула СЕМЬЯ оказываются лексемы, характеризующие систему родственных отношений: *родители 4, родные 4, дети 3; мама 3, родственники 2, папа 2, бабушка, брат, родные люди, сестра* (5 кл.); *родные 4, родная 2, самые родные* (9 кл.). Следует отметить, что респонденты в возрасте 11-12 лет реагируют на стимул лексемами номинативного характера (т.е. такими, которые непосредственно называют членов семьи, например, *мама, папа, сестра* и др.), а у девятиклассников нет ни одной подобной реакции. На наш взгляд, это говорит о том, что роль семьи как социального института по мере взросления подростков уменьшается. Однако Е.В. Гольдин отмечает, что «отношение «дом — семья» слабо представлено в ассоциациях учеников 1–4 классов... а в ответах старшеклассников связь «дом-семья» выступает на передний план» (Гольдин, эл. ресурс).

В нашем эксперименте содержательными связями с лексемами типа «дом», «очаг» характеризуются лишь ответы пятиклассников: *дом, родной дом, свой дом*. Группа реакций, связанных с брачно-семейными и бытовыми традициями, выделяется также только у учащихся 5-го кл. — *брак 2, общество*. Зато с возрастом появляется осмысление семьи в более сложном, этическом аспекте, о чем свидетельствует реакция учащегося 9 кл. — *содружество людей*. Отражена в реакциях и типология межличностных отношений: *близкие, друзья, лучшие друзья, любящие тебя люди,*

*родные люди* и др.(5 кл.), *близкие тебе люди, друзья, любимые люди* (9 кл.).

Среди оценочных реакций, полученных в нашем эксперименте на стимул СЕМЬЯ, нет ни одной негативно окрашенной лексемы: *дружная, огромная* — 5 кл., *дружная, крепкая, родная, хорошая* — 9 кл. Об этом же пишет Е. В. Добровольская, отмечая, что «содержание концепта семья в обыденном сознании современных носителей русской этнокультуры обладает положительной эмотивно-оценочной коннотацией» (Добровольская 2005: 6).

Характерно, что данная группа реакций представлена более разнообразно у старших подростков. Материалы «Русского ассоциативного словаря» (РАС) свидетельствуют о том, что подобный тип реакций входит в ядро ассоциативного поля семья (самыми частотными реакциями оказываются — *большая* 82, *дружная* — 63) (Русский ассоциативный словарь 2002).

В целом, все реакции, полученные в ходе нашего эксперимента, так или иначе отражены и в РАС. Но многие реакции, содержащиеся в статье словаря, отсутствуют среди ответов наших респондентов. Это обусловлено рядом объективных формальных и содержательных причин. К формальным мы можем отнести сравнительно небольшое количество участников нашего эксперимента, к содержательным — различия в когнитивной картине мира взрослых и подростков (Так, например, в нашем случае вряд ли возможны реакции типа *социалистическая, советская* и т.д.)

В целом, по количеству реакций и разнообразию их семантики мы можем согласиться с Е. С. Сироткиной в том, что «семья — один из национально-специфических концептов русской культуры» (Сироткина, эл. ресурс).

## Литература

- Гольдин В.Е. Личная сфера школьника по данным ассоциативного словаря. // код доступа: <http://rudocs.exdat.com/>
- Добровольская Е.В. Концептуализация семьи в русской языковой картине мира: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. — Томск, 2005.
- Русский ассоциативный словарь / Под ред. Ю.Н. Караулова. — М., 2002.
- Сироткина Е.С. Репрезентация концепта семья в общественно-политическом дискурсе (по данным текстов СМИ и программ политических партий) // Код доступа: <http://lomonosov-msu.ru/>

## Особенности интенсификации признака «красивый» в детской речи\*

Настоящая статья посвящена изучению метафорических сравнительных конструкций, интенсифицирующих признак «красивый», в детской речи. В основе создания таких конструкций лежат ассоциативные связи, устанавливаемые носителями языка между абстрактным понятием и предметами реального мира. В качестве выразителя интенсивности признака выступает предметный образ-эталон. По причине наглядно-образного характера мышления детей сравнительные конструкции типа *красивая, как принцесса* — наиболее органичный способ выражения интенсивности рассматриваемого признака в детской речи.

Целью нашей работы является изучение когнитивных и семантических механизмов формирования эталона интенсивности признака «красивый» в языковом сознании детей. Материалом для исследования послужили опубликованные и неопубликованные дневники наблюдений за детской речью, «Словарь современного детского языка» В. К. Харченко (Харченко 2002), материалы интернет-сайтов: <http://www.det.org.ru/>, <http://www.boltusha.ru/>, <http://www.solnet.ee/>.

Одна из специфических особенностей детской картины мира — оценка действительности с позиции эгоцентризма — состояния, когда ребенок рассматривает весь мир со своей точки зрения, которая выступает как абсолютная. Детям свойственно наделять себя исключительными качествами, в том числе качеством «красивый». Например: *Я красивых девочек не люблю! Я люблю обычных. — Почему? — Потому что я — самая красивая! (3,5). Размахивает «волшебной палочкой»: — А сейчас, мама, ты станешь самой красивой! — Такой же, как и ты? — Не, мам, моя палочка не настолько волшебная (4,10).* По этой причине в качестве эталона интенсивности признака «красивый» нередко используется образ «я». Например: *Делится впечатлениями после посещения театра: — Мама, там была такая девочка красивая! Красивая, как... как я! (3,5). Увидела цуку: — Ой, а кто это такой же красивый, как я? (3,2). — Мам, я тебе стих сочинил: «Здравствуй, милая моя, ты красивая, как я!» (5).*

---

\* Исследование выполнено при поддержке проекта № 12-14-630002 Российского гуманитарного научного фонда.



В языковом сознании взрослого человека присутствует система образов-эталонов, закрепленных в компаративной фразеологии. Характеризуя высокую степень проявления признака «красивый», взрослые носители языка, как правило, воспроизводят в своей речи тот или иной образ автоматически. У ребенка знание о правилах и нормах формируется постепенно. В его языковом сознании в силу незначительного культурного опыта содержится лишь ограниченный круг универсальных носителей признака.

В речи детей фиксируется использование лишь отдельных устойчивых сравнений. Преобладают компаративные фразеологизмы, где в качестве образного компонента представлен образ человека, наследующего власть: *принцессы, королевы, царевны, принца*. Широкая распространенность в детской речи выражений типа *красивая, как принцесса* объясняется влиянием фольклорных произведений, мультфильмов и кинофильмов. В основе подобных образов лежит визуальное восприятие персонажей. Как правило, в таких высказываниях слово *красивый* выступает как синоним слова *нарядный*. Приведем примеры: — *Кем ты была на Новый год? — Я была принцессой. — Ты была красивая? — Да, как принцесса!* (4,9). *Папе утром перед уходом его на работу, оглядев его одобрительно: — Папа, ты красивый, как принц!* (4,5). — *Мама, посмотри, какая я нарядная! Прямо царевна* (3,5).

Визуальные образы представлены в детской речи широко. Обращает на себя внимание использование в качестве эталона красоты образа елки. Например: — *Мамочка, я такая красивая, как елка!* (2,5). — *Майя, ты сегодня такая красивая в новых джинсах... — Как елка?!* (4,2). Используется семантически емкий образ елки как атрибута новогоднего праздника. Пониманию контекстуального значения слова *елка* способствуют фоновые знания участников диалога — актуализируются потенциальные семы: «новогодняя», «украшенная игрушками, мишурой, гирляндами».

Как показало исследование, в основу создаваемых детьми эталонных образов признака «красивый» нередко положен цвет характеризуемого объекта. Ситуативный эталон того или иного цвета выступает в контексте как эталон красоты. Например: *Мама с дочерью идут на праздник, нарядные, мама в белом сарафане. Дочь: — Мама, ты такая красивая! Белая, как вон та урна!* (3,5). — *А вот мой дедуля как оденет военную форму, сразу такой красивый, такой зелено-ый. Прямо как Змей Горыныч, в общем!* (6). *Мама купила себе платье — красное, модное, дорогое: — Сынок, красивая мама в новом платье? — Красивая. Как пожар-*

*ная машина!* Отсутствие в детском языковом сознании шаблонов приводит ребенка к созданию образов-интенсификаторов, характеризующихся высокой степенью ситуативности. Рассмотренные метафорические сравнительные конструкции представляют собой причудливые, неожиданные, на первый взгляд, аналогии.

Как отмечает Н. Г. Мед, «метафоры эстетической оценки в основном являются ассоциативными и эксплицитно не связаны с исходным значением. ...Признаки, которые формируют метафоры эстетической оценки, зачастую не входят в смысловую характеристику исходного понятия, и, следовательно, модус фиктивности расширяет рамки сопоставимого. Эстетическая оценка создается на базе других оценок: сенсорно-вкусовых, эмоциональных и этических...» (Мед 2004: 258).

Обращает на себя внимание то, что эстетическая оценка в детской речи очень часто создается на основе эмоциональной. В этом отношении показателен следующий пример: *Хвалила брата: «Артурик у нас красивый, прям как цветочек!» После того как он обидел ее, заплакала и говорит: «Никакой он не цветочек, он кактус»* (4). Изменение эстетической оценки объекта в данном случае вызвано изменением его эмоциональной оценки.

Любопытная картина наблюдается в случае использования детьми в качестве эталонов признака «красивый» зоонимов. Зафиксированы такие наименования животных, как *крокодил, макака, корова, лошадь*. Образы этих животных закреплены в русском языковом сознании как универсальные носители признака «некрасивый». Данные образы имеют конвенциональное значение и отражают субъективный фактор восприятия действительности. «Для адекватной расшифровки закодированного значения признака необходимо обладать предварительными фоновыми знаниями относительно сложившихся в данном коллективе предметно-практических связей» (Глазунова 2000: 54). Такого рода знания отсутствуют у детей, в особенности у детей младшего дошкольного возраста (3–4 года). Именно в этом возрасте, согласно нашему материалу, в речи детей фиксируется использование образов, противоречащих национальным представлениям о красоте. Несоответствие детских ситуативных эталонов общепринятым вызывает комический эффект. Например: *Говорит с воодушевлением в голосе: — Мамочка, ты у меня такая красивая, как крокодил! // — Мама, ты такая хорошенькая-хорошенькая, красивенькая-красивенькая, как макака! // — Мама, ты такая красивая, как коро-*

*ва! // Восторженным голосом: — Мама, ты такая красивая!.. Прямо как лошадь!!!* Согласно комментариям родителей, сопровождающим подобные высказывания, для усиления признака «красивый» дети используют образы тех животных (в том числе игрушечных), которые вызывают у них наибольшую симпатию.

Показательно, что во всех зафиксированных примерах такого рода объект эстетической оценки — мама. О значимости эмоциональной оценки при создании эстетической свидетельствует и то, что образ мамы нередко выступает в качестве эталона степени проявления признака «красивый». Например: *Принцесса Жасмин красивая, как мама* (6,5).

Формирование эстетической оценки на базе логической встречается в речи детей гораздо реже. Так, например, в речи девочки (5,1) зафиксирована фраза: *Если мальчик нравится, я ему скажу, что он красивый, как жигуленок*. Данное высказывание отражает становление словесно-логического мышления ребенка: при возникновении образа-эталона определяющим становится не столько внешний вид предмета или отношение к нему, сколько его функциональные признаки. Образ машины здесь прагматически маркирован: в качестве эталона признака «красивый» девочка выбирает то, что нравится мальчику — объекту эстетической оценки.

В речи детей встречается нестандартное лексическое наполнение общеязыковой модели «эстетическая оценка — вкусовая оценка». Например: *В полнолуние: — Луна такая красивая, как колбаса!* (3,5). Эстетическое восприятие луны вызывает у ребенка представление о наслаждении вкусом колбасы. В основе возникновения синкретического образа — круглая форма оцениваемого объекта. Вкусовые образы используются и при характеристике интенсивности признака «некрасивый». Например: *Смотрит передачу «В мире животных». Крупным планом показывают варана. Говорит: — Фу, противный, как таблетка!* (2,5).

Таким образом, прежде чем усвоить систему общепринятых эталонов красоты, ребенок практически в каждом конкретном случае осуществляет когнитивную операцию сравнения и создает индивидуальный образ-интенсификатор, наиболее точно отражающий ситуативное восприятие им предметов и явлений действительности. Любой предмет, известный ребенку из его конкретно-практического опыта, может стать эталонным носителем признака «красивый». В качестве эталонных образов рассматриваемого признака в детской речи преимущественно выступают

визуальные образы, а также образы, сформированные на базе эмоциональной оценки.

Многочисленные образы-интенсификаторы признака «красивый», создаваемые детьми, с одной стороны, характеризуются высокой степенью ситуативности, воспринимаются взрослыми носителями языка как ошибочные, вместе с тем использование этих образов в детской речи является логически обоснованным.

## **Литература**

*Глазунова О.И.* Логика метафорических преобразований. — СПб., 2000.

*Мед Н.Г.* Эстетическая оценка в испанской разговорной речи // Логический анализ языка. Языки эстетики: концептуальные поля прекрасного и безобразного. — М., 2004. — С. 251–259.

*Харченко В.К.* Словарь современного детского языка. В 2-х тт. — Белгород, 2002.

**В.К. Харченко (Белгород)**

### **Особенности языка детской перцепции**

Осуществляемый на протяжении восьми лет сбор «подряд-высказываний» одних и тех же детей, двух братьев с разницей в возрасте 3,1, и анализ получившегося в итоге Корпуса детских высказываний, берегающего хронологическую последовательность прозвучавших реплик, выводит комментатора на целый ряд проблем, одну из которых можно обозначить как «язык детской перцепции». Данный аспект хорошо вписывается в «треугольник», триаду противопоставлений: язык детской когниции, язык детской эмоции и язык детской перцепции, хотя соответствующие контексты (ситуатемы) развести бывает достаточно сложно (однако не настолько сложно, чтобы отказываться от исследования самой триады в максимально полном объеме обнаружения таких особенностей). Естественно и ожидаемо, что исследование детской когниции опережает исследование двух других феноменов. Неожиданно другое. На детском материале, в частности, можно проверить справедливость утверждения некоторых профессиональных психологов о недостаточности «языка» для выражения чувств у русскоязычных пациентов по сравнению с англоязычными, точнее, выяснить, какие трудности испытывают дети при

языковлени испытываемой эмоции. Впрочем, и для взрослых носителей английского языка камнем преткновения в общении с детьми нередко становится язык чувств (Гордон 2010). Не исключено, что языком чувств у взрослых становится «готовая» фразеология (от давнего *У меня глаза на лоб полезли* до сравнительно недавнего, свежего *Я в шоке!*). В лексиконе ребенка фразеологический запас еще не устоялся, поэтому в детской речи чувства выражаются или готовыми «взрослыми» репликами: (*Она устала! А я, ты думаешь, не устал?!*), или через когницию: *Взрослый: Ты меня спрашивал, почему тебе так мало хороших снов снится? — Да! Знаешь, как мне Лева объяснил? Потому что, когда снится хороший сон, ты спишь дальше и его забываешь!* (8,11). *Всегда хочется, когда говорят «Спокойней!», быть беспокойным. Надо делать наоборот то, что касается «нет». «Не пускаю входить!». Надо зайти посмотреть, почему не пускают. А если табличка «Входить всем!»...* (5,9). Как видим, все три плоскости (когниции, эмоции и перцепции) интересны и для продолжающегося отдельного рассмотрения их в детской речи, и для рассмотрения их в плане взаимоиндукции. Детская перцепция, или сенсорика (эти термины целесообразнее употреблять как синонимы, хотя некоторые исследователи их разводят), привлекала и привлекает внимание исследователей. По наблюдениям А. А. Павловой, у полуторагодовалого ребенка *Ать-ать* означало все острое, горячее, холодное (потрогал зимой лестницу), шершавое (грубое покрывало), горькое (лекарство), то есть равно опасное и/или равно неприятное для его (Павлова 2006). Исследователей интересует проблема синестезии в детской речи, основанной на фундаментальном чувстве сходства (*толстый голос*). Активно исследуются детские звукоподражания, олицетворяющие слуховую сенсорику (Амзаракова 2005). Исследуются особенности детского восприятия того или иного модуса перцепции, в частности вкусового модуса (Ященко 2006).

Обратимся к своему материалу в «перцептивной части» Корпуса. По мере обработки получаемых данных неожиданно стал прорисовываться такой пласт реплик, который можно подвести под проблему яркости передачи ребенком собственных перцептивных впечатлений. Яркость передачи сенсорики касается всех пяти модусов восприятия: зрительного, слухового, тактильного (осязательного), вкусового и обонятельного, но первым бросается в глаза язык детского осзания. *Хорошо, что у нас стул низкий. Если упадешь, то не пробьешь голову сзади* (4,1). *Я родил брата, чтобы с ним играть, а он руку от меня дерет* (4,3) — *Алоэ иголки всовывает в рану и загоняет кровь в сосуды* (4,3). *Играет в муравья, ко-*

торый «роет» муравейник: *Я когтями буду прорывать камень!* (4,3). — *А Женька от кухонных часов отодрал часовую стрелку. Вот такой он сильный стал. Посильнел!* (4,4).

Яркость ведущего для всех возрастов зрительного модуса восприятия в детской речи подчас «не замечается» переадресовкой исследователя на восприятие инструментария такой яркости: «привычные» для анализа формы, наполненные «детским» содержанием, будь то метафоры, сравнения, гиперболы и т.п. В зрительном модусе у детей иногда имеет место непреднамеренный эффект укрупнения изображаемого. *Просит достать завалившийся носок: Ты эту пыль помоешь. Смоешь с носка* (3,11). — *Змееныш прокусил яйцо и вылезает* (4,4). — *А жаба сделала такой укол, который помогает от перелома. Это надо очень огромным шприцбм, как наш дом!* (4,7). Эффект укрупнения изображаемого может быть вызван детализацией, точнее детским интересом к «мелочам» жизни: *А почему у тебя, когда кран открываешь, вода течет веревками* (5,1). Яркость зрительного модуса в детской речи бывает обусловлена игровой реконструкцией самого процесса: *А когда я вырос и мне было три года, у меня начали глаза зеленеть. И все зеленели, зеленели...* (3,11). — *Такая большая капля стукнулась о землю, лопнула, и из нее посыпался снег* (4,8). Звук, вкус, запах также не оставляют детей равнодушными, хотя фиксируются реже «зрения» и «осзания»: *О полюбившейся песне: Я подробно послушаю!* (4,8). — *Елка моя (сосновая ветка) не пахнет. — Или нюх сорвался (испарился)?* (6,9) Выразительная передача личных перцептивных переживаний у детей сопровождается целым рядом характерных особенностей.

Во-первых, это устойчивый интерес к телу вообще: *Резко развернул руку: А так мышца свернула? А почему, когда я падаю, кровь не начинает течь по сосудам, а выбегает вот сюда? А в волосах есть кровь? А в корнях волос? А в голове есть кровь? А кто помогает мышцам двигаться?* (5,2). На турнике: *Если ты так за него подтянешься, а руки не удержишь, то череп куда? А может одна голова кричать без мозга?* (5,11). Язык детской перцепции тесно связан с разработкой в качестве отдельной, обособляемой для вящего, более прицельного изучения такой области лингвистики, как лингвосоматика. И собранного нами материала здесь явно недостаточно, поскольку мы фиксировали отступления, ошибки, шероховатости, сдвиги, тогда как здесь необходим и фонд правильно употребленных слов-соматизмов в речи детей. Слова тематической груп-

пы «Тело» весьма популярны как в старческой речи, так и в речи ребенка (Харченко 2012).

Во-вторых, яркость детской перцепции поддерживается персонификацией, в том числе персонификацией частей тела: Прервался телефонный разговор: *Баб, это как-то провод случайно отдернулся* (4,6). — *Она что, живая, заноза? Она заходит в кожу!* (4,7).

В-третьих, поддерживается развитой эмпатией, переносом собственных болевых ощущений на окружающее живое и неживое. Отчасти это идет от «языка нянь» (*Деревицу больно!*), но в большей степени определяется креативностью детского языкового мышления, формированием языковой личности через отзеркаливание других, Другого.

В-четвертых, детская перцепция, как показал материал, может сопровождаться и фразеологической поддержкой, означающей, как выше было сказано, взаимоиндукцию перцепций и эмоций. Ходили с родителями купаться: — *Женька* (0,4) *не боится воды?* — *Нет! Он туда рвет, как бешеный* (4,5). О человечке из «Лего»: *У него голова верх ногами* (4,11).

В-пятых, имеет место и междометная поддержка: *Ой, я видел паучка, маленького-маленького, с толстой спиной!* (4,0). — *А у кротов когти хорошие, они так роют: ой-ой-ой!* (4,4). *У них [динозавров] армия пополнилась на два человека. В него впился Белок — и у него органы — хить! — оттуда вылились...* (8,7).

В-шестых, язык детской перцепции нередко бывает связан со «сценарным» или «кинематографическим» изображением событий». Проявляется это

(а) через развернутую, «продолженную» персонификацию: — *Она клюет ртом и прикалывается этим острым крючком. Думает: дальше можно плыть, а нет: удочка!* (4,4);

(б) через «замедленную съемку» событий: *У него (динозавра) когти здесь застряли* (7,11). О братике: *Он так вертится, что мне надо не отдыхать, а смотреть, смотреть за ним* (4,6);

(в) через изображение «крупным планом»: *Говорит за динозавра: Мои когти еще не сильно слабые! Они как дадут кому-нибудь в лицо, так ничего не увидишь* (4,4);

Анализируя материал, поначалу мы полагали, что яркость детской перцепции связана с дефицитом лексикона. Неполнота словаря по сравнению с речью взрослого разрешает и стимулирует использовать подчас более драматические синонимы. Однако, сравнив «перцептивные реплики» с другими, прозвучавшими в тот же период развития, мы обнаружили

ваем, что с запасом необходимых слов у детей будто бы проблем нет, и тем не менее ребенок выбирает более острый, более драматический синоним, синоним-интенсив. Не *сломала* — *переломала*, не *порвал* — *подрвал*, не *обдери*, а *раздери*, не *закрыла*, а *замуровала*: — *Лошадка одно копыто переломала. Она споткнулась. А рак клешию переломал* (4,4). — *Вот я, маленький, эту книжку подрал* (4,5). *О тонкой веточке: Раздери ты мне палку, мне палку надо сломать* (4,6). — *А там нам вход машина замуровала (закрыла)* (4,7).

Драматизм, а подчас и трагизм (признаемся, было у нас и такое рабочее определение!) языка детской перцепции ярко демонстрируют не только большинство из уже приведенных, но и следующие примеры: *А это гриб травочник, он под травой растет. <...> А это подъезжовник. Когда еж умирает, лежит, то под ним (вырастает) подъезжовник* (4,8). — *А бабочки кем питаются* (4,7). *Рубит мечом грибки на стенках песочницы: Я там их ноги рублю...* (4,7). — *Это такой нож! Его вот так кидают — и режется человек* (4,8). — *А в яйце что полезного? А мы едим цыплят? Старших цыплят едим* (4,7). *Знаешь, как они кишечники ему доставали? Они зубами рвали ему попу! <...> Он его уже убил и мышцы (мясо) вытаскивает* (5,4). — *Да, там шелковица растет. — Да! Мама надрала мне немного ягод* (6,3). *Летит тополиный пух. Протянул руку: Сейчас пушинка какая-нибудь да и вляпается мне в руку!* (8,2). Самое «спокойное» объяснение перцептивного драматизма — недостаточное владение языком, недоработка, недоусвоение селективного (термин И. А. Стернина) компонента значений слова: кость можно *сломать*, но не *переломить* (ср. *У папы перелом зуба?*). Такое объяснение приемлемо, если не знать, что наблюдаемый информант знает слово, например, *мясо*, но использует более драматическое в такой ситуации *мышцы*, знает слово *сорвала*, но использует *надрала*, знает словосочетание «*чем питается*», но использует «*кем питается*». В возрастном периоде 3–5 лет у ребенка сохранен еще феномен генерализации, «натягивания» известного слова на новый объект. Значит, причиной драматизма передачи перцепции является не столько недоработка словаря, сколько желание, стремление ярче, живее, интереснее изобразить то, что в обычном взрослом языке выглядит весьма схематичным, если не сказать пресным. Впрочем, и такое объяснение уязвимо: к ребенку при интерпретации его спонтанной речи нельзя относиться как к писателю, творцу слова, человеку, который «словечка в простоте не скажет». Скорее всего, причина кроется в той самой бедности языковой передачи эмоций, о которой выше уже



упоминалось и которая побуждает использовать для вящих эмоциональных переживаний более интенсивный и более драматический язык перцептивных «переживаний» (своих или в случае олицетворения чужих). Мотивация у детей осуществляется, разумеется, на подсознательном уровне, иначе мы рискуем превратить малолетнего информанта уже не в писателя, а в психолога. Когда подросток заявляет: *Я ему сейчас как врежу!* мы традиционно в этом интенсиве видим эмоцию, но и она основана на драматизме перцепции. Вопросы остаются: и объяснение можно поискать иное, и «гендер» проверить: только ли в речи мальчиков проявляется исследуемый драматизм?

## Литература

- Амзаракова И.П.* Языковой мир немецкого ребенка младшего школьного возраста. Дис. ... д-ра филол. наук. — М., 2005.
- Павлова А.А.* Коммуникативно-прагматическая функция концептуального признака: к проблеме взаимодействия когнитивной лингвистики и нейрофизиологии // Слово — сознание — культура. — М., 2006. — С. 76–87.
- Харченко В.К.* Лингвосенсорика: фундаментальные и прикладные аспекты. — М., 2012.
- Яценко М.А.* О некоторых особенностях усвоения ребенком семантики вкусовых прилагательных // Пятая выездная школа-семинар «Порождение и восприятие речи». — Череповец, 2006. — С. 195–198.

**Н.А. Чернявская (Самара)**

### **Когнитивные основания метонимического переноса в детской речи\***

Сущность метонимии заключается в переносе наименования на основе ситуативной смежности, сопричастности объектов и явлений. Метонимический перенос — это не просто языковой прием, порождающий семантическую двуплановость и свойственный, главным образом, художественному мышлению, это фундаментальный когнитивный механизм, изначально присущий человеческому сознанию.

---

\* Исследование выполнено при поддержке проекта № 12-14-630002 Российского гуманитарного научного фонда.

Особую роль он играет в познавательной деятельности ребенка, выступая как способ и средство освоения действительности, в процессе которого происходит осмысление и обозначение окружающих реалий.

Цель настоящей работы — исследование механизма метонимического переноса в речевом онтогенезе. Исследование проводилось на материале наблюдений автора за речевым развитием собственных детей, а также опубликованных и неопубликованных дневниковых записей родителей и словарей детской речи.

По нашим наблюдениям, метонимия сопровождает речевую деятельность ребенка на всех этапах его развития (о ранних фактах метонимического словоупотребления см. (Чернявская 2011)). Примерно до двухлетнего возраста это перенос вынужденный, выполняющий прежде всего номинативную функцию, что обусловлено отсутствием в словаре ребенка необходимой лексемы: *Папа, иди в гол!* (1,6) — (играть в) футбол; *Дай козел!* (1,11) — конверт с изображением козы; *Листочки стоят* (1,11) — цветы; *Дай нести* (2) — сумку. Если же есть основания полагать, что прямая номинация ребенком освоена, перенос реализует когнитивную функцию, поскольку связан с потребностью выделить, подчеркнуть значимые компоненты ситуации либо существенные детали, отличительные признаки объекта, придать им статус обозначаемого: *Иришка порвала цыпленка* (1,11) — книжку про цыпленка; *Тетя, пробей коту* (2) — чек; *Косы завиваю* (2,5) — волосы; *Там у нас огонечек топится* (2,5) — печка; *Лена чистит ноги щеткой* (2,6) — туфли; *Машиа, вот твои каблукки* (2,11) — туфли на каблуках. Вторичная номинация в этом возрасте выбирается во многом неосознанно, но имеет определенные когнитивные основания: в первую очередь ребенок ориентируется на эмпирический образ реалии, на ее яркий, наглядный атрибут.

В речи детей с двухлетнего возраста наблюдаются многочисленные факты как узуального, так и окказионального метонимического переноса, сопоставимые с фактами взрослого словоупотребления. Наибольшей продуктивностью отличается субстантивная метонимия. Удивительно, что довольно рано ребенок осваивает такие узуальные типы переноса, как «автор — произведение»: *Вот «Красная Шапочка»*. *Вот Жуковский* (2,11); «изображение — предмет»: *Там Чайковский висит* (3,3) — о портрете; «процесс — место»: *Ты куда? На работу?* (2,4); «процесс — результат»: *Где моя работа?* (3,4) — о записях; «предмет — процесс — место»: *Витя пошел на баян* (2,3); «целое — часть»: *Там окошко*

*открыто* (2) — форточка; «место — множество лиц»: *Смотри, детский сад идет* (3,10) и др. По-видимому, такое употребление, применительно к которому мы говорим о явлении устойчивой, регулярной лексической метонимии, перенимается у взрослых. С другой стороны, многие факты детской метонимии обладают рядом специфических особенностей и выходят за рамки «нормативного» словоупотребления. Так, в речи ребенка 2-3 лет актуальна не только традиционная модель «вместилище — вместимое»: *Я налила стакан* (2,3); *Чайник уже вскипел* (3,5), но и обратная модель «вместимое — вместилище»: *Чай упал* (2) — стакан с чаем; *Мое какао* (2,3) — о коробке из-под какао; *Это крышка от супа* (2,5) — от кастрюли с супом; *Смотри, сломался сахар* (3,2) — о разбитой сахарнице. Возникновение подобной модели обусловлено тем, что для ребенка этого возраста вкусовые ощущения оказываются более действенными, чем наглядные.

Частотной в детской речи является модель «предмет — другой предмет». В этом случае номинация какого-либо предмета или явления образуется на базе имени его запоминающегося, показательного либо типичного атрибута: *Залез дядя на снег* (2,6) — на скалу, покрытую снегом; *Сейчас я тебя цветком оболью* (2,9) — водой из горшка с цветком; *Помнишь, дым горел?* (4,8) — костер из сухих листьев; *Ты зачем большую клетку купил?* (7) — о тетради в крупную клетку. Такой перенос обусловлен развитием когнитивной способности ребенка структурировать сложный объект и репрезентировать его в свернутом виде, называя один из составляющих его элементов.

Часто конкретный, наблюдаемый предмет используется для обозначения ненаблюдаемого предмета, процесса либо абстрактного явления: — *Как люди догадываются? — Головой. Не знаешь разве?* (3,5); *У моей дочки сотрясение лба* (5,7) — мозга; *Теперь учим ноги!* (5,6) — упражнения для ног; *После сна я пойду на рыбу* (4,8) — на рыбалку; *Взрослые уже закончились, теперь дети настали* (6,2) — время обеда, соответственно, взрослых и детей. Наглядно-чувственный образ, лежащий в основе этих номинаций, является единственным способом передачи информации, соответствующим уровню ментального восприятия ребенка.

С другой стороны, в детской речи нередко абстрактные имена употребляются вместо конкретных, причем усвоенных гораздо раньше: *Смотри, на дереве зима* (3,1) — снег. Поскольку слово *снег* уже есть в лексиконе ребенка и активно используется в речи, есть основания

полагать, что вторичная номинация в данном контексте служит для эмоционально-образного, чувственного отображения действительности и, следовательно, реализует эстетическую функцию. В высказывании *Я принес погоду* (7) (вырезку из газеты с прогнозом погоды) — просматривается явная тенденция к экономии языковых средств, к лаконичности и в то же время стремление назвать функционально значимый компонент ситуации, игнорируя второстепенные.

В более позднем возрасте проявляются попытки осмысления ментальных сущностей: *Ты была без ума, когда спала* (9,7) — о состоянии спящего; *Я тебе из ума привел* (пример, который был в контрольной) (11) — по памяти.

Отметим также, что единичными примерами представлены в нашем материале метонимические словоупотребления, реализующие эвфемистическую функцию: *Мама, дедушка на плохое слово наступил!* (~5) и игровую, юмористическую: *Андрюш, хочешь моих микробов* (протягивает другу бутылку с водой) (5,7). Безусловно, в подобных случаях наблюдаем осознанный метонимический перенос, реализующий целый комплекс коммуникативных потребностей ребенка: стремление привлечь к себе внимание, утвердиться как личность, способная критически оценивать окружающее и оказывать эмоциональное воздействие на собеседника.

Рассмотренные нами словоупотребления можно квалифицировать как примеры **предметной** метонимии, референтом которой является тот или иной объект действительности. Подобные факты свидетельствуют о постепенном формировании у дошкольника системы ассоциативных предметно-атрибутивных связей окружающих его реалий.

Особый интерес представляют обнаруженные нами в речи детей от пяти лет конструкции типа: *Алешин папа врезался в аварию* (4,11); *Им надо было переплыть берег* (5,4) *Та бы тетя* (массажист), *что в садике, быстро бы мне плечи сделала* (5,6); *Домоуправление начала трубы рыть* (5,11); *Мне прокалывали серезжки...* *Ну не было больно, но было...* *Неприятно было* (7,1). Эти и подобные высказывания, на первый взгляд, демонстрируют ошибочное употребление одного слова вместо другого и, следовательно, нарушение лексико-семантической сочетаемости. Однако было бы странно утверждать, что ребенок старшего дошкольного возраста не усвоил значений таких лексем, как *река* и *берег*, *автомобиль* и *авария*, *плечи* и *массаж*, *труба* и *яма* и т.п. Мы полагаем, что здесь также действует механизм метонимического переноса и представлена

метонимия **сценарная** (фреймовая), которая репрезентирует не предмет, а событие. Метонимическая концептуализация события осуществляется посредством когнитивной операции свертывания и демонстрирует способность ребенка к экономичному «заместительному» типу познания и мышления. Если мы попытаемся трансформировать эти высказывания, а именно развернуть, восстановить структуру каждого события, то в каждом обнаружим две ситуации, связанные отношениями обусловленности: *\*Алешин папа врезался в автомобиль, в результате чего попал в аварию; Им надо было переплыть реку, чтобы попасть на другой берег; Та бы тетя, что в садике, быстро бы мне сделала массаж, чтобы снять боль в плечах; Домоуправление начало рыть ямы, чтобы прокладывать трубы; Мне прокалывали уши, чтобы я могла носить сережки.* Становится очевидной специфика детского мышления: его ориентация на достижение результата. Сознание ребенка фокусируется на актуально значимом компоненте события — цели — и стремится донести это до восприятия слушателя. Исследователи пишут о выполнении метонимическими употреблением эллиптической функции. Вместе с тем пропуск необходимых конструктивных (и ситуативных) элементов в речи в данном случае имеет когнитивную природу и не сводится лишь к формально-грамматической стороне высказывания.

Свернутая ситуация представлена и в высказываниях, содержащих адекватную метонимию. В одних случаях определяемое и определение обозначают разные компоненты ситуации, при этом метонимическое прилагательное выполняет функцию актуализации значимого компонента: субъекта — *Ты поменяла бабушкины сережки* (которые подарила бабушка) (9); объекта — *Мама, пойдём с тобой в попугайный магазин!* (где продаются попугаи) (5); *Я играю в каменный футбол* (гоняя камень вместо мяча) (6,1); места — *А за домашние дни им платят?* (дни, проведенные дома) (8,1); времени — *У меня здесь все сделано на случай аварийной опасности* (во время аварии) (10,4); цели — *Мам, в какой кастрюле мясо собачье, а в какой человеческое?* (в одной кастрюле варится мясо для собаки, в другой — для семьи) (8); *На лифте сейчас нельзя на больном ехать* (предназначенном для больных) (7,6). В других случаях смещенное определение присваивает признак одного денотата другому по моделям: «часть — целое»: *А мне нравится быть распущенной* (с распущенными волосами) (3,5); *Какой ты рыжий!* (2) (в ярко-коричневом пальто); «целое — часть»: *Личико у него очень радостное!* (7); *У них (собак) зубы храбрые* (3); «состояние субъекта —

время или место»: *Я люблю зиму. Она веселая* (4,11); *Не стукнись, вот плохой угол!* (3,9); «действие — объект»: *Кроссовки, знаешь, какие быстрые!* (можно быстро бегать) (4,11); *Какой трудный сук!* (трудно сломать) (7,11); *Наш участок* (в детском саду) *очень редкий. Мы редко там гуляем* (5,7) и др. Синтаксический перенос определения влечет за собой его семантическую трансформацию и разрушение узуальных синтагматических связей.

Таким образом, детская метонимия является ведущим способом интерпретации и категоризации действительности, демонстрирует гносеологическую активность сознания ребенка и позволяет ему постигать как сущность познаваемого предмета или явления, так и его многочисленные связи и отношения с другими реалиями. Если для метафоризации необходим определенный уровень развития творческой способности, поскольку она основана на предполагаемом сходстве разных предметов, а стало быть, на воображении, то метонимия опирается на ситуативную смежность предметов, наблюдаемую в реальности, поэтому проявляется в самом раннем детском возрасте и действует как осознанный, так и неосознанный когнитивный механизм. Формирование той или иной метонимической модели обусловлено развитием определенной когнитивной способности ребенка: вначале — способности выделять отличительный признак объекта, затем — структурировать объект, дифференцировать главный и второстепенные компоненты и, наконец, способности к когнитивной операции свертывания структур. Продуктивность метонимических переносов в детской речи обусловлена и многофункциональностью рассматриваемого явления.

## Литература

- Харченко В.К. Словарь современного детского языка. В 2-х т. — Белгород, 2002.
- Чернявская Н.А. Метонимия в детской речи // Языковая образность в свете разных исследовательских подходов. — Самара, 2011. — С.57–61.

### Лексема *общаться* в детском языковом сознании

Цель нашего исследования — описать психолингвистическое значение лексемы *общение* в языковом сознании дошкольников.

Экспериментальное исследование проводилось в виде устного опроса. Ответы записывались на диктофон, а затем анализировались. Возраст испытуемых (ии) — 5-6 лет (старшая и подготовительная группы детского сада).

Испытуемым предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Ты знаешь (ты слышал) слова *общение, общаться*?

2. Общаться — это что делать? (направленный ассоциативный эксперимент I).

3. Общение — какое? (направленный ассоциативный эксперимент II).

Всего было опрошено 92 человека. Отрицательно ответили на первый вопрос 7 ии. При утвердительном ответе на первый вопрос не смогли дать определение общению 17 ии. Некоторые дети не сразу отвечали на вопрос: «Ты знаешь слово *общение*?». Однако на другой вопрос: «Ты с кем-нибудь общаешься?» — отвечали не задумываясь: «Да, с друзьями, с мальчишками, с мамой и т.д.» После этого отвечали на вопрос: «Общаться — это что делать?»

Результаты эксперимента I.

ОБЩАТЬСЯ — ЭТО разговаривать 15; говорить 10; разговаривать друг с другом 5; играть; когда разговаривают 4; говорить «здравствуй», «здравствуйте»; делать хорошие дела; дружить; знакомиться; когда люди разговаривают; когда общаются; не злиться 2; добрые люди добрые дела делают; знакомиться друг с другом; значит надо общаться, когда приходят; играть друг с другом; играть с друзьями; когда встречу свою подружку, надо звать ее домой и разговаривать, а когда ночь, подружке надо домой идти; когда жена приходит к мужу и они общаются; когда люди говорят; когда люди говорят о чем-то; когда люди разговаривают, а некоторые не разговаривают; когда люди со своими друзьями разговаривают; когда можно поговорить; когда ты встретил подружку и должен с ней разговаривать, заводить ее в дом или на улице разговаривать; когда ухаживают друг за другом; когда хорошие люди играют, рисуют, читают; когда человек и еще один человек между собой разговаривают; когда человек разговаривает с другим человеком; любят разговаривать; люди

дружат друг с другом; много разговаривать; новости передавать; общаться с другом; один друг встретился с другим и они разговаривают; с кем-то говорить; сказать «привет»; ходить в гости и там тоже разговаривать; ходить на работу; хорошие люди общаются; хорошо говорить что-н.; что-н. делать; это значит когда разговаривают; это значит много разговаривать; это когда общаются с кем-н.: или с другом, или со знакомым человеком; это хорошие люди общаются, разговаривают; я играю с друзьями в компьютер 1. Всего 88 реакций.

Таким образом, большинству испытуемых знакомы слова *общение, общаться*, определения общению в ходе опроса были даны испытуемыми, в том числе развернутые, описывающие ситуацию, в которой происходит процесс общения.

Результаты эксперимента II.

На вопрос «Общение — какое?» одну реакцию дали 28 ии, две реакции (как правило, антонимичные: хорошее — плохое, веселое — грустное и т.д.) — 24 ии, три реакции — 3 ии, пять реакций — 1 ии.

ОБЩЕНИЕ — КАКОЕ? хорошее 17; веселое 14; любое 11; плохое; разное 7; доброе 6; интересное 5; грубое; грустное 2; вежливое; глупое; дружное; если ты хочешь позвонить, то нужно позвонить подруге и разговаривать с ней; злое; интересно играть; когда звонят человеку: или подруге звонят, или своему мужу на работу; когда с подругой играю; когда с подружками Ириной и Аленой играю, и всегда с ними общаюсь; красивое; любопытное; медленное; невежливое; приветливое; приятное; радостное; разговорчивое; скучное; мы у воспитателя спрашиваем: мы пойдем на улицу, а она говорит: нет 1. Всего 90 реакций. Отказы — 31.

Далее полученные в результате семной интерпретации результатов двух направленных экспериментов семы были интегрированы: сходные по смыслу семы были объединены, а их частотность суммировалась.

Обобщенное семное описание лексем *общение, общаться* выглядит следующим образом:

разговаривать 55: *разговаривать 15; говорить 10; разговаривать друг с другом 5; когда разговаривают 4; когда люди разговаривают 2; когда встречу свою подружку, надо звать ее домой и разговаривать, а когда ночь, подруге надо домой идти; когда люди говорят; когда люди говорят о чем-то; когда люди разговаривают, а некоторые не разговаривают; когда люди со своими друзьями разговаривают; когда можно поговорить; когда разговаривают, а некоторые не разговаривают; когда*



*ты встретил подружку и должен с ней разговаривать, заводить ее в дом или на улице разговаривать; когда человек и еще один человек между собой разговаривают; когда человек разговаривает с другим человеком; любят разговаривать; много разговаривать; один друг встретился с другим, и они разговаривают; с кем-то говорить; ходить в гости и там тоже разговаривать; это значит когда разговаривают; это значит много разговаривать; это хорошие люди общаются, разговаривают; мы у воспитателя спрашиваем: мы пойдем на улицу, а она говорит: нет 1;*

*оценивается положительно 18: хорошее 17; приятное 1;*

*веселое 15: веселое 14; радостное 1;*

*с друзьями 12: играть с друзьями; когда встречу свою подружку, надо звать ее домой и разговаривать, а когда ночь, подружке надо домой идти; когда люди со своими друзьями разговаривают; когда ты встретил подружку и должен с ней разговаривать, заводить ее в дом или на улице разговаривать; общаться с другом; один друг встретился с другим, и они разговаривают; это когда общаются с кем-н.: или с другом, или со знакомым человеком; я играю с друзьями в компьютер; если ты хочешь позвонить, то нужно позвонить подружке и разговаривать с ней; когда звонят человеку: или подружке звонят, или своему мужу на работу; когда с подружкой играю; когда с подружками Ириной и Аленой играю, и всегда с ними общаюсь 1;*

*играть 10: играть 4; играть друг с другом; играть с друзьями; я играю с друзьями в компьютер 1; интересно играть; когда с подружкой играю; когда с подружками Ириной и Аленой играю, и всегда с ними общаюсь 1;*

*доброжелательное 9: доброе 6; не злиться 2; приветливое 1;*

*с людьми 7: когда люди разговаривают 2; когда люди говорят; когда люди говорят о чем-то; когда люди разговаривают, а некоторые не разговаривают; когда человек и еще один человек между собой разговаривают; когда человек разговаривает с другим человеком 1;*

*оценивается отрицательно 7: плохое 7;*

*интересное 6: интересное 5, интересно играть 1;*

*содержит приветствие 3: говорить «здравствуй», «здравствуйте» 2; сказать «привет» 1;*

*делать хорошие дела 3: делать хорошие дела 2; добрые люди добрые дела делают 1;*

*дружить 3: дружить 2; люди дружат друг с другом 1;*

*знакомиться 3: знакомиться 2; знакомиться друг с другом 1;*

*некультурное 3: грубое 2, невежливое 1;*

дома 2: *когда встречу свою подружку, надо звать ее домой и разговаривать, а когда ночь, подруге надо домой идти; когда ты встретил подружку и должен с ней разговаривать, заводите ее в дом или на улице разговаривать 1;*

делать что-л. вместе 2: *когда хорошие люди играют, рисуют, читают; что-н. делать 1;*

много разговаривать 2: *много разговаривать; это значит много разговаривать 1;*

грустное 2;

по телефону 2: *если ты хочешь позвонить, то нужно позвонить подруге и разговаривать с ней; когда звонят человеку: или подружке звонят, или своему мужу на работу 1;*

с членами семьи 2: *когда жена приходит к мужу и они общаются 1; когда звонят человеку: или подружке звонят, или своему мужу на работу 1;*

испытывать необходимость 1: *значит надо общаться, когда приходят 1;*

на улице 1: *когда ты встретил подружку и должен с ней разговаривать, заводите ее в дом или на улице разговаривать 1;*

в процессе ухаживания 1: *когда ухаживают друг за другом 1;*

доставляет удовольствие 1: *любят разговаривать 1;*

содержит обмен информацией 1: *новости передавать 1;*

в гостях 1: *ходить в гости и там тоже разговаривать 1;*

на работе 1: *ходить на работу 1;*

со знакомыми 1: *это когда общаются с кем-н.: или с другом, или со знакомым человеком 1.*

культурное 1: *вежливое 1;*

не содержит ценной информации 1: *глупое 1;*

недоброжелательное 1: *злое 1;*

скучное 1.

Неинтерпретируемые реакции: *любое 11, разное 7, дружное 1, красивое 1, любопытное 1, медленное 1, разговорчивое 1.*

На основе обобщенных данных было сформулированы психолингвистические значения слова *общение (общаться)* в сознании дошкольников в виде связанных дефиниций:

### **Разговор с собеседниками**

разговор 55 с людьми 7, по телефону 2, прежде всего с друзьями 12, членами семьи 2, знакомыми 1, дома 2, на улице 1, в гостях 1, на работе

1, в процессе ухаживания 1, который содержит приветствие 3; предполагает знакомство 3; содержит обмен информацией 1, является необходимостью 1, доставляет удовольствие 1, вызывает грусть 2, веселый 15, доброжелательный 9, интересный 6, некультурный 3, длительный 2, культурный 1, недоброжелательный 1, скучный 1, может не содержать ценной информации 1, оценивается положительно 18, оценивается отрицательно 7.

Всего 160 реакций.

### **Совместная деятельность**

совместная деятельность 2, прежде всего игра 10, с друзьями 12, которая вызывает радость 15, грусть 2, скуку 1, интерес 6, оценивается положительно 21, оценивается отрицательно 7.

Всего 76 реакций.

### **Дружеские взаимоотношения**

дружить 3.

Всего 3 реакции.

Таким образом, психолингвистическое описание показало, что слово *общение* в детском языковом сознании является многозначным, ядерной является сема «разговаривать с собеседниками».

**Т.А. Щеглова (Череповец)**

### **Ментальные глаголы памяти в речи детей дошкольного возраста**

Общим критерием для отнесения глагола к семантической группе ментальных является выражение им психических процессов. По определению Н. Д. Арутюновой, это глаголы, обозначающие «внутреннюю» деятельность человека (Арутюнова 2009: 61). В разработанной Л. М. Васильевым классификации глаголов психической деятельности выделяется три класса глаголов, связанных с областью мысли: глаголы знания, мышления и памяти. По мнению автора, в классе глаголов памяти мысль представляется в ее отношении к сознанию как хранителю знаний и опыта (Васильев 1981: 170).

В статье внимание сосредоточено на освоении детьми дошкольного возраста семантики ментальных глаголов памяти. Материалом исследо-

вания послужили расшифрованные записи спонтанной речи детей, а также дневниковые записи, которые явились результатом лонгитюдных наблюдений родителей за языковым развитием своих детей (196 высказываний). Лексико-семантический анализ представленных в детской речи глаголов памяти выполнен с помощью компонентного анализа. Толкования значений глаголов извлечены из толковых словарей русского языка (Ожегов, Шведова 1992; Бабенко, Волчкова, Казарин 2007; МАС, БАС).

Следует отметить, что в речевой продукции детей дошкольного возраста в качестве ядерных слов, выражающих хранение, утрату и восстановление в памяти какой-либо информации, выступают глаголы *помнить, забыть, вспомнить*, которые можно представить антонимическими эквивалентными оппозициями «иметь/переставать иметь в памяти какую-л. информацию» (*помнить — забыть*) и «переставать/начинать снова иметь в памяти какую-л. информацию» (*забыть — вспомнить*). Именно эти глаголы являются первыми из рассматриваемого нами класса глаголов памяти, которые употребляет ребенок.

Значение «сохранять, удерживать в памяти какие-л. впечатления прошлого, события своей жизни, обстоятельства, информацию, людей и др.» передает глагол *помнить* с доминирующим компонентом бытийности. Антонимичное значение «познав что-л., утратить способность сохранять и воспроизводить в сознании прежние впечатления» выражает глагол *забывать* (сов. *забыть*). Добавим, что глагол *забывать* является самым употребительным ментальным глаголом памяти в детской речи.

Ваня Я. (2,9,21) разговаривает с бабушкой: Р: *Ты потом такое мороженое купишь?* В: Хорошо. В магазине, да? Р: *Помню мороженое такое.*<sup>1</sup> Ваня Я. (3,0,20) вышел с бабушкой на прогулку. В: Куда мы пойдем? Р: *Я забываю куда. Погуляем.*

Интересно заметить, что в 4-летнем возрасте происходят как количественные, так и качественные изменения в характере осваиваемых значений глаголов памяти, что, в свою очередь, объясняется изменениями в психической жизни ребенка, развитием его когнитивных способностей. Так, при сочетании глагола *забывать* с модальным глаголом *постараться* ребенок эксплицирует контекст намеренности действия с целенаправленным действующим агенсом.

Витя О. (4,6,23) на просьбу мамы не говорить плохих слов, обещает: *Постараюсь не забыть это.*

---

<sup>1</sup> Здесь и далее мы не передаем особенности произношения ребенка.

По мнению А. Н. Леонтьева, к дошкольному возрасту запоминание становится целенаправленным процессом — внутренним действием, тогда как ранее память выступала только как функция, обслуживающая тот или другой процесс (Леонтьев 1981: 532). Именно в возрасте 4-5 лет начинается активное освоение глаголов памяти с доминирующим компонентом становления: **запоминать** (сов. **запомнить**) в значении «познавать (познать) что-л., сосредоточенно изучая, исследуя какой-л. объект, стараясь сохранить в памяти общее представление о нем или какие-л. частные детали его» и **вспоминать** (сов. **вспомнить**) как выражение процесса, иногда внезапного, восстановления в памяти забытого. Данные глаголы содержат обозначения волевых актов сознания. Следующие примеры демонстрируют новое место процессов памяти в структуре деятельности ребенка, когда в его сознании выделяются специальные цели — запомнить, вспомнить.

Ваня Я. (4,0,18) с бабушкой идут по лесу: *В: Ну, веди меня. Р: Сюда вот. По-моему, сюда. В: По-моему тоже. Р: Сейчас я вспомню. В: Ну, вспоминай.* Витя О. (5,4,16.) разучивал песенку, повторив несколько раз, сказал: *Это не так уж сложно запомнить.*

Соответствующее каузативное значение «заставлять вспомнить, подсказать забытое» идентифицирует глагол **напомянуть** (сов. **напомнить**), причем в дошкольном возрасте ребенок способен эксплицировать оба значения глагола: (1) *кому что, о чем, с неопр.формой гл. или с союзом чтобы* сказать (или написать) еще раз, повторяя то, что уже было сказано или написано, чтобы кто-н. не забыл о том, что нужно, что обещано» и (2) *что* думать о ком-л., чем-л., представлять (представить) кого-л., что-л., глядя на предметы, явления, имеющие черты отдаленного сходства с объектом, сравнивая их (уточним, что, поскольку данное значение глагола включает в себя компонент поиска сходств и различий — сравнения фактов, некоторые исследователи относят его к классу глаголов мышления, см. (Бабенко, Волчкова, Казарин 2007).

(1) Витя О. (5,5,11) по дороге в садик попросил: *Ты мне напоми про войну: я вчера забыл в нее поиграть.* (2) Миша Т. (4,5,23) услышав слово «курьезный», сказал: *Это слово мне напоминает «курит», а курит Софа.*

Таким образом, становление семантики ментальных глаголов памяти, выражающих в своем ядерном значении хранение, утрату и восстановление в памяти какой-либо информации, можно представить, выделяя следующие группы семантических оппозиций: положительной / отрицатель-

ной модальности (*запомнить* : *забыть*); каузативности / некаузативности (*напомнить* : *вспомнить*); бытийности / становления (*помнить* : *запомнить*).

В нашем исследовании мы исходим из положения о том, что между синтаксическими и семантическими свойствами языковых выражений существует тесная взаимосвязь. По словам Ю. Д. Апресяна, о значениях, в принципе недоступных прямому наблюдению, мы можем судить на основании синтаксического поведения соответствующих языковых выражений, которое в определенной степени поддается непосредственной фиксации (Апресян 1967: 228). Так, принадлежность рассмотренных выше глаголов памяти к классу глаголов пропозиционального отношения, а также к семантическим классам ментальных состояний — «остановленных процессов» (*помнить*) и ментальных действий и процессов (*забыть*, *запоминать*, *напоминать*, *вспоминать*) помогает обнаружить сходство и различия в грамматических, синтаксических и сочетаемостных свойствах, которые реализуются во внешнем поведении глаголов.

Рассмотрим подробнее семантические признаки глаголов памяти, представленных в детской речи. Основные значения глаголов, обозначенные нами выше, выражает модель *Субъект — Процесс — Объект*, где в качестве объекта чаще всего выступает ментальный образ, ситуация или целое событие, при этом наиболее разнообразные способы выражения именно второй валентности, что и эксплицируют дети в высказываниях на разных этапах речевого онтогенеза. К 3 годам дети успешно осваивают конструкции, в которых глаголы *забывать*, *помнить*, *запоминать*, *вспоминать* управляют существительным в форме В.п., а также конструкции, где в роли второго актанта при глаголе *забывать* выступает косвенный вопрос и инфинитив (при управлении последним в большинстве случаев реализуется значение намеренности совершения какого-либо действия).

Лиза Е. (2,2,5) В: *Лиза, а кто считал: щечка-щечка, два мешочка?* Р: *Не запомнила такую песенку.* В: *Не запомнила еще такую песенку пока?*  
Ваня Я. (2,10,16) про конфетки: *Другую я и не съел. Забыл съесть.*

В 3-4 года свидетельством речевого развития ребенка является освоение им таких конструкций, в которых в качестве дополнения у глаголов *помнить*, *забывать*, *вспоминать* выступает придаточное изъяснительное предложение, а также косвенный вопрос с глаголом *помнить*.

Витя О. (4,3,25) заканчивает аппликацию, вспоминает, как посадить в короб Машу: *А! Вспомнил, она же может из короба высовываться!* Витя О. (4,8,9.) на вопрос мамы, какой был суп, ответил: *Там говорили, это самое... Не помню, из чего был суп!*

Позднее всего (4,6–5) осваиваются детьми трансформируемые друг в друга, а значит ситуативно равнозначные фразы, в которых глаголы *помнить*, *забывать*, *вспоминать*, *напоминать* способны управлять предложно-именными формами *про кого-что*, *о ком-чем*; а также беспредложной формой В.п. В количественном отношении в детской речи это наименее представленная группа высказываний.

Витя О. (4,6,5): *Обана, еще чипиков!* В: *Нет, хватит, пойдём.* Р: *О, пойдём! Я это и забыл!* Витя О. (4,7,18) перед сном. В: *Ну что, будем спать?* Р: *Будем думать.* В: *О чем?* Р: *Ну, о чем вспомним.*

Абсолютивные конструкции не характерны для детской речи, в представленном ниже примере глагол *помнить* приобретает дополнительное качественное значение — характеристики человека с плохой памятью.

Миша Т. (4,7,18): Р: *Аня, ты видела какие игрушки были у Игоря?* В: *Миша, у меня так болело, что я не помню.* Р: *А если не помнят, так это склероз. Что же у тебя склероз?*

Таким образом, основные значения глаголов памяти ребенок в дошкольном возрасте эксплицирует, используя способность этих глаголов подчинять предложно-падежные группы *о ком-чем*, *про кого-что*; существительное и местоименное существительное в форме В.п.; инфинитив, а также придаточные предложения — изъяснительные и косвенные вопросы.

Не лишним будет упомянуть, что, по мнению ряда исследователей, предназначение памяти как составной части сознания личности — это хранение знаний, в связи с чем учеными при толковании значений глаголов памяти используется идея сведения их смысла к смыслу *знать*: помнить, вспоминать и забывать можно только то, что хранится в сознании как какое-то знание. Особенно ярко эту мысль подтверждают зафиксированные нами в речи детей императивы, в которых выражается предупреждение, напоминание, просьба, а глаголы памяти в сочетании с отрицательной частицей *не*, выделительной частицей *только* приобретают оттенок значения «имей виду, знай».

Витя О. (4,7,10): *Мамочка, а ты меня не любишь?* В: *Ты что, очень люблю!* Р: *Только в другой раз, в другой день ты не забудь, что со мной надо очень нежно разговаривать.*

В заключение подчеркнем, что в работах по детской речи не утрачивает своей актуальности вопрос о роли ментальных глаголов в различных аспектах концептуального развития, который обсуждается в контексте проблемы соотношения языка и мышления. Дети, руководствуясь своими

знаниями о мире, должны научиться анализировать и интерпретировать контекст, в котором ментальные глаголы употребляются. Освоение детьми семантики ментальных глаголов как выражения не поддающихся прямому наблюдению психических процессов проходит длинный и сложный путь развития, а их появление в речи характеризует качественное развитие как лингвистической, так и психологической сторон личности.

## **Литература**

- Арутюнова Н.Д.* Предложение и его смысл (логико-семантические проблемы). — М., 2009.
- Апресян Ю.Д.* Экспериментальное исследование семантики русского глагола. — М., 1967.
- Бабенко Л.Г., Волчкова И.М., Казарин Ю.В.* Большой толковый словарь русских глаголов. — М., 2007.
- БАС* — Словарь современного русского литературного языка. В 17 тт. — М., 1050-1965.
- Васильев Л.М.* Семантика русского глагола. — М., 1981.
- Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. — М., 1981.
- МАС* — Словарь русского языка / Под ред. А.П.Евгеньевой. В 4 тт. — М., 1981–1984.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. — М., 1992.



# СТАНОВЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РЕБЕНКА

А.А. Алексенко (Новосибирск)

## Судьба эгоцентрической речи в раннем школьном возрасте

Согласно многим научным исследованиям, потребность в построении монологов возникает в период завершения этапа самонаучения языку, то есть к 6–7 годам, когда ребенок идет в школу. Как принято считать, именно школьный возраст является фазой становления монологической речи.

По нашему мнению, потребность в построении монолога возникает гораздо раньше — в дошкольном (преимущественно старшем) возрасте, в период активного овладения синтаксисом и морфологическими формами слова. Подтверждение нашим взглядам находим в работе В. П. Глухова «Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» (2004). Ссылаясь на работы Л.А. Пеньевской, Л.П. Федоренко, Т.Д. Ладыженской, М. С. Лаврик и др., исследователь считает, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2–3-х лет. С 5–6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка. Ситуативность речи, характерная для младших дошкольников, в старшем дошкольном возрасте заметно снижается. Однако, как отмечает В.П. Глухов, полноценное овладение навыками монологической речи у детей возможно только в условиях целенаправленного обучения.

Дети в дошкольном возрасте часто говорят вслух, ни к кому не обращаясь. При этом речь ребенка напрямую связана с деятельностью, основным видом которой является игра. Эту, по существу своему монологическую, речь Ж. Пиаже (2001) назвал эгоцентрической. Мы склонны считать ее отдельным типом речи.

Таким образом, к моменту, когда ребенок достигает школьного возраста, он уже имеет навык построения монологического высказывания. Однако монолог дошкольника, возникающий в эгоцентрической речи

(ЭР), функционально, структурно, ситуативно отличается от того типа монолога, который ему предстоит освоить в школьном возрасте. Отсюда следует, что и рассматривать их нужно отдельно, также отдельно исследовать их сходства и различия и, если это возможно, степень их влияния друг на друга. Такой задачи в рамках настоящего исследования мы не ставим, однако сопоставление их функциональных особенностей может оказаться необходимым для формирования выводов относительно судьбы ЭР.

Нет оснований считать, что в школьном возрасте один тип монолога вытесняет другой. Тем более, как указывал С.Л. Рубинштейн (2002), эгоцентрический монолог встречается даже в речи уже взрослого человека в периоды сильного эмоционального напряжения.

Говоря о «затухании» эгоцентрической речи, на наш взгляд, правильнее было бы сделать акцент на большей социализации ребенка, расширении его социальных контактов и, как следствие, необходимости построения монолога, мотивированного на конкретного слушателя. Как отмечали Л.С. Выготский (1999) и С. Л. Рубинштейн (2002), ЭР сама по себе является социальной, так как развивается на основе диалогической речи. Слушатель в ЭР — предполагаемый или реальный собеседник. Однако в дальнейшем при построении монолога роль слушателя меняется. Ребенку важно не только совершить речевое действие, но и получить некий результат, быть услышанным. То есть ему уже нужна не иллюзия понимания, а само понимание того человека, на которого направлена его речь. Косвенно мы все же затрагиваем функциональное различие монолога, порождаемого в ЭР, и собственно монолога как типа речевой деятельности, грамотному построению которого обучают в школе: «речь для себя», как особенность ЭР, противостоит информативной функции. Некоммуникативность, необращенность как характерные признаки ЭР противоположены непосредственной направленности на реального собеседника и необходимости воздействия на него.

Мы беседовали с мамой девочки восьми лет, обучающейся во втором классе, относительно наличия у девочки никем не мотивированной речи. Мама отмечала, что ребенок часто во время игры с куклами «общается» с ними, то есть ведет диалог, рассказывает им истории, сказки или устраивает представления. Однако сами случаи подобной речи заметно сократились с того момента, как ребенок пошел в школу. Сейчас отмечено преобладание живого общения девочки со сверстниками: одноклассни-

ками, друзьями по кружкам, секциям. К тому же дети активно используют мобильные телефоны и социальные сети для обмена сообщениями.

Изучая речь детей, Л.С. Выготский пришел к выводу о том, что к 7 годам вокальная сторона ЭР ребенка убывает, но развиваются ее структурные особенности и отличие от внешней речи. ЭР приобретает особое синтаксическое строение, характеризующееся отрывочностью, фрагментарностью, краткостью. Как и Ж. Пиаже, Л. С. Выготский отмечает следующее: ЭР непонятна в отрыве от ситуации, то есть конситуативные факторы тесно связаны с реализацией ЭР. Непосредственно данные фрагменты ситуации и фрагменты ЭР взаимно дополняют друг друга, равноправно участвуют в разворачивании дискурса, что и позволяет эгоцентрической речи быть сокращенной (без ущерба для ее моделирующей функции).

При анализе эгоцентрических монологов детей дошкольного возраста нами отмечалось следующее: к моменту завершения дошкольного периода усложняется синтаксис, появляется большая связность текста, интонационная оформленность. Хотя исследователи отмечают «затухание» подобной речи, ее эллиптичность, бессвязность, обрывочность, нам кажется, что данное утверждение оправдано в случае, когда дошкольник не пытается создать социальный резонанс, когда речь не выступает в качестве одного из «орудий» игры, средством эмоциональной разрядки. Она рождается максимально спонтанно, когда ребенок не замечает момент ее появления. Можно предположить, что ЭР имеет пик своей структурной оформленности в старшем дошкольном возрасте, однако в школьный период дети сталкиваются с необходимостью построения высказывания уже в учебных целях. При этом основные особенности эгоцентрической речи теряются, монологи из разряда спонтанных переходят в разряд мотивированных.

При анализе монологов мальчика семи лет, обучающегося на подготовительных занятиях в школе, мною было отмечено как раз обеднение синтаксиса, преобладание звукоподражаний, пропевание мелодий, отдельных звуков. Чаще слышались отдельные фразы, слова. Наблюдалось чередование шепота (в моменты произнесения фраз) и громкой речи (чаще даже не речи, а звукоподражаний). Произнесение речи в полный голос стало заметно в тот момент, когда ребенок полностью погрузился в игру. При этом текст стал более связным.

Таким образом, ЭР (а именно монолог как наиболее частый, ярко выраженный пример ее функционирования) в раннем школьном возрасте

в связи с увеличением социальных контактов уступает место иному типу монолога, служащему для целенаправленной передачи информации. И именно потому, что перед ребенком стоит задача быть понятым, *донести* информацию до слушателя, не оказавшись в ситуации коммуникативной неудачи, возникает необходимость обучения построения монологов. Однако ЭР, возможно, будет востребована, пока есть ситуация игры и необходимость создания социального резонанса. Особую роль в ее реализации могут сыграть также характер самой игры, тематика, пол ребенка и его эмоциональное состояние.

## Литература

- Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. — М., 2004. //http://pedlib.ru/Books/5/0005/5\_0005-2.shtml#book\_page\_top
- Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л.Ф.Обуховой и Г.В.Бурменской. — М., 2001.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии — СПб., 2002.
- Вьготский Л.С. Мышление и речь. — М., 1999.

Л.П. Боть (Черкассы, Украина)

### Имплицитность в диалогах детей младшего школьного возраста

Дети младшего школьного возраста как языковые личности способны выбрать такие формы речевых актов, которые, по их мнению, будут наиболее результативными для достижения перлокутивного эффекта и прагматической цели в той или иной ситуации. Они уже понимают, что в некоторые моменты лучше воспользоваться косвенными способами своего волеизъявления.

Если речевые акты понимать как целенаправленное речевое действие, в процессе которого реализуются определенные коммуникативные намерения говорящего, то они всегда «прямые», но в зависимости от действий факторов лингвистического характера (фактор адресата, ситуации, присутствие других участников коммуникации) говорящий выбирает различные формы реализации своего намерения, используя разнообразные способы достижения иллокутивной цели. В одном случае он выбирает

ет кратчайший путь, придерживается позиции, которая не требует значительной затраты сил для иллюкутивного воздействия на адресата (при таких обстоятельствах адресат легко распознает иллюкутивные намерения своего собеседника), в другом — в силу определенных обстоятельств говорящий выбирает непрямой путь передачи иллюкутивной цели. В некоторых случаях косвенный способ достижения коммуникативной цели может быть единственно возможным. Это происходит в ситуациях, когда необходимо побудить к действию малознакомого или незнакомого человека и когда нужно обратиться к старшим. Например:

Виктория П. (8,2): *Добрый день // Можно книжки сдать?* (Вместо прямого речевого акта: примите книги — авт.).

Библиотекарь: *Добрый // Можно //*

Виктория П.: *Можно мне взять Марка Твена «Приключения Тома Сойера» и «Полиана»? Есть вторая часть?* (Вместо: дайте вторую часть — Л.Б.).

В современном языкознании проблема косвенных речевых актов интерпретируется в рамках теории транспозиции, согласно которой значение транспонированных высказываний, которые по своим формальным показателям относятся к одному прагматическому типу, а используются с иллюкутивной силой другого, рассматриваются как результат действия многих факторов лингвистического и нелингвистического характера. Косвенные способы выражения директивов отражают различные условия осуществления директивного речевого акта в своем пропозициональном смысле и не содержат в своей семантической структуре элементов директивной интенции.

Выбор языковых средств для передачи директивов зависит от ребенка-адресанта, от ситуации, где происходит общение, обстоятельств, послуживших предпосылками появления этого речевого акта, и норм речевого этикета, характерных для каждой отдельной ситуации. Языковая реализация директива зависит от целого ряда психологических и социальных факторов, от возрастных особенностей коммуникантов. В каждой конкретной ситуации используются определенные вербальные средства. От того, насколько хорошо знакомы коммуниканты, какие между ними отношения, каков их ситуативный и ролевой статус и в каких условиях происходит общение, зависит лексико-грамматическое оформление высказываний. На употребление в речи разных форм выражения речевых актов влияет и фактор адресата. Как считает Н. Д. Арутюнова, коммуникативное намерение говорящего должно согласовываться с социальными

и психологическими характеристиками адресата, то есть каждый речевой акт рассчитан на определенную модель адресата. Выполнение пресуппозиций адресата является одним из важных условий эффективности речевого акта (Арутюнова 1981: 358).

Языковая вариативность выражения директива базируется на речевой компетенции человека. Младшие школьники еще не владеют всем набором вариантов, их опыт формируется на образцах речевого поведения в семье, школе, среди друзей.

Большинство косвенных директив имеют форму вопросительных конструкций, которые являются достаточно активными в пределах разговорных диалогов. Некоторые из таких форм становятся директивными лишь в определенном контексте и вне его теряют семантику побудительности, однако иллюкутивная цель других понятна и вне контекста. Значительное количество косвенных высказываний находится на пути к конвенциализации (согласуются с правилами речевого поведения, которые существуют в социуме), то есть вследствие высокой степени повторяемости, регулярности они постепенно становятся конвенциональностями, исполнения которых ожидают участники акта общения.

Семантический анализ вопросительных высказываний детей показал, что в них используют запросы:

1) о возможности адресата выполнить желаемое действие:

Илья К. (6,5): *Ты можешь мне / заразному / купить что-то сладенькое?*

2) о желании адресата выполнять действие:

Виктория И. (7,5): *Хочешь пробиться в «дамки»?*

3) о наличии материальных объектов, необходимых для выполнения желаемого действия:

Елизавета С. (7,11): *Мам / у нас есть конфетка?*

Руслан Б. (6,8): *У кого есть запасная ручка?*

4) относительно будущих действий адресата, в исполнении которых заинтересован говорящий:

Наталья О. (8,3): *Мне примеры на умножение дашь?*

Из всех перечисленных семантических типов вопросов самыми распространенными являются вопросы, направленные на выяснение возможностей адресата выполнить действия, желаемые говорящим.

Когда ребенок не уверен в правильности, целесообразности действий, к которым он побуждает адресата, то использует следующие виды вопросно-директивных конструкций:

1) со вставным словом *может*:

Дмитрий А. (9,5): *Может / помочь / Влад?*

Елизавета С. (7.,11): *И тут / может / попробуем?*

Владислав К. (9): *Может / мяч возьмете еще один?*

Валерия Б. (7,8): *Может / хочешь такой?*

Валерия Б. (7,8): *А может / с шоколадкой?* — (Девочка приглашает пить чай — Л.Б.)

2) с частицей *или* в начале речевого акта:

Екатерина С. (7,0): *Или покажешь / как делать цветочек потяжелее?*

3) со сказуемым, выраженным глаголом *хочешь*:

Николай Г. (7,2): *Хочешь что-то увидеть?*

На реакцию адресанта влияет то, что сказано, и то, как сказано. Так, вопросительные по форме директивные высказывания придают им оттенок смягчения, поскольку по форме они представляют собой вопрос, а значит, предусматривают возможность отказа.

По мнению В. Рудяковой, вопросительные директивы могут варьироваться «от прямых, предельно сжатых, направленных на побуждение партнера выполнить действие, в которых говорящий не пытается смягчить требование, поставленное собеседнику, до многословных вопросов, где адресант менее прямолинейно выражает свою интенцию» (Рудякова 1999: 136). На первый взгляд, косвенная форма побуждения делает его мягче, тем самым приближая к просьбе. Но тональность общения — например, иронические нотки в голосе или командный тон — и, кроме того, лексическое наполнение дают основания маркировать его как категорический директив.

Проанализированный материал также показал случаи использования вопросительных конструкций в ситуации пресс-крипции, включая требования:

Виталий Г. (7,4): *Когда ты перестанешь меня подталкивать?*

Юлия Л. (7,4): *Ну когда ты мне дашь поиграть?*

Максим М. (9,0): *Когда вы меня вызовете?*

Стоит заметить, что вопросительные конструкции зачисляются в прескриптивные директивы лишь в особых прагматических условиях: адресант считает, что адресат речи давно уже должен был выполнить действие, к которому его побуждают. С целью стимулирования адресант в таких речевых актах чаще пользуется конструкциями со словами *наконец, скоро, когда, когда-нибудь* и т. д. Например:

Алена В. (9,2): *Вик / ты скоро начнешь искать детальки для крыши?*

Богдана В. (9): *Вы когда-нибудь начнете что-то делать?*

Рассматривая вопросы как подкласс директива, нельзя обойти вниманием соблюдение в них принципа вежливости. «Хорошо известно, — пишет Е.А. Земская, — что многочисленные высказывания, которые имеют буквальное значение вопроса, функционируют как вежливые просьбы» (Земская 1994:132).

Наиболее вежливые вопросительные речевые акты сопровождаются дополнительными маркерами вежливости (*извините, пожалуйста*), апелляцией к свободе слушателя:

Диана М. (8,1): *Мам / ты можешь / пожалуйста / быстрее?*

Анна К. (8,2): *Ма / ты сможешь тете Оксане передать для Кати гинс / пожалуйста?*

Надежным способом реализации принципа вежливости является передача коммуникативного намерения в виде просьбы его осуществить. Дети, проявляя определенную осторожность, спрашивают, можно ли выполнить то или иное действие. При этом возможны различные способы репрезентации такой просьбы:

1) с помощью выражения, реализованного невербально и словом *можно*:

Елизавета С. (7,11): *Можно?* (смотрит на конфеты — Л.Б.)

Карина Т. (7,2): *Можно написать здесь?* (указывает где — Л.Б.)

2) с помощью эллиптического высказывания:

Виталий Г. (8,7): *Можно я дальше?*

3) с помощью полного предложения:

Сергей Л. (8,3): *Можно писать полностью?*

4) с помощью высказывания с дополнительным пояснением:

Александр Г. (7,5): *А мне можно просто сыр? Я батон не хочу! /*

Наименее вежливыми следует считать формы вопросительных речевых актов, в которых побуждение выражается императивом:

Маргарита К. (8,9): *Ян / как делать этот пример?*

Яна Б. (8,3): *Посмотри / такой же был в номер пятьдесят девять //*

Маргарита К. (8,9): *Как он делается? Скажи! /*

Закрепление директивной функции за косвенным речевыми актами, выраженными имплицитно, произошло благодаря традиционности их применения, «бессловесной договоренности» между коммуникантами и наличия у них общих фоновых знаний.



Итак, анализ исследуемого материала показал, что дети младшего школьного возраста успешно варьируют речевую реализацию своих коммуникативных намерений и в определенных ситуациях общения используют косвенные речевые акты для достижения перлокутивного эффекта.

## **Литература**

- Арутюнова Н. Д.* Фактор адресата // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. — М., 1981. — Т. 40. — № 4. — С. 356–368.
- Земская Е. А.* Категория вежливости в контексте речевых действий // Логический анализ языка: язык речевых действий. — М., 1994. — С. 131–136.
- Рудякова В. М.* Стратегии авторитарного дискурса (на материале английского языка) // Вісник Харківського державного ун-ту. — Серія «Романо-германська філологія». — № 435. — Харків, 1999. — С. 135–139.

**С.Н. Глазкова (Миасс)**

## **Пределы стилистической свободы современного педагога**

Анализируя социально-политические перемены последних двух десятилетий, ученые отмечают различные изменения в русской языковой ситуации: ослабление бинарности членения коммуникативного пространства на официальное и неофициальное, проницаемость границ функциональных сфер: с одной стороны, широкое вторжение разговорных элементов в устную публичную речь, с другой стороны, — активизация элементов официально-деловой речи в повседневном бытовом общении. В русле этих изменений лежит и трансформация речи учителя.

Наблюдения над речью педагогов в течение двадцати лет демонстрируют смену стиля речевого поведения учителя с научного на научно-разговорный, с книжного на книжно-разговорный. Причиной такого стилевого смещения является в первую очередь демократизация общества. К собственно лингвистическим причинам необходимо отнести изменения, произошедшие в самом языке, к лингвопрагматическим — стремление придать речи современный облик, приблизить язык учителя к потребностям ученика, реализовать референтную стратегию, что связано с проблемой понимания в педагогической коммуникации, неравенством

пресуппозиций субъектов педагогического взаимодействия, отказом от канцелярского стиля в педагогическом общении. Все это является настоятельным требованием времени.

Собранный лингвистический материал показывает следующее. Наблюдается ослабление соблюдения строгого этикета, орфоэпической и фонетической безупречности, искажение фонации, нарушение дикции, стилистического единообразия в речи педагогов. Утеряна строгая элитарность и нормированность: налицо тенденция к ослаблению языковой нормы, ее расшатыванию. Можно констатировать более широкое проникновение невербальной (жестовой и пр.) коммуникации в сферу педагогического общения. Все это свидетельствует о сближении языка учителя с разговорным.

С экстралингвистическими чертами разговорного стиля связаны такие его наиболее общие языковые особенности, реализуемые в речи современного учителя: неполноструктурная оформленность языковых средств на синтаксическом, фонетическом и морфологическом уровнях, прерывистость и непоследовательность речи с логической точки зрения, ослабленность синтаксических связей между частями высказывания или их неформальность, разрывы предложения разного рода вставками, повторы слов и предложений (II) (здесь и далее указаны номера примеров, приведенных в конце статьи), широкое употребление языковых средств с ярко выраженной эмоционально-экспрессивной окраской, активное употребление лексики книжной, иноязычной, терминологической в соседстве с лексикой сниженной, просторечной (V).

Положительное явление диалогизации русской институциональной речи имеет оборотной стороной ломку ее связности, отсутствие плавности и ритмичности. Демократизация речи порождает следующие языковые явления: повышенную эмотивность, коннотативную насыщенность, злоупотребление эмоционально окрашенной лексикой, избыточную экспрессивность, экспансию агрессивности, высокую аксиологичность (I), инвективизацию, наличие сниженной лексики (III), речевую распушенность и бесконтрольность, жаргонизацию (IV), антипафосность, упрощение синтаксиса, наличие синтаксем разговорного стиля (обилие неполных предложений, свернутая предикация, вставные конструкции, сегментация и пр.), выход из употребления старых учительских штампов и фразеологизмов и появление новых.

Таким образом, можно обозначить несколько тенденций в учительской речи.

1. Тенденция к выбору языковых средств, тяготеющих к сниженному стилю, что и составляет серьезную социальную и языковую опасность — стабильную тенденцию к снижению под флагом демократизации.

2. Тенденция к усилению спонтанности как базовой характеристики разговорной речи. Разговорная речь, как правило, заранее не продумывается. Однако речь учителя в этом смысле уникальна: с одной стороны, она спонтанна, т. к. предусмотреть течение диалога невозможно, ибо это речевое произведение как минимум двух коммуникантов, с другой стороны, это речь подготовленная. Можно предположить, по предварительным наблюдениям, тенденцию к уменьшению доли подготовленной и увеличению доли спонтанной речи в профессиональной деятельности современного учителя. Как кажется, соотношение компонентов спонтанности-подготовленности, качество неподготовленной речи отражает уровень коммуникативной компетенции учителя.

3. Тенденция к ослаблению плавности и ритмичности речи современного учителя.

4. Тенденция к искажению нормы. Частотными стали стилистические нарушения речи, достаточно редкие в «эпоху развитого социализма». Элитарный речевой тип речевой культуры (Сиротинина 1996) учителя все чаще сменяется на среднелитературный тип.

К негативным сторонам действия таких тенденций и процессов можно отнести следующее: изменение речи учителя, с одной стороны, — это следствие, с другой стороны, причина или катализатор общей тенденции русской разговорной речи к огрублению (Костомаров 1994) и упрощению. Так как речь учителя тиражируется и формирует речь целого нового поколения носителей языка, возникает эффект *circulus vitiosus*.

Одним из ведущих коммуникативных параметров, определяющих условия реализации разговорной речи, является параметр «неофициальность общения»: по этому параметру она противопоставлена книжно-письменному КЛЯ, обслуживающему сферу официального общения. Стилль официально-деловой, реализации которого требует профессиональная педагогическая коммуникация, — это, как представляется, отражение субъектно-объектных отношений, что противоречит современным требованиям смены парадигмы на гуманитарную с пафосом субъектно-субъектных отношений. Оценка педагогического общения как официально-делового противоречит главному требованию, предъявляемому к современному педагогическому общению, — его личностно ориентированному характеру. Налицо противоречие: необходимость демократизации

очевидна и неизбежна как следствие общей языковой тенденции, однако плоды ее не всегда позитивны.

Очевидна переходность современного стиля общения, эксплуатируемого в профессиональной деятельности учителя. Переходное явление в любой сфере деятельности сложно и неоднозначно и требует создания нового пакета норм, создания критериев оценки нормированности речевого поведения учителя. Негласный «кодекс речевого поведения» (Щербина 2006:79) требует четкого системного описания, оценки.

Споры о нормированности речи учителя ведутся по нескольким направлениям: как оценить качество речи учителя, подвергшейся демократизации, каковы изменившиеся нормы, каков объем понятий «культура речи», «хорошая речь», «норма».

Е. Н. Ширяев определил культуры речи как «такой набор и такую организацию языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» (Ширяев 2000: 13). Среди требований к речи хорошей, кроме литературности, целесообразности использования языковых средств, соответствия этике, понятности, креативности, нестереотипности, точности выражения интенции адресанта и адекватности понимания адресата, лексического богатства и умения отобрать лексический материал высказывания, О. Б. Сиротинина (Сиротинина 1996) выдвигает критерий современности речи и необходимости учета возраста и социальной принадлежности. Это важно для понимания специфики учительской речи. К параметрам хорошей речи относят и параметр допустимости-недопустимости тех или иных отклонений от нормы.

В работах О.Б. Сиротининой, А.Н. Васильевой, Н.Ю. Шведовой, О.А. Лаптевой и др. утверждается, что современная русская разговорная речь нормированная, хотя нормы в ней довольно своеобразны. Однако спонтанность речевого общения, отсутствие предварительного обдумывания, использование невербальных средств коммуникации и конкретность речевой ситуации приводят к ослаблению норм в речи учителя.

Нормированность и соответствие КЛЯ, этикетность приобретают сегодня новые черты, и это отражение процесса демократизации речи учителя. Современные ортологические исследования в области профессиональной педагогической коммуникации особенно нуждаются в систематизации. Критерии оценки языковых изменений, нарушений норм в речи

учителя разработаны пока недостаточно. Очевидно лишь следующее положение: чтобы объективно оценить эффективность использования русского языка в современной педагогической коммуникации, надо понять, способствует ли изменение укреплению положительных свойств языка (выразительность, богатство, ясность и т.д.) и улучшению выполнения языком его функций. Для того чтобы разобраться, что происходит с языком, необходимы научные методы оценки благоприятности языковых изменений, которые пока разработаны недостаточно ясно.

Изложенные в статье положения являются предварительными и требуют более глубокого рассмотрения на основании дополнительных исследований.

Несколькими примерами подтвердим предварительные выводы, сделанные в статье.

#### Пример I

Учитель (далее У): *Вам сколько раз Елена Владимировна сказала слушать задание? Вы что / внимание привлекаете? Переспрашивают и переспрашивают // Разводят тут бардак // Почему не слушаешь? Кто ещё знает? Что ты выкрикиваешь сегодня?*

#### Пример II Урок педагогики. Объяснение нового материала.

У: *Так / дальше давайте посмотрим / что важно // А нам важно / знать / то есть речь // э / должна быть эмоциональной // по отношению к тому с кем он общается // Эмоциональной // Значит / что нам важно здесь? Над чем мы будем на следующем / и здесь / работать?*

У: *Ставим двоеточие // Это интонация // темп // дикция // сила // паузы // Что является эмоциональным языком общения? Вот по педагогике вы дяденьку Ильина Евгения знаете? Слышали? Ну / слышали / примерно // Вот он предлагает прикосновения // (нрзб) В лагере работали? Да?*

Ученик 1,2,3 (далее У1, 2, 3): *Угу //*

У: *Что? Без конца / м / что вас? Только наглаживали / похлопывали / потому что этот дефицит прикосновения / он действительно есть у младших школьников / и его надо вам использовать в качестве поощрения // Не только говорить / «Молодец!»*

#### Пример III

У: *Что за смех? Кто это у нас такой бессовестный?*

#### Пример IV

*У: Ты чего уставился на меня //как бык / на новые ворота? Чем думал / когда собирался / а? Бери листок / решиай //раз тетрадь забыл //*

Пример V

*У: Не надо тупо зрить в книгу // Делаем // Работаем //*

## **Литература**

*Костомаров В. Г.* Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. — М., 1994.

*Сиротинина О. Б.* Что и зачем нужно знать учителю о русской разговорной речи: пособие для учителя. — М., 1996.

*Ширяев Е. Н.* Современная теоретическая концепция культуры речи // Культура русской речи: учебник для вузов. — М., 2000. — С. 8–24.

*Щербинина Ю. В.* Вербальная агрессия. — М., 2006.

**В.А. Ефремов (Санкт-Петербург)**

### **Освоение гендерных стереотипов в онтогенезе (по данным словарей детской речи)**

Знания, образующие концептуальную систему человека и отраженные в языковой картине мира, имеют различные источники формирования: конкретно-чувственное восприятие, предметно-практическую деятельность, теоретическое и обыденное («наивное») познание, вербальное и невербальное общение, личный и социальный опыт и многое другое. С точки зрения современной, когнитивно-ориентированной лингвистики в качестве одной из форм ментальных репрезентаций широко распространенных мнений, получивших статус знания и потому закрепившихся в языке, можно считать стереотипы — результат особой формы концептуализации, сопровождающейся переживаниями и оценкой, и, как следствие, обязательно имеющей аксиологическую природу.

Концептуализация детским сознанием представлений о маскулинности и феминности происходит поэтапно, в результате разнонаправленного формирования практических знаний о гендере, которое достаточно хорошо описано в соответствующей психологической литературе. Однако нельзя не учитывать и тот факт, что «язык — это важнейшая часть процесса социализации, и дети в значительной степени посредством язы-

ка проходят процесс усвоения культурно детерминированных половых ролей» (Коатс 2005: 187). Уже в три года дети начинают уверенно относить себя к мужскому или женскому полу, что свидетельствует о формировании гендерной самоидентификации. Именно с этого возраста дети обнаруживают, что мужчины и женщины выглядят по-разному, занимаются разной деятельностью и интересуются разными аспектами окружающей действительности: «дети уже в возрасте от 3-х лет начинают демонстрировать признаки освоения гендерной стереотипизации» (Bronn 2002: 157).

На наш взгляд, одним из способов концептуализации представлений о мужчинах и женщинах как раз и становится освоение языковой личностью вербализованных стереотипов мышления и поведения. Например, освоение концептов, связанных с представлением о той или иной национальности, неизбежно предполагает формирование в языковом сознании этностереотипов, которые, кстати, довольно легко эксплицируются в ходе лингвистических (прежде всего ассоциативных) и социологических экспериментов. Аналогичным образом на базе гендерных стереотипов формируются в онтогенезе как сами ядерные гендерно окрашенные концепты «мужчина» и «женщина», так и относящиеся к ним субконцепты «парень», «девушка» и подобные им. Можно утверждать, что гендерные стереотипы служат не только наиболее эффективным механизмом формирования традиционного гендерного поведения и социальных ролей, но и средством концептуализации соответствующих понятий и представлений.

Из психолингвистических способов экспликации гендерных стереотипов в качестве наиболее валидных, на наш взгляд, можно рассматривать два: ассоциативный эксперимент и метод определения, или толкования, разработка которого связана с именем А.Р. Лурия. Материалом для данного исследования послужило несколько словарей детской речи и прежде всего работа (Палкин 2004), не имеющая отношения к гендерной проблематике и решающая иные задачи, а потому интересной в гендерно-когнитивном ракурсе анализа.

(1) Разумеется, гендерные стереотипы языкового мышления ребенка проявляются в толкованиях ядерных (одноименных) вербализаторов концептов «мужчина» и «женщина». Так, более половины школьников, участвовавших в эксперименте А.Д. Палкина, определяют мужчину через гипо-гиперонимические отношения типа *«Взрослый человек мужского*

пола» или «Человек мужского рода, уже не мальчик». Однако степень конкретизации у детей варьирует и в некоторых случаях отражает вполне сформировавшиеся гендерные стереотипы. Так, ответ «Сильный, гордый человек, и справедливый, мужского рода» эксплицирует те стереотипизированные качества мужчины, которые, по данным психологов и социологов, характеризуют представителя мужского пола в картине мира любой культуры. Иными словами, в сознании ребенка образ мужчины уже не отделим от обязательных атрибутов его поведения, основными из которых становятся сила (ср. «Человек, обладающий большей силой, чем женщина»), гордость и справедливость. В других ответах детей упомянуты такие черты мужчины, как храбрый, умный, крепкий и даже «должен работать, защищать». Попутно обратим внимание на наличие в сознании ребенка контаминации понятий «род» и «пол» — свидетельство несфор-мированности научной картины мира.

Освоение представлений о гендере через противопоставление мужчин и женщин находим и в вопросе трехлетнего ребенка: «– Ты женщина, а папа — мужчина?» (Говорят дети 1996: 74). В данном случае обращает внимание взаимопроникновение не до конца освоенной категории грамматического рода и гендера: ребенок маркирует оппозицию мужского и женского через перевод слова *мужчина* из одного склонения в другое.

Рецепцию детским сознанием гендерного стереотипа мужчины как исключительно сильного человека можно обнаружить и в рассуждениях мальчиков о сугубо «мужском» труде, транслирующих такой компонент гендеризации личности, как социальная роль:

✓ *Милиционер.* — Я? Я хочу стать милиционером! /.../ Я буду защищать свою родину, всех людей, свою страну любимую! (м. 5,11);

✓ *Летчик.* — Денис, а кем ты хочешь стать, когда вырастешь? — Военным летчиком (м. 5,8) (Харченко 2005: 252, 277).

Так проявляется один из важнейших атрибутов мальчицкого/мужского мира — особый интерес к военным действиям, службе, вооруженным силам и т.д. Неслучайно, лингвисты в качестве гендерно специфичных, сугубо мужских тем разговоров, наряду с политикой, рыбалкой, охотой и спортом, выделяют войну и военные конфликты.

Одним из основных для традиционной языковой картины мира стереотипов, эксплицируемых в рассуждениях детей, становится



представление о том, что мужчина обязан иметь семью. В толкованиях слова *мужчина* это проявляется по-разному: от дефиниции «*Муж*» до «*Человек мужского пола, может быть, имеющий семью*». Следует напомнить, что стереотип «мужчина — человек семейный» относится к разряду архетипических и отражает представления о социальных ролях патриархального общества.

Проявлением другого гендерного стереотипа становится активное использование при определении слова *мужчина* словосочетания «противоположный пол» (например, «*Человек, пол которого противоположен женскому*»). Сознание ребенка уже не только освоило представление о мужчинах и женщинах как о людях, различающихся рядом характеристик (например, «*Это организм, отличающийся от женского органами*» или «*Отличается от женщины кое-чем*»), но и активно использует в речемыслительной деятельности стереотип сугубо лингвистической природы, позволяющий противопоставить мужчину женщине («*Не женщина*», «*Пол, противоположный женскому*» и мн. др.). Такое противопоставление — результат своеобразной языковой рефлексии, «наивная» параллель антонимического и отрицательного способа толкования. Представляется, что именно наличие подобных лингвистических противопоставлений через отрицание, «противоположность» мужского и женского и становится базой для восприятия гендерных асимметрий, зафиксированных языком в паремиях и прецедентных феноменах типа «*Курица не птица, солдат не генерал, баба не человек*».

(2) Гендерные стереотипы языкового сознания, концептуализирующие представления о мужчинах и женщинах, выявляются не только в толковании одноименных номинаций, но и в детских дефинициях гендерно нейтральных для взрослого языкового сознания слов.

Например, при определении многозначного слова *свободный* получены следующие ответы: «*Не замужем*»; «*Это не замужем*»; «*Холостой человек*»; «*Это, например, неженатый человек; его называют свободным*»; «*Холостяк, не занятое ничем время*». Интересно, что ни один толковый словарь русского языка не приводит у лексемы *свободный* самостоятельного значения ‘не связанный узами брака’. Одновременно из восьми зафиксированных в словаре С. И. Ожегова значений слова *свободный* ответы детей отразили только три (‘пользующийся свободой’, ‘просторный’ и ‘не занятый работой’). Перед

нами, с одной стороны, свидетельство не до конца сформированной в языковом сознании ребенка семантической структуры слова *свободный*, а с другой стороны, доказательство своего рода детского антропоцентризма: для жизни ребенка более актуальны представления о том, что люди делятся на состоящих в браке и нет, нежели представления о свободном дыхании, свободной должности или свободном воспитании.

Показательны два похожих определения слова *добро* — «*Это то, что сделал для бедной старушки, например, помог перейти дорогу*»; «*Это то, что вот, например, ты идешь по какому-нибудь переулку, и видишь старую бабушку, и возьмешь у нее сумки, и сможешь донести до дома*». Эти толкования эксплицируют классический пример гендерного стереотипа физической слабости женщины, помноженной на немощность возраста. Этот гендерный стереотип активно транслируется и детской литературой, и школьными учебниками, и воспитательными беседами: женщинам, особенно старым, надо помогать, — стереотип, отражающий очередную гендерную асимметрию: в воспитательных историях о помощи пожилым людям почти никогда не фигурируют старики и дедушки.

Такого же рода примеры экспликации в детских рассуждениях гендерных стереотипов при необходимости выразить абстрактные понятия можно найти и в других словарях детской речи: «*Женский — Мама, я видел женского таракана. Он такой чистый, гладкий, красивый*» (м. 5,7) (Харченко 2005: 153). Достойный внимания пример, свидетельствующий о том, что в картине мира мальчика облигаторные характеристики облика женщины — это *чистый, гладкий, красивый*. Более того, даже половая отнесенность насекомого в сознании ребенка определяется исключительно по этим признакам, атрибутирующим женское начало.

(3) Отдельным вопросом освоения родного языка в онтогенезе становится отражение в сознании ребенка языкового сексизма как совокупности патриархатных стереотипов, которыми женщинам отводится второстепенная роль и приписываются негативные качества. Среди дефиниций слова *девочка* встречаются те, которые умаляют человеческое достоинство: пять ответов «*Слабый пол*», а также «*Ребенок слабого пола*»; «*Мелкий человек женского пола*». Такого рода ответы, вероятно, отражают существующие в возрасте 11–12 лет антагонистические отношения между полами. Однако, с другой стороны, не таят ли они скрытых проблем для дальнейшей жизни взрослого

человека (особенно, если предположить, что это ответы мальчиков)? Следует отметить, что освоение ребенком через язык наиболее одиозных гендерных стереотипов приводит к приятию исключительно традиционного (патриархатного) разделения ролей и обязанностей в семье и школе, что, становясь симптомом гендерного неравенства, способствует гендерной стереотипизации мышления и потенциальным межгендерным конфликтным отношениям.

Иного рода гендерный стереотип, связанный с представлениями не только о семейной жизни, но и с некоторыми иерархическими отношениями в ней, получает экспликацию в следующем толковании: *стыд* — «*Это когда, например, жена не умеет готовить*». Можно утверждать, что это точка зрения мальчика, который с детства освоил главное патриархатное распределение ролей в семье (см. знаменитое определение женщины как «четыре К — Kirche, Kinder, Küche, Kleider»).

Итак, гендерные стереотипы, выявляемые в языковом сознании ребенка с помощью метода прямой дефиниции, связаны не только с вербализаторами концептов «мужчина» и «женщина» и представлениями о мужском и женском, но и с важными для формирующейся аксиологической системы понятиями и представлениями будущего полноценного члена общества.

## Литература

Говорят дети / Сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева. — СПб., 1996.

*Коатс Дж.* Женщины, мужчины и язык // Гендер и язык. М., 2005. С. 33–234.

*Палкин А. Д.* Возрастная психоллингвистика: Толковый словарь русского языка глазами детей. — М., 2004.

**В.В. Казаковская (Санкт-Петербург)**

### Как измерить «избыточность» инпута?\*

**1. Введение.** Избыточность инпута — речи взрослого, обращенной к маленькому ребенку, — отмечается во многих работах, посвященных этому регистру, начиная с хрестоматийно известных трудов

---

\* Исследование выполнено при поддержке Фонда Президента РФ (грант НШ-1348.2012.6 «Петербургская школа функциональной грамматики»).

Ч. Фергюсона и К. Сноу. Наблюдения показывают, что одной из причин, создающих избыточность инпута, неизменно оказываются реплики повторы. Более того, повторы взрослым предшествующего детского либо собственного высказывания являются неотъемлемым компонентом структуры диалога «взрослый — ребенок»<sup>1</sup>, однако не составляют необходимую часть общения взрослых носителей языка: напротив, их употребление отчасти противоречит постулатам грайсианской прагматики.

В докладе обсуждаются структурные и прагматические характеристики повторов, зафиксированных в наиболее распространенном типе диалогических реплик взрослого, обращенных к ребенку раннего возраста. Такими репликами являются вопросительные высказывания, занимающие в смежных парах (*adjacency pairs*) реактивную позицию. Не лишним будет подчеркнуть, что высокая частота в использовании вопросительных реплик-реакций русскими взрослыми существенно отличает их коммуникативную стратегию в диалоге с маленьким ребенком от речевого поведения немецких и французских родителей (Kilani-Schoch et al. 2008) и, напротив, объединяет с тактикой литовских взрослых (Kazakovskaya, Balčiūnienė 2011).

**2. Корпус данных и единицы исследования.** Исследование выполнено на материале спонтанной речи — русского лонгитюдного корпуса данных. Анализируемый корпус (131552 словоупотребления) содержит расшифрованные и закодированные в системе CHILDES аудиозаписи (34 часа) речевого взаимодействия взрослых с мальчиком-монолингвом третьего года жизни (1,8–2,8)<sup>2</sup>.

Единицей исследования являются диалогические единства или их фрагменты, включающие реплику ребенка и следующую за ней реплику взрослого с тем или иным элементом повтора предшествующего высказывания ребенка.

**3. Методология исследования** избыточности иллюстрируется на примере вопросительных повторов, охарактеризованных и синтаксически закодированных для последующего статистического анализа в прагматическом и структурном аспектах.

Прагматическая роль реактивной реплики-повтора определялась в зависимости от того, что находится в ее фокусе: (1) форма или

---

<sup>1</sup> Подробнее о диалоге «взрослый — ребенок» см., в частности, в (Цейтлин 2001; Казаковская 2011).

<sup>2</sup> Корпус собран и морфологически закодирован под руководством Н.В. Гагариной.

(2) содержание детского высказывания (металингвистические vs. конвeрсациoнальные повторы) (Dressler et al. 2006):

(1) 2,7 Ребенок: Сломался [= sjamajsja], почините [= pitiniti] меня.

Взрослый: Что?

Ребенок: Почини [= pitini], Ваня.

Взрослый: А, «Почини меня, Ваня», он сказал, да?

(2) 2,2 Ребенок: Баба, рисуй [= isjuj]. О, рябина [= ibinja].

Взрослый: Да, рябина красная. Красивая, да?

Структурная классификация реплик-повторов учитывала их характерные особенности (а именно объем и наличие / отсутствие элементов, видоизменяющих повторяемое высказывание ребенка), в соответствии с чем выделялись такие типы реактивных повторов, как (3) эхо-повтор реплики, (4) фокусированный повтор и (5) повтор, осложненный (или, иначе говоря, модифицированный) различными структурными элементами. Так, повторы могут сопровождаться реформуляцией реплики (5а), ее расширением (5б) либо коррекцией (5в) (Kazakovskaya, Valčiūnienė 2011):

(3) 1,10 Ребенок: **Тетя** [= tɛtja].

Взрослый: **Тетя?**

(4) 2,7 Ребенок: У меня **короткие лапы**.

Взрослый: **Короткие лапы?**

(5а) 1,11 Ребенок: **Баба**.

Взрослый: **Бабушка?**

(5б) 2,1 Ваня увидел лежащего кота.

Ребенок: **Спать** [= patʹ].

Взрослый: Киса **спать** лег?

(5в) 2,4 Ребенок: Вот **эта еще сломался** [= sjamajsja]\* нет.

Взрослый: **Эта еще не сломалась?**

**4. Результаты.** Анализ показал, что в среднем повторы составляют одну четвертую часть (24%) от всех вопросительных реакций взрослого (52%) и их количество с возрастом ребенка увеличивается (14,3% — 38,3%)<sup>1</sup>.

Дистрибутивный анализ структурных разновидностей реплик-повторов обнаружил преобладание в инпуте модифицированных повторов (72,5%); на втором месте находятся эхо-повторы (18,5%); треть за

---

<sup>1</sup> Ср. с наблюдениями о функциях повторов, сделанными безотносительно к коммуникативному статусу реплик, в (Цейтлин 2001: 24).

нимают фокусированные повторы (9%). В сфере модифицированных повторов количественные предпочтения также очевидны: отчетливо «лидируют» повторы-расширения (40%), за ними следуют повторы-реформуляции (24%), которым в значительной степени уступают повторы-коррекции (8,5%).

Прагматический анализ повторов выявил преобладание их ко н в е р с а ц и о н а л ь н ы х разновидностей (~90%) по отношению ко всем рассматриваемым структурам повторов. Так, конверсациональные повторы-расширения дополняют детское высказывание новыми семантическими элементами и стимулируют ребенка к развитию темы диалога. С возрастом объем добавляемой информации уменьшается. С помощью э х о -повтора детского высказывания взрослый начинает и продолжает новую тему, а также поддерживает ребенка как партнера в диалоге. Используя ф о к у с и р о в а н н ы й повтор — выделяя семантически значимый фрагмент предыдущей реплики, взрослый помогает ребенку в ситуациях, когда тот меняет тему. Повторы-р е ф о р м у л я ц и и «редактируют» детскую реплику, приближая ее к тому, что, по мнению взрослого, хотел или должен был бы сказать ребенок, однако не изменяют лексико-семантическую сложность высказывания. Конверсациональные повторы-к о р р е к ц и и фокусируются на несоответствии содержательной стороны детской реплики реальному положению дел.

М е т а л и н г в и с т и ч е с к и е повторы-расширения представляют собой «перевод» детских реплик на язык, семантически и синтаксически адекватный «языку взрослых». Это своего рода восполнение предполагаемой (либо возможной) в данной ситуации синтаксической конструкции за счет облигаторных и/или факультативных компонентов. Повторы-р е ф о р м у л я ц и и взрослого (грамматические, лексические и лексико-грамматические) изменяются по мере взросления ребенка в соответствии с уровнем развития его системно-языковой компетенции. На этапе голофраз ономотопеи часто заменяются «соответствующими» частями речи, в период многословных высказываний перефразированию подвергается целая реплика (в частности, на уровне порядка слов). М е т а л и н г в и с т и ч е с к и е ф о к у с и р о в а н н ы е повторы соотносятся, главным образом, со словами или фразами ребенка, которые были недостаточно ясны взрослому. К о р р е к т и р у ю щ и е повторы направлены на исправление грамматически и лексически ошибочных высказываний ребенка

**5. Обсуждение результатов и выводы.** Полученные данные свидетельствуют о том, что в диалоге с ребенком русские взрослые, повторяя предшествующую реплику ребенка, склонны не столько дублировать, сколько определенным образом видоизменять ее. При этом расширение реплики — то есть дополнение новыми структурно-семантическими элементами — оказывается самым предпочтительным способом модификации, в отличие от элементарного перефразирования, или реформуляции. В сфере чисто повторительной стратегии фокусированный повтор уступает место эхо-повтору. Наконец, в наименьшей степени задействована исправляющая стратегия взрослых (ср. Цейтлин 2001: 19).

Анализ свойственных ранней коммуникации с ребенком диалогических единств, в которых используются те или иные структурные и прагматические разновидности повторов, показывает, что реализующаяся таким способом избыточность речи взрослого функционально оправдана. Кажущиеся на первый взгляд лишними в диалоге, повторы не только не могут быть элиминированы из его структуры без ущерба для успешной коммуникации с ребенком (в частности, без риска спровоцировать коммуникативную неудачу), но более того — их функционирование оказывается весьма существенным для развития различных компонентов его коммуникативной компетенции<sup>1</sup>.

Эволюция повторов в известном смысле отражает то, как взрослые приспособляются к изменяющейся компетенции ребенка и ее особенностям — временным или индивидуальным (*fine-tuning*).

## Литература

- Казаковская В. В. Вопрос и ответ в диалоге «взрослый — ребенок». — М., 2011.
- Цейтлин С.Н. Некоторые особенности диалога «взрослый — ребенок»: функции реплик-повторов // Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. — Вып. 2. — СПб., 2001.
- Dressler W., Kilani-Schoch M., Balčiūnienė I., Korecky-Kröll K., Laaha S. The learnability of morphology is due to positive and negative evidence. Adult reactions to

---

<sup>1</sup> Подробнее о структуре коммуникативной компетенции ребенка и типологии коммуникативных неудач в диалоге «взрослый — ребенок» см. в (Казаковская 2011).

- 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. — Vol. 43 (2).
- Kilani-Schoch M., Balčiūnienė I., Korecky-Kröll K., Laaha S., Dressler W.* On the role of pragmatics in child-directed speech for the acquisition of verb morphology // *Journal of Pragmatics*. — 2008. — Vol. 41 (2).

**О.В. Кошечва (Саратов)**

### **Стратегия контактоустановления в разговорах детей дошкольного и младшего школьного возраста**

Разговор выступает одной из основных гипержанровых форм, в рамках которой происходит становление фатического общения в онтогенезе. В связи с этим бытовые разговоры в семье, разговоры детей во время игр со сверстниками и другие разновидности этого гипержанра являются прекрасным материалом для изучения разных аспектов коммуникации. Поскольку одной из важнейших стратегий фатического общения во взрослой речи считается стратегия контактоустановления, нами была поставлена задача выявления особенностей ее вербального и невербального выражения в детском дискурсе. Исследование проводилось на материале бытовых и игровых диалогов детей дошкольного и младшего школьного возраста со сверстниками и взрослыми (всего было проанализировано 130 вариантов гипержанра «разговор»).

Как известно, «вариативность в выборе речевых средств внутри жанра предопределяется стратегиями и тактиками речевого поведения» (Седов 2011: 38). В.В. Фенина отмечает, что стратегию контактоустановления во взрослой речи реализуют простые (стереотипные) по форме и содержанию высказывания, которые следуют сразу же за этикетными репликами приветствия или заменяют приветствие, иницилируя коммуникацию (Фенина 2005). При этом среди тактик контактоустановления исследователь выделяет тактики осведомления, замечания-комментария о непосредственно окружающей обстановке или недавних событиях, а также этикетную тактику.

Результаты проведенного исследования показали, что в детской речи эта стратегия обладает рядом специфических особенностей.



По данным Н. И. Лепской, выражение импульса к общению и желание контакта с окружающими начинает формироваться у ребенка еще в младенчестве. Проявляется это в звуко-жестово-мимических комплексах, интонациях удовольствия/неудовольствия, жестах касания, сопровождающихся улыбкой (Лепская 1997). В раннем возрасте основным способом установления контакта с взрослым у ребенка является вербальное и невербальное сообщение о своих эмоциях и желаниях. В дальнейшем ребенок постепенно учится инициировать эти контакты с помощью преимущественно вербальных средств.

К 3–4 годам одним из наиболее распространенных способов реализации стратегии контактоустановления в речи детей становятся вопросы-осведомления, для которых характерна не столько клишированная, стереотипная форма (как у взрослых), сколько содержательная и предметная направленность, связанная с конкретными ситуациями и объектами окружающего мира. В данном возрасте бытовой разговор преимущественно реализуется по модели «ребенок — взрослый», и инициальная реплика в общении часто принадлежит ребенку. Вопросы-осведомления детей могут касаться процессов и явлений окружающей действительности (— *Ты что делаешь?*; — *Это ты нарисовал?*; — *Ты будешь играть?* и т.п.). Они инициируют общение, но не выступают в качестве вводной тактики, а составляют содержательно значимую единицу.

Реплики замечания-комментария не используются детьми данной возрастной группы для завязывания общения. Их аналогом являются реплики-сообщения о произошедших с самим ребенком событиях, ярких впечатлениях (— *А мы с мамой к слонам ходили*; — *А у нас машина*; — *Мой папа уехал* и т.п.). Данные реплики отражают общий эгоцентризм детской речи. Они часто приобретают характер похвалы (вербальной: — *А у меня платье новое*; — *У меня танк...* и невербальной: — показ игрушки, книги, нового предмета одежды).

Отсутствуют в инициальных тактиках детей младшего дошкольного возраста и этикетные конструкции. Дети используют их чаще всего в тех случаях, когда взрослые указывают на необходимость это сделать (— *Пойди к девочке и поздоровайся*; — *Скажи всем «привет»* и т.п.). Тактики контактоустановления на данном этапе онтогенеза не содержат десемантизированных стереотипных высказываний.

Особой тактикой начала общения в раннем возрасте можно считать тактику молчания, когда ребенок, желая вступить в контакт со сверстни-

ками или взрослыми, молча наблюдает за их действиями, как бы ожидая приглашения к совместной деятельности и речевому взаимодействию (хотя именно первое желание часто оказывается преобладающим).

Таким образом, стратегия контактоустановления в речи детей 3–4 лет может быть названа «стратегией начала общения», поскольку ребенок этого возраста еще не стремится установить контакт с окружающими людьми, он ориентирован прежде всего на собственные потребности. При этом практически полностью исключается «навязывание» общения. Ребенок использует эту тактику только с теми людьми, с которыми ему действительно захотелось общаться.

В дошкольном возрасте стратегия контактоустановления постепенно приобретает черты собственно фатической направленности. В рамках ее реализации повышается роль этикетных жанров, предложений. Этикетные реплики часто инициируют общение в типах взаимодействия «ребенок — ребенок» и «ребенок — взрослый»: — *Привет!!! Как тебя зовут?; Привет!!! Можно с тобой поиграть?; — Здравствуйте!!! А вы что/ машину моете?; — Привет!!! Хочешь/ будем строить башню... и т.п.* У детей, которые в силу воспитания постоянно применяют этикетные формулы, может наблюдаться даже признак их клишированности, стереотипности.

Важным новообразованием данного возраста становится использование подготовленных (продуманных заранее) этикетных фраз в рамках статусно-ориентированного институционального общения:

К. (5) кондуктору: *Пожалуйста/ дайте мне билет...*

Л. (5) воспитателю: *Здравствуйте!!! Вы что/ опять забыли шапку?..*

В то же время часты случаи, когда ребенок смешивает этикетные, вежливые формы контактоустановления с обиходными фразами, свойственными лично-ориентированному речевому поведению:

Л. (4,6) воспитателю: *Привет!!! А у тебя новая прическа?..*

Д. (5) продавцу: *Эй!!! Дай мне вон ту пачку хлопьев!!!*

В возрасте 5–6 лет уже достаточно четко дифференцируются стратегии контактоустановления со знакомыми и незнакомыми (малознакомыми) людьми, чего не наблюдалось на предыдущих этапах развития.

Тактики контактоустановления в речи школьников становятся еще более разнообразными. Преобладающую роль в них играют этикетные субжанры, предложения, осведомления, комментарии. Появляются и принципиально новые формы — шутки, колкости.

Р.(10): *Привет!!! Ты че как на север оделся?*

С. (9): *Привет!!! Пошли домой!!! Сегодня не учимся!!!* (шутка)...

В разных жанрах фатической направленности у детей формируются специфические инициальные тактики:

1. в бытовых разговорах (болтовне) со сверстниками преобладают тактики осведомления, предложения, замечания-комментария, этикетные тактики приветствия; в разговорах с взрослыми — этикетные тактики, тактики осведомления;

2. в разговорах по душам дети часто используют инициальную тактику вопроса, сообщения (*— Мам/ а ты не будешь ругаться?...; — А у нас что сегодня было... и др.*);

3. в этикетных разговорах преобладают стереотипные конструкции «вежливости», осведомления;

4. в разговорах в компании наряду с этикетными тактиками дети часто применяют шутки, насмешки. Именно в рамках этого жанра уже в младшем школьном возрасте определяются лидеры в инициировании диалогов и дети, старающиеся не вступать в общение первыми.

Отличительной особенностью стратегии контактоустановления в младшем школьном возрасте является то, что в качестве тактик детьми могут применяться даже инвективы и насмешки, но это далеко не всегда приводит к переходу общения в конфликт, ссору, так как воспринимается как нечто привычное. Дети считают достаточным ответить адресату такой же инвективой, и дальше общение протекает в нейтральном русле (ср. пример общения учащихся 3 класса перед началом занятий):

Д. — *Здорово/ толстяк!! Я видел / как ты на трамвай бежал/ и не успел!!* (смеется)

А. — *Ну и что!! На следующем доехал!!*

Д. — *То-о-ормоз!!*

А. — *Сам придурок!!* (пауза) — *Ты сегодня на каток пойдешь?!!*

Д. — *Не знаю пока...*

Таким образом, становление стратегии контактоустановления в онтогенезе имеет определенные закономерности, которые отражают специфику формирования коммуникативной компетенции детей (от эгоцентризма — к ориентации на собеседника, учету ситуации общения, статусно-ролевому поведению, дифференциации информативного и фатического общения). В раннем возрасте инициальные тактики не носят характер вводных конструкций, имеющих фатическую направленность, а являются непосредственным началом диалога и выступают содержательной единицей. В дальнейшем стратегия контактоустановления приобретает

собственно фатическую направленность и дифференцируется в зависимости от ситуации взаимодействия, статуса собеседника и степени знакомства с ним.

## Литература

- Лепская Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). — М., 1997.
- Седов К.Ф. Дискурс как суггестия: Иррациональное воздействие в межличностном общении. — М., 2011.
- Фенина В.В. Речевые жанры small talk и светская беседа в англо-американской и русской культурах: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Саратов, 2005.

Н.А. Лемякина (Воронеж)

## Риторические и нериторические жанры в языковом сознании ребенка

В последние десятилетия в современной лингвистике возрос интерес к проблематике речевых жанров, принципам их разграничения, классификации (Вежбицкая 1997; Седов 2007; Сиротинина 1999; Шмелев, Шмелева 2003). Исходя из концепции М.М. Бахтина, К.Ф. Седов определяет речевые жанры как «вербальное оформление типических ситуаций социального взаимодействия людей» (Седов 2007). Жанры речи не являются внешними условиями коммуникации, которые говорящий/пишущий должен соблюдать в своей речевой деятельности. Они присутствуют в сознании людей в виде фреймов. Фрейм включает в себя обязательные компоненты (верхний уровень): *участники общения, содержание общения* (тематика), *средства реализации* (стратегии и тактики), *формы выражения* (языковые средства) и соответствие их определенным *нормам*, а также дополнительные компоненты (нижний уровень): *временная и пространственная протяженность, оценка*.

Нами было проведено исследование особенностей использования речевых жанров *младшими школьниками* (1–4 класс) с помощью экспериментальных методов, позволяющих достаточно полно осуществить описание речевых жанров в языковом сознании младшего школьника и раскрыть их возрастную динамику. Это метод включенного и скрытого на-

блюдения, коммуникативное интервьюирование, метод наводящих вопросов, метод опосредованного наблюдения; метод субъективных дефиниций; сопоставительно-описательный метод (Лемяскина 2004). При оценке речевых жанров младшего школьника мы исходим из классификации К.Ф. Седова и О.Б. Сиротининой, которые, вслед за М.М. Бахтиным, делят речевые жанры на первичные (нериторические), т.е. обслуживающие типические ситуации неофициального, непубличного, бытового по преимуществу поведения, и вторичные (риторические) жанры — способы оформления публичного, преимущественно «вне-практического», социально значимого взаимодействия людей (Седов 2007).

Нами определены наиболее часто используемые младшими школьниками нериторические речевые жанры: рассказ-история, болтовня, разговор по душам. Тематика речевых жанров отражает специфическую, детскую картину мира, отмеченную оптимизмом, условностью, преобладанием игрового и сказочно-фантастического начала над объективно-реалистическим, где героями выступают сказочные персонажи, герои популярных мультфильмов, животные. Тематическое пространство организуется вокруг «школы» и «игры, увлечений», что определяется ведущей деятельностью и коммуникативной потребностью детей.

В своей устной речи дети достаточно часто используют рассказы-истории: 1 класс — 89%, 2 класс — 92%, 3 класс — 91%, 4 класс — 85%. Тематика рассказов-историй младших школьников: рассказы о домашних животных, о летнем отдыхе, об увлечениях, о развлечениях, об играх, о себе, своей семье, о телепередачах, фильмах, мультфильмах, школе, «страшные истории». Ядром жанра рассказа-истории в языковом сознании учащихся начальной школы с 1 по 4 класс является составляющая «текст небольшого объема». К 4 классу появляется более глубокое понимание этого речевого жанра с многочисленными пояснениями: функция рассказа, название, объем, настроение, тематика рассказа. Можно утверждать, что в языковом сознании учащихся 4 класса речевой жанр рассказа сформирован.

Одним из нериторических жанров, который широко используется младшими школьниками, является болтовня. «...Болтовню характеризует особая коммуникативная обстановка говорящих: участники общения обмениваются информацией, при этом в значительной степени коммуникация осуществляется ими ради самой коммуникации». Каждая тема в болтовне возникает совершенно случайно, и ход разговора вполне мог

бы изменить свое течение или затронуть другие столь же необязательные темы (Дементьев 2005). Жанр болтовни широко используется детьми с 1 по 4 класс. Большинство младших школьников «любят поболтать»: 1 класс — 94%, 2 класс — 97%, 3 класс — 91%, 4 класс — 95%. В основном дети болтают с мамой и папой, а также с друзьями, чаще всего это происходит дома, несколько реже в школе и на улице. Тематика болтовни: школа, домашние животные, игры, увлечения. Композиционно общение строится по ассоциативному принципу: ребенок легко «соскальзывает» с темы на тему. Не обнаружено различий в степени длительности болтовни у учащихся 1 и 4 класса. Главное здесь, насколько заинтересован в разговоре собеседник. Интересно, что в процессе болтовни в силу комфортности самой ситуации дети редко допускают речевые ошибки.

В языковом сознании младших школьников, исследуемом нами через анализ дефиниций респондентов различных возрастных групп, ведущей составляющей болтовни указана такая — «бессодержательные разговоры, пустословие», она от 1 к 4 классу занимает все большее место в языковом сознании ребенка (1 класс — 15%, 4 класс — 57%). Жанр болтовни представлен в языковом сознании детей в основном отрицательной оценкой, доля которой значительно увеличивается к 4 классу. Дети дают, например, такие определения: *разговор никому не нужный; болтовня — это плохо*. Можно предположить, что здесь не обошлось без влияния взрослых: к 4 классу в сознании детей появляются представления о том, какое количество человек участвует в болтовне, в каком темпе должно идти общение. Представление о болтовне как об интересном общении присутствует в языковом сознании у незначительной части опрашиваемых детей.

Проведенное исследование показывает, что младшими школьниками достаточно часто используется разговор по душам: 1 класс — 80%, 2 класс — 78%, 3 класс — 76%, 4 класс — 74%. Как пишет В.В. Дементьев, этот речевой жанр имеет исключительное значение для русского коммуникативного пространства, а также системы основных ценностей русской культуры. По-другому «разговор по душам» называют дружеским разговором или дружеской беседой (Дементьев 2005). Как показывают полученные результаты, чаще всего дети рассказывают о том, что их волнует, маме, реже папе, бабушке, друзьям. В большинстве случаев такой разговор происходит дома в кругу семьи, чаще всего перед сном. Ребенок делится своими переживаниями, радостями, огорче-

ниями, успехами, неудачами. Тематические группы жанра разговора по душам, характерные для младших школьников: школьные дела, отношения с друзьями, семейные проблемы. К 4 классу свои переживания ребенок может доверить лучшему другу. Некоторые дети могут откровенно разговаривать с малознакомым взрослым (наблюдателем), если тот вызывает их расположение. При таком разговоре дети нередко делают паузы, количество которых зависит от степени трудности самого разговора. По объему «разговоры по душам» у детей 1–4 классов небольшие, в среднем 30–40 слов.

Обратимся к материалам исследования, которые показывают особенности использования младшими школьниками риторических жанров.

Одним из распространенных риторических жанров среди младших школьников является комплимент. Исследователи определяют комплимент как «одобрительный фатический речевой акт, направленный на формирование положительной эмоциональной реакции собеседника, отличающийся субъективностью оценки, наличием небольшого преувеличения достоинств собеседника и повышенной эмоциональностью» (ТСРЯ 2000).

Результаты проведенного нами наблюдения и опроса показывают, что большинство младших школьников достаточно часто используют комплимент в устной речи (1 класс — 56%, 2 класс — 70%, 3 класс — 69%, 4 класс — 76%). Большинство детей говорят комплименты маме и друзьям, несколько реже — папе, бабушке и сестре. В речи детей преобладают личные, прямые, краткие комплименты. Комплименты, направленные в настоящее, составляют 95%. Третью часть составляют (30%) комплименты риторического восклицания (*ты самый умный!*). Реже встречаются комплименты-сравнения (*ты такой красивый, как Вини-Пух*), комплименты с междометиями (*ой, мама, как ты выглядишь сегодня хорошо*), с прилагательными и наречиями в сравнительной и превосходной степени (*бабуль, ты так вкусно готовишь, лучше, чем мама*), с обобщающими словами (*мама, ты всегда такая добрая*). Наиболее частотны в спонтанной коммуникации младших школьников комплименты внешнему виду, с 1 по 4 класс их доля растет. Крайне редко младшие школьники употребляют комплименты отдельным элементом внешности (*Галина Петровна, у Вас такие красивые волосы!*) и комплименты, оценивающие определенные способности (*Ты так хорошо танцуешь!*). В языковом сознании младших школьников речевой жанр комплимента выражен в основном тремя составляющими в дефиниции данного речевого жанра: «приятные слова», «ласковые, добрые,

красивые слова», «хорошие слова». Как показывают результаты исследования, практически без существенных изменений с 1 по 4 класс представлены составляющие комплимента «приятные слова» (1 класс — 21%, 2 класс — 20%, 3 класс — 18%, 4 класс — 23%), к 4 классу значительно уменьшается доля «отсутствие представлений о комплименте»: 1 класс — 32%, 4 класс — 8%.

Популярным среди младших школьников является также речевой жанр анекдота. Анекдот определяют как «короткий устный смешной рассказ о вымышленном событии с неожиданной остроумной концовкой, в котором действуют постоянные персонажи, известные всем носителям русского языка» (Шмелев, Шмелева 2003). Дети любят рассказывать анекдоты (1 класс — 44 %, 2 класс — 55%, 3 класс — 68%, 4 класс — 56%). Рассказывают их преимущественно друзьям, из взрослых — маме, реже папе и бабушке. Возможно, это обусловлено тем, что некоторые взрослые считают анекдоты «глупыми» и не хотят их слушать. К тому же некоторые детские анекдоты (8%) затрагивают темы, которые относятся к коммуникативным табу русского коммуникативного поведения. Тематика анекдотов от класса к классу меняется. Для учащихся 1 класса характерны анекдоты о Вовочке и школе (33%), для учащихся 2 класса (35%) и 3 класса (26%) типичны анекдоты о героях мультфильмов, в 4 классе преобладают анекдоты о животных (29%). К 4 классу в речи детей снижается количество анекдотов о Вовочке и школе, а также анекдотов о сказочных персонажах, однако увеличивается, по сравнению с 1 классом число анекдотов о человеческих взаимоотношениях. Структура анекдота младшими школьниками соблюдается далеко не всегда: нередко отсутствует зачин (или основная часть) при обязательной концовке.

В языковом сознании младших школьников сформировались достаточно четкие представления о жанре анекдота, основной составляющей является «небольшой забавный, смешной рассказ». С 1 по 4 класс доля этой составляющей возрастает (1 класс — 49%, 2 класс — 85%, 3 класс — 87%, 4 класс — 79%). К 4 классу младшие школьники определяют главную функцию анекдота так: *чтобы другие люди смеялись; чтобы кого-то повеселить; для поднятия настроения*; они лучше осознают особенности этого речевого жанра (какие анекдоты, о ком или о чем, для кого, как передается, откуда взят). Не выявлено детей, у которых отсутствует представление о речевом жанре анекдота. Напротив,



младший школьник стремится овладеть этим речевым жанром, чтобы эффективно общаться.

Таким образом, исследование показывает, что дети 1-4 класса наиболее активно используют нериторические жанры: рассказ-историю, болтовню, разговор по душам, реже риторические жанры — комплимент, анекдот. К 4 классу представления младших школьников об этих речевых жанрах приближаются к представлениям взрослых.

## **Литература**

- Вежбицкая А.* Речевые жанры // Жанры речи. — Саратов, 1997.
- Дементьев В.В.* Изучение речевых жанров в России: аспект формализации социального взаимодействия // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. — М., 2007.
- Лемяскина Н.А.* Развитие языковой личности и коммуникативного сознания младшего школьника. — Воронеж, 2004.
- Седов К.Ф.* Человек в жанровом пространстве повседневной коммуникации // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. — М., 2007.
- Сиротинина О.Б.* Некоторые размышления по поводу терминов «речевой жанр» и «риторический жанр» // Жанры речи. — Саратов, 1999.
- Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. — М., 2000.
- Шмелев А.Д., Шмелева Т.В.* Рассказывание анекдота как жанр современной русской речи: проблемы вариативности // Жанры речи. — Саратов, 2003.

**Т.И. Петрова (Владивосток)**

## **Отражение в ролевой игре владения «миром слова»**

Формирование навыка владения языком в различных коммуникативных условиях сопровождается накоплением опыта ролевого поведения. Широкое применение такого опыта возможно в игре, когда предметные и речевые действия включаются в единый процесс структурирования ситуации общения, в которой практические действия интериоризируются, превращаясь в правила речевого поведения. В условиях свободного творчества реализуется весь усвоенный ребенком ролевой репертуар, включая и роли из мира взрослых.

Языковое существование различных по характеристикам персонажей, создаваемое детским воображением, так или иначе отражает все состав-

ляющие коммуникативной компетенции ребенка. В данном случае имеем в виду уровни «владения языком», выделенные Л.П. Крысиным: собственно лингвистический («манипулирование» языком безотносительно к особенностям коммуникации), национально-культурный (владение национально обусловленной спецификой использования языковых средств), энциклопедический (владение «миром слова») и ситуативный («умение применять языковые знания сообразно с ситуацией») (Крысин 1989). Названные уровни по-разному соотносятся с разными типами ролей (о типологии ролей: Тарасов 1977). Если собственно лингвистический и ситуативный являются универсальными, составляя основу любого ролевого поведения, то каждый из двух других уровней наибольшее выражение получает при исполнении ролей определенного типа. Так, усвоенные ребенком национально-культурные стандарты наиболее ярко проявляются в проигрывании ситуационных ролей — «ролей повседневного употребления». Например, в детских ролевых играх широко используются обращения, отражающие такую национальную русскую особенность, как общение «на близкой дистанции»: именование незнакомых лиц словами, предназначенными для называния близких: (*инсценирует диалог водителей*) *Эй друз! Вытащи меня/ забуксовал*; переносное употребление наименований лиц по родственным отношениям: (*инсценирует диалог случайных попутчиков*) *Сынок! Помоги мне! — Сейчас! дядюшка Бежемот*; отдельное употребление отчества: (*инсценирует диалог в больнице*) *Тирбетьевна/ дай нам два шприца* и т. п.

Энциклопедический уровень владения языком демонстрируется при исполнении прежде всего позиционных ролей, то есть таких, которые предполагают «владение соответствующей позицией» и требуют осознанных речевых навыков и умений — например, в профессиональной сфере. Сюжетно-ролевая игра дает ребенку возможность прикоснуться к взрослой жизни, попробовать себя в самых разнообразных ролях — в том числе и позиционных (это роли профессиональные, должностные (начальник, «старший» и т.п.), семейные (отец, мать, муж, жена и т.п.). И в таком случае энциклопедический уровень, предполагающий «владение не только словом, но и теми реалиями, которые стоят за словом, и связями между этими реалиями», отчетливо выявляет детскую специфику ролевой речи. Следствием неумелого владения «миром слова» становятся своеобразные «пустые формы» — етские высказывания, аномальные вследствие искажения их пропозиционального содержания. Например: (*в инсценированном телефонном разговоре с бабушкой девочка*

позиционирует себя взрослой) *А у нас такой лесочек есть/ ну там два/ двадцать миллиметров/ от нашего/ дома/ и/ и мама собирается туда поехать на машине;* (инсценирует речь хореографа) *Костя! Почему колени не держишь? Все коленочки натянуты/ для отдельной струночки;* (инсценирует речь учителя, обращенную к ученикам) *Ну кто же/ скажет/ в объединительном этом пространстве/ кто?* и т.п.

Подобные высказывания нельзя считать полноценными речевыми актами, так как последние невозможны без знания того, что допустимо в реальном мире. «Если кто-то скажет нам: «Я только что прыгнул с Эйфелевой башни», — пишет Т. ван Дейк, — мы вряд ли воспримем это заявление всерьез» (Дейк ван 1989: 19). В детских высказываниях такого рода выражен только прагматический компонент смысла — коммуникативная установка говорящего, например: *Если ты/ их украдешь/ то я не знаю что с тобой делаешь// У нас-то будут на почёте все следить//* (предупреждение); *Черепаша/ проявите мне/ укол/ с клюквой//* (просьба) и т.д. Пропозиция же — «то, что остается, если вычесть иллюкутивную функцию» (Падучева 1996) — оказывается искаженной. «Пустые формы» наиболее характерны для детской речи в ситуации одиночной ролевой игры, когда у ребенка, находящегося наедине с собой в раскрепощенном состоянии, ослаблен контроль за использованием языковых средств. В качестве яркого примера приведем фрагмент из сказки, которую сочинила и инсценирует 6-летняя Ася: *Смерть/ в овце// Овца/ в клюкве// Клюква/ на во.../ на водах// Воды.../ в сундуке// Сундук/ на дубе// Дуб.../ в пальце// Пальца.../ пальцы в сундуке// Сундук/ на высоком дереве/ огорожен/ железной проволокой//*. Типичное для волшебных сказок объяснение девочка передает, точно воспроизводя интонацию, соответствующую данному высказыванию; она как бы играет этой языковой формой, не обращая внимания на содержание. В условиях одиночной игры, основанной на воображении, ребенок совершенно свободен в речи — наличие «пустых форм» ничуть не мешает развитию сюжета.

Можно выделить несколько разновидностей аномальных высказываний ребенка, в одиночестве инсценирующего ролевою речь различных персонажей:

1) фактически неточные высказывания: *Не надо/ а то еще пожалуется мэр// — А кто такой мэр? — Он выше короля; Папе зарплату дали/ вот мы и купили/ пять машин; Лесочек/ двадцать миллиметров/ от нашего дома* и т.п.;

2) высказывания с нарушениями логических связей (высказывания-алогизмы): *У нас остались помидоры? — Уже один только// И то мы*

*его съели; Конюх/ ты с нами поедешь// Тебе надо ухаживать за лошадью// — Нет/ я поеду с вами; Наша лошадь/ уснула! Как будто она умерла! — Никогда она у меня/ не умирает и т.п.;*

3) высказывания с нарушением лексической сочетаемости (причем, нарушение не обусловлено контекстом): *Черепаша/ проявите мне/ укол/ с клюквой; (инсценирует речь учителя русского языка) Русский язык/ это очень самостоятельная речь/ которая сама двигается по жизни; У нас-то будут на почёте все следить и т.п.*

Заметим, что «пустые формы» встречаются и при инсценировании ролевой речи в совместных играх детей, например: *(девочки инсценируют приход одной подруги к другой) Дзын-дзон-н-н (изображает звонок в дверь) Ты что в такую ночь? — Открой! У нас экзамены в час ночи/ одевайся!* Но аномальные высказывания в речи одного из играющих могут быть не принятыми другими участниками игры. Приведем пример: *(девочки инсценируют диалог мамы и ребенка; ролевая реплика прерывается критическим замечанием) Спи// Уже пять часов/ ночи// — Пять часов ночи/ не бывает; (в процессе инсценирования корректируется содержание ролевой реплики) Mam/ видишь я/ делаю себе прическу// — Дети такие маленькие/ не делают себе прически// — Я расчесываюсь//.* «Пустые формы» неприемлемы для совместной игровой деятельности детей (особенно старшего дошкольного — младшего школьного возраста) уже потому, что для нее характерна тенденция ко всё более полному взаимодействию, возможному только при взаимопониманию.

Таким образом, ролевое поведение ребенка при инсценировании различных ситуаций общения позволяет наблюдать процесс постепенного формирования уровней владения языком — в частности, становления энциклопедического уровня, отражающего знания ребенка о реальном мире.

## Литература

- Дейк ван Т.А.* Язык. Познание. Коммуникация. — М., 1989.
- Крысин Л.П.* Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. — М., 1989.
- Падучева Е.В.* Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). — М., 1996.
- Тарасов Е.Ф.* Социально-психологические аспекты этнопсихологии // Национально-культурная специфика речевого поведения. — М., 1977.

## Характерно-типологические затруднения речевого развития детей раннего возраста в условиях материнской депривации

Изучение особенностей развития речи детей, оказавшихся в ситуации разрыва эмоциональной связи с близкими взрослыми, актуализируется сегодняшними социальными реалиями (Разенкова 1999; Цейтлин 2000). Понятие «ребенок в условиях материнской депривации» приобрело расширенное значение. К этой категории могут быть отнесены не только дети, воспитываемые в государственных учреждениях, но нередко и дети из семей. В нашем исследовании выявлены характерно-типологические речевые затруднения детей, воспитываемых в условиях материнской депривации различной степени выраженности.

Участниками исследования явились дети в возрасте от 3 месяцев до 3 лет. Из них 168 детей воспитывались в домах ребенка (группа «А»), 81 — в замещающих семьях (группа «Б»); 37 — в круглосуточных яслях (группа «В»). Осмысливая методы изучения речевого развития детей, мы столкнулись с проблемой отбора диагностического инструментария. Анализ известных диагностических методик показал, что ни одна из них не может быть использована непосредственно в данном исследовании, так как в той или иной степени предполагает опору на родительские наблюдения за ребенком. Это обусловило необходимость разработки диагностического комплекса, опирающегося на объективные данные с минимизацией доли родительских наблюдений. В исследовании были использованы методы динамического наблюдения и включенного наблюдения, ведение дневниковых записей, метод анализа продуктов речевой деятельности детей; аудио- и видеозаписей.

Дети были включены в одну из четырех подгрупп в зависимости от возраста и этапа вербального онтогенеза. Первую подгруппу составили дети с 3 до 7 месяцев, у которых доминирующим видом вокализаций было гуление, вторую подгруппу — дети с 7 до 15 месяцев (лепет), третью — дети с 15 до 24 месяцев (начальный лексикон), четвертую — дети с 2 до 3 лет (фразовая речь).

В *подгруппе 1* изучались: характер крика и плача, частота и качественные характеристики гуления, невербальные знаки общения; реакция на слуховые раздражители, сформированность комплекса оживления в ответ на обращенную речь. В *подгруппе 2* рассматривались: своевре-

менность появления лепета; его использование в коммуникативных целях; просодические характеристики лепета; близость лепетных «мелодий» к интонационным особенностям языка; время появления лепетных цепей различной длительности; возможность эхолаличного повторения слогов; звуковой состав лепета; время перехода к произнесению артикулем, близких к речевым звукам; способы реагирования в ответ на обращение, сформированность визуального контакта, понимание речи; состояние моторных предпосылок артикуляции. В *подгруппе 3* изучались: эмоциональные и когнитивные предпосылки овладения словом, понимание речи, объем активного словаря, качественные характеристики первых слов, наличие голофраз, использование слов в коммуникативных целях, в том числе усвоение прагматических аспектов коммуникации, освоение антиципирующего аспекта речи. В *подгруппе 4* анализировались: понимание речи, объем словаря, усвоение морфологических категорий (числа, времени, лица, рода, повелительного наклонения и др.), время появления «лексического взрыва», наличие фразовой речи, ее качественные характеристики (двух-трехсловная, многословная и др.); появление детских «инноваций».

Обратимся к анализу результатов диагностики. Оставим за рамками рассмотрения нарушения органического характера (истощаемость голоса и дыхания, трудность локализации источника звука в пространстве, отсутствие мышечной активности в мускулатуре речевых органов и др.), так как они являются знаками парциальных и комплексных расстройств и не могут быть отнесены к влиянию депривационной ситуации воспитания.

Для детей *первой подгруппы* наиболее типичными оказались следующие особенности протекания коммуникации и использования вокализаций: 1) недостаточность вслушивания и «замирания» в ответ на звуки речи; 2) снижение общего количества всех видов речевой продукции (крика, плача, кряхтения, ворчания, гуканья, гуления); 3) численное преобладание более ранних видов речевой продукции на каждом из возрастных этапов (преобладание крика над гуканьем в соотношении 4/1; гуканья над гулением и т.д.); 4) преобладание пассивных, отстраняющих интонаций над подзывающими и требовательными, отсутствие мелодического разнообразия голосовых реакций; 5) трудности формирования невербальных знаков общения со взрослым (кинезнаков, глазного контакта, мимических имитаций); 6) неполноценность комплекса оживления (от-

сутствие двигательного, голосового компонентов, безадресность и др.).

Для детей *второй подгруппы* были характерны: 1) недостаточность активного реагирования на обращение взрослого (не тянули руки, отворачивались и др.); 2) особенности визуального контакта (избегание встречного взгляда, отстраненность взгляда, задержка формирования «соединяющего» взгляда и др.); 3) трудности понимания речи (неумение отвечать действием на просьбы — кивать головой в знак согласия, указывать на предметы и др.); 4) трудности понимания интонационных посылов речи; 5) задержка появления лепета; 6) его слабые модуляции, «немузыкальность»; 7) недостаточность силовых и громкостных выделений отдельных слогов; 8) «узость» фонетического диапазона лепета (85 % всех звуков составляли гласноподобные звуки, среди согласноподобных преобладали звуки, имеющие «физиологическое» происхождение, они напоминали сосание, чихание, покашливание); 9) длина лепетных цепей в фазе позднего мелодического лепета мало приближалась к типичной длине русского слова; 10) количественная и качественная бедность мимических и звуковых имитаций; 11) снижение доли «инициативного» лепета.

Характерные коммуникативные трудности детей *третьей подгруппы* выражались в следующем: 1) несформированность эмоциональных и когнитивных предпосылок словесной речи; 2) трудности понимания речи (в ряде случаев исследовать понимание оказалось невозможным, поскольку дети не употребляли даже коммуникативных жестов и мимических знаков: не смотрели в лицо говорящему, не кивали, не могли выполнить действие, найти предмет; не следовали запретам, не выполняли простые инструкции, если они давались незнакомым взрослым (но справлялись с теми же инструкциями, данными знакомым взрослым и др.)) 3) задержка актуализации слов, имеющих в пассиве (слова появлялись с задержкой в диапазоне от 6 до 12 месяцев); 4) малая доля ономотопей в составе начального лексикона; 5) значительная доля ямбически организованных слов; 6) снижение стремления к речевому подражанию; 7) задержка появления голофраз, вероятно, связанная с трудностями использования слов для инициации диалога и привлечения внимания взрослого к объекту; 8) трудности освоения антиципирующего аспекта речи (договаривания слов, фрагментов текста).

Детям *четвертой подгруппы* были свойственны: 1) снижение объема активного словаря; 2) запаздывание усвоения всех морфологических ка-

тегорий (особенно лица, рода и повелительного наклонения); 3) «застревание» на этапе голофраз и значительная (в диапазоне до 8–12 месяцев) задержка появления двухсловной и трехсловной фразовой речи; 4) «смазанность» феномена лексического взрыва; 5) первые «инновации» появлялись к концу периода; 6) дети употребляли слова в «замороженном» виде, долго «не замечая» грамматических законов родного языка.

Представив характерные коммуникативные затруднения детей в условиях материнской депривации, уточним их специфику при различной степени выраженности депривации. В *группе «А»* выделялся «количественный» аспект проявления речевых затруднений. Речевой и коммуникативной продукции во все периоды онтогенеза было недостаточно (например, поражала тишина в комнате, где в манеже одновременно находились 5–6 детей; отсутствие слов при очевидной «технической» готовности артикуляции; недостаточное употребление ономотопей, отсутствие стремления использовать мимические и кинетические знаки, стремления к речевому подражанию). К концу раннего возраста большинство детей использовало двухсловную фразу.

В *группе «Б»* было очевидным преобладание более ранних видов речевой продукции (плач и крик преобладали над гуканьем и гулением в первой подгруппе, лепетные протослова над «знаковыми» словами в третьей и т.д.), что может быть интерпретировано как временная задержка речевого развития. К верхней границе раннего возраста большинство детей использовали трехсловные фразы, намечался переход к многословным фразам, выстраиваемым по принципу «рядоположения» элементов.

В *группе «В»* ведущее место заняли качественные проявления речевой недостаточности. Они становились все более очевидными по мере возрастания «сложности» речевой продукции. Наибольшие трудности были связаны с усвоением всех морфологических категорий и овладением синтаксическими конструкциями. К концу раннего возраста большинство детей имели трехсловную и начинали использовать многословную фразу. Лишь у некоторых из них отмечались попытки расширения репертуара синтаксических компонентов и усложнения иерархической структуры фразы.

Таким образом, анализ речевого и коммуникативного развития детей в условиях материнской депривации показал, что с одной стороны, наблюдаемые дети имеют характерно-типологические речевые затрудне-



ния. С другой стороны, эти затруднения вариативны, носят количественный, временной и качественный характер. Дети нуждаются в направленном, гибком и дифференцированном коррекционно-педагогическом сопровождении процесса речевого развития.

## **Литература**

- Разенкова Ю.А.* Сравнительный анализ некоторых отечественных и зарубежных шкал развития младенца. Дискуссионные аспекты проблемы диагностического инструментария // Проблемы младенчества. — М., 1999. — С. 108–111.
- Ушакова Т.Н.* Принципы развития ранней детской речи // Дефектология. — 2004. — № 5. — С. 4–15.
- Царегородцева М.Л.* Психологические условия организации контактов младенцев в доме ребенка // Вопросы психологии. — 1987. — № 6. — С. 84–89
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Чиркина Г.В.* К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей // Проблемы младенчества. — М., 1999. — С. 148–157.

**О.А. Амвросова, О.Л. Леханова (Череповец)**

### **Состояние рефлексии в общении у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Рефлексивность является важным качеством формирующейся личности индивида, благодаря ей происходит осознание и регуляция собственной деятельности (Щедровицкий 2005). Рефлексия осуществляется в позиции «над» и «вне» деятельности (Косцова 2008), что позволяет не только прогнозировать отдельные действия и результаты, но и влиять на итоговый компонент деятельности как таковой. Частным случаем приложения рефлексивности является коммуникативная деятельность детей.

Рефлексия в общении определяется как сложная система рефлексивных отношений, возникающих и развивающихся в процессе межличностного взаимодействия (Лушпаева 1989). Уровень развития рефлексии в общении определяет количество рефлексивных моделей коммуникации, выбор стратегии поведения, что в дальнейшем способствует предотвра-

щению коммуникативных неудач и в целом развитию личности ребёнка (Шумарина 2011). Е. В. Лушпаева (1989) выделяет следующие компоненты в структуре «рефлексия в общении»:

- личностно-коммуникативная рефлексия (рефлексия «Я»);
- социально-перцептивная (рефлексия другого «Я»);
- рефлексия ситуации или рефлексия взаимодействия.

Рефлексия в общении во всех её основных проявлениях неизменно связана с процессами реализации языка в речевом общении. По определению М. А. Кронгауза (1999), языковая рефлексия — это «критика языка как инструмента человеческого общения и мышления». Иными словами, любое выявление противоречий, ошибок в речи и их разбор, осмысление языковых явлений и проявлений с целью их оценки является языковой рефлексией. Но прежде чем произойдёт осознание и выявление речевых ошибок, происходит фиксация сознания на фактах языка и речи, их оценка и осмысление, что определяется И. Т. Вепревой (2005) как метаязыковая рефлексия.

Исследователи в области причин возникновения языковой рефлексии делают акцент на двух моментах:

- 1) переживаемая коммуникативная неудача или предвидение возможной неудачи является стимулом к возникновению рефлексии (Вепрева 2005; Шумарина 2011);
- 2) в процессе рефлексии языковая личность выступает одновременно в двух ролях: как говорящий, автор речи и как критик собственного речевого поведения (Шумарина 2011).

С позиции роли коммуникативной неудачи в активизации языковой рефлексии можно указать на выделенные А. Н. Ростовской (2000) «причины-стимулы», приводящие к сбою автоматизма речевой деятельности:

- 1) наличие лакун в языковом коде говорящего;
- 2) оценка собственных речевых тактик;
- 3) ситуация речевых неудач и нарушения языковых норм;
- 4) нарушение норм речевого этикета;
- 5) непонимание из-за разных представлений о референтной ситуации;
- 6) прогнозирование говорящим ситуации непонимания с учетом различий в языковом коде собеседников.

В связи со сказанным выше встает вопрос о регулярности метаязыковой деятельности в коммуникативной практике личности. Разногласия в ответе на данный вопрос проявляются в суждениях Л. Блумфилда, считающего, что рефлексия не является непременным атрибутом речевой

деятельности, и Б.М. Гаспарова (1996) полагающего, что метаязыковая рефлексия сопровождает все «языковое существование» личности.

Наблюдения над речевой практикой показывают, что языковая рефлексия отнюдь не редкое явление: действительно, «в норме» комментарий к речи не нужен, однако «норма» (идеальная коммуникация без «осложнений») в реальных условиях труднодостижима. Поэтому языковая рефлексия постоянно сопровождает всякую реальную речевую деятельность (Шумарина 2011).

Особо остро вопрос об оценке рефлексивных умений и развития рефлексии в общении встает для детей с общим недоразвитием речи: ведущее нарушение при ОНР отражается на недоразвитии функционирования речевой системы на всех уровнях и оказывает отрицательное влияние на коммуникативную деятельность детей, существенно затрудняя приобщение ребенка к социокультурному опыту. В то же время сведений о состоянии рефлексии в общении у детей с тяжелой речевой патологией недостаточно, что и определило актуальность исследования.

Целью констатирующего этапа исследования явилось изучение различных компонентов рефлексии в общении у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Исследование было реализовано на базах МДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 38» и МДОУ «Детский центр развития № 127» г. Череповца Вологодской области. В нем приняло участие 48 детей с ОНР III уровня, посещающих подготовительную группу, а также 48 детей подготовительной группы массового детского сада.

Подбор диагностических методик осуществлялся таким образом, чтобы в процессе исследования была возможность изучить следующие проявления рефлексивности детей:

- осознанное отношение к рече-языковой стороне общения (к его проявлениям и закономерностям);
- осознанное отношение к социальной деятельности (к структуре, механизмам и закономерностям),
- осознанное отношение к социально-нравственным нормам и правилам поведения (нормы поведения в обществе, нормы детской субкультуры, морально-этические правила).

Методики и методы диагностики: беседа по стихотворению В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо?»; беседа по кар-

тинкам Р.С. Буре «Как поступают друзья?»; наблюдение за детьми; анкета для родителей; анкета для воспитателей.

Анализ результатов исследования позволяет нам сделать вывод о том, что рече-языковая сторона рефлексии в общении у старших дошкольников с ОНР практически не развита: дети не сравнивают свою речь с речью сверстников и взрослых, не обнаруживают неточного употребления знакомых им слов, не замечают неправильное ударение в словах, не осознают интонационной выразительности, не регулируют громкость голоса в различных ситуациях. У детей с тяжелым нарушением речи практически отсутствует критичное отношение к речи и поведению других людей, а также к собственной речи и поведению. Дошкольники с ОНР осознают наличие правил поведения и морально-этических норм, но, как правило, только декларируют эти нормы. Наблюдается феномен «двойного стандарта», когда ребёнок не только применяет разные нормы поведения к себе и окружающим людям, но и игнорирует факт нарушения правил в собственном поведении. Дети с ОНР к старшему дошкольному возрасту не научились анализировать настроение и поведение других людей и свое собственное, видеть его причины не только во внешнем, но и внутреннем плане.

Отметим, что исследование находится на начальных этапах, но полученные в нем сведения определяют необходимость дальнейшего решения проблемы и развития выбранного направления.

## Литература

- Вепрева И.Т.* Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. — М., 2005.
- Гаспаров Б.М.* Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. — М., 1996.
- Косцова М.В.* Психологические особенности профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей // Психологические аспекты педагогики и образования. — 2008. — №1 — С. 150–155.
- Кронгауз М.* Критика языка // Логос. — 1999. — № 3 (13). — С. 133–146.
- Лушпаева Е.В.* Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1989.
- Ростова А.Н.* Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания: (на материале русских говоров Сибири). — Томск, 2000.

- Шумарина М.Р.* Язык в зеркале художественного текста. (Метаязыковая рефлексия в произведениях русской прозы). — М., 2011.
- Щедровицкий Г.П.* Рефлексия и ее проблемы. — М., 1975.

**О.Н. Ковалева (Санкт-Петербург)**

### **Невербальные средства в коммуникативной системе детей с синдромом Дауна**

Неотъемлемой частью любой коммуникации являются невербальные средства общения: взгляды, жесты, действия и другие. Невербальной коммуникации посвящены многочисленные работы как зарубежных (Е.В. Кларк, Д. Эфрон, Б.Л. Маколей, К. Накатани и др.), так и отечественных исследователей (Л.С. Выготский, И.Н. Горелов, Г.Е. Крейдлин, Е.В. Красильникова, З.З. Чанышева, В.П. Конечкая, Н.А. Ковпак, А.М. Антипова, А. Пиз и др.). Однако в научных исследованиях такой аспект, как формирование жеста в онтогенезе, исследован недостаточно. Л.С. Выготский, а вслед за ним Е. И. Исенина отмечают, что значение жеста в онтогенезе формируется постепенно: «Означающее и означающее жеста формируется независимо друг от друга, скачкообразно. Вначале жест может относиться к разным предметам, не связанным между собой, затем механизмом развития жеста становится расширение и сужение как физической структуры означающего, так и функционального содержания означаемого» (Исенина 1983: 26–27). В целом Е.И. Исенина делает вывод, что механизм усвоения значения жеста аналогичен механизму усвоения значения слова.

Е.И. Исенина выделяет два типа жестов в онтогенезе: 1) изобретаемые «ребенком в процессе общения со взрослым»; 2) относящиеся «к паралингвистическим компонентам языка, на котором говорили взрослые» (Исенина 1983: 68–69). Е.А. Петрова также разграничивает два класса жестов, но другие: 1) натуральные (естественные, потенциально естественные) и 2) конвенциональные. К натуральным Е.А. Петрова относит жесты, которые в «норме употребляются в обыденном общении наряду с языком, а элементы их систем усваиваются в контексте повседневного общения без специального обучения» (Петрова 1998: 48). Конвенциональные же (символические, условные) жесты «относительно

независимы от языка, отношение между самим жестом и обозначаемым им содержанием носит условный характер. <...> овладение конвенциональными жестами происходит в результате специального обучения» (там же). Таким образом, Е.И. Исенина подчеркивает необходимость различать общепринятые и окказиональные жесты, тогда как Е.А. Петрова обращает внимание на способ овладения жестами. Дети с синдромом Дауна общепринятые жесты осваивают в основном в процессе специального обучения. Поэтому берем за основу классификацию Е.И. Исениной, но используем другие номинации: окказиональные и конвенциональные жесты. В приведенной ниже таблице представлены два типа жестов (описана не функциональная структура жестов, а их значение), зафиксированные во время видеосъемок четырех детей.

Дети с синдромом Дауна в силу своих особенностей испытывают трудности в овладении вербальной коммуникацией, поэтому для общения с взрослыми и другими детьми прибегают к жестам. Данная категория детей использует жесты по нескольким причинам: во-первых, жесты для этих детей являются более доступным средством общения по сравнению с речью; во-вторых, системе жестов их обучают специалисты; в-третьих, родители интуитивно употребляют больше жестов в коммуникации с детьми с синдромом Дауна, поэтому жесты усваиваются в контексте повседневного общения.

С целью изучения коммуникативной системы этих детей нами было проведено исследование, в котором приняли участие семь детей 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 с взрослым (например, игра в мяч, лото, ловля магнитных рыбок и т. д.); 2) прием пищи; 3) просмотр книги с картинками совместно с взрослым. После проведения видеосъемок все записи были расшифрованы.

Е.А. Петрова отмечает, что чем старше ребенок, тем большим количеством жестов он владеет (Петрова 1998: 110). Полученные нами данные позволяют говорить о некоторой специфике, проявляющейся в темпах пополнения невербального словаря. Прежде всего, следует подчеркнуть отсутствие единой зако-номерности для разных детей (см. таблицу 1).

## Значение жестов

| № записи | Олег Ж.                            |   | Ксения Р.                                     |   |
|----------|------------------------------------|---|---|---|
|          | Конвенциональные                   | Окказиональные  | Конвенциональные                              | Окказиональные  |
| 1        | высокий, четыре, да, нет (всего 4) | кушать, бросать, грязная рука (всего 3)   | пока, привет, бодать, дай (всего 4)           | целовать, угрожать, разговаривать по телефону, исчезновение (всего 4) |
| 2        | рядом, я подойти пять (всего 4)    | сыпать, фотографировать (всего 2)   |   |   |
| 3        | один (всего 1)                     | катить, стрелять, мешать (всего 3)  | положить, корова, медведь, много, я (всего 5) | высокий, волк (всего 2)   |
| 4        | большой (всего 1)                  | стрелять из пистолета, стрелять из лука, подметать, смеяться, прыгать (всего 5) | отлично (всего 1)                             |   |
| Всего    | 23                                 |   | 16  |   |

Сравнение данных, приведенных в таблице, позволяет выявить следующие индивидуальные различия. Невербальный словарь Ксении Р. пополнялся скачкообразно: во время первой записи (3,5,14) зафиксировано 8 разных жестов, через полгода новых единиц в невербальном словаре зафиксировано не было, через год репертуар невербальных средств пополнился на 7 единиц, а через полтора года — всего на 1 единицу. Пополнение репертуара невербального словаря двух

## Значение жестов

| № записи | Феофан Ч.   |   | Георгий С.                                  |  |
|----------|---|---|---|--|
|          | Конвенциональные  | Окказиональные  | Конвенциональные                            | Окказиональные   |
| 1        | рядом, угрожать, тихо, корова (всего 4)                           | бить, резать, жалеть, лошадь, горячо, снимать на видеокамеру (всего 6)  | молчать, привет, уходить, считать (всего 4) | бить, скрести, жалеть, слышать, целовать, кидать (всего 6) |
| 2        | привет, подзывать, заяц, коза, один, большой, маленький (всего 7) | кушать, скакать на лошади, больно, лягушка, горка (всего 5)             | договориться (всего 1)                      | резать (всего 1)   |
| 3        | пока, не знаю, не хочу, всё, пистолет (стрелять) (всего 5)        | мотор, плакать, телефон, играть (всего 4)                               | один, ихо, (всего 2)                        | хватит, мяч, солить (всего 3)                              |
| 4        | летать (птица) (всего 1)  | писать, копать, вешать, шлем, занавес открывается, все вместе (всего 6) | два, три, отстань, я (всего 4)              | мост, приведение, положить, танцевать (всего 4)            |
| Всего    | 38  |   | 25  |  |

других детей — Олега Ж. и Феофана Ч. — можно считать относительно равномерным, однако в целом наблюдается постепенное уменьшение количества новых жестов. Так, у Феофана Ч. во время первой записи (5,10,24) было зафиксировано 10 разных жестов, во время второй невербальный словарь увеличился на 12 единиц, в третьей — на 9, а при проведении последней съемки — на 7. Невербальный словарь Георгия С.,



напротив, пополнялся максимально неравномерно: во время первой записи (5,0,2) зафиксировано 10 разных жестов, во время второй появилось 2 новых жеста, в третьей — 5, в четвертой — 8.

Особенностью многих окказиональных жестов, создаваемых детьми с синдромом Дауна, является то, что они, по сути, имитируют действия, которые должен выполнить взрослый. Например, жест со значением ‘подмести’, зафиксированный во время четвертой записи у Олега Ж. (6,3,13), представляет собой движение кистью руки по полу, повторяющее действие мамы, подметающей пол.

Полученные нами данные подтверждают выводы других исследователей (Л.С. Выготский, Е.И. Исенина, Е.А. Петрова) о посреднической роли жеста при усвоении значений некоторых слов. На примере жеста со значением ‘есть’ продемонстрируем изменение типа взаимодействия вербальных и невербальных средств. Во время первой записи Олег Ж. (4,9,1) выражал данное значение невербально — при помощи сложного жеста (ребенок сначала показывает на тарелку, а потом на открытый рот). Во время второй и третьей записи это значение выражалось при помощи слова из «языка нянь» *ам* и/или жеста, дублирующего это значение. Во время четвертой видеозаписи данное значение выражалось при помощи слова *коха* (‘есть’). Таким образом, сначала ребенок использует жест, затем — слово и жест одновременно и только после этого переходит к использованию конвенционального языкового знака.

Одной из особенностей когнитивного развития детей с синдромом Дауна является то, что они испытывают трудности при перенесении усвоенных навыков из одной ситуации в другую (Медведева 2007: 9). Это проявляется и в использовании невербальных средств коммуникации. Например: когда мама просит Олега Ж. посчитать животных на картинке в книге, он произносит слово *один*; в ситуации, когда ребенок выпрашивает конфету, он использует жест со значением ‘один’. Таким образом, в ситуации выполнения определенного задания, которое ребенку хорошо известно, ребенок использует слово, а в спонтанной коммуникации — жест.

Обобщение полученных нами результатов анализа невербальных средств в соотношении с вербальными подтверждает вывод, к которому пришли другие исследователи (Н.Ю. Баранова, Л. Кумин, И. Йохансен, С. Бакли и др.): сначала дети с синдромом Дауна используют жесты,

замещающие соответствующие языковые знаки, затем жест и слово используются параллельно, и, наконец, используется только слово.

Таким образом, для всестороннего исследования коммуникативной системы детей с синдромом Дауна считаем важным анализировать невербальные средства в трех аспектах: 1) изменение объема невербального словаря; 2) соотношение конвенциональных и окказиональных жестов; 3) виды взаимодействия вербальных и невербальных средств.

## **Литература**

- Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 3. Проблемы развития психики. — М., 1983.
- Петрова Е. А.* Жесты в педагогическом процессе. — М., 1998.
- Исенина Е. И.* Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза (дословесный период) : учеб. пособие. — Иваново, 1983.
- Медведева Т. П.* Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна: пособие для родителей. — М., 2007.

**О.Л. Леханова (Череповец)**

### **Соотношение вербальных и невербальных проявлений коммуникативных интенций в поведении детей с ОНР**

Проблема формирования речевой мотивации, повышения речевой активности у детей с тяжелыми нарушениями речи на протяжении многих лет является для логопедии актуальной. Несмотря на это, многие аспекты проблемы являются до сих пор нерешенными или недостаточно решенными. Одним из таких аспектов является вопрос о соотношении вербальных и невербальных проявлений коммуникативных интенций в поведении дошкольников с нормальной и нарушенной речью.

В современной науке не вызывает сомнения тот факт, что пусковым моментом в процессе продуцирования речи является коммуникативно-речевая активность субъекта, приводящая к появлению коммуникативного намерения или интенции (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Т. Н. Ушакова и др.). Способность проявлять активность, выражать интенцию составляет основу речевого процесса. По Дж. Серлю, интенциональность проявляется даже при отсутствии языка (Серль 1986). Т. Н. Ушакова также указывает на то, что «интенциональные состояния более фундаментальны, чем язык»

(3, с. 58). Имеющиеся в детской психологии и онтолингвистике сведения доказывают, что в процессе онтогенеза усложнение выражаемых смыслов и намерений, а также средств их выражения происходит постепенно (И. Н. Горелов, Е. Н. Винарская, Н. И. Лепская, Е. И. Негневицкая, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович и др.). На начальных этапах речевого онтогенеза проявлять коммуникативную активность ребенку позволяют невербальные компоненты. В условиях дефицита языковых средств значимость невербальных компонентов в плане реализации коммуникативно-речевой активности ребенка резко возрастает. Однако, анализ невербальных проявлений интенциональных направленностей в поведении детей данной категории до настоящего времени не был осуществлен, что и обусловило актуальность эмпирического исследования.

Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений компенсирующего, комбинированного и общеразвивающего вида г. Череповца. В нем приняли участие дошкольники с нормальным развитием речи и ОНР. Выборка была достаточно обширна и в совокупности составила почти 200 человек. Основным методом исследования стало наблюдение. Время одномоментного наблюдения за ребенком составляло в среднем 15 минут. Анализ результатов наблюдения осуществлялся в соответствии со сведениями о видах интенциональных направленностей и их взаимосвязи со степенью проявляемой ребенком активности, приводимыми в работе Т. Н. Ушаковой и З. С. Бартеновой (3). Невербальное поведение дошкольников анализировалось в соответствии со сведениями, приводимыми В. А. Лабунской (1). Сопоставив полученные исследователями результаты с нашими данными, мы смогли выделить вербальные и невербальные проявления интенциональных направленностей и их выраженность в поведении дошкольников с нормальной и нарушенной речью (см. табл. 1).

**Формы выражения и содержание проявления интенциональных направленностей.**

| <i>Вербальные проявления</i>   | <i>Невербальные проявления</i>  |
|--|---|
| <b>1. <u>Заинтересованность в общении:</u></b><br>7,4 % — при ОНР; 16,8 % — при нормальном развитии речи   |   |
| «Я тоже с тобой буду»<br>«Давай вместе гулять»<br>«Давай рисовать»<br>«И я хочу в домик»<br>«Давайте играть» и т.п.  | Мимика — заинтересованность, грусть, мольба<br>Поза — ожидающая<br>Жесты — приглашающие, подзывающие<br>Взгляд — контактоустанавливающий<br>Действия — приближается к партнеру, протягивает предметы или игрушки, берет за руку   |
| <b>2. <u>Захват инициативы, противостояние, нежелание учитывать интересы партнера:</u></b><br>15,4 % — при ОНР; 10,2 % — при нормальном развитии речи  |   |
| «Вы плохие! Не буду с вами!»<br>«Давай покатаем» — «Нет» —<br>«Нет, покатаем»<br>«Пойдем домой» — «Нет, не пойдём, не пойдём!»<br>«Одевайся побыстрее» —<br>«Нет, помедленнее»<br>«Давай в догонялки» — «Нет, на машине лучше».<br>«А мне дашь?» — «Ага, как бы не так» и т.п. | Мимика — гнев, пренебрежение<br>Поза — превосходство, противостояние<br>Жесты — отмахка кистью и ребром ладони, угрозы, грубые жесты типа «фиги»<br>Взгляд — недовольный, долгий, сосредоточен на лице партнера, исподлобья<br>Действия — отбирает игрушку, отталкивает, перехватывает инициативу |
| <b>3. <u>Инициативное поведение, выдвижение правил, организация действий:</u></b><br>1,7 % — при ОНР; 26,4 % — при нормальном развитии речи  |   |
| «Идите сюда! Мы здесь играем» «Мы с тобой как будто в баре»<br>«Стой так, ты охраняешь»<br>«Ты так вот делай, а ты, Ди-ма, вот так»<br>«Теперь тут рисуй» и т.п.   | Мимика — радость, удовлетворение, заинтересованность<br>Поза — открытая, доброжелательная<br>Жесты — указательные, изобразительные, приглашающие<br>Взгляд — контактоустанавливающий, указательный<br>Действия — берет за руку, похлопывает по плечу, игровые действия                            |

|   |  |
|---|--|
| <b>4. Прекращение общения:</b>  |  |
| 28,9 % — при ОНР; 9,7% — при нормальном развитии речи   |  |
| <p>«Давай играть» — <i>«Не буду»</i><br/> <i>«Отстань»</i><br/> <i>«Не хочу так играть»</i><br/> «На машинку» — <i>«Не надо»</i> и т.п.<br/> Селенциальные акты молчания</p>  | <p>Мимика — обида, недовольное выражение<br/> Поза — пренебрежение, обида<br/> Жесты — отмашка кистью, отрицательный<br/> Взгляд — разорванный зрительный контакт, не смотрит на собеседника<br/> Действия — отодвигает игрушку, уходит, изолируется</p>   |
| <b>5. Согласие с партнером, правилами, мирное развитие событий:</b>   |  |
| 24,4 % — при ОНР; 27,6 % — при нормальном развитии речи   |  |
| <p>«Давай вместе» — <i>«Давай»</i><br/> «Сейчас моя очередь» — <i>«Ну ладно, теперь ты»</i><br/> <i>«А мне и не надо. У меня есть машина»</i><br/> «Помиримся?» — <i>«Ага, мирись, мирись, мирись, и большие не дерись»</i><br/> «Кто со мной?» — <i>«Я»</i> и т.п.</p> | <p>Мимика — радость, удовольствие<br/> Поза — открытая, доброжелательная<br/> Жесты — согласие, ритуальное примирение, приглашающий<br/> Взгляд — открытый, недлительный зрительный контакт<br/> Действия — в соответствии с ситуацией взаимодействия</p>  |
| <b>6. Самозащита:</b>   |  |
| 21,9 % — при ОНР; 9,3 % — при нормальном развитии речи  |  |
| <p>«А они меня прогоняют»<br/> <i>«Не трогай куклу. Это моя»</i><br/> <i>«А я маме расскажу»</i><br/> <i>«А мне такую же подарят, даже лучше»</i><br/> «Так нельзя, — к третьему лицу. — <i>Правда ведь ?</i>» и т.п.</p>   | <p>Мимика — грусть, недовольство, превосходство, пренебрежение.<br/> Поза — обида, пренебрежение, горе<br/> Жесты — указательные, вопросительные (ладони согнутых в локте рук обращены вверх), отмашка<br/> Взгляд — соединяющий два объекта (от лица к лицу или от предмета к лицу), недовольный, грустный<br/> Действия — плачет, дистанцируется, тянет третье лицо к «месту происшествия»</p> |

В целом можно заключить, что интенциональные направленности дошкольников реализуются как вербальными, так и невербальными средствами. В том и другом случае дошкольники с общим недоразвитием речи демонстрируют коммуникативную реактивность, малоинициатив-

ность в общении и игровом взаимодействии. Большинство детей с речевыми нарушениями проявляют незаинтересованность в сверстнике и общении с ним; количество контактов ограничено и замкнуто в узком круге общения; практически полностью отсутствуют инициативные высказывания и действия коммуникативного характера. Выяснилось, что дети с ОНР предпочитали изолированность и одиночество, либо, проявляя инициативу, они не учитывали интересы и мнения других детей, их желания и настроения. Дети с нормальным развитием речи чаще демонстрировали более продуктивные и социально приемлемые формы проявления интенциональных направленностей: инициативное поведение и согласие с партнером. В условиях речевого недоразвития дети предпочитают менее эффективные формы: захват инициативы и прекращение общения.

Соотношение вербальных и невербальных средств в реализации интенциональных направленностей выглядело следующим образом (табл. 2).

Табл. 2.

**Соотношение вербальных и невербальных средств выражения интенциональных направленностей.**

| Средства выражения интенций      | Вербальные средства | Невербальные средства | Вербально-невербальные комплексы |
|----------------------------------|---------------------|-----------------------|----------------------------------|
| Группа детей                     |                     |                       |                                  |
| Дети с ОНР                       | 8,2%                | 16,9%                 | 74,9%                            |
| Дети с нормальным развитием речи | 23,5%               | 72,2%                 | 4,3%                             |

В условиях нормального развития речи доминирующими средствами выражения интенций являются вербально-невербальные комплексы, с синхронизацией невербальных и вербальных структур. При речевом недоразвитии при реализации интенций преобладают невербальные компоненты. Следует подчеркнуть, что, несмотря на дефицит языковых средств, наблюдаемый при общем недоразвитии речи, в целом дошкольники с ОНР способны проявлять и выразить активность, используя для этого доступные средства общения. Учитывая значимость интенциональных проявлений для развертывания речевого сообщения, перед логопедами встает задача использования невербальных средств общения в коррекционно-развивающей работе

В целом полученные результаты свидетельствуют о существенном снижении уровня коммуникативной активности детей с ОНР, проявляющемся как в меньшем количестве интенциональных проявлений, так и в их специфических особенностях. В условиях речевого недоразвития наблюдается превалирование невербальных компонентов в структуре коммуникативной активности детей, доминирование деструктивных и малоэффективных способов проявления коммуникативных интенций.

### **Литература**

- Лабунская В.А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание. — Ростов на Дону, 1999.
- Серль Дж.* Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 17. — М., 1986.
- Ушакова Т.Н., Бартенева З.С.* Психологическое содержание речи ребенка 3–5 лет // Вопросы психологии. — 2000. — № 2. — С.56–65.

# СТАНОВЛЕНИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РЕБЕНКА

Т.И. Зубкова (Санкт-Петербург)

## О некоторых авторских предпочтениях в сочинениях на свободную тему

Письменный текст, как правило, передает некоторое содержание, и у пишущего есть возможность остановиться, прочитать написанное, что-то исправить, чтобы точнее выразить свою мысль, даже передумать, отказаться от того, что хотел сказать. Этим письменная речь отличается от устной, где сказанного не вернешь. Можно утверждать, что именно в письменном тексте полнее и точнее проявляются характерные особенности склада личности данного носителя языка.

Как писал Р.О. Якобсон, любое речевое событие предполагает выбор (селекцию) лингвистических единиц и их сочетание (комбинацию) в более сложные единицы. В случае выбора мы оперируем единицами, объединенными в коде языка, но не в тексте, и эти единицы связаны отношениями сходства и предполагают возможность замены одной на другую. Комбинация подразумевает, что каждая единица служит контекстом для более простых единиц и/или входит в состав более сложной единицы. Составные части контекста связаны внешними отношениями смежности. В речевом поведении действуют оба эти процесса: метафорический, основанный на сходстве, и метонимический, покоящийся на смежности. В известном психологическом тесте детей просили дать первую, пришедшую в голову словесную реакцию на предъявляемое существительное. Ответы представляли собой либо некоторую замену этого слова, либо продолжение, развертывание в синтаксическую конструкцию. Под влиянием свойств личности и тенденций культуры автор может отдавать предпочтение одному из этих процессов. Например, Р.О. Якобсон утверждает, что литературная школа романтизма тесно связана с метафорой, а реалистическое направление отдает предпочтение метонимии. При всем разнообразии афазических нарушений можно, вслед за Якобсоном, отметить два полюса: метафорический, нарушение отношений по сходству, и метонимический, нарушение отношений по смежности (Jakobson, Halle 1956).



В течение последней трети 20 века появились исследования детской речи, описывающие разные стратегии усвоения родного языка ребенком. Оказалось, что этот процесс сложнее, чем думали раньше. Для обозначения этих стратегий используются разные термины: референциальные и экспрессивные дети, аналитическая стратегия и гештальт-речь, аналитическая и синтетическая стратегии. Вторые элементы этих пар можно объединить под общим названием холистической, или целостной, стратегии и противопоставить две крайности — аналитическая и холистическая стратегии. Тенденции этого рода и в дальнейшем сохраняются в речевом поведении носителя языка: они определяются функциональной организацией мозга. С одной стороны, стратегии левого и правого полушарий подразумевают противопоставление, соответственно, логического и образного типа переработки информации (логика и систематизация — целостность и чувственность). С другой стороны, функционирование передних и задних отделов речевых зон — это, соответственно, сферы организации синтагматических (выстраивание в цепочку, контекст) и парадигматических (замена, выбор) отношений, в том числе противопоставление метонимических и метафорических предпочтений. В письменных текстах также можно обнаружить, что отдается предпочтение той или иной стратегии, при наличии, конечно, смешанного, промежуточного типа. Об этом свидетельствует синтаксическое построение текста, пунктуация, выбор лексических средств, а также преобладание метафорических или метонимических процессов.

В качестве иллюстрации приведем несколько фрагментов из сочинений на свободную тему. Первые два отрывка взяты из материалов, собранных Н. А. Швецовой для курсовой работы<sup>1</sup>. Это размышления учеников 9-го класса о своей будущей семье. Сопоставим эти фрагменты с точки зрения предпочтений метонимического (смежность) или метафорического (замена, образность) характера, соответственно, первый и второй отрывки.

1) *Мне хотелось иметь нормальную жену без особых отклонений в физическом и умственном развитии в любую сторону. Я еще не знаю, придется ли сразу покупать новую квартиру (у моих бабушки и дедушки,*

---

<sup>1</sup> Швецова Н.А. Аналитическая и холистическая стратегии в письменном дискурсе. Курсовая работа, научный руководитель Т.И. Зубкова. — СПб., 2005.

одних и других, есть собственные). В первое время на квартиру просто не будет средств. Я не собираюсь жить долго без детей. Поскольку же-нюсь я скорее всего от 23 до 25 лет, то, думаю, дети будут сразу.

2) Еще мне всегда хочется стать птицей и летать в небе, посмотреть на людей и животных (маленьких как букашки), посмотреть на мир своими глазами. Пролетать десятки тысяч километров весной на север, а летом на юг, пожить вольной жизнью. Сейчас я учусь и хожу каждый день к 9 в школу, но у меня есть каникулы, выходные, в крайнем случае я могу не прийти в школу вообще. Иногда берет тоска о том, что не можешь выбраться из этого рабства работы не в свое удовольствие.

Следующая пара фрагментов взята из собранных нами материалов. Это рассуждения бывших школьников, ставших студентами филологического факультета СПбГУ, их мысли о том, что такое одиночество. Здесь также противопоставлены разные подходы, разные стратегии построения текста.

1) *Человек одинок?* (заголовок) *Я чувствовала себя очень одиноко, когда училась в младших классах. Мне казалось, что меня никто не понимает. Когда я перешла в 10-м классе в другую школу, у меня сразу появилось очень много друзей. И, вообще, мой класс был как одна большая семья. Каждый день я открывала что-то новое для себя.*

2) *Одиночество — постоянный фон, задний план человеческого существования. Мы освещены им, как лучами софитов, мы боимся этого света, и потому ищем кого-нибудь, кто смог бы объяснить нам, что мы не одиноки, кто смог бы убедить нас в этом ... И мы ищем, находим, разочаровываемся, и снова — ищем ... Даже если ты понимаешь, что с тобой нужный человек, то это не навсегда ... все равно впереди одиночество — вечность, одиночество — безысходность, одиночество — бесповоротность, одиночество — жизнь ...*

Относительно синтаксического построения этих фрагментов можно отметить, что последовательному развертыванию текста противопоставляется отрывистость, усложненность, нередко нестандартное употребление пунктуации. Выбор лексики определяют преобладающие тенденции в метонимическом или метафорическом направлении. Приведенные фрагменты демонстрируют крайние точки, два полюса, между которыми располагаются промежуточные, смешанные варианты.

Итак, несовпадение стратегий прослеживается не только при усвоении родного языка в детстве, но и в последующем речевом поведении его

носителей, в том числе при создании письменного текста. Полагаем, что эти стратегии во многом определяют способы обучения и самообучения, поэтому следует признать, что не существует единых для всех методик.

## **Литература**

*Jakobson R., Halle M. Fundamentals of Language. — Part 2. — The Hague — Paris, 1956.*

**О.В. Мурашова, С. А. Соловьева (Череповец)**

### **Школьное сочинение — коммуникация, автокоммуникация или квазикоммуникация?**

Основным критерием проверки сформированности компетенций по русскому языку в школе выступают сегодня ЕГЭ и ГИА. Часть С в них направлена на выявление коммуникативной компетенции выпускника и является заданием открытого типа с развернутым ответом (сочинение), проверяющим умение создавать собственное письменное монологическое высказывание на основе прочитанного текста.

Для выполнения этого задания необходимы обозначенные в ФГОСТ ОО знания, умения и компетенции:

- владение речевой культурой, орфографической и пунктуационной грамотностью; коммуникативными умениями в социально-культурной, общественно-политической, учебно-научной и официально-деловой сферах общения;
- владение умением анализа текста с точки зрения явной и скрытой, основной и второстепенной информации;
- владение разными видами чтения<...> и письма, осуществление их выбора в зависимости от коммуникативной задачи;
- сформированность умения точно и свободно выражать мысли и чувства разными способами в соответствии с условиями и сферой речевого общения;
- владение навыками смыслового и эстетического анализа любого текста на основе понимания принципиальных отличий художественного текста от текстов других функциональных стилей;

- понимание специфики использования языковых средств в текстах разной функционально-стилевой и жанровой принадлежности и др.

Сочинение как форма создания текста является одним из видов творческих работ, которым в школьной практике отводится особая роль. Детское сочинение предполагает творческую работу, в которой ученик сможет выразить свои индивидуальные склонности, интересы, вкусы, дать выход воображению. Оно должно служить эффективным средством воспитания, возбуждать эмоции, приучать детей осмысливать и оценивать виденное и пережитое, развивать наблюдательность; оно требует самостоятельности, активности, увлеченности. Выбор слов, оборотов речи и предложений, обдумывание композиции рассказа, отбор материала, установление логических связей, проверка орфографии и пунктуации — весь этот комплекс действий требует от ребенка высокого напряжения его творческих сил.

Безусловно, о преимуществах работы над сочинением можно говорить бесконечно. Но следует отметить, что задание части С в экзаменационных работах соответствует высокому уровню сложности, поэтому от 2% до 3% выпускников, по нашим наблюдениям, даже не берутся за его выполнение, и лишь чуть больше 1% выпускников, по данным экспертов, получают за свое сочинение максимальный балл.

Подавляющая часть «творческих» работ представляет собой четкое следование заданной учителем модели, проявляющейся как в стандартной логике развития мысли и стереотипном наборе (а не отборе) языковых средств, так и в шаблонной композиции, полностью ориентированной на принятые критерии оценки.

Тут возникает не только лингводидактический вопрос прикладного характера о соотношении творческой деятельности и подражания, но и более глубокий и важный, по нашему мнению, лингвистический вопрос: чем является школьное сочинение с точки зрения теории коммуникации? Что это коммуникация, автокоммуникация или квазикоммуникация? И при каком решении вопроса ценность ученической работы будет выше?

Обозначим различия в понятиях «коммуникация», «автокоммуникация» и «квазикоммуникация».

Коммуникация — это направленная связь, процесс передачи информации от одного лица другому и ее восприятия последним. Это принципиально симметричный процесс, который автоматически подразумевает

состояние, при котором мнение, ценности, ассоциативные ряды другого человека воспринимаются как свои собственные.

Эффективность коммуникации определяется изменением поведения или установки человека. В модели сочинения рассуждения-размышления она предполагает обращенность к конкретному читателю, ситуацию искреннего общения в условиях реального дискурса, апеллирующую к творческой, гуманной стороне человеческой души. Основная задача автора в ситуации письменной коммуникации — выразить собственное мнение. При этом реализуется такая функция общения, как ценностно-ориентировочная: установление общей для пишущего и читающего системы ценностей.

При автокоммуникации речь пишущего адресована самому себе, что связано с желанием автора разобраться в проблеме, понять и особенности предмета размышления, и свои мысли. Основной задачей в этом случае будет разрешение сложной, значимой для данной коммуникативной личности проблемы. Ценностно-ориентировочная функция общения при этом сохраняется, но реализуется она в индивидуально личностной системе и не направлена на читателя, и более того, являясь самодостаточной — не подразумевает его.

В свою очередь, квазикоммуникация принципиально отличается и от собственно коммуникации, и от автокоммуникации. Дело в том, что квазикоммуникация всегда асимметрична. В процессе квазикоммуникации контакта не происходит, поскольку нет обратной связи, хотя коммуникатору кажется, что восприятие есть.

Возможно, что затруднения, возникающие у выпускников при написании сочинения из части С, вызваны отчасти тем, что пишущий пытается создать некий симбиоз коммуникации, автокоммуникации и квазикоммуникации. Опираясь на характеристики данных понятий, можно сделать вывод о том, что школьное сочинение-рассуждение является актом именно квазикоммуникации.

Однако в теории коммуникации существует мнение, согласно которому при отсутствии коммуникативного акта нет и связного текста. В этом случае мы можем поставить под сомнение и истинность самого созданного учеником текста, условно назвав его квазитекстом, поскольку он, хотя и сохраняет все формальные текстовые свойства, но не выполняет своей коммуникативной предназначенности.

Не случайно, возникают в качестве саморефлексии высказывания учеников 11 классов, посещающих подготовительные курсы: «*На свободную тему я легко пишу сочинения, а вот сочинения-рассуждения...*» (Балашов К.), — и кажущиеся нелепыми вопросы: «*А от какого лица нужно писать сочинения-рассуждения?*» (Илюхина Ю.)

Ведь действительно модель рассуждения как типа текста включает в себя среди других компонентов и характеристику ситуации общения (обращенность к определенному адресату). И ее отсутствие, как мы полагаем, связано не только (или: не столько) с отсутствием умения создавать текст с установкой на определенного адресата, сколько с отсутствием самого этого адресата.

С этих позиций нами было проанализировано 36 работ учащихся 11 классов различных школ города. И только в восьми из них была сделана попытка установить некий коммуникативный контакт с потенциальным читателем, а следовательно, реализовать целостно-ориентировочную коммуникативную функцию.

На уровне языковых средств это проявилось в использовании:

- именительного темы: *Страх, суеверия, предрассудки.* (Обухова Л.); *Пошлость... Мещанство... Обывательство...* (Остроумова А.); *Наука.* (Голосов Д.).
- вопросительных конструкций в абсолютном начале текста: *Что же одолевало человека во все века?* (Зайцева К.); *Что такое неограниченная, свободная наука?* (Макарова Н.); *Нужно ли ценить достижения предков?* (Беляев Д.) и др.

К сожалению, иных средств дискурсивизации в имеющихся среди наших материалов ученических работах обнаружить не удалось, за исключением предложений *Я согласен с точкой зрения автора* (6 работ).

Но наиболее продуктивными средствами оказываются безличные конструкции: *можно сказать, нельзя не согласиться, считается, хотелось бы сказать* и др. Их использование позволяет пишущим максимально удалиться от ситуации прямого общения (от собственно коммуникации), от создаваемого текста, снять определенную долю ответственности за выражаемую позицию (отойти и от автокоммуникации). А ведь именно умение моделировать коммуникативную ситуацию и позволяет определить долю авторского участия в тексте, его индивидуальность.

И неумение размышлять самостоятельно подтверждается на уровне языка, как нам представляется, именно в способе повествования, преобладающим в сочинениях-рассуждениях. Если дети в возрасте 10–11 лет,

чьи творческие работы мы также анализировали, еще употребляют формы повествования от первого лица и апеллируют к читателю (вероятно, в силу своей непосредственности), то старшекласники - практически нет. Прежде всего, имеется в виду употребление этикетных форм 1 лица в обобщенном значении: *«Определение пошлости нам иллюстрирует Антон Павлович на примере семьи Туркиных <...>. Мы часто тратим свое время впустую <...>. Мы мало читаем, а от этого у нас скудный лексикон, наша речь засорена... Мы не ходим в музеи, театры... Мы — «заклишированная сущность» (Остроумова А.). Частотно и обозначение субъекта действия, включающего говорящего, с помощью определенных и неопределенных местоимений: «Она [проблема] затрагивает всех: от простых рабочих до государственных служащих» (Остроумова А.), — и неопределенных местоимений: «Кто-то зависает в Интернете целыми днями, общаясь с виртуальными друзьями, играя в игры, а кто-то проводит все свое время в ночных клубах...» (Остроумова А.).*

Для того чтобы пишущий осмысленно и действительно творчески смог организовать размышление по поводу чего-либо, он должен осознавать то, кого именно он пытается убедить или переубедить, с кем пытается выработать единую систему ценностей. То есть, необходима четкая ориентация на адресата. Только в этом случае сочинение-рассуждение может рассматриваться как составляющая часть собственно коммуникации. Установка на собеседника должна определить и систему использования пишущим текстообразующих приемов и средств.

Таким образом, материалы показывают, что школьное сочинение в большинстве случаев является актом квазикоммуникации. Именно это, с нашей точки зрения, является одной из основных причин низкого уровня ученических работ части С Единого государственного экзамена.

**Н.К. Онипенко (Москва)**

### **Статика пространства, фигура наблюдателя и пространственный дейксис в свете онтолингвистики (о грамматике текстов-описаний)**

1. Предметом рассмотрения является коммуникативно-грамматическая организация детских описательных текстов. Речь пойдет о текстах сочинений, написанных учениками 2-х, 3-х, 4-х и 6-х классов. Ученикам были предложены три типа тем, предполагающих возможность

точки зрения наблюдателя: сочинение по картине, находящейся перед глазами учеников; сочинение о месте, в котором они находятся («Мой класс» — сочинение пишется в классе, «Моя комната» — домашнее сочинение); сочинение о месте, в котором ребенку особенно приятно находиться («Место, где мне хорошо»). Третья тема может раскрываться с дистанции либо с включением фигуры наблюдателя. Основное внимание исследователя при этом обращается на: (1) использование средств обнаружения перцептивного модуса (самых перцептивных глаголов); (2) выбор синтаксических конструкций (безглагольных, бытийных или глагольных предложений), (3) выбор дейктических показателей (*здесь, тут, там*). При анализе сочинений по картине было важно увидеть степень влияния сюжета, поэтому для сочинения были выбраны «Девочка с персиками» В. А. Серова и «Иван-царевич на сером волке» В. М. Васнецова.

2. Из 37 работ на тему «Мой класс» (сочинение писалось в классе) только в двух работах есть Я наблюдателя (*Вокруг меня стены зеленого и белого цвета; Я захожу в класс, иду направо..., иду налево...*). Несмотря на то, что дети описывали непосредственно наблюдаемое, они использовали средства **информативно-описательного регистра речи**: бытийные предложения (*У нас есть зеленая доска; У нас в классе есть пианино; У нас в классе есть парты, занавески, доска, шкафы*); узуально-локализованные предикаты (*Рядом с нашей партией мы вывешиваем наши работы; Перед партами у нас доска, на которой пишет учитель; На пианино нам играют, и мы поем песни*); предложения с модальным значением (*На доске удобно писать; Тут есть место, где мы можем пить воду; ...есть доска, на которой можно очень красиво писать*). Наиболее частотным типом предложения в описаниях класса является бытийное предложение с формой *есть* (*На стенах есть две картины; Под доской есть четыре ящика; У нас есть свежий воздух от растений; У нас в классе есть уроки; ... там есть умывальник, около которого есть цветок; У нашего класса есть зеленая доска*). По отношению к ЕСТЬ-предложениям работы учеников делятся на три группы: с преобладанием *есть*-предложений, с преобладанием безглагольного варианта и работы, содержащие только безглагольные бытийные предложения, — таких работ 4 из 37. Отсутствие предложений с формой *есть* может объясняться заменой этой формы глаголами положения (*стоит, лежит, висит*), но есть работы полностью безглагольные; так, сочинение Ильи К. (9) состоит из 12 бытийных предложений, все



с препозицией локатива, и ни в одном из предложений нет формы *есть*. В сочинении Алины Б. (8,6) употреблены экспрессивные номинативные предложения (*Три окна!*) и даже генитивные (*А мишуры!*). Дети писали сочинение перед Новым годом, когда в классе стояла елка (и под елкой стояли самые разные Деда Морозы), но и этот единичный факт превратился в постоянный признак классной комнаты: *У нас есть стол, а на столе стоит елка, и на ней елочные игрушки, а под елкой стоят Деда Морозы, красота! ... У нашего класса есть елка, она стоит посередине стола. Около нашей елки водят хоровод Деда Морозы, некоторые маленькие, другие побольше, один Дед Мороз с зайчиками. ... И еще у нас красивый и новогодний класс. Елка украшена гирляндами и шариками. Вокруг ее стоят Деда Морозы.* Из 37 сочинений только в одном есть указание на время: *Декабрь... В этот день наш класс красивый, тут есть большой подвешенный телевизор... елка, украшенная лучиками, тут есть тысяча Дедов Морозов...* (Майя Л. 8,6). Но и это описание строится по законам информативного регистра: Майя начинает с дейктических *тут*, но переходит на *там* (*Там есть стулья, на которых мы сидим; Там есть умывальник*). Из дейктических локативных показателей самым частотным является *там* (в 37 работах только один раз употреблено *здесь*, трижды *тут*). Оно может быть анафорическим, указывающим на часть пространства, конечную точку пути: *Я захожу в класс, иду направо, там большая доска. Иду налево, там украшенная елка. Там* может представлять весь локус целиком, и в этом случае пишущий мыслит себя вне пределов данного локуса: *У нас в классе очень просторно и красиво. Там есть много цветов. А еще там стоит большая красивая елка. Там три ряда и на каждом ряду сидит по 8 человек. ... Мне нравится мой класс. И там много книг.* Таким образом, дети описывают свой класс с внешней точки зрения, информативно, а не репродуктивно<sup>1</sup>.

3. Домашнее сочинение «Моя комната» писали шестиклассники (11-12 лет). В этих текстах глагольная форма *есть* появляется реже, при этом большая часть сочинений начинается с ЕСТЬ-предложения

---

1 О связи местоименных наречий *где* и *там* свидетельствуют и факты доречевого периода. Так, Игорь Б. (1,2) на вопрос «Где мама (папа, бабушка)?» отвечает указательным жестом, что предполагает дистанцию между ним (ребенком) и мамой (папой, бабушкой). Но если дедушка, у которого Игорь находится на руках, спрашивает: «А где дедушка?», то ответа жестом он не получает, ребенок смотрит и не знает, как реагировать. Следовательно, дейксис — это возможность указательного жеста.

(интродуктивного): *У каждого человека есть своя комната.* В других бытийных предложениях используются стативные глаголы *стоит, лежит, сидит*: *На столе **сидит** телевизор, украшенный смайликами, Параллельно телевизору **сидит** ну или **лежит** диван в клетку...* Особенность этих текстов состоит в том, что в них активно употребляются перцептивные предикаты: *идеешь чуть-чуть вперед и **видишь** стол деревянный; При входе **видно**, что нет двери — ее сняли во время ремонта; Когдаходишь ко мне в комнату, сразу **видны** светло-желтые обои.* Однако восприятие пространства не подается как сиюминутное: *Если вы зайдете в мою комнату, то первое, что попадаете вам на глаза, это огромный темно-коричневый шкаф.* Это означает, что описание и с перцептивными глаголами оформляется средствами информативного регистра. В текстах на тему «Моя комната» нет дейктического *там*. Дети осознают свою комнату как часть собственной личной сферы: они хозяева, а читатель — их гость, для которого пишущий проводит своеобразную экскурсию; пишущий избирает позицию потенциального гостя, которую и обнаруживают перцептивные глаголы. Репродуктивные фрагменты в этих работах не частое явление, они указывают на приближение к описываемому месту (своеобразный «наезд» камеры). Маркерами репродуктивного регистра, и соответственно позиции наблюдателя, становятся указательная частица *вот* (**Вот** на белом потолке красуется большая люстра), пространственные эгоцентрические слова *справа, слева, сзади*, а также синтаксема *перед + сущ.* в твор. (**Перед вами** стол с компьютером и англо-русскими словарями...).

4. В сочинении на тему «Место, где мне хорошо» (39 работ) дейктическое *там* вполне закономерно, если речь идет о даче, о другом городе или другой стране, т.е. о месте, которое представляют с пространственной дистанции: *Дом на даче. У меня **там** две кошки. Их зовут Вадя и Даша. Мне **там** очень хорошо. У меня **там** друзья. **Там** весело. **Там** много растений. **Там** очень хорошо жить* (Миша Л. 8); *Мне хорошо в Санкт-Петербурге. **Там** очень много интересных мест. **Там** очень красивое метро...* (Кирилл К. 9); *В этом месте свежий воздух, **там** можно отдохнуть, купаться. **Там** есть море! **Там** очень хорошо... Это Кипр* (Полина 8,6). **Там** сохраняется и в текстах о собственном доме (квартире, комнате, даже кровати): *Моя комната. **Там** тихо и хорошо. **Там** удобно делать уроки. **Там** светло и красиво* (Марина П. 8,6); *В доме **там** мама с папой, **там** уютно... **Там** все есть... **Там** хомяк, которого*

зовут *Машиа* (Вика Б. 8,6). Большинство сочинений на тему «Место, где мне хорошо» также относятся к информативно-описательному регистру. Исключение составляют 4 работы; в двух сочинениях использованы номинативные предложения: *Много воздуха, 5 высоких деревьев, большая-пребольшая поляна, поле за двором, дорожка из булыжников... Это место моя дорогая деревня Назарово!* (Иван Г. 8,6); *Мой диван, стол, ковер. Аквариум, поделки, карандаши. Карта, глобус, мой большой плюшевый мишка. Мои цветы, рыбы. Ящик* (Миша Ж. 7,6). Здесь перцептивность потенциальная, она никак не усиливается глаголами. В двух других работах репродуктивность маркируется глаголами: *Необитаемый остров. Чайки кричат. Бушует море, я лежу на песке под пальмой и под банановым деревом. И вдруг, когда я спал, на меня упал банан. И я проснулся. И я пошел в океан играть с мячиком* (Максим С. 8,6); *Рядом канал имени Москвы, медленно проходит круизный корабль «Сергей Есенин». Течение тихое, и все вокруг тихо. Проходят баржи с песком... Люди катались на лодках, катерах. Над головой каждую пятую минуту пролетают самолеты* (Вадим Т. 8). В сочинении Максима использованы частно-перцептивные глаголы (*кричат, бушует*). В последнем тексте наблюдатель представлен синтаксическими нулями при словах релятивно-пространственной семантики (*рядом, вокруг, над головой* = рядом с нашим домом, вокруг меня, над моей головой). Репродуктивность (в конкретный момент наблюдения) проявляется и в «путанице времен»: дети переходят с настоящего на прошедшее, — что является одним из доказательств актуального значения временной формы.

5. Сочинение по картине предполагает осознание невозможности включить свое Я в изображаемое художником пространство. Пространство изображенное не впускает субъекта модуса, он принципиально дистанцирован. В сочинениях по картине В.А. Серова дистанция обнаруживается перцептивным глаголом: *Я вижу на картине девочку. Она мечтает. В комнате ходят часы. Они красивые...; Я вижу на столе персики. Мне нравится лицо девушки. Я вижу, что на стене висят часы...; Я вижу, как девочка сидит мечтает. И как часы висят. И персики лежат на столе...* В работе Кати Е. 8 предложений, и каждое из них содержит глагол *видеть*.

Из 25 работ только в 5 нет ни одного перцептивного глагола. Вот работа Вероники С. (8): *Сидит девушка и мечтает. А рядом персики лежат. Часы ходят. И солнце ярко светит. И нож на столе лежит. А*

*девушка все мечтает и мечтает. И листья на столе лежат.* Текст написан по законам репродуктивного регистра, при этом автор использует частно-перцептивные глаголы (*ярко светит, часы ходят*), которые в детском тексте несут функтивно-бытийное значение (слуховой канал задействован быть не может). См. также: *Девушка сидит на стуле. На стене тикают часы. На ее одежде бант. Она мечтает. Рядом стоят стулья. Она собирается есть персик. Она одета в розовую футболку* (Ульяна К. 8). Интересно, что часы в сочинениях детей *висят, стоят, ходят, тикают, не смолкают*. В 25 сочинениях по картине «Девочка с персиками» практически нет ни ЕСТЬ-предложений, ни указательного *там*. Лишь в работе Виталия И. найдем и то, и другое: *Там есть персики. Там сидит девушка. Там висят часы. Там есть окно. Я вижу стол. И еще стул. Я вижу бант. Девушка собирается обедать персиками. Она мечтает.*

Сочинение по картине «Иван-царевич и Серый волк» писали дети 8,6 и 9 лет. Они понимали, что это иллюстрация к определенному фрагменту сказки: в этих сочинениях речь идет о том, какой фрагмент текста представлен (*изображен*) и какими изображены герои. Дети писали не о том, что есть, а о том, что происходит: *На картине изображен момент, когда Иван-царевич и Елена Прекрасная мчатся на Сером волке. Иван-царевич опасается погони, все время оборачивается назад. Елена Прекрасная, уставшая, испуганная, прижалась к нему. А Серый волк, высунув язык, мчится вперед сквозь леса и болота* (Таня Ч. 9). В этих текстах динамические имперфективы настоящего времени (*скачет, несется*) и перфективы в прошедшем (*прижалась, наклонилась, обнял*). Позиция стороннего наблюдателя выражается перцептивными предикатами (*На картине мы видим, как...; видны..., видно, что...*) и предложениями типа *Вид у Ивана-Царевича богатырский; Елену Прекрасную мы видим усталой и задумчивой*, в которых слово перцептивной семантики взаимодействует с прилагательным. Количество прилагательных и причастий гораздо больше, чем в других сочинениях: *Волк у Ивана-царевича сильный, глаза горят огнем, острые зубы и гладкая шерсть; Через лес скачет уверенный и безбоязненный волк; Мы видим, что у Серого волка раскрыта пасть, высунут красный язык*. Интересно, что при наличии бытийных предложений в этих текстах нет действительных слов (*здесь, тут, там*). Пространство, изображенное на картине, не осознается детьми как такое же реальное. Это изображение, поэтому дети используют другие локативные показатели: *на картине, посередине, на переднем плане*.

Синтаксическая композиция этих текстов строится как чередование репродуктивно-описательных и информативно-описательных фрагментов, но и при репродуктивной подаче наблюдатель сохраняет дистанцию, это внешний наблюдатель.

**Н.М. Юрьева (Москва)**

### **Повествование как явление речевой деятельности на разных этапах его возникновения у детей дошкольного возраста (по материалам эксперимента)**

1. До недавнего времени процессы речепорождения у детей дошкольного возраста, как правило, рассматривались в аспекте способности к порождению отдельных синтаксических единиц и структур, так как, по справедливому мнению ученых, «человеческая речь начинается с синтаксиса». Исследователи чаще всего обращались к ранним синтаксическим формам, оставляя без внимания вопросы становления текстопорождения, совершенствования смыслового содержания цельнооформленных высказываний, их смысловой интеграции и взаимосвязи в тексте.

Повествование, или нарратив (используемые далее как синонимы), осмысливается в нашем исследовании не только в качестве сложной текстовой структуры, но как специфичная форма речевой коммуникации и сложное коммуникативное явление, несущее и сохраняющее в себе единство действия, рефлексии, общения и коммуникации (Щедровицкий 2005) и возникающее на определенном этапе становления речевой деятельности индивида. В процесс создания повествования вовлечены и в нем взаимодействуют многообразные интериоризованные речемыслительные процессы, которые «закреплены» в некотором устном повествовательном продукте — устном повествовании, в котором с позиций традиционной теории текста должны проявляться такие общепризнанные свойства текста, как последовательность, связность, целостность, законченность. В ходе становления речевой деятельности ребенка факты повествования являются своеобразной призмой, отражающей переход к более зрелой стадии в овладении языком и устным повествованием как дискурсивным явлением и единством высшего ранга, кумулирующим в повествовательном продукте переплетение когнитивного и лингвистического опыта ребенка.

2. Помимо собственно лингвистических проблем, особый интерес для исследований речевого онтогенеза представляет проблема отношения повествования-текста к событиям, отраженным в повествовании в их взаимосвязи, а именно, как некоторая исходная последовательность событий, превращенная в представление ребенка о событиях, получает ту или иную репрезентацию в устном повествовании. Поэтому возникает вопрос о том, как в своих историях дети организуют внутреннюю когнитивную сложность тех событий, о которых они рассказывают.

3. При проведении исследования мы придерживались общего положения о взаимосвязи когнитивной и языковой составляющих в онтогенезе. По общей гипотезе исследования в ходе «действительного использования языка» существует тесная взаимосвязь между познавательным развитием ребенка, развитием понятийного мышления и связной повествовательной речи. Для повествовательной деятельности ребенка в каждый период и «момент» его развития (в нашей экспериментальной ситуации — в ситуации рассказа об истории) значимыми являются познавательные/когнитивные структуры, сформированные у ребенка к конкретному периоду развития. По данным психологических исследований к таким когнитивным структурам следует отнести когнитивные структуры «предметы» и «событие» (Олпорт 1999: 74).

Основная цель этой части проводимого исследования заключалась в том, чтобы зафиксировать и увидеть детский нарратив как целостное явление речевой деятельности на разных этапах его возникновения (порождения) детьми разного дошкольного возраста, а также по возможности проследить своего рода привязанность нарратива к конкретному периоду понятийного и познавательного развития ребенка. По нашему предположению, различные типы детского повествования обусловлены взаимодействием, по крайней мере, нескольких факторов, вовлеченных в процесс формирования повествования у детей. К таким факторам относятся когнитивный и коммуникативно-языковой, которые можно представить в следующем виде:

а) достигнутый ребенком уровень когнитивного развития: восприятие и осмысление ребенком эпизодов истории, визуально отраженных в книге, как целостного и сложного события;

б) овладение операциями текстопорождения и формирования законченного связного устного повествования не только на смысловом уровне, но и в языковом плане: овладение единицами языковой номинации, средствами синтаксического структурирования высказываний и их взаимо-

связи, средствами выражения модальности и жанровой организации повествовательного дискурса.

4. Далее используются материалы экспериментального исследования, направленного на получение экспериментальных данных, свидетельствующих о ходе становления в дошкольный период устного повествования. Эксперимент проводился с русскоязычными детьми от 3 до 7 лет, посещающими детский сад.

Повествовательный материал анализировался с применением методики дифференциации устных спонтанных детских историй, предложенной Артуром Эпплби и разработанной с опорой на теорию понятийного развития Л. С. Выготского (Applebee 1978). Анализ устных повествований, зафиксированных в экспериментальных условиях, позволил выделить несколько типов повествования в детской речи и различные дискурсивные стратегии построения повествования, которые проходят своеобразные этапы в эволюции повествования в период дошкольного детства.

Показано, что процессы текстопорождения и связной повествовательной речи на дошкольной ступени речевого развития предстают в виде неоднородной совокупности разных по смысловой сложности, целостности и лингвистической связности повествовательных продуктов. Причем разброс возможных вариантов повествования уже в период младшего дошкольного возраста весьма велик: от повествования в виде 'скопления' до 'примитивного нарратива'.

В исследовании выявлены разнообразные формы повествования, отражающие когнитивную 'событийную' структуру (образ), получающую отражение в том или ином устном повествовательном продукте речевой деятельности ребенка. Выявленные формы детского повествования получили в исследовании следующее обозначение: 'скопление', 'повествовательные секвенции', 'несфокусированная повествовательная цепь', 'примитивный нарратив', 'сфокусированная повествовательная цепь', 'нарратив'. Имеющиеся материалы позволили определить различные когнитивно-дискурсивные стратегии, участвующие в процессе создания и воссоздания 'событийного' образа в устной речи детей дошкольного возраста. С помощью когнитивно-дискурсивных стратегий происходят речемыслительные процессы развертывания «образа события» ребенком в повествовательных дискурсах, зафиксированные в повествовательных продуктах, отличающихся «ансамблем» когнитивно-дискурсивных стратегий, которые направляют и упорядочивают повествовательные деривационные процессы в детской речи.

## Литература

- Олпорт Ф.Х. Феномены восприятия // Психология ощущений и восприятия. — М., 1999. — С. 67–76.
- Щедровицкий Г.П. Мышление — Понимание — Рефлексия. — М., 2005.
- Applebee A. N. The child's concept of story. Ages two to seventeen. — Chicago—London, 1978.

**Е. В. Ягунова (Санкт-Петербург)**

### Спонтанный нарратив у детей и у взрослых\*

Структура спонтанного монологического текста исследована более чем неполно. За термином «нарратив» могут стоять разные объемы понятия. Определим признаки нарратива, которые для нас являются основными. Одной из важных формальных характеристик нарративов являются способы поддержания структурной и смысловой связности текста<sup>1</sup>. К формальным способам связности относят, прежде всего, связующие слова (союзы, союзные и союзоподобные слова, слова с темпоральными и причинно-следственными значениями) и механизмы референции и ко-референции (повторяющиеся в тексте слова, другие виды повторной номинации). По У. Лабову (Labov 1972, 1967), в формальной структуре нарратива должна быть отражена важность оценочного компонента (evaluation) (подробнее о нарративе см. Ягунова 2008, 2011). Главной характеристикой нарратива является его композиционная структура. В качестве основных композиционных фрагментов мы выделяем преам-

---

\* Автор выражает благодарность Н.Г.Морозовой, которая провела экспериментальное исследование в рамках работы над магистерской диссертацией (Морозова 2003) и П.М.Эйсмонт, которая подобрала мультфильм, разрабатывая свое диссертационное исследование.

<sup>1</sup> Исследователи связности текста пользуются разной терминологией. В последних исследованиях все чаще разделяют когезию и когерентность. Когезия — связь элементов текста, при которых интерпретация одних элементов зависит от других (Кронгауз 2001). Когерентность соотносима с прагматической стороной, она выводит нас за пределы текста в коммуникативную ситуацию и опирается на базу знаний адресата. Когерентность в наибольшей степени связана с презумпцией осмысленности и реализаций (смысловых) ожиданий адресата. Однако в реальных моделях понимания текста носителем языка четко разграничить эти два разных вида связности бывает невозможно.



булу, завязывание сюжета, развитие сюжета, развязку. Четкое выделение кульминации и/или коды рассматривается как факультативный признак, характеризующий отдельные типы нарратива<sup>1</sup>. Построение нарратива, таким образом, представляет собой построение монолога по достаточно логичным и формализованным правилам.

Проследим основные закономерности структуры спонтанного текста. Рассмотрим 2 экспериментальных способа его получения (2 коммуникативные ситуации): 1) с опорой на динамически развертывающийся видеоряд мультфильма без звука (далее — «озвучивание»)<sup>2</sup>, 2) пересказа (через небольшой промежуток времени). Эксперименты различаются по степени включенности коммуникативной ситуации, прежде всего видеоряда, в текст, что может в существенной степени определять выбор дискурсивной стратегии.

Звучащие тексты записывались на магнитофон, и анализировались орфографическая расшифровка записей с указанием основных просодических характеристик текстов (прежде всего, синтагматическое членение и паузация). Нарративом все экспериментальные тексты называются еще на этапе постановки задачи на основе того, что структура мультфильма про котенка<sup>3</sup> имеет все признаки нарративной композиции. В качестве информантов рассматривались дети 6–7 лет, воспитывающиеся в частном ДООУ, и взрослые, работающие в этом ДООУ. В экспериментах участвовало 17 детей 6–7 лет и 9 взрослых испытуемых, от каждого было получено по 2 текста.

Безусловно, все полученные нами тексты можно рассматривать как связные: в них реализуется и когезия, и когерентность, при этом доля когерентности выше у «озвучиваний». Все тексты имеют основные компоненты нарративной композиции, поэтому использование термина «спонтанный нарратив» при их анализе полностью оправдано. В качестве основных композиционных фрагментов выделяются преамбула, завязывание сюжета, развитие сюжета и развязка, во многих текстах четко вы-

---

<sup>1</sup> В работах разных исследователей предлагаются разные виды такого рода схемы, ср. напр., 1. Ориентация, 2. Завязка, 3. Кульминация, 4. Развязка, 5. Кода (по У.Чейфу).

<sup>2</sup> Для детей инструкция формулируется с опорой на «фиктивного» участника коммуникации (игрушку, которая не видит мультфильм и которую дети включают озвучиванием в коммуникативную ситуацию).

<sup>3</sup> «Как стать большим», реж. В.Дегтярев (студия «Союзмультфильм», 1967).

деляется и такой фрагмент коды как «заключение, вывод, мораль». Сюжет мультфильма, безусловно, его содержит.

Есть ли существенные различия между текстами, порожденными детьми и взрослыми, для которых высокая коммуникативная компетентность не является обязательным профессиональным требованием? Отметим, что дети и взрослые участвуют в разнообразных повседневных коммуникативных ситуациях в детском саду. В чем проявляются такие различия? Где их больше: в «озвучивании» или в пересказе? Какая коммуникативная ситуация является более «сложной»? В рамках небольшой статьи рассмотрим лишь некоторые признаки: анализ структуры текста через лексическое наполнение и отчасти степень сложности синтаксических структур.

В таблице 1 отражены количественные критерии особенностей лексического наполнения текстов: 1) коэффициент лексического разнообразия (КЛР), который отражает степень разнообразия лексических средств и соотносится с типом текста<sup>1</sup>; 2) доля глаголов, существительных и местоимений; 3) КЛР для глаголов и существительных; 4) длина текстов в словоупотреблениях (с/у). Приводятся средние значения, в скобках указывается разброс (минимальное и максимальное значения по информантам (текстам)). Доля прилагательных и наречий во всех типах текстов крайне низкая.

Табл. 1.

**Количественные критерии особенностей лексического наполнения текстов.**

| Тип текста             | длина (с/у)            | КЛР (%)       | гл (%)               | КЛРгл. (%)     | сущ. (%)             | КЛРсущ. (%)          | мест. (%)              |
|------------------------|------------------------|---------------|----------------------|----------------|----------------------|----------------------|------------------------|
| дети «озвучивание»     | <b>154</b><br>(86-59)  | 83<br>(41-95) | 33<br>(27-47)        | 83<br>(43-100) | 23<br>(13-32)        | 68<br>(45-100)       | 22<br>(14- <b>40</b> ) |
| дети пересказ          | 107<br>(59-23)         | 88<br>(65-98) | 31<br>(27-37)        | 88<br>(61-100) | 29<br>(20-39)        | 79<br>(53-93)        | 21<br>(14-26)          |
| взрослые «озвучивание» | <b>284</b><br>(191-77) | 83<br>(70-95) | <b>33</b><br>(27-41) | 82<br>(57-97)  | <b>65</b><br>(22-34) | <b>27</b><br>(37-93) | 17<br>(10-21)          |

<sup>1</sup> КЛР подсчитывается следующим образом: в числителе — число разных единиц, в знаменателе — общее число словоупотреблений в тексте (или общее число словоупотреблений указанного типа в тексте).

Рассмотренные характеристики позволяют получить обобщенную количественную характеристику типа текста и способа реализации связности. Главным отличием текстов взрослых является средняя длина текста (особенно для «озвучиваний»). В рамках индивидуальных различий наблюдаются значительные пересечения. В качестве индивидуальных особенностей отметим: у одного из детей при «озвучивании» максимально включается видеоряд, с чем связано большое количество местоимений (40%). У взрослых при «озвучивании» текст часто избыточен существительными (65%), что обычно связано с желанием максимально подробно зафиксировать все (даже малозначимые) компоненты кадра, иногда в ущерб динамичности развития сюжета. Возможно, так при выборе дискурсивной стратегии проявляются особенности профессии. КЛР глаголов существенно выше, чем КЛР существительных, что во многом связано с динамичностью сюжета и соответствующим способом связывания ткани текста. Наименьшее значение имеет КЛР существительных для «озвучивания» взрослых, что, возможно, связано не столько с большей легкостью процедуры номинации, сколько с меньшей актуальностью определенных персонажей (особенно главных — котенка (*котик*, *ребенок*, *мальчик*) и мамы-кошки). Зачастую увеличение у детей доли личных местоимений в пересказах и особенно в «озвучивании» связано с переходом к авторскому «я-повествованию». Полученные данные не противоречат предположению о том, что основные коммуникативные навыки у ребенка 6–7 лет уже сформированы, поэтому нет принципиальных различий между текстами, порожденными детьми и взрослыми работниками ДОУ. Дискурсивные особенности существенно различаются в рамках каждой группы, что является отражением скорее личностных коммуникативных навыков.

Для наглядности в таблице 2 приведены частотные слова, полученные на массиве детских текстов каждого типа и характеризующие их общие черты. Знаменательные слова сведены в лексемы или «суперлексемы» (например, диминутивы для сущ. или видовые пары глаг.). В таблице приведена наиболее частотная словоформа, местоименная и служебная лексика не лемматизировалась в силу наглядности каждой конкретной словоформы.

Табл. 2.

**Наиболее частотные слова, характеризующие общие черты детских пересказов и озвучиваний.**

|                       |     |                         |     |                       |    |                         |    |
|-----------------------|-----|-------------------------|-----|-----------------------|----|-------------------------|----|
| <i>дети-пересказы</i> |     | <i>дети-озвучивание</i> |     | <i>дети-пересказы</i> |    | <i>дети-озвучивание</i> |    |
| <u>он</u>             | 113 | <u>он</u>               | 105 | <b>солнышко</b>       | 15 | что                     | 21 |
| а                     | 85  | <u>вот</u>              | 91  | нет                   | 15 | убирает                 | 20 |
| и                     | 76  | и                       | 74  | <b>мама</b>           | 14 | <u>она</u>              | 20 |
| не                    | 55  | не                      | 70  | еще                   | 14 | нет                     | 19 |
| <u>потом</u>          | 52  | <u>я</u>                | 60  | домой                 | 13 | хочет                   | 19 |
| на                    | 43  | а                       | 55  | с                     | 13 | <b>солнышко</b>         | 19 |
| <u>она</u>            | 42  | <u>ты</u>               | 54  | ему                   | 13 | с                       | 17 |
| <b>котенок</b>        | 42  | в                       | 52  | <u>сказала</u>        | 13 | уходит                  | 17 |
| в                     | 39  | <b>котенок</b>          | 46  | <u>говорит</u>        | 12 | <u>мне</u>              | 16 |
| что                   | 35  | <i>все</i>              | 45  | <b>зайцы</b>          | 12 | же                      | 16 |
| <u>его</u>            | 30  | на                      | 42  | хотел                 | 12 | <b>кубики</b>           | 16 |
| но                    | 29  | <b>дождь</b>            | 37  | <b>кошка</b>          | 11 | надо                    | 16 |
| <i>все</i>            | 28  | <b>зайцы</b>            | 37  | <u>я</u>              | 11 | идет                    | 16 |
| <b>мишка</b>          | 27  | сидит                   | 36  | <b>часы</b>           | 11 | <b>кошка</b>            | 16 |
| <u>они</u>            | 25  | ой                      | 34  | взяли                 | 11 | лезь                    | 16 |
| <b>бабушка</b>        | 21  | <b>мишка</b>            | 34  | залез                 | 11 | ну                      | 15 |
| маленький             | 20  | как                     | 32  | пошел                 | 10 | сейчас                  | 14 |
| пришла                | 19  | плачет                  | 30  | <b>кубики</b>         | 10 | едет                    | 13 |
| <b>дождь</b>          | 19  | <b>часы</b>             | 30  | сидел                 | 10 | <b>гриб</b>             | 13 |
| <u>потому</u>         | 18  | <i>они</i>              | 29  | увидел                | 10 | пришла                  | 13 |
| очень                 | 17  | кто                     | 29  | строят                | 10 | спрятался               | 13 |
| ну                    | 17  | тоже                    | 28  | <i>ним</i>            | 9  | слезает                 | 13 |
| <b>гриб</b>           | 17  | <b>мяч</b>              | 27  | <u>него</u>           | 9  | там                     | 12 |
| тоже                  | 16  | <u>говорит</u>          | 26  | как                   | 9  | <b>телефон</b>          | 12 |
| играл                 | 15  | <b>мама</b>             | 25  | за                    | 9  | собирает                | 12 |
| <b>мяч</b>            | 15  | прыгают                 | 24  | даже                  | 9  | <b>бабушка</b>          | 12 |
| ушла                  | 15  | это                     | 22  | <b>дерево</b>         | 9  |                         |    |

Краткие выводы по таблице 2. 1) Местоимения (личные и *все*) показательны с точки зрения основной точки отсчета в дискурсивной стратегии повествователя (подчеркивание и курсив). 2) Глаголы говорения (подчер-

кивание и п/ж шрифт) иллюстрируют типовые способы развертывания повествования во времени<sup>1</sup>. 3) Дискурсивные слова (в том числе наречия и служебные слова с временным и причинно-следственным значением) обеспечивают структурную и смысловую связность текста. Для текстов-пересказов наиболее яркими маркерами являются сверхвысокочастотное *потом* и частотное *потому* (большой кегль и подчеркивание). Для озвучивания — сверхвысокочастотное слово *вот*, обеспечивающее связность через соотнесение с видеорядом. 4) Среди частотных слов присутствуют наименования основных действующих лиц и важных для сюжета объектов (п/ж шрифт).

Для иллюстрации того, как представлены наименования основных персонажей, приведем примеры из озвучиваний и пересказов 5 детей (ср. с данными таблицы 2): частоты приводятся в абсолютных и относительных числах (по отношению к общему числу словоупотреблений в тексте). Часто наблюдается повторная номинация (в том числе как средство связности). Главным действующим лицом может выступать мама-кошка (она же бабушка) или котенок, что характеризует особенности личностного мировосприятия. Информант Ш.С. реализует редкую возможность выстраивания внутреннего адресата текста (обращения «сыночек» и «внучек»).

В качестве одного из простейших формальных признаков степени сложности синтаксических структур рассмотрим долю сложных предложений. Оговорим, что данный признак является до некоторой степени условным, т.к. преобразовать орфографическую запись звучащего текста с элементами просодической разметки в последовательность предложений сложно, это неоднозначный процесс.

---

<sup>1</sup> Анализ видо-временных характеристик прочих глаголов требует рассмотрения словоформ, однако уже то, что в качестве представителя лексемы выступает частотная словоформа, позволяет оценить общую картину.

**Основные действующие лица: иллюстрация на примере озвучиваний  
и пересказов 5 детей.**

| <b>Озвучивание</b> |   |          |             |    |          |             |   |
|--------------------|---|----------|-------------|----|----------|-------------|---|
| <b>В.Е.</b>        |   | <b>%</b> | <b>Б.К.</b> |    | <b>%</b> | <b>С.Е.</b> |   |
| мама               | 4 | 2,9      | кошечка     | 11 | 2,7      | мама        | 5 |
| мишка              | 4 | 2,9      | зайка       | 5  | 1,2      | зайчики     | 1 |
| солнце             | 2 | 1,5      | солнышко    | 5  | 1,2      | котенок     | 1 |
| котенок            | 2 | 1,5      | дяденек     | 3  | 0,7      | мишка       | 1 |
| зайчики            | 1 | 0,7      | мишку       | 1  | 0,2      | солнышко    | 1 |
|                    |   |          |             |    |          |             |   |
|                    |   |          |             |    |          |             |   |
| <b>Пересказ</b>    |   |          |             |    |          |             |   |
| <b>В.Е.</b>        |   | <b>%</b> | <b>Б.К.</b> |    | <b>%</b> | <b>С.Е.</b> |   |
| мама               | 5 | 2,7      | кошечка     | 7  | 2,9      | котенок     | 2 |
| котенок            | 2 | 1,1      | дяденек     | 3  | 1,2      | мама        | 2 |
| слнышко            | 2 | 1,1      | солнышко    | 3  | 1,2      | миша        | 2 |
| зайцев             | 1 | 0,5      | бабушка     | 2  | 0,8      | зайцы       | 1 |
| кошка              | 1 | 0,5      | бобер       | 2  | 0,8      | солнышко    | 1 |
| мишка              | 1 | 0,5      | зайчиков    | 1  | 0,4      |             |   |
| строители          | 1 | 0,5      |             |    |          |             |   |

Доля сложных предложений у детей и взрослых практически одинакова. Данные о соотношении простых и сложных предложений значимо различают «озвучивания» детей и взрослых. Это статистически значимое различие, более того, индивидуальные данные по информантам не пересекаются. Тексты детей и взрослых существенно различаются по степени включенности коммуникативной ситуации (прежде всего, видеоряда) в текст, по сути дела только дети в буквальном смысле выполняют процедуру озвучивания, взрослые же строят текст с элементами соотношения с видеорядом.

Вероятно, полученные данные демонстрируют не столько навыки построения монологического текста (как это трактуется в ряде работ по детской речи), сколько «наивные» коммуникативные стратегии (в т.ч. интерпретацию задания) и включенность коммуникативного поведения в общедеятельностное. Ребенок не просто порождает текст по инструкции, а взаимодействует в коммуникативной ситуации, включающей видеоряд и дополнительного «фиктивного» участника коммуникации (игрушку).

Табл. 3.

**Основные действующие лица: иллюстрация на примере озвучиваний  
и пересказов 5 детей.**

| Озвучивание |          |   |     |            |    |     |
|-------------|----------|---|-----|------------|----|-----|
| %           | Р.Э.     |   | %   | Ш.С.       |    | %.  |
| 3,3         | котенок  | 9 | 6   | котенка    | 18 | 4,5 |
| 0,7         | зайцы    | 3 | 1,5 | медвежонка | 7  | 1,7 |
| 0,7         | мама     | 3 | 1,5 | солнышко   | 7  | 1,7 |
| 0,7         | работник | 3 | 1,5 | бабушка    | 3  | 0,7 |
| 0,7         | солнышко | 2 | 1,0 | бобер      | 3  | 0,7 |
|             | медведь  | 1 | 0,5 | друзья     | 3  | 0,7 |
|             |          |   |     | сыночка    | 1  | 0,2 |
| %           | Р.Э.     |   | %   | Ш.С.       |    | %   |
| 1,4         | котенок  | 3 | 2,3 | котенок    | 10 | 3,9 |
| 1,4         | мама     | 2 | 1,5 | мишка      | 7  | 2,7 |
| 1,4         | зайцы    | 1 | 0,8 | бабушка    | 4  | 1,5 |
| 0,7         | мишка    | 1 | 0,8 | солнышко   | 3  | 1,2 |
| 0,7         | работник | 1 | 0,8 | бобер      | 2  | 0,8 |
|             | солнышко | 1 | 0,8 | зайчики    | 2  | 0,8 |
|             |          |   |     | внучек     | 1  | 0,4 |

Табл. 4.

**Доля сложных предложений в анализируемых текстах.**

| тип текста                | Доля<br>сложных<br>предложений<br>(%) | число<br>предложений<br>(абс. число) | Длина<br>(с/у) |
|---------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|----------------|
| дети «озвучивание»        | <b>16 (0-38)</b>                      | 32,5 (18-59)                         | 154 (86-359)   |
| дети пересказ             | 58 (20-75)                            | 18,4 (12-49)                         | 107 (59-223)   |
| взрослые<br>«озвучивание» | <b>52 (38-67)</b>                     | 43 (30-57)                           | 284 (191-377)  |
| взрослые пересказ         | 56 (40-81)                            | 26,9 (19-42)                         | 183 (127-304)  |

В заключение хочется заметить, что в большинстве случаев дискурсивные (и коммуникативные) стратегии информантов — и детей,

и взрослых — определяются огромным количеством индивидуальных и социальных факторов. Анализировать дискурсивные стратегии как таковые, на наш взгляд, бесперспективное дело, т.к. необходим учет большого числа социокультурных и индивидуальных факторов, что проявляется при исследовании текстов у детей, но в еще большей степени — у взрослых (ср. исследование (Эйсмонт 2008) на материале фрагмента данного мультфильма с совершенно иными социальными характеристиками информантов). Реализация формальных средств связности и композиционной структуры нарратива оказывается гораздо более универсальной и тем самым показательной характеристикой.

Сопоставление способов построения структуры нарратива у детей и взрослых гораздо более актуальная задача, чем исследования, посвященные формированию навыков устной монологической речи именно у детей. Иначе такого рода исследования выйдут за рамки онтолингвистики: например, формирование навыков устной монологической речи у студентов или даже у преподавателей.

## Литература

- Кронгауз М.А.* Семантика. — М., 2001
- Морозова Н.Г.* Особенности устной спонтанной речи детей 6–7 лет. Дипломная работа. — СПб., 2003.
- Эйсмонт П.М.* Семантика и синтаксис спонтанного нарратива (экспериментальное исследование на материале русского языка). — АКД. — СПб., 2008.
- Ягунова Е.В.* Вариативность стратегий восприятия звучащего текста (экспериментальное исследование на материале русскоязычных текстов разных функциональных стилей). — Пермь. 2008.
- Ягунова Е.В.* Основы теоретической, вычислительной и экспериментальной лингвистики, или размышления о месте лингвиста в компьютерной лингвистике // Автоматическая обработка текстов на естественном языке и компьютерная лингвистика. — М., 2011.
- Labov W.* Language in the inner city: studies in the Black English vernacular. Philadelphia, 1972.
- Labov W.* Narrative Analysis. Essays on the Verbal and Visual Arts. — Seattle, 1967. — P. 12–44.



### **Системное недоразвитие речи: роль импрессивного компонента**

Системное недоразвитие речи у дошкольников, выражающееся в особенностях формирования и функционирования систем, обеспечивающих порождение и понимание речи, может быть обусловлено различными механизмами. Если основной, первичной в структуре дефекта является дисфункция механизмов, обеспечивающих порождение высказывания, диагностируется *моторная алалия*; если же механизмов, обеспечивающих понимание высказывания, — *сенсорная алалия*.

Данное исследование представляет результаты четырехлетнего лонгитюдного наблюдения за тремя мальчиками: у двоих диагностировано преимущественное недоразвитие функций, обеспечивающих понимание речи, у третьего — вторичное нарушение понимания под влиянием первичного недоразвития функций, обеспечивающих порождение высказывания.

Максим Е., Влад С. и Ваня Э. поступили в Центр социальной адаптации детей с тяжелыми нарушениями речи в возрасте 3,0; 3,2 и 3,9 соответственно. Обследование языковых систем выявило у них особенности порождения и восприятия речи.

Влад располагает наибольшим лексическим запасом, включающим конвенциональные существительные, прилагательные и глаголы. Начальный лексикон Максима составляют ономатопеи. В речи Вани выявлен «перевес» предикативной лексики, существительные же представлены исключительно ономатопеями.

Сходный уровень функционирования грамматической системы выявлен у Влада и Максима: маркеров числа и падежа существительных, рода прилагательных (кроме флексий мужского рода у Влада) мальчики не используют. Максим пытается повторить за взрослым ожидаемые словоформы, Влад отказывается от повторения. При этом в спонтанной речи Вани дифференцированы родовые (*такоэ-такаа*) и падежные флексии (*такаа-такуу*).

Максим не дифференцирует маркеры рода, числа, падежа, не соотносит с иллюстрациями сложные предложения и тексты. Влад и Ваня дифференцируют маркеры числа существительных. Выбирая иллюстрации к

парам словосочетаний, значение которых различается лишь падежной флексией (например: кот-повар — кот повара), Влад действует наугад и ошибается. Ваня же, вероятно, улавливает общий смысл высказывания, верно выбирая одну картинку из пары, но игнорирует смысловые отличия, маркируемые флексиями. Влад верно подбирает иллюстрации к простым предложениям. Ваня чаще ориентируется на глагол, чем на существительное, поэтому делает ошибки: вместо «Кошка ест» показал на «Собака ест». Ваня лучше, чем Влад, понимает текстовую информацию, содержащую несколько пропозиций: сложносочиненные предложения и тексты стихов.

Наконец, пробы на состояние функций фонематической системы обнаружили у Макса и Вани способность выделять гласный в ряду других звуков. У Влада этот навык не выработался. Ваня и Влад успешно соотносили с изображениями слова-квазиомонимы.

Таким образом, преимуществами Максима являются способность (хотя и ограниченная) к повторению и возможность обучения, например, условной реакции на звук. Видимо, этот механизм и лег в основу накопления начального лексикона: для Макса доступным оказалось понимание и воспроизведение коротких ономотопей. Воспринимать же речевой поток Максим неспособен, ему необходим специально организованный языковой материал: минимальное количество звуков с понятным значением. Основным механизмом освоения языка явилось, вероятно, непосредственное повторение.

Ваня осваивает те средства языка, которые необходимы для активного воздействия на ситуацию: запас предикатов более разнообразен, поскольку они являются основой высказывания; среди грамматических маркеров освоены те, что служат средствами связи в высказывании (грамматическое маркирование адъектива обусловлено его связью с существительным). Ограничения понимания речи связаны с неспособностью дифференцировать значения, маркируемые минимальными фонетическими отличиями (однофонемными флексиями). Последнее обусловлено выявленным у Вани недоразвитием артикуляционного праксиса, т.е. проблемами фонетического уровня порождения речи. Неточность артикуляции ведет к неточности звучания, что, в свою очередь, препятствует установлению однозначной идентичности между звучанием и значением. Поэтому развернутые высказывания оказываются более доступны для понимания Вани: различия в их значениях маркируются не звуками, а целыми словами.

Наконец, у Влада обнаруживается прямая зависимость между языковой сложностью предъявляемого материала и возможностью его понимания. Вероятно, механизмы понимания речи обеспечивают смысловую идентификацию небольших отрезков информации, но не позволяют распознавать длинные последовательности, содержащие разнообразные маркеры грамматических значений. Он способен овладеть лексикой, выделяя из потока речи и соотнося с окружающими явлениями воспроизводимые в повторяющихся ситуациях звукокомплексы. Затруднено восприятие значения грамматических маркеров, требующее анализа всего высказывания в соотношении с ситуацией.

Обследование детей в 4 года подтвердило, что освоение грамматических форм зависит от стратегии формирования языковой системы. Для порождения развернутых высказываний необходима развитая система формообразования глагола, имеющаяся у Влада и осваиваемая Ваней в течение года. Ваня и Влад лучше владеют формообразованием прилагательных, флексии которых выполняют функцию связи между единицами высказывания, т.е. так же важны для его развертывания. При этом у Максима лучше показатели в пробах на понимание и употребление падежных форм существительных. Максим, пользуясь тактикой воспроизведения, употребляет в высказываниях о себе формы глагола женского рода из речи мамы, но оказывается более внимательным к маркировке падежных форм и способен извлечь из памяти словоформу, подходящую к контексту.

Обнаруженные факты соотносятся и с анализом высказываний мальчиков: Максим не способен построить связное высказывание: на картинках он называет преимущественно объекты, при пересказе сказки лишь договаривает начатые логопедом фразы. Ваня, напротив, называет в основном действия персонажей, при пересказе более склонен опускать субъект, нежели предикат. Влад порождает своеобразные двусоставные предложения: *Мама что-то... мама будет мыть; тянет-потянет — никак вытянуть.*

В возрасте 5 лет ярко проявились различия состояния фонематической системы: Максим значительно уверенней различал слова-квазиомонимы, но не актуализировал слова, начинающиеся с заданного звука/слога. Влад уже в начале года актуализировал *Оля* к данному [o], в конце сумел придумать слово на данный звук и слог. Ваня лишь к концу года научился придумывать слова на заданный слог.

Влад лучше различает и порождает падежные формы существительных множественного числа. Макс при порождении падежных форм про-

пускает операцию выбора маркера: нет→*рога, стрелки*; замещает требуемую форму диминутивом: ловит мы...→*шек* (вместо «мышей») или падежной формой единственного числа: рисует каранда...→*шом* (вместо «карандашами»), т.е. симплифицирует грамматические процессы, генерализуя ранее освоенные правила. Ваня же придерживается метода проб и ошибок и самостоятельно образует формы: нет→*стрелк* (вместо «стрелок»).

Максим может порождать двусоставные предложения, но не воспроизводит более сложных структур. К концу года возможен пересказ по вопросам взрослого, причем непонятая часть текста «и положил ее на землю» воспроизводится Максом как:*азыиѣаею*. Ваня в начале года описывает картинки только с помощью глаголов или структур «предикат+объект», позже осваивает двусоставные предложения. Он перестраивает структуру предложения в процессе порождения: *атом* (=потом) *молока ему...ево акамили* (= накормили). К концу года после второго прослушивания текста возможен довольно точный пересказ. Влад порождает простые предложения различной структуры, при пересказе передает кратко (и не совсем точно) суть текста: *Что кошка догнала птичку и съела*. Описывая серию картинок, он дает свою версию событий: *Что никто его не хотел ловить, только палкой...и он съел палку, и он чуть не умер*.

Таким образом, стратегия запоминания и воспроизведения Макса оказывается несостоятельной для порождения развернутого текста, и воспроизводимые участки текста далеко не всегда осмысляются. Влад иначе преодолевает ограничения в понимании текста, самостоятельно домысливая вероятные события. И только Ваня, в отличие от Влада и Макса, адекватно оценивает свои трудности понимания (*а дАсе* (= дальше) *я забыл*). Именно эта способность соотнести порождаемый текст с ожидаемым приводит к самокоррекции, выражающейся в поиске словоформ и синтаксических конструкций.

Наконец, в 6-летнем возрасте Влад строит сложные предложения. В описательном рассказе упоминает в основном характерные действия персонажа; в рассказе по сюжетной картине «застревает» на синтаксической модели: *Летом мальчик катается на велосипеде. Другой мальчик катается на самокате. Другой мальчик, ну, чего-то делает, я не знаю*.

Рассказы Вани короче, синтаксические структуры проще. Он использует много прилагательных. В рассказе по сюжетной картине чаще называет действия. В рассказе по серии картинок и Влад, и Ваня выявляют причинно-следственные связи событий.

Максим при составлении описательного рассказа опирается на вопросы взрослого. В рассказе по серии картин фиксирует ситуации, не обозначая связей между ними. В рассказе по сюжетной картине с трудом связывает отдельные слова в синтаксическую целостность: *Ребята еще ката... песочек строят. А мальчик катается...самокате.*

В этом возрасте только Влад допускает ошибки при различении слов-квазиомонимов, но лишь ему удается придумать слова на звуки [т] (Таня) и [т'] (тина). При этом только Максим синтезирует слова из данных последовательно звуков. В этих результатах отражается аналитическая стратегия освоения языка у Максима и синтетическая — у Влада.

Таким образом, степень глубины недоразвития механизмов, обеспечивающих восприятие речи, и первичность или вторичность этой дисфункции в структуре дефекта обуславливают выбор различных стратегий освоения языка детьми. Наиболее глубокая дисфункция этих механизмов, наблюдаемая у Макса, ведет к трудностям восприятия речевых последовательностей; в потоке речи ребенок постепенно научается распознавать наиболее часто повторяющиеся, фонетически несложные и очевидно связанные с ситуацией отрезки. Осмысленные (не всегда адекватно) отрезки запоминаются и воспроизводятся, высказывания строятся из набора таких зафиксированных в памяти единиц, т.е. ребенок осваивает язык на основе аналитической стратегии, вычлняя и воспроизводя то, что запомнил. Такая стратегия воспитывает внимание к дифференциации звучаний, что помогает осваивать падежные флексии существительных. При этом грамматика глаголов и прилагательных, выявляемая при восприятии целостного высказывания и обслуживающая его развертывание, осваивается медленнее, что ведет к значительным трудностям при самостоятельном порождении высказываний: зафиксированные в памяти единицы остаются отдельными «кубиками», специальные маркеры их связи осваиваются с трудом. Если же соединение «кубиков» не требует их видоизменения, эта операция выполняется, как, например, при синтезе слов из данных звуков. Механизм порождения высказывания не поддается однозначной алгоритмизации, и в этой области ребенок испытывает трудности.

В случае более легкой сенсорной недостаточности, наблюдаемой у Влада, ребенок воспринимает общий смысл высказывания, опираясь на лексические значения слов, но не способен к тонкому различению значений, передаваемых грамматическими маркерами. В этом случае он уверенно порождает высказывания, не замечая и не исправляя грамматических неточностей. Более того, он может строить адекватные высказыва-

ния на основе освоенных базовых правил. Но пробы на восприятие и дифференциацию грамматических значений выявляют недостаточность функционирования грамматической системы. В речи ребенка обнаруживаются не только грамматические, но и смысловые неточности, т.к. дисфункция восприятия речи ведет и к недостаточности самоконтроля за адекватностью порождаемого высказывания ситуации.

Наконец, первичная дисфункция речепорождающих механизмов, в Ванином случае обусловленная неполноценной проприоцепцией (восприятием положения органов артикуляции), может приводить к вторичному недоразвитию речевосприятия, поскольку, как писала В. К. Орфинская, фонематическая система формируется на основе содружественного функционирования слухового и проприоцептивного механизма (Орфинская 1963). Фонетический облик слова длительно остается нечетким, с трудом дифференцируются словоформы. Последняя характеристика вкупе с активными попытками речепорождения и более успешным освоением грамматических маркеров связи единиц в высказывании, напоминают легкую степень первичной сенсорной недостаточности. Но при вторичном недоразвитии этой системы развиваются навыки самоконтроля, что ведет к самокоррекции, поискам адекватной артикуляционной установки, грамматической формы или синтаксической конструкции.

## **Литература**

*Орфинская В.К.* Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии // Развитие мышления и речи у аномальных детей. — Л., 1963.

# ДЕТИ-ПИСАТЕЛИ И ДЕТИ-ЧИТАТЕЛИ: ЯЗЫК ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ДЕТЕЙ И ДЛЯ ДЕТЕЙ

О.В. Астафьева (Санкт-Петербург)

## К вопросу о «ритмах ребячьих стихов» – «преобладающим должен быть непременно хорей»?

В финале своей книги «От двух до пяти», посвященной исследованию детской речи, К. И. Чуковский обращается к детским поэтам, считая их едва ли не лучшими проводниками для ребенка, осваивающего богатства языка. Время доказало справедливость его убеждений, а знаменитые «заповеди» стали практическим руководством для новой поэтической школы — блестящей советской детской поэзии. Из всех заповедей, оставленных К. И. Чуковским в наследство детским поэтам, наименее комментированной остается десятая — о том, что преобладающим размером детской поэзии должен быть хорей.

Сам Корней Иванович говорит о предпочтении хоря выше, в главе, посвященной исследованию детского стихотворчества. В большинстве приведенных детских стихов он обнаруживает ритм хоря. Даже если в некоторых дразнилках слышится ямб — первый слог, «вытягиваясь», превращает ямб в хорей. Хореический ритм отмечает К. И. Чуковский и в русских колыбельных, и в плясовых фольклорных текстах. Именно «моторное ощущение ритма», связь приплясывания и стихотворчества в раннем возрасте обеспечивает, по мнению Чуковского, предпочтение хоря. Поскольку вопрос этот не был предметом специального рассмотрения, аргументы носят фрагментарный, скорее предварительный характер. И, безусловно, нуждаются в корректировке и подкреплении солидной базой современного исследования. Бесспорно другое — в собственном творчестве К. И. Чуковский эту заповедь соблюдал — хорей является доминирующим метром его стихов, адресованных детям. Доминирующим, но не единственным. 10-я заповедь сложно взаимодействует с 4-й, требующей подвижности и динамичности ритма. А потому у К. И. Чуковского хорей нередко перемежается иными метрами, прежде всего — трехсложными.

Обратимся к знаменитой «Мухе-Цокотухе». Она начинается 4-стопным хореем, это размер энергичный и гибкий, великолепно передающий праздничное настроение. Описывая гостей на мухиных имени-

нах, не отказываясь от хорей, Чуковский меняет количество стоп в разных фрагментах, варьирует клаузулы и анакрузы, создавая ритмические портреты гостей: и семящую поступь блошек, и изысканные взмахи крыльев бабочки.

Появление злодея тоже выделено ритмически. 4-стопные строчки хорей чередуются с 2-стопными, тем более краткими, что клаузула — мужская. Возникает ощущение монотонности, строчки рифмуются и попарно, и через одну: старичок, паучок, в уголок, поволок... В этом фрагменте использован прием рифмы-эхо. Рифмующееся слово — единственное в строке, и потому выделено особо: паучок — поволок. Любопытно, что эти слова, стоящие в стихе одиноко, не выбиваются из инерции хорей — в них можно выделить пиррихий на 1 стопе и ударное начало второй:  $\cup\cup\backslash$  —. Но можно расслышать-рассмотреть в этих словах и стопу анапеста  $\backslash\cup\cup$  —.

И это не случайно. Беда в сказках Чуковского часто требует ритмов, основанных на трехсложных метрах — плавных, замедленных, монотонных. Может быть, именно поэтому главные злодеи Чуковского идеально укладываются в стопу анапеста — 2 безударных — ударный: паучок, таракан, Бармалей! Заметим, что и грозные, но не лишённые аргументации в своем гневе Крокодил и Мойдодыр имеют ту же «анапестическую» схему. С паучком особенно интересно: уж этому злодею-вампиру уменьшительно-ласкательный суффикс ни к чему! Но — старичок-паучок, чтобы сначала вписаться в хорейские строки, а потом задать инерцию безысходного, рыдающего ритма.

И никто даже с места не сдвинется:

$\cup\cup$  —  $\backslash\cup\cup$  —  $\backslash\cup\cup$  —  $\backslash\cup\cup$

Пропадай-погибай именинница!

$\cup\cup$  —  $\backslash\cup\cup$  —  $\backslash\cup\cup$  —  $\backslash\cup\cup$

В описании печальных событий Чуковский часто использует анапест, причем замедленный трехсложный метр, дважды безударная анакрюза анапеста сочетается в этом случае с «рыдающей», дважды безударной дактилической клаузулой. Стих начинается и заканчивается безударными слогами, создается эффект угасающего ритма.

Нетрудно догадаться, что появление спасителя будет связано с переменной ритма:

Вдруг откуда-то летит

—  $\cup\backslash$  —  $\cup\backslash\cup\cup\backslash$  —



Маленький комарик,

—У УУ— У

Вернулся ритм хорей. В дальнейшем вариации этого метра дают возможность описать и недолгую битву, и галантное «предложение», и возвращение гостей из-под лавки на веселую свадьбу.

Ритмы веселой удалой пляски требуют особого разговора. В них вторгается стихия фольклорного, тонического, стиха. Поэтому основой ритма становится равное число сильных мест, в данном случае их два, а безударный интервал может варьироваться и не всегда вписывается в схему хорей.

Козявочки с червяками,

У—УУУ—У

Букашечки с мотыльками.

У—УУУ—У

А жуки рогатые,

УУ—У—УУ

Мужики богатые,

УУ—У—УУ

Шапочками машут,

—УУУ—У

С бабочками пляшут.

—УУУ—У

Ритм разнообразный, непредсказуемый, разудалый. Но каждая пара строк имеет свой, четкий и симметричный рисунок.

Не только «Мухе-Цокотухе» в драматических и патетических эпизодах хорей сменяется иными метрами, другие сказки и даже стихи предлагают нам немало ритмических вариаций. (Вспомним великолепных «Головастиков»). Так что даже в творчестве самого Чуковского 10-я заповедь нарушается, опровергается другой — требованием динамичности, подвижности ритма, его связи с излагаемыми событиями.

Тем не менее, хорей статистически доминирует и у Корнея Ивановича, и в детской поэзии «постчуковского периода».

Возьмем хрестоматийные стихи, циклы, каждому знакомые с детства. «Детки в клетке» С. Я. Маршака: Слон, Жираф, Зебры, Тигренок, Лебеденок — описаны в хорее, только Белые медведи — ямбом. «Игрушки» А. Л. Барто: «Мишка», «Самолет», «Грузовик», «Лошадка», «Зайка», «Мячик», «Слон», «Козленок», «Флажок» — всё это хорей. Ямбом напи-

сан лишь спотыкающийся «Бычок», а «Кораблик» покачивается на волнах трехсложного амфибрахия.

С. Михалков, Б. Заходер, В. Берестов, Е. Благинина... При всем своеобразии их творчества, разнообразии тем, интонаций, стилистики, даже при гендерных различиях — «предпочтительным размером», «преобладающим ритмом ребячьих стихов» оказывается хорей.

Почему? Следуют ли авторы заветам Чуковского или действительно хорей отвечает потребностям ребенка? Поищем доказательств «от противного» и обратимся к тем стихам названных поэтов, которые написаны не хорем. Вот «Багаж» Маршака, который любой ребенок готов повторять за взрослым едва ли не с первого знакомства. Детскому удовольствию и запоминанию ничуть не мешает прихотливый размер, трехсложник с вариантами анакруз — этот «не-хорей» прекрасно ложится на детское восприятие, детскую память, детский язык. Еще Маршак — хрестоматийный «Урок вежливости» — ямб, классический, 4-стопный, и множество ребятишек повторяют: «Медведя лет пяти-шести Учили, как себя вести...». В переводах английских народных песенок хорей соседствует с ямбом и трехсложниками, ритмическое разнообразие задано самим материалом и ничуть не смущает юных слушателей-читателей.

Всеми любимая и распеваемая «Песенка друзей» С. Михалкова. В припеве мы слышим ритм хореический: «Мы возьмем с собой кота...». А вот начинается она ямбом: «Мы едем, едем, едем...». Какой ритм — припева или куплета — предпочтительнее для малыша? Очевидно, что оба хороши, особенно в таком задорном сочетании.

Немало ямбов и среди любимых детьми стихов А. Барто, назовем лишь такие «хиты», как «Резиновая Зина», «Мы не заметили жука», «Я расту».

Чем ближе по времени к нам — тем менее ощутимо господство хорей. Ритмы детских стихов, следуя 4-й заповеди Чуковского, следуют за смыслом, становятся все более разнообразными. Многочисленны примеры как дву- так и трехсложных размеров разной стопности. Доминанта двусложных размеров, как и во взрослой поэзии, сохраняется. Но ямб все увереннее проникает в поэзию для детей. У современных нам Г. Кружкова, Т. Собакина, М. Бородинской, С. Махотина, М. Яснова — ямбов и хореев почти поровну. Возьмем «Занимательную зоологию» А. Усачева — тоже цикл про зверей, ямб и хорей в нем на равных правах.

Почему это происходит? Думаю, однозначного ответа не существует. В рамках этой работы важнее не поиск ответа, а постановка проблемы.

В решении ее необходимо взаимодействие как исследователей детского стихотворчества с точными статистическими данными, так и усилия литературоведов, стиховедческий анализ русской детской поэзии на разных этапах ее развития. Но сопоставление данных откроет интересные закономерности эволюции русского стиха, и вернет нас к его истокам. В знаменитой полемике Ломоносова и Тредьяковского о ямбах и хорях, как видно, еще рано ставить точку...

**А.А. Голубева, Т.А. Гридина (Екатеринбург)**

### **Метафора как доминанта одаренности языковой личности (на материале детского поэтического творчества)**

В современной лингвистике, которая акцентирует внимание на творческой роли человека в использовании языка, весьма актуальной является проблема исследования разных видов лингвокреативной деятельности говорящих.

Понятие *креативность* «характеризует сами механизмы творческого мышления как процесса, позволяющего создавать нечто новое, не имевшее места в прежнем опыте человека. В проекции на язык креативность проявляется как способность языковой личности к продуцированию нестандартного лингвистического кода; в самом общем виде к созданию инноваций на базе уже освоенного языкового материала» (Гридина 2009: 5).

Специальному рассмотрению в свете лингвистической креативности ребенка подвергается его способность к метафорической номинации. Перенос значения как прием номинации осваивается всеми детьми; это проявляется в раннем онтогенезе в частности в расширении референтной функции слова. С точки зрения номинативной специфики данного процесса выделяют ассоциации по сходству и по смежности. Освоение механизмов метафорического и метонимического переносов компенсирует дефицит языковых номинаций, описывающих соответствующую предметную область, в лексическом запасе ребенка. Спонтанно возникающие в детской речи метафоры свидетельствуют о способности ребенка «мыслить образной аналогией», однако осознание условности метафорического переноса приходит к ребенку намного позже, когда тот «освобождается» от так называемого номинативного реализма (буквального *отождествления* названия с обозначаемыми свойствами объекта). В случае осоз-

нанной метафоры всегда действует принцип не тождества, а подобия: «Метафора возникает тогда, когда между сопоставляемыми объектами имеется больше различного, чем общего. <...> Метафора — этот постоянный рассадник алогичного в языке — позволяет сравнивать несопоставимое — элементы разной природы — конкретное и абстрактное, время и пространство» (Арутюнова 1999: 367). В свете исследования проблемы детской лингвистической одаренности метафорическое мышление ребенка весьма показательно — как в плане способности детей к восприятию, так и в плане способности к продуцированию метафоры (в особенности в сфере детского художественного творчества, в частности, поэтического самовыражения ребенка). Феномен поэтической одаренности, безусловно, тесно связан с проявлением высокого уровня лингвистической креативности, в частности со способностью к установлению отдаленных (нестереотипных) ассоциаций (критерий оригинальности). Именно этот критерий становится определяющим в продуцировании метафоры. Психологи определяют одаренность личности как «качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» (Теплов 1961), совокупность интеллектуальных и творческих факторов (Матюшкин 2006). Не касаясь в данном случае проблемы соотношения интеллектуальных и творческих способностей, отметим, что метафора (как в спонтанной речи ребенка, так и в поэтическом творчестве), является ярким показателем детской ментальности.

Возраст ребенка и его когнитивный опыт оказывают существенное влияние на выбор «предметных эталонов» образных сравнений. В этой связи представляет особый интерес исследование метафорического мышления дошкольников и школьников младшего, среднего и старшего звена, проявляющегося в создаваемых ими стихотворных текстах. К раннему школьному возрасту ребенок, по наблюдениям исследователей, способен к осознанию условности образной аналогии и продуцированию метафоры как способа образной характеристики обозначаемого (Гридина 2009, Николаенко 2004, см. также работы И.Г. Овчинниковой, В.К. Харченко и др.).

Материалом для анализа послужили стихотворения одаренных детей, представленные в опубликованном сборнике победителей и лауреатов конкурса «Волшебная строка». Предметом нашего особого внимания являются стихи детей от 6 до 10 лет, так как именно этот возрастной период наиболее показателен в плане становления активно-творческого

метафорического мышления ребенка. В целом можно отметить, что наиболее популярны в поэтическом дискурсе детской речи метафоры-олицетворения (антропоморфная модель метафорического переноса) и зооморфные метафоры. В меньшей степени представлена артефактная метафора, основанная на ассоциативном уподоблении реалий разных предметных сфер.

В когнитивном плане антропоморфные и зооморфные метафорические аналогии подкреплены ориентацией детей на актуальное для них знание о каком-то изображаемом фрагменте действительности; при этом поэтическая метафора является прежде всего средством самовыражения ребенка, в ней становятся очевидными личностные мотивы обращения к стихотворному творчеству (в какой-то мере это может выступать сублимацией неосуществленных в действительности желаний ребенка). Так, шестилетняя девочка, мечтающая о сестренке, разговаривает с воображаемым собеседником — *зеркалом*, наделяя его способностью «всматриваться и вслушиваться» в ее мысли: *Посмотрю я в зеркало, А оно — в меня. Вот бы мне сестренку, Таковую же, как я...* (Полина Хохлова). Сама по себе метафорическая ситуация разговора с зеркалом хорошо известна (ср. «Свет мой зеркальце, скажи...»), однако в данном случае «одушевление» зеркала — это своего рода метафорическая пресуппозиция, которая дает ребенку возможность высказать свое заветное желание. Бессловесный, но все понимающий собеседник (зеркало) в переносном и в буквальном смысле отражает (и словно воплощает) мечту девочки о сестренке. Можно отметить, что именно такая модель семьи (где есть не только мама с папой, но должны быть желательны братья и сестры) отражена в сознании детей (в особенности преддошкольного возраста).

Расширение контекста антропоморфной метафоры представляет собой отмеченная в детских стихах аналогия между состоянием природы и настроением человека. Это дает повод для поэтической рефлексии ребенка над взаимосвязью жизни природы и его собственным мироощущением: *Небо хмурое, тучи злые. Люди милые и чужие. Дождик льет и водичка в лужицах. Мне с тобой хорошо и не тужится. Где же, ветер ты? Дуй сильнее! Чтобы солнце смотрело веселее. Радость чтобы моя блистала, Чтобы жизнь моя заплясала!* (Леонид Денисов 8). В первой констатирующей части стихотворения представлены стертые поэтические метафоры *небо хмурое, тучи злые*, которые все же явно осмысливаются ребенком в соотношении с настроением человека (ср. хмуриться, злиться — о выражении отрицательных эмоций недовольства, раздраже-

ния чем-л.). Более индивидуальна метафорическая аналогия, описывающая дружеский диалог мальчика с дождем (см. вторую строку), метафорой является и обращение к ветру (как к одушевленному существу), явно метафоричен образ *веселого солнца*, но, безусловно, наиболее показательны в плане поэтической образности метафоры (*Радость чтобы моя блистала, чтобы жизнь моя заплясала!*). Это соединение абстрактных существительных с глаголами наполняет их конкретикой, отвечающей мироощущению ребенка, испытывающего полноту бытия во всех его проявлениях.

Метафора-олицетворение характерна и для стихотворений детей 9–10 лет. Приведем один из любопытных примеров, раскрывающих способность ребенка к установлению аналогии между изображением на рисунке и «реальностью»: *У меня в бумажной клетке Канареечка живет, На рисунке, как на ветке, Она песенки поет. Рыжий кот пускает слюнки, И заходит просто так Посмотреть мои рисунки Добрый Мамин-Сибиряк* (Евдокия Ананина 9). Воображение ребенка позволяет ему «оживить» картинку, *канарейка*, сидящая на ветке, представляется в его описании такой же реальной, как и *кот, желающий ее поймать*. Грань между реальным и «нарисованным» оказывается легко преодолимой (так же легко «сходит» с портрета посмотреть на рисунки девочки писатель Мамин-Сибиряк). Понимание условности ситуации не мешает ребенку представлять эту ситуацию) как реально происходящую. Можно сказать, что в данном случае детский буквализм выступает как основа метафоры.

С возрастом в метафорических образах, представленных в детских стихах, прослеживается усложнение ассоциативного контекста. Так, в олицетворенном описании воздушного шарика, который «вырвался» в небо из рук человека, выражено представление ребенка о свободе как отсутствии подчинения чьей-либо воле: *Шарик отпустили, Шарик полетел. Быть всегда свободным Шарик захотел* (Александра Ильенок 10). Сформированный у девочки эталонный образ ситуации (отпущенный и стремящийся, улетающий вверх воздушный шарик) — когнитивная основа метафорической аналогии (истолкование ситуации в человеческом измерении).

Детская метафора как элемент поэтического творчества должна быть рассмотрена, прежде всего, в свете порождающих ее образных аналогий и механизма их воплощения. С учетом сказанного мы принимаем за основу следующий алгоритм описания метафор в детском поэтическом

творчестве: 1) выделение номинативной функции метафоры (с учетом ее текстовой референции); 2) установление характера образной аналогии (оснований метафорического переноса); 3) описание функции метафоры в конкретном стихотворении; 4) характеристика образного, метафорического приращения (ассоциативного наполнения словесного метафорического образа в свете особенностей детской картины мира).

Продемонстрируем предложенный алгоритм примером метафоры *умытый лес* из следующего стихотворения: *Посмотрел в свое окно, Стало вдруг везде темно. День уснул, исчезло солнце, Небо скрылось в облаках...Дождик льет с утра с небес, А вокруг — **умытый лес*** (м., 9)

В данном случае *умытый лес* — это лес, омытый дождем. Лес предстает в антропоморфном образе: как лицо человека после умывания становится чистым, так и лес расправляет ветви, выпрямляется, напитавшись влагой, дышит свежестью, становится «чистым» после дождя. Функции метафор-олицетворений в данном стихотворении — описательно-характеризующая и эмоционально-оценочная. С их помощью передаются актуальные для ребенка доминанты мировосприятия: природа наделяется человеческими качествами — она может засыпать, просыпаться, быть умытой; детально описывая изменения в «настроении» погоды (*день уснул, небо скрылось в облаках...*), ребенок одновременно эстетически точно передает охватившее его ощущение обновления в природе.

Таким образом, учитывая то, что детская поэтическая метафора проявляет способность к установлению нестандартных образных аналогий и создает зону языковой свободы ребенка в творении образа мира по собственным лекалам, можно говорить о метафорическом мышлении как доминанте одаренности творческой личности

## Литература

- Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. — М., 1999.
- Волшебная строка — 2004: Работы победителей Областного открытого конкурса литературного творчества детей и юношества. — Екатеринбург, 2004, 2005, 2006.
- Гридина Т.А.* К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива. — Екатеринбург, 2009.
- Матюшкин А.М.* Одаренный ребенок глазами воспитателей и родителей // Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты. — М., 2006.

Николаенко Н.Н. Метафорическое и ассоциативное мышление у здоровых детей и у детей с синдромом аспергера разного возраста // Физиология человека. 2004. — Т. 30. — № 5.

Теплов Б.М. Способности и одаренность // Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961.

В.С. Зубарева (Санкт-Петербург)

### Просьба и утешение: развитие речевого жанра (на материале детской литературы середины XIX – середины XX века)

Формирование языковой личности происходит, прежде всего, в сфере домашнего общения. Именно дома, в семье, в детские годы в сознании человека закладываются нормы и ценности, присущие его родной культуре и его эпохе. В детских стихах любого периода присутствуют образы родственников, сверстников, представителей различных профессий, говорящих животных и игрушек. Однако высказывания этих персонажей, структура коммуникативных ситуаций, даже стереотипных, неодинаковы. Мир персонажей детской поэзии — это круг речеповеденческих тактик и социальных ролей, который должен быть известен «нормативному ребенку» данной культуры, являющемуся адресатом детского произведения.

Поэтический текст может рассматриваться как элемент коммуникативной ситуации, где адресат — ребенок, а адресант — поэт. Текст является тем высказыванием взрослого, через которое осуществляется социальное взаимодействие поэта и читателя как представителей старшего и младшего поколений. Регулярное предъявление ребенку речевых образцов способствует формированию коммуникативной компетенции.

Основным речевым жанром, используемым ребенком-персонажем стихотворения в текстах второй половины XIX — начала XX века, является *просьба*. С *просьбой* обычно обращается лицо, имеющее более низкий социальный статус, либо отношения субординации отсутствуют, в любом случае просящий «обращается за добровольным сотрудничеством...» (Бирюлин 1992: 27). В текстах второй половины XIX века *просьба* в основном используется в речи ребенка, обращающегося ко взрослому (к бабушке, няне, дяде, дедушке, маме) с просьбой *рассказать, научить*,



*поиграть*. Чаще всего «малютка» не капризничает, не требует, а просит рассказать сказку:

«Бабушка!» — «Чего, родимый?» —  
«Ну, а где она растет,  
Эта елка-то? Ты только  
Расскажи мне, где растет!...» (Полонский 1997: 143).

В текстах XX века коммуникативный сценарий становится менее предсказуемым: взрослые могут отказываться выполнять просьбу, а ребенок может настаивать (и настоять) на своем:

|                            |                                      |
|----------------------------|--------------------------------------|
| Стал я кланяться, просить: | Да и сам утонешь.                    |
| — Дайте воду поносить!     | Стал я плакать, голосить:            |
| — погоди, водонос,         | — Дайте воду поносить.               |
| Ты еще не дорос –          | — Будь по-твоему, беги,              |
| Ты ведро уронишь           | Да ведро побереги! (Шварц 1997:424). |

В текстах начала XX века *просьба* в основном встречается в речи персонажей-животных и при общении животных и людей. Если в сер. XIX века к ребенку обращаются с *просьбой* птички и мотыльки (у А. А. Фета и Л. Н. Моздалевского), то в текстах детских стихов Серебряного века животных уже больше, кроме пчелки, синички, светлячков есть еще собака, черепаха и медведь в зоопарке.

В стихах 20-30 годов герои-звери уже другие: собаки, кошки, осы, муха, воробей, зайчик, бурый медведь, белый медведь, лось, жираф и т.д. «Заговорили» и неодушевленные предметы, причем *просьба*, как правило, исходит от них (воздушные шары, карандаши, трактор, трамвай), кроме стихотворения К. И. Чуковского «Федорино горе», где нерадивая хозяйка просит вернуться сбежавшую посуду.

Дети в произведениях 20-30 годов могут между собой общаться не «на равных», проситель хочет, чтобы его «взяли» в пионеры, в кочегары или чтобы помогли в работе. В стихах этого времени обращает на себя внимание появление взрослых персонажей, не связанных с детьми родственными отношениями (в литературе предыдущего периода это в основном нищие), к ним дети обращаются «дяденька» (Сизая шкурка «Поливка улиц» 1927; Муран К. «Покатай!» 1929; Дунаев П. «На реке!» 1930), и могут просить покатать, облить водой и т.д.

Можно утверждать, что расширяется как круг персонажей, в речи которых встречается *просьба*, так и репертуар коммуникативных ситуаций.

Пожалуй, наибольшие изменения за сто лет коснулись жанра утешения. В детских стихах второй половины XIX века *утешение* может рассматриваться в контексте христианских ценностей, ребенку, как и взрослому, утешение приносит молитва. Например, в стихотворении А. Лукьяновского сиротке во сне явилась умершая мать:

Не плачь, дружок, не грусти  
И злую мачеху прости!  
Тому, кто добр и кто полюбит  
Злодеев и врагов своих,  
Кто Богу молится за них –  
Не страшно зло, во век не сгубит!  
И наяву я и во сне  
С тобой... Молися обо мне! (Лукьяновский 1881: 291).

В дореволюционных произведениях *утешение* неотделимо от сострадания, чувства, испытывать которое ребенка обязательно учили.

Все лучшие чувства, нежнейшие ласки,  
Что в детском сердечке таятся обильные  
Страдальцу отдай ты как лепту посылную...  
Запомни, дитя, ту минуту священную (Львов 1881: 1458).

Авторы XIX века умели почти любой эпизод свести к теме страданий бедняков (и сострадания им). Например, рассказ «Зимний вечер, или беседа маленьких философов перед камином» (1853) начинается репликой маленького Николая: «*Как приятно греться у камина, особенно в такой холод как сегодня!*» Ему отвечает девочка Надя: «*Правда!.. И сколько бедных людей могли бы позавидовать нам в этом! Сколько бедных принуждены мерзнуть, не имея ни теплой одежды, ни дров!*» (Повести и рассказы для детей 1853: 147). Во второй половине XIX века произведения, признанные в наше время классическими, интерпретировались совершенно иначе. Например, в предисловии к предназначенному для детского чтения сборнику отрывков из произведений Ф. М. Достоевского А. В. Круглов писал: «На книгу капнут слезы, но не слезы отчаяния, зло-

бы, а сочувствия, сострадания и любви. Эти слезы не отравят сердца, а заденут лучшие струны души, заставят сильнее любить» (Достоевский для детей школьного возраста 1897: IV–V). В дореволюционной детской литературе объектом сострадания чаще всего являлись «бедные дети», но это не обязательно:

|   |  |
|---|--|
| Садик мой веселый,<br>Где ж твои цветы?<br>Под дождем осенним<br>Изменился ты!<br>Ветер злой, холодный<br>Листья оборвал,<br>По дорожкам грязным<br>Все их разбросал. | Под дождем и ветром<br>В темноте ночей<br>Стонешь ты, качаясь,<br>Слезы льешь с ветвей.<br>Как тебя утешить,<br>Что тебе сказать?<br>Жди — весна вернется,<br>Зацветешь опять! (Белоусов 1997: 451). |
|---|--|

Традиция была настолько сильна, что даже в 20-е годы многие вновь создаваемые произведения не выходили за ее рамки, несмотря на усилия советских педагогов. В книге «Советская детская литература 1917–1929 годов» Л.Ф. Кон отмечает: «Наиболее характерны для детской прозы начала 20-х годов жалостливые рассказы о бедных детках, проникнутые духом либерального сострадания к горькой доле бедняков... В прозе в первую очередь приходилось бороться не с бессодержательностью и развлекательством, а с идейно чуждым либерально-народническим и реакционно-благотворительским духом»... (Кон 1960: 85).

Поэтические тексты о бедных детях, созданные в 1920-е годы, также вполне традиционны; если не знать года создания текста, то можно предположить, что он написан до революции. В стихотворении «Якутенок Олеська» в роли утешителей и помощников выступают приснившееся мальчику «белые добрые люди» (!), которые позвали маленького якута в Москву.

|   |  |
|---|--|
| Олеська рябой и кудлатый,<br>И каждый готов пожалеть.<br>Отца у Олеськи когда-то<br>Загрыз на охоте медведь...<br>Про мать он сосем и не помнит.<br>Не помнит, не все ли равно? | Тут, близко за горкою темной<br>Ее схоронили давно.<br>Олеська походит, побродит<br>У этой могилки крутой...<br>Олеське двенадцатый годик,<br>Олеську зовут сиротой (Алтаузен 1927). |
|---|--|

В советское время «культура сострадания» (и, соответственно, «культура утешения») постепенно утрачивается, вернее, сознательно изгоняется из детской литературы. Начиная с 1930-х гг. жанр *утешения* встречается значительно реже, он «редуцируется», становится короче, превращается в объяснение ситуации и «подбадривание». Автор не обращается к нравственным категориям, например, мама утешает сына:

— Что ты! Не грусти!  
Станешь пионером,  
Только подрасти (Познанская 1950: 17).

Можно утверждать, что выбор речевой формы, оформляющей коммуникативную ситуацию, зависит не только от задач, поставленных конкретным автором в конкретном тексте, он в значительной степени обусловлен обобщенным образом ребенка — адресата текста (доброе, послушное или самостоятельного и стойкого).

## Литература

- Бирюлин Л.А.* Теоретические аспекты семантико-прагматического описания императивных высказываний в русском языке: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. — СПб., 1992. — С. 27.
- Полонский Я.П.* Елка (1873) // Русская поэзия детям. — СПб., 1997. — Т. 1. — С. 143–146.
- Шварц Е.Л.* Ведро (1930) // Русская поэзия детям. — СПб., 1997. — Т. 2. — С. 424 — 426.
- Лукьяновский А.* Царь-мороз (посвящается моему приятелю — Зине Савиской) // Игрушечка. — 1881. — № 8. — С. 256. — № 9. — С. 291.
- Львов В.* Больное дитя // Игрушечка. — 1881. — № 43. — С. 1458.
- Б. авт. Зимний вечер... // Повести и рассказы для детей, 1853. — С. 147-159.
- Достоевский для детей школьного возраста /Под ред. А.В. Круглова. — СПб. — 1897. С. IV–V.
- Белоусов И.А.* Осень (1905) // Русская поэзия детям. — СПб.: Академический проект, 1997. — Т. 1. — С. 451.
- Кон Л.Ф.* Советская детская литература 1917–1929. — М., 1960 — С. 85.
- Алтаузен Д.* Якутенюк Олеська. — Гос. изд-во Политграфмота, 1927.
- Познанская М.* Буду пионером! // Мурзилка. — 1950. — № 3. — С. 17.

## Лингвоаксиологические параметры оценки качества перевода текстов детской художественной литературы

Материалом для нашего исследования являются тексты англоязычной детской художественной литературы, переданные на русский язык разными переводчиками. Актуальность исследования определяется его встроенностью в ряд современных научных парадигм теории языка — когнитивистики, коммуникативистики, аксиологической лингвистики. Новизна предлагаемой работы заключается в применении к анализируемому материалу определенного набора лингвоаксиологических параметров, способствующих оценке качества перевода текстов художественной литературы с английского языка на русский.

В процессе исследования нами были рассмотрены несколько моделей времени, функционирующих в текстах детской художественной литературы, и возможности оценки их передачи при переводе текстов с английского языка на русский. «С древнейших времен в сознании человека существуют два представления о времени — время как последовательность однотипных событий, жизненных кругов (циклическое) и время как однонаправленное поступательное движение (линейное). Циклическое представление о времени отличает архаические цивилизации, развитие же представлений о линейном движении времени в первую очередь связано с формированием исторического сознания» (Яковлева 1994: 9). «Цикличность» восприятия времени ориентирована на поиск типических ситуаций, «линейность» связана с восприятием времени в ключе индивидуального сознания, то есть с включением в систему пространственно-временных координат еще одной координаты — субъекта. Признаки случайного/ преднамеренного характера какого-либо действия являются признаками именно линейно воспринимаемого времени (см. подробнее: Карпухина 2011b). Восприятие времени с точки зрения человека (наблюдателя, повествователя и т.п.) может получать негативную оценку в случае разрушительных последствий хода исторического времени. Иногда наблюдатель, выполняющий функцию рассказчика в нарративе, вынужден стать участником событий: его *reference time* (аналитическое время) превращается в *event time* (время событий) (термины Г. Рейхенбаха цит по: (Апресян 1995: 632)). Наблюдатель, кроме того,

в тексте нарратива может наделяться способностью воспринимать так называемое аналитическое время — «время стечения обстоятельств и сплетения событий самой разной природы и масштаба. Этому времени соответствуют оценки «рациональные», «внеположенные» (взгляд со стороны на предмет описания)» (Апресян 1995: 139).

Определяя хронологические рамки текстов детской литературы как замкнутых и обращенных в будущее (Johnston 2006: 59), Р. Р. Джонстон пишет, скорее, о хронотопе существования самих текстов, а не об их внутренних возможных мирах. Однако принцип одновременности, заимствованный литературой XX-XXI вв. из средневекового искусства, реализуется, как она справедливо замечает, в ситуациях, когда несколько событий разворачивается в одном и том же пространстве действия (Johnston 2006: 59). Этот принцип действует во многих текстах детской литературы в связи с широким использованием в них моделей сказочного, мифологического циклического времени, иногда противопоставленного в тексте времени линейному (бытовому или историческому), а иногда разворачивающемуся параллельно с ним (Карпухина 2011а). В качестве лингвоаксиологического параметра при оценке смыслов перевода художественного текста в данном случае в нашем исследовании будет выступать сохранение/ изменение в тексте перевода основной модели времени (циклической или линейной).

Переводчики-модернисты и постмодернисты, рассуждая о моделях времени и типах временных отношений в переводимых ими текстах детской литературы, постоянно апеллируют к архаическим моделям организации хронотопа. В. П. Руднев пишет о переведенном им тексте повестей А. А. Милна о Винни-Пухе: «Мифологическое пространство играет в *ВП* огромную роль. ...Но мы ни разу до сих пор не упомянули о времени. Это неудивительно, ибо времени в *ВП*, как и в любом другом мифологическом мире, практически нет... Часы в доме Пуха давно остановились на «без пяти одиннадцать» — времени вожделенного принятия пищи (ср. в «Алисе» безумное чаепитие, там время останавливается за то, что его убивали: в двадцатом веке этим уже не наказывали, но при Кэрролле еще не было культа Вагнера, Ницше и Шпенглера, не изучалась столь активно первобытная культура: господствующей становилась идея исторического прогресса)» (Руднев 2000: 43-44). Определяя модель времени в «Книге Джунглей» Р. Киплинга как циклическую, общий редактор нового перевода Е. Перемышлев считает, что данное восприятие времени заложено не только в текстовом сюжете, но и в композиции повествования: «Цик-

лическое время — время характерно мифологическое, и это многое объясняет в поведении героев. Их жизнь связана с чередованием дня и ночи, сменой времен года, и для поддержания полноценного бытия необходимы ритуализованные действия, иначе цикл может не возобновиться. ...Народ Джунглей живет в системе мифа не солярного (связанного с Солнцем), а лунарного, именно поэтому на Скале Совета собираются в полнолуние» (Перемышлев 1998: 404). Похожие рассуждения о природе времени и памяти в текстах детской литературы см. в: (Krips 2006).

С точки зрения линейного, исторического времени события воспринимаются как неповторимые, единичные, уникальные. В противоположность этому циклическое восприятие времени подразумевает типизированные, имеющие аналоги, повторяющиеся события (Яковлева 1994: 13). В этом смысле сама кольцевая композиция двух «Книг Джунглей» Киплинга, начинающихся с рассказа о появлении человеческого детеныша в Джунглях и заканчивающихся рассказом о возвращении Маугли к людям, является своеобразной моделью цикла человеческого времени жизни (*lived time*). Однако внутри этого композиционного и временного «кольца» события располагаются нелинейно, повествование о Маугли прерывается рассказом о событиях в совершенно иных пространственно-временных координатах и с абсолютно иными персонажами. Нелинейность свойственна и выстраиванию порядка рассказов о Маугли и его жизненном опыте, получаемом в разноязычном коммуникативном пространстве Джунглей. Рассказом о гибели Шер-Хана, злейшего врага Маугли, повествование не заканчивается. Возможно, Е. Перемышлев прав, размышляя о циклическом возвращении всех живых существ в вечный мифологический мир Джунглей. Но нам представляется возможной еще одна интерпретация подобного композиционного приема хронологического расположения частей основной «истории»: гибель врага — не последнее и не основное событие жизненного времени Маугли. Основная линия сюжета — становление его характера, его путь сквозь мир Джунглей обратно к людям, которых он спасает и которые принимают его как «какое-нибудь чудесное божество Джунглей».

Мифологическое, «отсутствующее» время вечности создается в таких рассказах из «Книги Джунглей», как «Белый Тюлень» (временной указатель *несколько лет тому назад* сразу же снимается ироническим указанием на первичного «рассказчика» — *Зимнего Короля*), «Квикверн» (повествование ведется о жизненных циклах инуитов за Лабрадором, на северной окраине Баффиновой Земли) и т.д. Переводчики новой, полной

версии «Книги Джунглей» сохраняют особенности временной модели, используемой в тексте оригинала. Н. Дарузес, выполнившая сокращенный перевод «Книги Джунглей» («Маугли»), тоже не отступает от данного принципа: последовательность рассказов о Маугли, выбранных из обеих «Книг Джунглей», остается адекватной тексту оригинала, что сохраняет идею вечного, мифологического, неизмеримого и неизменного времени текстов детской литературы.

В качестве следующего лингвоаксиологического параметра оценки смыслов художественного текста выступает сохранение/ изменение соотношения временных планов в нарративной структуре текста перевода. Наличие разных временных планов — бытового и фантастического, мифологического — маркируется в «Книге Джунглей» Киплинга и повестях Милна о Винни-Пухе авторским введением-предисловием (которому Б. В. Захoder противопоставляет еще и собственное «Уйдисловие»), где основной рассказчик, фрагментарно эксплицирующий себя в обоих текстах, дает ироническое обоснование необходимости своего нарратива, используя настоящее повествовательное время. Имитируя речевой жанр псевдо-экспромта (Падучева 1996: 372), повествователь тем самым включает события основного рассказа (в традиционном для нарратива прошедшем времени), мифологические или фантастические, в рамку бытового, линейно разворачивающегося времени. Ироническая благодарность повествователя «Книги Джунглей» *высокоученому и талантливому Бахадур Шаху, грузовому слону № 174 по списку Индии, и его милейшей сестре Падмини; одному из главных герпетологов Верхней Индии; дикобразу Сахи* и т.п. пародирует традиционные «предисловия с благодарностью» к научным трудам и художественным текстам. Этот пародийный дискурс предполагает, с одной стороны, обращение к фонду памяти рассказчика, а с другой, соотносится с настоящим временем, в котором в момент «рассказа-экспромта» находится сам повествователь. Моменты бытовой или псевдонаучной «хроникальности» оказываются зафиксированными в рассматриваемых текстах за счет их рамочных фрагментов. Видо-временные формы этих фрагментов, как и традиционное прошедшее время основного повествования, все переводчики полнотекстовых версий переводов сохраняют.

Соотношение временных планов нарратива в рассматриваемых текстах детской художественной литературы, переведенных с английского языка на русский, в большинстве случаев сохраняется; основные трансформации хронологических средств организации данных текстов проис-



ходят в основном в сфере пространственного или пространственно-персонального дейксиса. Разные модели времени, функционирующие в текстах детской художественной литературы, могут по-разному передаваться в зависимости от аксиологических текстовых макростратегий переводчиков (адаптация, направленная на сокращение текста оригинала) или ситуативных микростратегий, связанных с элиминацией фрагментов фоновых знаний языка оригинала, отсылающих к прецедентным текстам определенных исторических эпох.

## Литература

- Апресян Ю.Д.* Типы информации для поверхностно-семантической модели «Смысл  $\Leftrightarrow$  Текст» // *Апресян Ю.Д. Избранные труды.* — Т.2. Интегральное описание языка и системная лексикография. — М., 1995. — С. 8–101.
- Картухина В.Н.* Аксиологические стратегии интерсемиотического перевода текстов художественной литературы в ситуации межкультурной коммуникации // *Известия АГУ.* — 2011а. — № 2/1 (70). — С. 129–134.
- Картухина В.Н.* Аксиологические характеристики хронотопа в текстах Б. Акунина и Дж. Фаулза // *Проблемы межтекстовых связей: Сб. ст. / под ред. М.П. Гребневой.* — Барнаул, 2011б. — С. 53–61.
- Падучева Е.В.* Семантические исследования: Семантика времени и вида. Семантика нарратива. — М., 1996.
- Перемышлев Е.В.* «Каменщик был и Король я...» // *Киплинг Р. Книга Джунглей. Стихотворения и баллады.* — М., 1998. — С. 5–22.
- Руднев В.П.* Винни Пух и философия обыденного языка. — М., 2000.
- Яковлева Е.С.* Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). — М., 1994.
- Johnston R.R.* Childhood: A Narrative Chronotope // *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies / Ed. by P. Hunt.* — Vol. 3 : Cultural Contexts. — London, New York, 2006. — P. 46–68.
- Krips V.* Imaginary Childhoods. Memory 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, 2006. — P. 69–76.

## Конструкции и деконструкции стихотворных азбук

Стихотворные азбуки — традиционная художественная форма. Прописанная по ведомству детской литературы она нацелена на обучение грамоте и ознакомление с лексическим богатством языка. Назначение азбук для взрослых имеет широкий диапазон — от духовно-нравственных наставлений до сатирических обличений. Берущие начало в 17 веке азбуки в стихах получили распространение в 19 и особенно 20 веке. Большой популярностью эта стихотворная форма пользуется и сейчас, причем как у профессиональных писателей, так и у интернет-авторов. Объяснять популярность азбук в стихах только утилитарными обучающими целями не стоит. Алфавит является элементарным способом систематизации разнородного материала, «укротителем хаоса» (А. Генис), а стихотворная форма придает этой системе вид законченного художественного целого. «Укрощает хаос» не только упорядоченность, но и свойственная азбукам априорность и афористичность. Специфика азбучного жанра оказалась привлекательной для стихотворцев разных культурных эпох — от силлабиста Кариона Истомина до концептуалиста Дмитрия Пригова.

Карион Истомин был автором «Лицевого букваря» (1694), составленного для частного обучения царских детей. Маркировка текста как «детского» и «светского» отличала букварь Истомина от древнерусских Азбучных молитв — религиозных текстов, собранных по принципу алфавита и ритмически упорядоченных. Принадлежит к той же стихотворной школе, что и Симеон Полоцкий, К.Истомин воспользовался для написания азбуки силлабическим 11-тисложником, с цезурой на 5-го слоге. Рифма (с ударением на предпоследнем слоге) связывает две смежные строки (принцип рифмующихся двустушии станет основным в азбучных стихах). Это была типичная форма русского силлабического стиха, и отступлений от нее в азбуках Истомина практически нет. Буквари служили не только обучению грамоте, но и обучению стихотворству, так что поэтические тексты должны были быть образцовыми.

Стихи, посвященные буквам русского алфавита, располагались в алфавитном порядке. Предпочтительным местом для размещения слов на азбучную букву служило начало строки и начало послецезурной части. Такое положение выделяло букву внутри слова и текста в целом, помогая ее запомнить (важный элемент прагматики). Азбучный текст с обособ-

ленными начальными буквами был разновидностью акростиха, к которому силлабисты имели особое пристрастие. Букву они рассматривали как мельчайшую «онтологическую единицу», в которой Бог являет свое совершенство. В букваре Истомина азбучным буквам придан вид человека (лица), обряженного в доспехи (отсюда название книги Истомина — «Лицевой букварь»). Буква-человек была иконографическим воплощением метафоры «живое слово» (тема «живых букв» — частая в стихотворных азбуках).

Лексический и предметный ряд в «Лицевом букваре» отличался мозаичной пестротой: слова-эмблемы взяты из разных областей человеческой и природной жизни. Принцип мозаики был характерен как для обучающих книг, так и для культуры барокко в целом, в рамках которой формировалась силлабическая поэзия. Вещный мир азбуки скреплялся вечными истинами, придающими цельность житейской раздробленности. Изложенные в форме императивных метафор азбучные истины призывали к освоению духовных знаний, полученных из книг и проповедей.

Из царских теремов стихотворные азбуки перешли в обиходное чтение, где существуют по сей день как устойчивый литературно-книжный жанр. Этот жанр предполагает поэтическое ознакомление со словесно-предметным миром, основанное на выделении буквы и обыгрывании буквенного состава слова. В отличие от прозаических букварей стихотворные азбуки вводят не только в мир элементарной грамоты, но в мир книжной стихотворной культуры. Несмотря на консерватизм алфавитной формы, стихотворные азбуки дают богатые возможности для художественного эксперимента.

Помимо принципа мозаики в азбуках используется тематический и сюжетно-повествовательный способ организации. Азбучная форма — это не просто «сосуд» для того или иного содержания, разложенного по буквам алфавита. Обособление буквы от слова, графики от семантики приводит к разъединению смысловой и формальной составляющих. То, что со временем стало предметом экспериментальной поэзии, в стихотворных азбуках существовало изначально (как неотрефлектированный факт). Его использование в качестве художественного приема произошло в эпоху символизма и футуризма, когда поэты стали подчеркивать звуковую природу стихов, экспериментировать с графикой и строфикой, в том числе в стихах для детей. Жанр азбуки служил мотивировкой затеянной поэтом словесной игры (Саша Черный «Живая азбука»).

Азбуки оказались в русле поэтического авангарда 1920-1930-х г.г. Азбука «Про все на свете» С. Маршака написана 4-стопными хореическими двустопиями, отделенными пробелами (Маршак узаконил эту распространенную стихотворную форму как азбучную). Не являясь афоризмом, стиховая фраза претендует на афористическую значимость. Отсюда возникают ожидаемые и неожиданные комические коннотации. Такая игра с азбучными истинами в условиях советской директивности имела особое значение.

Когда авангард в поэзии для детей был заменен описательностью и декларативностью, в стихотворных азбуках продолжала жить поэтическая игра, а за полушутливыми советами для детей скрывались нравственные максимы. В азбуке Б. Заходера («Буква Я», 1947) буквы разыгрывали «человеческую комедию», смысл которой хорошо понимали читатели позднесталинского времени. Претензии на диктат декларативного и описательного слова разрушали азбуки Г. Сапгира и И. Токмаковой, стихотворные «грамматики» А. Шibaева и О. Григорьева.<sup>1</sup>

Азбучная поэзия, долго существовавшая на периферии детской литературы, в последние десятилетия стала безусловной классикой. Стихотворные азбуки широко представлены в российских учебниках и книгах для чтения в начальной школе.<sup>2</sup> Консервативность жанра, дидактизм и претензии на статусность сделали азбуки мишенью для постмодернистов. Деконструкции подвергаются языковые и ценностные трафареты, из которых составлены азбуки. К таким трафаретам относятся не только кочующие по букварям словесные формулы, но и трафаретный отбор слов, закрепленных за каждой алфавитной буквой. Так, буква А навечно связана с арбузом, Е — с ежом, Я — с яблоком и т.д. Трафаретным же стал список тем (животные, школа, профессии) и нравственных аксиом, которые пропагандирует азбука.

Разорвать этот круг намерен поэт-концептуалист Д. Пригов, написавший больше сотни текстов в форме азбук. Азбука для Пригова — это

---

<sup>1</sup> Между стихотворными азбуками и стихотворными грамматиками есть общее, но есть и отличия. Для азбук характерна консервативность по отношению к слову, в то время как грамматика, нацелена на экспериментирование с грамматическими формами и лексическими значениями.

<sup>2</sup> Стихотворным азбукам посвящена статья Т.С.Троицкой «Поэтические азбуки: подвижность и устойчивость поэтической модели» ([setilab.ru/troi/wp-content...2007/12...alphabets.pdf](http://setilab.ru/troi/wp-content...2007/12...alphabets.pdf)). Ею же разработаны методические проекты уроков с использованием стихотворных азбук.

нечто безусловное, априорное, не предполагающее проверки и осмысления, а потому требующее деконструкции. Материалом для его азбук служат фразы из букварей и учебников, газетные заголовки, лозунги и т.д., а также сама форма азбучного стиха. Аксиомы и афоризмы перекодируются, приобретая новые смыслы (концептуализм склонен к концептуальности).

Деконструкция другого рода происходит в многочисленных азбуках, изданных или вывешенных на интернет-сайтах. В отличие от постмодернистских штудий «народные» азбуки претендуют на конструктивность — они предназначены детям и родителям как полезное чтение (поэтому размещены на родительских и методических сайтах). «Наивные» стихотворцы осваивают с помощью азбук азы версификации, но, в отличие от учеников силлабиста К. Истомина, без уважения относятся к образцам. Несмотря на то, что многие азбуки называются «веселыми», их авторы склонны к наставительной серьезности. Азбука используется ими как трибуна для высказываний гражданской позиции. Так в «Азбуке маленького россиянина» на букву В даны слова «враги» и «валенки» — лексические эмблемы «чужого» и «своего», полемически противопоставленные.

Буквы и слова родного языка у «наивных» авторов не вызывают уважения (несмотря на заявленный патриотизм). Буквы путаются со звуками, отбор лексики случаен, а значения слов указаны неточно. Все это объясняется «специфической» логикой ребенка, от лица которого пишется большинство стихотворных азбук. По обилию ошибок азбука превосходит все другие жанры интернет-литературы для детей (анализ «азбучных» ошибок дает интересный материал).

При этом «наивные» авторы склонны к многословной описательности, что приводит к потере афористичности и затрудняет запоминание. В итоге происходит «деконструкция» азбук как литературного обучающего текста — процесс, который не осознается «наивным» автором (наивным издателем, наивным родителем и т.д.). Не осознается и «коллективность» созданного им произведения. «День 8 сентября — / Славный день календаря. / Бородинское сражение — / Всем врагам на устрашение, / Чтобы знали наперёд — / Враг в Россию не пройдёт!» (И. Агеева. «Азбука маленького россиянина»). В этом тексте, посвященном букве Б (сама буква упоминается лишь один раз!), использованы фразы и отрывки из известных азбук (в данном случае стих Маршака «День 7 ноября — / Красный день календаря»). Налицо наивное цитирование того, что живет

в памяти с детства и искренне воспринимается как свое. Подобная тенденция делает азбучный жанр интересным для фольклористов, исследующих бытование литературных текстов.

С.Г.Маслинская (Санкт-Петербург)

### Еще раз о взрослом тексте в детской литературе (об одном неудачном эксперименте К.И.Чуковского)

Сказочное творчество К.Чуковского 1920-х годов традиционно рассматривается в отечественной филологии не только как занимательно-поучительные произведения для детей, но и как сознательная игра со взрослым читателем — родителем, который читает вслух сказку своим детям, ведь адресатом этих сказок являются не читающие самостоятельно дети. Причем под родителями в исследовательской традиции понимались читатели, способные опознать литературных предшественников<sup>1</sup>, уловить ритмико-семантические реминисценции<sup>2</sup>, опознать внутрицеховые пародии (в частности, пародирование русских футуристов (Гаспаров 1992)) и т.п. Особо стоит отметить самое популярное направление анализа — попытки герменевтического вчитывания в сказки «взрослого» содержания, под которым понимаются прежде всего злободневно-политические аллюзии: в отдельных работах этим смыслам придается невольный характер, от Чуковского не зависящий (Неёлов 1976), в большинстве же работ сказки рассматриваются как результат «эзоповых усилий» автора (см., в частности, Липовецкий 2000, Кондаков 2003, 2008).

В этом ряду одной из поздних сказок К.Чуковского, а именно сказке «Одолеем Бармалея!», написанной в 1942 году, было уделено значительно меньше внимание<sup>3</sup>. В то время как она как раз стала попыткой донести

---

<sup>1</sup> Например, о связи сюжетов прозаических и стихотворных произведений Чуковского о докторе Айболите с книгой Г. Лофтинга «Доктор Дулиттл» см. (Вдовенко 2007).

<sup>2</sup> О «Мухе-цокотухе» в этом ключе см. (Безродный 1992).

<sup>3</sup> Можно назвать только работы Е.Ефимова, в частности его комментарии к публикации сказки в собрании стихов поэта: К.И.Чуковский. Стихотворения. — С-Пб.: Гуманитарное агентство «Академический проект», 2002. (Новая библиотека поэта).

взрослое содержание не до взрослых, а до детей. В ней Чуковский обращается к теме интервенции. Сюжет сказки составляет нападение одного звериного царства (Свирепии) на другое (Айболитию), действие происходит в условном пространстве «за далекими морями, у подножия Синей горы, над быстрою рекою Соренгою». Кровожадные интервенты во главе с Бармалеем теснят войска Айболита, на помощь последним приходит «знаменитый боец, доблестный Ваня Васильчиков», прилетевший из «могучей страны Чудославии». Образные детали свидетельствуют о том, что автор связывает условные события с реальной войной, охватившей страну: «Мне хотелось внушить даже маленьким детям, что в этой Священной войне бой идет за высокие ценности мировой культуры, гуманизма, демократизма, социальной свободы, что идеалами вполне оправданы огромные жертвы, которые приносят свободолюбивые страны для сокрушения гитлеровщины», — писал Чуковский (Ташкентский альманах 1942: 97).

Для выполнения этой задачи в тексте стилизуются формулировки сводок Информбюро: *Мы сегодня взяли в плен / Сто четырнадцать гиен, / Захватили десять дотов, / Восемнадцать самолётов, / Сто один мотоциклет, / Сто один велосипед, / Нам достались трофеи: / Сто четыре батареи, / Триста ящиков гранат, / Полевой аэроплан / И сто двадцать миллионов / Нерасстрелянных патронов.* Используются синтаксические и лексические элементы агитплакатов: *И поставьте у калитки / Дальнебойные зенитки. / Чтобы наглый диверсант / К нам не высадил десант!* Упоминаются виды современного оружия (*танк, автомат*), используется лексика военного времени (*вражеская часть, пулеметчик, партизанки* и др.), сама война зверей описывается в тех же проявлениях, что и реальная: *Ты, лягушка-пулеметчик, / Схоронися за кусточек, / Чтоб на вражескую часть / Неожиданно напасть. / Вы, орлицы-партизанки, / Сбейте вражеские танки, / И пустите под откос / Бармалеев паровоз!*

Однако такое механическое сращение газетно-публицистического дискурса военных лет и сюжета о докторе Айболите и зверином сообществе его пациентов вызвало резкую критику партийных чиновников. Несмотря на то что детьми она была встречена с большим энтузиазмом: К.И.Чуковский начал писать сказку в марте 1942 года, летом он ее читал детям (в Ташкенте, куда был эвакуирован), 9 августа она выходит отрывками в газете «Правда Востока» и затем в августе-сентябре в «Пионерской правде». Отзывы детей были восторженными, их не смущал синтез плаката и сказки. Но взрослые смотрели на это иначе:

уже начиная с 1943 года, когда ожидался выход ее отдельной книжкой, начались препятствия. Они были самого разного характера: сначала иллюстратор задерживал картинки, за это время вышло указание о необходимости утверждать любое издание в Москве, на согласование также уходило время. Целый год Чуковский боролся за сказку, в итоге она все-таки вышла в нескольких региональных издательствах, но 1 марта 1944 года в «Правде» появилась статья «Пошлая и вредная стряпня К.Чуковского». В своей разносной статье П. Ф. Юдин писал: «К. Чуковский перенес в мир зверей социальные явления, наделив зверей политическими идеями „свободы“ и „рабства“, разделил их на кровопивцев, тунядцев и мирных тружеников. Понятно, что ничего, кроме пошлости и чепухи, у Чуковского из этой затеи не могло получиться, причем чепуха эта получилась политически вредная». Статья состояла из потока политических обвинений и завершалась угрожающим выводом: «Сказка К. Чуковского — вредная стряпня, которая способна исказить в представлении детей современную действительность. „Военная сказка“ К. Чуковского характеризует автора, как человека или не понимающего долга писателя в Отечественной войне, или сознательно опошляющего великие задачи воспитания детей в духе социалистического патриотизма». Через три дня вышла статья С.Бородина под говорящим названием «Быль и зоология», отсылающим к основному методологическому кредо критиков Чуковского, сформулированному еще в 1920-е: его сказки «совершенно оторваны от мира социальных переживаний» (Бухштаб 1931:110). Сказка была запрещена из-за «авторского недомыслия, непонимания темы».

Очевидно, что натуралистично-пропагандистские приемы создания образов не были органичны для творческой личности Чуковского, именно поэтому сам Чуковский охладел к своему агитационному эксперименту военных лет, и «Одолеем Бармалея!» не переиздавалась до 2001 года. Тем не менее, для детской аудитории переломных лет Великой Отечественной войны эта сказка оказалась вполне в русле детских эстетических ожиданий: сказочный героический сюжет был представлен в тех языковых формах, которые на тот момент были актуальны для детей.

## Литература

- Безродный М.* К генеалогии «Мухи-Цокотухи» // Школьный быт и фольклор: Учеб. материал по рус. фольклору. — Таллин, 1992. — Ч. 1. — С. 207–222.
- Бухштаб Б.Б.* Стихи для детей // Детская литература. — М.;Л., 1931.



- Вдовенко И. В.* Стратегии культурного перевода. — СПб., 2007.
- Гаспаров Б.М.* Мой до дыр // Новое литературное обозрение. — 1992. — № 1. — С. 304–319.
- Кондаков И.В.* Детство как убежище, или «Детский дискурс» советской литературы // Какорея. Из истории детства в России и других странах /Сост. Г.В. Макаревич. — М.;Тверь, 2008. — С. 138–166
- Кондаков И.В.* «Лепые нелепицы» Корнея Чуковского: текст, контекст, интертекст // Общественные науки и современность. — 2003. — № 1. — С.158–176.
- Липовецкий М.* Сказковласть: «Тараканище» Сталина // Новое литературное обозрение. — 2000. — № 45. — С.122–136.
- Неёлов Е.М.* Переступая возрастные границы: Заметки о взрослом содержании сказок К.И.Чуковского // Проблемы детской литературы. — Петрозаводск, 1976. — С.53–70.
- Ташкентский альманах /Сост. И.Лежнев. — Ташкент, 1942.

**Л.А. Месеняшина, А.Т. Дадашева (Челябинск)**

### **Особенности хронотопа в эпическом произведении «большой формы» детей младшего школьного возраста**

В трудах С.Н.Цейтлин отмечается необходимость разграничивать языковую и коммуникативную компетенции ребенка (Цейтлин 2000). Последняя, на наш взгляд, с необходимостью включает в себя и жанровую компетенцию. И если первичные речевые жанры «даны нам почти так же, как дан нам родной язык» (Бахтин 1987: 271), то о вторичных речевых жанрах сказать это с такой же степенью уверенности нельзя. Напомним, что М. М. Бахтин проти-вопоставляет первичные речевые жанры вторичным на том основании, что последние относятся к первым как сложные — к простым, или как производные — к непроизводным. В соответствии с этим вторичные жанры образуются на основе первичных, последние же, входя в состав вторичных, «утрачивают непосредственное отношение к реальной действительности и реальным чужим высказываниям» (там же: 252). Естественно, что все жанры, которые принято относить к художественной литературе, являются вторичными, поэтому попытки детей создать речевое произведение в одном из «литературных» жанров (роман, повесть, рассказ) в противоположность «экикикам», отмечаются далеко не у каждого ребенка (Круглякова 2007). Вместе с тем факультативность этого этапа в речевом развитии детей не дает основа-

ний исключать эти речевые произведения из предмета онтолингвистики именно потому, что они представляют собой уникальный материал, отражающий факты игрового обращения ребенка с языковой системой «взрослых». Материал этот интересен именно тем, что ребенок пытается активно освоить принципиально новую для него сферу использования языка, порождающую (о чем ребенок еще не может подозревать) особый тип языка — язык художественной литературы. «Это не нарушение общезыковых правил, но определенная их трансформация», — указывает Е.В. Падучева (Падучева 1996: 199). И далее: «Язык нарратива — это редуцированный язык... Развитие новых повествовательных форм можно рассматривать как способ преодоления ограничений, накладываемых на язык повествования неполнотой коммуникативной ситуации» (там же: 199–200). Язык художественной литературы, в качестве инпута, ребенку так или иначе знаком. (В настоящее время нельзя сбрасывать со счетов и такую форму инпута, как язык кино и телевидения (представляющие, к сожалению, этот язык не в лучших образцах)). Но, несомненно, этот язык на протяжении определенного времени остается в той или иной степени для ребенка чужим, на что указывают многочисленные примеры «лепых нелепиц» К.И. Чуковского, Н. Коржавина и др. И так же, как и при освоении разговорной речи, формирование новых языковых и коммуникативных компетенций идет поэтапно.

Объектом настоящего исследования является текст романа, написанного 8-летним автором (Максим П.), «Бандитский Муром». Даже при поверхностном знакомстве с текстом очевидна справедливость наблюдения И.П. Амзараковой о роли стереотипов при построении текстов подобного рода (Амзаракова 2009). Влияние стереотипов проявлено не только в названии романа, но и в ряде его мотивов (имя героини, ее положение, реплики бандитов и даже «милиция, служащая бандитам»). Однако предметом настоящего исследования являются, прежде всего, попытки 8-летнего автора отразить в речевом произведении свою модель пространственно-временной и причинно-следственной организации «мнимой ситуации» высокой степени сложности, точнее совокупности мнимых ситуаций, определенным образом связанных друг с другом.

Напомним, что хронотоп М.М. Бахтин определяет как «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе» (Бахтин 1975: 235). Пространство в романе поляризовано, по существу, разделено своего рода «линией фронта». Героиня (*Запутанная Катя*) живет на улице Лакина в доме 77. Четко про-

писаны «враждебные зоны»: *дом 35* — место жительства *главного бандита Анатолия Сергеевича*, (именно там замышляются основные злодеяния, именно там бандиты собираются и именно оттуда они отправляются совершать свои злодеяния); *дом 48* (там скрывается *бандит Бобар*), *дом 96* (где *прячется целая шайка парней*) и даже *милиция*, в которой автор указывает наличие *одиночной камеры* и *камеры пыток* (еще один стереотип). Имеется и «ничейная земля», которая время от времени становится полем битвы добра и зла (*клуб, деревня*). Впрочем, линия фронта может перемещаться, и тогда в руки бандитов на некоторое время может перейти и Катино пространство (*дом 77*), а в *дом 35* могут, напротив, заявиться *расследователи*, положительные герои романа, чтобы отбить у бандитов Катю. Интересно, что домашний адрес главных героев (*Алексея* и *Максима*) не назван, их место жительства маркировано только тем, что там живет их *любимая собака* (где они впоследствии и находят ее убитой).

Логика смены локусов носит скорее кинематографический, нежели литературный характер. Так, сбежавшая от бандитов Катя *знала прекрасно, что ее выслеживают, и услышала разговоры бандитов*. Этой мотивировки автору достаточно, чтобы через 3 главы сообщить: *В доме 35 готовились к убийству Кати*. Читателю, подобно кинозрителю, приходится самому догадываться, что в промежутках между этими главами Катю таки выследили, схватили и доставили «в дом 35». В некоторых случаях выбор локуса не мотивирован вовсе. Так, решающая битва с бандитами происходит «в деревне», куда герои *приехали с ружьями, конечно, и стали ждать, что будет дальше*. Не все заявленные мотивы, связанные с пространственными перемещениями, автор оказывается в состоянии реализовать: *Олег сказал: «Нужно уехать после войны с Анатолием»*. — *Алексей сказал, что он с нетерпением ждет этого дня. Олег ответил: «Всему свое время!»* (Гл. 19). Но в романе, несмотря на победу над бандитами, это время так и не наступает.

Время в романе максимально сжато, течет очень интенсивно. Может показаться, что оно дискретно, прерывисто, фрагментарно. И это еще раз наводит на мысль о кинематографической логике сюжета. Перед нами типичный «экшн», отсюда обилие глаголов действия и экспрессивной лексики: *Максим подбежал, поднял Алексея, помог ему встать, поднял оружие и выстрелил. Максим попал в Кальмара. Кальмар упал. Вдруг Алексей бросился в толпу, повалил Анатолия, схватил Катю, и мы побежали* (Гл. 12) — весь абзац очень динамичен; одна картинка быстро сменяется другой, что присуще данному роману в целом; совершенный вид

глаголов в данном фрагменте текста «выражает последовательные события» (Падучева 1996: 362). На обилие глаголов в детском творчестве и тенденции к стремительности действия указывал в свое время К.И. Чуковский (Чуковский 1983).

Категорию глагольного вида ребенок использует вполне грамотно. В экспозиции преобладают глаголы несовершенного вида, переход к завязке маркирован употреблением совершенного вида: *Он [Анатолий Сергеевич] старался выдумывать и строить всякие планы. Но Анатолию скоро это надоело, и он сказал: «Два трупа скоро будут валяться у моих ног»* (Гл. 2).

С помощью несовершенного вида подчеркивается длительность действия (*Бандиты крали все, что есть в доме!*), его протяженность во времени (*Анатолий Сергеевич <...> старался выдумывать и строить всякие планы*), «узуальность (обычность) процесса», повторяемость (Бондарко 2002: 454) (*Они [бандиты] на улицах приставали к женщинам*).

Часто в предложении описываются два действия, одно из которых предшествует другому. Для ребенка при построении подобных конструкций важно подчеркнуть, какое действие совершается первым. Чтобы определить последовательность происходящих событий, автор использует глаголы разных видов: предшествующее действие обозначается глаголом совершенного вида, а следующее за ним — несовершенным. Например: *Они [бандиты] заклеили Кате рот, и Катя не могла позвать Максима* (Гл. 5). Таким образом, «временные соотношения в тексте выражаются грамматически не временем, а видом — чередованием совершенного и несовершенного видов» (Падучева 1996: 362).

Форма несовершенного вида прошедшего времени выражает «настоящее в прошлом» (Успенский 2000: 127), что дает возможность «производить описание как бы изнутри самого действия <...>, помещая читателя непосредственно в центр описываемой сцены» (там же). В качестве примера приведем фразу из рассматриваемого нами романа: *Он [бандит Бобар] закричал: «Помогите!» Он бежал от нас по комнате и кричал»* (Гл. 7). Несовершенный вид в данном случае указывает не на многократность действия или его протяженность во времени. При противопоставлении совершенного и несовершенного видов в пределах одной фразы или абзаца «создается эффект продолженного времени — мы как бы помещаемся внутри данного действия, становясь по отношению к нему синхронными свидетелями, <...> т.е. происходит синтез ретроспективной и синхронной точек зрения» (Успенский 2000: 129).

Что касается описательных фрагментов, то здесь восхищает замечательное языковое чутье ребенка. Несмотря на то, что моменты описания (нечастые!) строятся не вполне в соответствии с нормами описания, принятыми в современном романе, чередование форм настоящего и прошедшего времени автор допускает лишь у атемпоральных глаголов, что характерно для нарратива (Падучева 1996). Например: *На улице Лакина<...>живет простая девушка Катя<...> Катя еще не рождает, но скоро родит.<...> На работе Катя работала за компьютером. Она знала, что работа есть работа и нужно стараться в деле, если даже тебе трудно. Катя ответственная и никого не боится.* (Гл.1). Действительно, чередование настоящего времени с прошедшим глаз не режет и выглядит вполне органично.

«Роль наблюдателя, которая требуется семантикой основных видовых значений... может выполнять и повествователь, и герой» (Падучева 1996: 365). В традиционном нарративе, как отмечает Е. В. Падучева, повествователь может быть персонифицированный, т.е. он же персонаж, в этом случае часто используется перволичная форма, хотя не исключен выбор и 3-го лица (ср. Максим Максимыч в «Герое нашего времени»), либо «повествователь экзегетический, не принадлежащий миру текста» (Падучева 1996: 214). Юный автор выбирает первый вариант, но никак не может окончательно утвердиться ни в позиции 1-го, ни в позиции 3-лица, меняя их в пределах не только одной главы, но и одного абзаца: *Кальмар вышел посмотреть, не идут ли Максим, Алексей и Олег. Мы не шли* (Гл. 11) — и даже одного предложения: *Мы, Максим, Алексей и Олег, все в крови, возвращались домой* (Гл.6).

В тексте романа, однако, встречается и то, что можно назвать использованием «двойной перспективы» (Успенский 2000: 118). [Анатолий Сергеевич] *сказал: «Два трупа скоро будут валяться у моих ног». Но он ошибся, очень ошибся! Скоро вы узнаете, кто был из нас прав!* В первом предложении точка зрения автора синхронна точке зрения персонажа, автор становится на точку зрения его настоящего и «как бы смотрит изнутри описываемой жизни» (там же), между тем в двух последних предложениях «авторская точка зрения ретроспективна, автор как бы смотрит со стороны на описываемые события (причем, естественно, он знает при этом то, чего не дано знать описываемым действующим лицам)» (там же).

Итак, мы видим, что точка зрения повествователя вполне грамотно удерживается ребенком при выборе видо-временных форм, но при экс-

плицитных формах выражения точки зрения повествователя, где требуется использование категории лица, ребенок испытывает значительные затруднения. Связано это, на наш взгляд, с тем, что детское эпическое произведение есть попытка сохранить в форме повествования ход воображаемой игры, содержащей квазидialogи (Петрова 2001), и это постоянное переключение из позиции участника всех квазидialogов в позицию венаходимости по отношению к этим dialogам дается восьмилетнему ребенку с большим трудом и неизбежными отклонениями от нормы построения эпического текста. (Подобные явления не редкость и в фольклоре, особенно в «низких» жанрах, таких, например, как городской романс: *А поутру они проснулись<...>Приду домой, а дома спросят...*). Характер этих затруднений позволяет точнее представить процесс формирования более сложных языковых и коммуникативных компетенций ребенка. Все это подтверждает мысль о благодарности для онтолингвистики такого материала, как эпические произведения детей.

## Литература

- Амзаракова И.П.* Дети-«писатели»: стереотипы и фантазия // Проблемы онтолингвистики-2009. — СПб., 2009. — С.211–214.
- Бахтин М.М.* Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // М. М. Бахтин. Вопросы литературы и эстетики. — М., 1975.
- Бахтин М.М.* Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М., 1986. — С. 250–296.
- Бондарко А.В.* Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка. — М., 2002.
- Круглякова Т.А.* Дошкольник как «наивный стихотворец» // Проблемы онтолингвистики — 2007. — СПб., 2007. — С. 111–114.
- Падучева Е.В.* Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива. — М., 1996.
- Петрова Т.И.* Структурные особенности инсценированного квазидialogа в сравнении с собственно dialogом // Ребенок как партнер в dialogе. — СПб., 2001. — С. 95–120.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Успенский Б.А.* Поэтика композиции. — СПб., 2000.
- Чуковский К.И.* От двух до пяти. — Минск, 1983. — С.11–71.

## Роль изображения в становлении речемыслительной основы текстовой деятельности

Тесная связь текста и иллюстрации не исчерпывается одними эстетическими соображениями, но, будучи одной из культурных универсалий, отражает сложную диалектику отношений слова и образа в человеческом мышлении. Именно поэтому традиция объединять изображение и текст имеет исторически глубокие корни, трудно переоценить ее значение и в возникновении практики чтения, повествования, сочинения детей, т.е. их текстовой деятельности. С первого знакомства с книгой в самом раннем возрасте «чтение» иллюстрации, сопровождающей текст, проходит через ряд этапов, меняется и роль иллюстрации в понимании ребенком содержания текста, словом, значение иллюстрации выходит далеко за рамки чисто служебного.

Мы полагаем, что развитие текстовой деятельности детей происходит с опорой на изображение постольку, поскольку взаимодополнительность текста и иллюстрации во внешнем плане отражает взаимодействие слова и образа во внутреннем плане, плане мышления; динамика этого взаимодействия и составляет речемыслительную основу текстовой деятельности.

Текстовая деятельность — естественная составляющая психологического развития ребенка. На каждом этапе этого развития ребенку предлагаются психологически комплементарные литературные произведения. Но не только это отличает детскую литературу, обращает на себя внимание ее культурно-историческая специфика. Некоторая фольклорная ориентация детской литературы, намеренное подражание исходным повествовательным формам роднит детскую литературу, а соответственно, и текстовую деятельность ребенка с самой историей становления литературы. Как известно, та формула «психологизма» детской литературы, которую вывел К. И. Чуковский («Заповеди для детских поэтов» (Чуковский 1990)) и которая складывалась из качеств образности, действительности, ритмичности и графичности текста, подразумевающей обязательность иллюстрации, в целом мотивировалась ученым на основе близости аксиологических, языковых и стилистических установок «народной литературы» и детского мироощущения. Мы предлагаем другую, более жесткую мотивировку указанной связи ранних форм повествовательного искусства с психологическими особенностями текстовой деятельности

детей: она состоит в том, что и детская литература (регистр восприятия и понимания текста), и детское словесное творчество (регистр порождения текста) *воспроизводят в своих основных чертах историческую логику возникновения текстовой деятельности и литературного произведения как такового*. В частности, к базовым условиям возникновения текстовой деятельности, которые составляют психологический фундамент всего ее последующего развития, относится единство текста и иллюстрации, в котором возникает взаимодействие слова и образа, создающее основу для понимания и порождения текста.

Исторические предпосылки объединения изображения и текста связаны с появлением книжной культуры. Предшествующая ей устная повествовательная традиция находит средства для закрепления в памяти либо в ритмической организации облаченного в стихотворную форму произведения, либо в логическом каркасе повторяющихся структур, составляемых из набора формул, мотивов, сюжетных функций героев. В возникающей книжной культуре иллюстрация — не столько мнемотехническое орудие, своеобразная запись воспринимаемого преимущественно на слух произведения, сколько новое средство, призванное восполнить недостаток описательности в тексте. В книге иллюстрация словно дает возможность литературному произведению отрефлексировать собственное событийное пространство в визуальной форме. Подчеркнем, что это особенно важно для раннего периода становления книжной культуры. Как пишет Д. С. Лихачев, основные жанры древнерусской литературы (летописи, исторические повести, жития святых) отличает то, что события в них — это главным образом перемещения в пространстве (Лихачев 1979). Пространство было самой значимой категорией средневекового мироощущения: жизнь измерялась пройденными путями, осмысливалась через пространственные перемещения. В этом культурном контексте тексту особенно не хватало возможностей художественно представлять пространство, что было обусловлено, очевидно, самим строем повествования с преобладающим выражением категории действия, идущим от устной традиции. В таком динамичном событийном формате текста пространство предстает через свое отсутствие как преодоленные временем действия героев произведения. Восполняет этот недостаток пространства в тексте изображение, код которого строится на основе воспринимаемых человеком пространственных отношений (Эко 2004). Возникающий за текстом внутренний образ события психологически нуждается в «остановке мгновения», перебивке динамики статикой, а это возможно в художест-



венном пространстве рисунка, который и придает большую яркость образу, и прорабатывает не выявляемые в слове детали, возмещая нехватку описания в повествовании. Интересно, что пространственная структура иллюстрации начинает видоизменяться под влиянием «текстовой субстанции». Несмотря на невозможность непосредственно передать категорию времени в изображении, художники-иллюстраторы средневековья создали целую систему ее символического выражения в визуальных образах, на что также указывает Д.С. Лихачев (Лихачев 1979). Так, к примеру, в художественном пространстве рисунка, в разных его частях, одновременно размещались все места действия в масштабе, уменьшенном относительно действующих лиц, а сами они могли оказываться сразу в нескольких местах или в состоянии «перехода» между ними. Таким образом, возможности рисунка развивались от изображения события к схематическому отражению всей пространственно-временной архитектоники текста (в форме своеобразной «карты» или комикса). В этом процессе рисунок расширял возможности своего прочтения, в то же время придавая внутреннему образу текста красочную выразительность.

Итак, литературный процесс на определенном историческом этапе обнаруживает необходимую дополнительность текста и изображения. При этом обнажается глубинный смысл их взаимоотношений как продуктивный конфликт выражения пространства и времени в чтении текста и иллюстрации произведения. В подтверждение нашего предположения можно сослаться на дальнейшую эволюцию литературы в направлении выработки системы средств выразительности в самой «словесной субстанции», то есть качеств описательности и изобразительности, как бы впитанных литературой из свойств самого изображения, далее естественно продолженных и в области внутреннего мира человека. Так же и культура изображения вобрала в себя слово не только как необходимый элемент, отличающийся лаконизмом и выразительностью, но и как свойство повествовательности. Таким образом, начало книжной культуры, совпадающее с новым этапом развития литературного искусства, не случайно связано крепкими узами с иллюстрацией, обнажает психологию текстовой деятельности, ее речемыслительные основания, соединяющие слово и образ. Подчеркнем еще раз эти начала: художественное слово поначалу раскрывается в динамике, в преодолении схематичного художественного пространства временем действия героев, т.е. художественное время доминирует над художественным пространством. Момент статики, необходимый для другого типа описания событий, представлен в зримом худо-

жественном пространстве иллюстрации, которая требует «со-чтения» с текстом, причем эволюция изображения в его движении навстречу «речевой субстанции» осуществляется намного быстрее, нежели обратный процесс, и рисунок модифицируется в пространственно-временную модель, способствуя одновременному охвату содержания текста. Рисунок, выработавший средства повествования, меняется быстрее, и, возможно, способен даже тормозить эволюцию языковых средств выражения в историческом плане. Во всяком случае, текст может оказаться в полном «подчинении» изображения, как это произошло с японской манга, чрезвычайно популярной сегодня (начало традиции с XII в., отдельный вопрос о связи восточной иероглифики с распространенностью текста такого типа), то же верно и для западных комиксов, конкурирующих с «текстовой» литературой и начавших экспансию на ее территорию («переводы» классики). Вряд ли случайно, что древнерусские книжные миниатюры подчас были организованы как комиксы. В этом смысле, повествование навсегда сосредоточено между двумя полюсами, приближая либо слово к образу, либо образ к слову, и в этих границах может уместиться любая культурная типология.

Однако все возможные исторические типы повествования должны различаться и в стоящей за ними психофизиологии, и в психологии восприятия и понимания текста. Рассказывание/слушание устной фольклорной традиции и чтение/слушание письменного текста возникающей книжной культуры поначалу совпадают. Изустное и раннее книжное повествование представляют собой описание преимущественно динамического аспекта событий, даже смысловые нюансы передаются через действие, соответственно, у слушателя/читателя возникает образ, в котором превалирует представление движения, на физиологическом уровне вовлекаются двигательные представления, вплоть до переживания движения в сокращенном виде. Дети самого раннего возраста так и понимают произведения, только их движения развернуты как «содействие» (см. исследования восприятия сказки А.В. Запорожцем (Запорожец 1986)). Так строится устная фольклорная традиция, так выглядит начало книжной культуры. В этой последней возникает принципиально новая технология — объединение текста и изображения, и это определенно подчеркивает и усиливает роль зрительного представления в повествовании, направляя его эволюцию в сторону изобретения художественных способов отображения пространства. Характер образа в повествовательном описании меняется, меняется психология и физиология читателя: кроме

режима «содействателя», когда он суггестивно погружен в динамику текста, появляется другой способ соучастия — возможность мысленно видеть ситуацию глазами автора, поднимаясь над ней и оказываясь тем самым вовлеченным в процесс творчества, который есть сотворчество автора и читателя. Однако, как мы отметили выше, возможна и альтернатива описанному ряду преобразования психологии чтения, — смещение повествования на изобразительный ряд. Такое повествование нуждается в слове, но оно малословно, и потому может консервировать словесную составляющую в ее сугубо действенном событийном формате, характерном для культурных форм раннего устного повествования.

Эволюция понимания и производства детьми текста сопоставима с историей повествовательной традиции, развивающейся со сменой типов культуры: начала и той и другой имеют сходное соотношение слова и образа в своей речемыслительной основе. Неслучайно чтение/слушание у ребенка требует опоры на изображение, а развитие форм повествования тесно связано с игрой и рисунком. Наличие повествовательных речевых форм с полным основанием можно назвать важнейшим психологическим новообразованием дошкольного возраста наряду с воображением. В школе перед ребенком стоит задача перехода от одного способа повествования, то есть, от событийного описания, опирающегося на изображение, — к другому, чисто словесному выразительному описанию. Требуется совершить скачок от одной психологии текстовой деятельности к другой. Решение этой задачи оптимальным для ребенка способом представляет собой содержательный поворот поставленной Л.С.Выготским задачи «выращивания» письменной речи из игры и рисунка, главным мотивом которой был (продолжающийся) разрыв технологии освоения письма от «технологии» производства смыслов детьми (Выготский 2005). Однако развитие содержательной стороны письменной речи включено в более широкий контекст — в состав текстовой деятельности детей, в освоение ими повествовательных речевых форм. Исследование развития речемыслительной основы текстовой деятельности детей подтверждает актуальность учебного использования игры и рисования в младшей школе.

## **Литература**

*Выготский Л.С.* Предыстория письменной речи / Л.С.Выготский // Психология развития человека. — М., 2005. — С. 389–412.

*Запорожец А.В.* Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избранные психологические труды. Т. 1. — М., 1986. — С. 66–77.

*Лихачев Д.С.* Поэтика древнерусской литературы. — М., 1979.

*Чуковский К.И.* От двух до пяти: Книга для родителей. — М., 1990.

*Эко У.* Отсутствующая структура. Введение в семиологию. — СПб., 2004.

## **А.В. Тарабукина (Санкт-Петербург)**

### **О поэтике православных стихов для детей**

Первое самое общее впечатление, которое возникает при знакомстве с православной детской поэзией, — впечатление наивности, причем наивности не в том смысле, в каком говорится о наивной литературе (православные детские стихи пишут очень разные люди, есть среди них и вполне поэтически искусственные), а, скорее, в том, в каком Ю. М. Лотман писал о поэзии барокко, где «с наивной последовательностью соблюдался иконический принцип, перенесение которого на языковые знаки вообще составляет типичную черту поэзии» (Лотман 1996). Разумеется, нынешние православные поэты не выстраивают сложнейшего графического рисунка своих стихотворений, подобно Симеону Полоцкому, у которого рисунок текста часто определяется его содержанием. Но и здесь возможна работа с размером и клаузулами, которая определяет и графический облик стихотворения.

Вот, например, стихотворение «Послушники» из сборника Татьяны Дашкевич «Полезные советы для детей».

Послушники  
Послушания урок  
Солнышко дает.  
Утро каждое, сынок,  
Солнышко встает.  
Может, хочется поспать  
Солнышку еще,  
Но оно должно сиять  
Ярко, горячо.  
Потому оно и нужное,  
Что очень Господу послушное.

И маме сын всегда милей,  
Когда во всем послушен ей (Дашкевич)<sup>1</sup>.

Все стихотворение, за исключением последних четырех строчек, написано 4\3-х стопным хореем с мужской клаузулой, 9 стих — еще 4-х стопный хорей, но уже с дактилической клаузулой, следующие три стиха — 4-х стопный ямб, причем 10 стих — тоже с дактилической клаузулой. Таким образом, последние четыре стиха, в которых как раз и делается содержательный вывод, длиннее, потому что в них элементарно больше слогов: 7\5 в первых восьми стихах и 9\10\8\8 — в последних четырех.

Православная детская лирика, действительно, с «наивной последовательностью» соблюдает иконический принцип. Так, внутритекстовое пространство здесь, как правило, организовано, как на изобразительном полотне. Например, в стихотворении Анны Ромашко «Богородица»<sup>2</sup> события представлены подобно житийной иконе, где в центре — изображение святого (здесь — название «Богородица»), а в клеймах (каждая строфа может быть представлена как клеймо) — сюжеты его жития.

Богородица (буква «Б»)

Богородица Мария кроткою была.  
На спасение земли Сына родила.  
Дева Богородица всех была добрей,  
Ангелы небесные приходили к ней.  
Но распяли люди Господа Христа,  
И стояла Дева у Его креста.

---

<sup>1</sup> «Послушники» — первое стихотворение сборника Татьяны Дашкевич «Полезные советы для детей», который сделан как полемический по отношению к «Вредным советам» Григория Остера. В предисловии автор пишет: «Духовник благословил меня “поспорить” с теми, кто написал “Вредные советы для детей”. Конечно, эти хитроумные взрослые нашли себе изощренный повод поохотиться над детской доверчивостью. Ведь дети еще не понимают двусмысленности, не различают цинизма. Они нам верят, они нас любят и безгранично доверяют. И учатся пока только тому, чему мы их учим — а чему мы их учим?. Эти размышления стали поводом к написанию книги “Полезные советы для детей”. Эту книгу мы можем написать все вместе — родители, бывшие дети и те, кто желает детям не вреда, а пользы». (Дашкевич).

<sup>2</sup> Стихотворение «Богородица» относится к циклу Анны Ромашко «Азбука», пока доведенному до буквы «Б» (Ромашко).

Почернело небо, сотряслась земля,  
Темень окутались рощи и поля.  
И молилась, Чистая, видя смерть Его  
С крепкой верой в Бога — Сына своего.  
Смерть не победила Господа Творца,  
Души просвещает свет Его лица.  
Дева Богородица — всем землянам Мать  
И в беде, и в горе, — стоит лишь позвать,  
Нас утешит, Добрая, поспешит помочь.  
И уйдут печали и невзгоды прочь  
(Ромашко).

Собственно, сам внутренний мир детской православной лирики — двухмерный мир живописи, где герой (ребенок) — либо часть картины, созданной Творцом, либо созерцатель, либо творец. В последнем случае он творит свой мир, отстраняясь от себя, оставляя себя этому миру в качестве Творца.

#### 1. Карандаш

Карандаш я не обижу,  
Нарисую все, что вижу.  
Здесь живу я — это дом,  
Это — Божий мир кругом,  
Горы, реки и моря...  
А художник — это я!  
(Колодяжная)

#### 2. Художник

Прошумел воскресный дождик  
И сошел последний снег...  
Было утро. Наш художник  
Пробудился раньше всех.  
Кто-то звал его на воздух,  
Где сияющий рассвет  
На леса, поля и воды  
Положил румяный след.  
Кто-то счастьем и весельем  
Будоражил юный дух,

Ликованием весенним  
Наполняя все вокруг.  
Оглушенный птичьим пеньем,  
Свой этюдник разложив,  
Он трудился с упоеньем  
Над рекой у старых ив.  
И творилось с ним такое, —  
Он понять никак не мог,  
Кто водил его рукою,  
За мазком кладя мазок  
Тут уж целая картина:  
Луг, река, село, а там  
Неким витязем былинным  
Златоглавый смотрит храм.  
Это Русь — душе отрада!  
Это в вечность путь пролегал,  
А на нем Христовы чада  
И над ними в небе Бог!  
(Афанасьев)

3. Ясли, — так мечтал один ребенок,  
Можно склеить из цветных картонок,  
Сделать из бумаги золотой  
Пастухов с рождественской звездой.  
Ослик, вол — какая красота! —  
Встанут рядом с яслями Христа,  
И святой младенец в этот час,  
Он в сердцах у каждого из нас.  
(Рождественский...)

В стихотворении Людмилы Колодяжной «Карандаш» юный художник, рисуя, как бы создает свой (Божий) мир.

В «Художнике» же Виктора Афанасьева Господь водит рукой художника, и изначально изображенный на картине мир («Тут уж целая картина: \ Луг, река, село, а там...») как бы вытекает за раму картины: «Это в вечность путь пролегал, \ А на нем Христовы чада \ И над ними в небе Бог!» (Афанасьев)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Пространство стихотворения В. Афанасьева «Художник» ассоциируется с встречающимся в настенных храмовых барочных росписях в Чехии мотивом

Третье стихотворение неизвестного автора взято мной с одного из многочисленных сайтов, посвященных тому, как сделать рождественский вертеп собственными руками — тема, чрезвычайно популярная. Ребенок здесь — Творец, который только начинает делать вертеп из картона: сначала — ясли, потом — волхвов из золотой бумаги, а потом ослик и вол уже САМИ встают у яслей Христа, и Святой Младенец появляется Сам... где? В яслях или «в сердцах у каждого из нас»? В том-то и дело, что и там, и там, а создатель вертепа на короткое время оказывается Создателем.

## Литература

- Афанасьев В.* Выше неба голубого. Православные стихи для детей. Код доступа: [http://romanov-murman.narod.ru/detki/stihi/vyshe\\_oblaka.htm](http://romanov-murman.narod.ru/detki/stihi/vyshe_oblaka.htm)
- Колодяжная Л.* Православные стихи для детей // Духовная лира. Сайт православной поэзии. Код доступа: <http://lira.rop.ru/content/pravoslavnye-stikhi-dlya-detei>
- Дашкевич Т.* Полезные советы для детей. Код доступа: [http://romanov-murman.narod.ru/detki/stihi/Poleznye\\_sovety\\_dlya\\_detei.htm](http://romanov-murman.narod.ru/detki/stihi/Poleznye_sovety_dlya_detei.htm)
- Лотман Ю.М.* Анализ поэтического текста. — СПб., 1996. Код доступа: <http://philologos.narod.ru/lotman/apt/4.htm#14>
- Рождественский вертеп своими руками. Код доступа: <http://www.nanya.ru/beta/articles/10103.html#>
- Ромашко А.* Православная азбука до буквы «Д». Изба-Читальня. Литературно-художественный портал. Код доступа: <http://www.chitalnya.ru/work.php?work=36689>

---

ангелочка в рамке. Рамка — овальное окно, ангелочек сидит на подоконнике и свешивает наружу ножку, которая как бы не помещается в рамке. Эта ножка — скульптурная, она разрывает пространство фрески. Так и в стихотворении «Художник» мир разрывает пространство картины.



**Невербальные компоненты коммуникации  
в диалогическом общении детей- сверстников (на материале  
англоязычной художественной литературы для детей)**

Каждый человек уникален и неповторим, но полноценной личностью может стать лишь в обществе. Способность к общению не является врожденной, она формируется в процессе приобретения жизненного опыта, контактов с другими людьми. Ведущая роль в накоплении этого опыта принадлежит взрослому, который передает ребенку свои знания, делится с ним своей мудростью. Однако очевидно, что ребенку недостаточно контактировать только с взрослыми, у него появляется, а потом усиливается стремление к общению с другими детьми. К концу дошкольного возраста (5–7 лет) у детей появляется внеситуативно-личностная форма общения, которая возникает на основе потребности во взаимопонимании и сопереживании (Лисина 1986, Чернецкая 2005). Такой тип общения базируется на личных мотивах, побуждающих детей к коммуникации, и протекает на фоне разнообразной деятельности — игровой, трудовой, познавательной. Но теперь оно имеет самостоятельное значение, и позволяет ему познать себя, других людей, взаимоотношения между ними.

В дошкольном возрасте впервые возникает деятельность, свободная от влияния взрослых, — общение со сверстниками. Основное его отличие от общения с взрослыми, по мнению исследователей, это разнообразие коммуникативных действий и их широкий диапазон. В общении со сверстниками можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах с взрослыми. Общаясь со сверстниками, ребенок может стать равным партнером в общении. Оно многопланово. Достаточно часто в нем проявляются такие качества и личностные характеристики, которые не раскрываются в общении с взрослыми. Кроме того, всем видам совместной деятельности детей присуща яркая эмоциональная насыщенность. У ребенка при общении со сверстниками в 9–10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих различные эмоции – от негодования до бурной радости, от нежности до сочувствия и гнева (Смирнова 2000, Речевое общение дошкольников 1989, Чернецкая 2005). Ученые в результате сопоставительного анализа показали, что речь детей в общении со сверстниками более ситуативна, богата и связна, но менее ситуативна по

сравнению с общением с взрослыми. Такая сфера общения играет существенную роль в становлении регулирующей функции речи (Арушанова 1998). С ровесником ребенок общается по поводу конкретных действий, используя достаточно четкую контекстную речь, при этом достаточно часто без опоры на зрительный канал. У ребенка этого возраста больше возможностей проявить инициативу. Если при общении с взрослыми ребенок придерживается общепринятых норм поведения, то при взаимодействии со сверстниками он использует различные действия, которым присуща непосредственность и раскованность. Дети прыгают, кривляются, сочиняют небылицы. Подобная свобода, нерегламентированность общения позволяет дошкольнику проявить свою оригинальность и свое самобытное начало. Если взрослый несет для ребенка культурно нормированные образцы поведения, то сверстник создает условия для индивидуальных, ненормированных, свободных проявлений ребенка. Естественно, что с возрастом контакты детей все более подчиняются общепринятым правилам поведения. Однако нерегламентированность и раскованность общения, использование непредсказуемых и нестандартных средств остается отличительной чертой детского общения до конца дошкольного возраста. Еще одной особенностью общения с ровесниками является преобладание инициативных действий над ответными. Для ребенка гораздо более важно его собственное действие и высказывание, а инициативу сверстника он не поддерживает. Такая несогласованность действий часто становится причиной обид, непонимания и конфликтов.

Художественная литература для детей предоставляет достаточно большое разнообразие интересующего нас явления — невербальных компонентов коммуникации (далее НВК). Учитывая тот факт, что коммуникация идет по двум каналам — вербальному и невербальному, можно считать перспективным и заслуживающим внимания исследование соотношения данных компонентов в диалогической речи детей-сверстников. Нами были проанализированы примеры из речи детей старшего дошкольного возраста, полученные методом сплошной выборки из прозаических произведений англоязычных писателей с конца XIX до начала XXI века. Все анализируемые тексты эмоционально окрашены, т.е. коммуниканты-дети испытывают определенную эмоциональную реакцию (далее ЭР). Необходимо подчеркнуть, что нами отбирались для анализа лишь те примеры, коммуниканты в которых достигли возраста 5–6 лет, так как речь должна быть достаточно сформирована и ребенок не должен испытывать трудностей

фонетического, морфологического и синтаксического характера, а также должен иметь достаточно сформированный словарь. Дети, герои произведений художественной прозы, как правило, принадлежат к среднему классу, и поэтому их речь можно признать нормативной для детей их социального статуса и уровня развития.

Проведенный нами анализ примеров позволил сделать вывод о том, что в текстах художественного произведения достаточно часто встречается изучаемое нами явление — невербальные компоненты коммуникации. Они представлены как в речи мальчиков, так и девочек старшего дошкольного возраста. Таким образом, можно предположить, что к этому возрасту коммуникативные способности ребенка развиты в достаточной степени. При этом нами были изучены наиболее распространенные виды НВК. За основу мы берем классификацию (Ганина, Карташкова 2006), в соответствии с которой выделяются следующие классы НВК.

1. **Паралингвистический класс НВК**, в который входят фонационные и респираторные НВК.
2. **Кинетический класс НВК**. В нем можно различать следующие виды НВК: жестовые, мимические, пантомимические и тактильные.
3. **Миремические НВК**, которые имеют отношение к взгляду человека.

В коммуникативных актах с присутствием детей частотными являются: фонационный, мимический и миремический тип НВК.

Фонационные НВК характеризуют различные голосовые характеристики коммуникантов: высоту, силу, громкость, темп, скорость и четкость произношения. Нами были также проанализированы языковые корреляты (далее ЯК), с помощью которых происходит передача той или иной ЭР в речи ребенка. Наиболее распространенными среди ЯК фонационного НВК являются нейтральные глагольные номинации «to say» и «to reply», осложненные наречиями «angrily», «drily», «gratefully», «warmly». Кроме нейтрально окрашенного глагола широко используются глагольные номинации положительной и отрицательной семантики — «to cry», «to exclaim», «to chuckle».

Что касается мимических НВК, то ЯК могут описывать как лицо в целом, так и отдельные его зоны: лоб, брови, нос, губы, подбородок. Анализ ЯК позволил сделать следующий вывод — в речи детей достаточно часто используются глагол и существительное smile. Глагол употребляется не изолированно, а в сочетании с наречиями с позитивной

и негативной коннотацией *joyfully, curiously, aggrievedly, wrathfully*. Существительное *smile* чаще всего встречается в тексте художественного произведения в сочетании с положительно и отрицательно окрашенными прилагательными *radiant, sunny, disagreeable, suspicious*. Достаточно часто используется структура, строящаяся по схеме *a smile of*. В качестве второго элемента могут быть представлены как положительно, так и отрицательно направленные существительные *admiration, gladness, wickedness, resentment*. Последняя структура более характерна для речи мальчиков.

Миремический НВК можно считать умеренно распространенным среди коммуникантов-детей. В текстах отражается выражение, движение глаз, различные виды взглядов и их интенсивность, а также зрительный контакт. Проанализировав художественную литературу для детей, мы отмечаем, что достаточно часто используются глагольные номинации *to look, to gaze, to stare, to glance*. Они, как правило, дополняются адвербиальным компонентом *tenderly, admiringly, nervously, darkly*. Наряду с глагольной номинацией широко используется номинативная фраза нейтрального эмоционального характера *a look of*, второй элемент в которой позволяет сделать вывод о переживаемой коммуникантом-ребенком ЭР — *enjoyment, happiness, alarm, dismal*.

В сфере общения со сверстниками создаются условия, обеспечивающие самооценку и самопознание ребенка. Диалогическое общение с равными партнерами создает благоприятные условия для познания детьми своих потенций путем свободного выявления творческого, оригинального начала в отсутствии ограничивающих регламентаций со стороны взрослых. Проведенный анализ художественной прозы для детей позволил нам выяснить, как происходит вербализация тех или иных видов ЭР в речи коммуникантов-детей. Было выявлено, что невербальные действия в процессе общения чаще всего выполняют экспрессивную функцию, функцию создания образа партнера по общению и регулятивную функцию в контексте, когда образ выступает регулятором поведения.

## Литература

Арушанова А.Г. Диалогическое общение детей дошкольного возраста // Общение и двуязычие: подходы и данные. Научное издание / Сост. Е.Ю. Протасова. М., 1998.

- Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка. — М. — Воронеж, 1997.
- Ганина В.В., Карташкова Ф.И.* Эмоции человека и невербальное поведение: гендерный аспект. — тово, 2006.
- Мухина В.С.* Психология детства и отрочества. — М., 1998.
- Смирнова Е.О.* Особенности общения со школьниками. — М., 2000.
- Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. — М., 1989.
- Чернецкая Л.В.* Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений. — Ростов-на-Дону, 2005.

# ОСВОЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ ФОРМЫ РЕЧИ

Я.Э. Ахапкина (Санкт-Петербург)

## Вариативность ненормативных написаний у младших школьников\*

### Первичная графика как причина ненормативных написаний

Обучение графике и начаткам орфографии в первом классе традиционно начинается с обращения к прописям. Каждый из рекомендованных и сравнительно широко сейчас распространенных учебно-методических комплексов (УМК) предлагает свой вариант: **1) «Школа России»** (редактор УМК А. Плешаков): Прописи. В 4 частях. Авторы В. Г. Горецкий, Н. А. Федосова; **2) «Перспектива»** (редактор УМК Л. Климанова): Мой алфавит. Прописи. В 2 частях. Авторы Л. Ф. Климанова, А. В. Абрамов; **3) «Начальная школа XXI века»** (научный руководитель Н. Виноградова): Прописи. В 3 частях. Авторы М. И. Кузнецова, М. М. Безруких; **4) «Школа 2100»** (научный руководитель Л. Петерсон): Мои волшебные пальчики. Прописи. В 5 частях. Авторы Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина. («Своих» прописей этот УМК не включает, поэтому возможен иной выбор пособия, предоставленный школе или учителю.); **5) «Гармония»** (научный руководитель Н. Истомина): Мои первые тетрадки. Прописи. В 4 частях. Авторы Н. М. Бетенькова, В. Г. Горецкий, Д. С. Фонин; К тайнам нашего языка. Учебник-тетрадь для 1 класса. Авторы М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко; **6) «Планета знаний»** (научный руководитель И. Петрова): Прописи. В 4 частях. Автор В. А. Илюхина; **7) «Классическая начальная школа»** и созданного на основе этого УМК комплекс **РИТМ (Развитие. Индивидуальность. Творчество. Мышление)**: Прописи. В 4 частях. Автор О. В. Джежелей; **8) «Перспективная начальная школа»** (научный руководитель Н. Чуракова): Прописи. В 4 частях. Автор Н. Г. Агаркова, Ю. А. Агарков; **9) Методика Л. В. Занкова**: Тетради-прописи в 4 частях. Авторы Н. К. Нечаева, Н. В. Булычева; **10) Методика Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова**: Тетради к букварю под ред. В. В. Репкина. Букварная тетрадь. В 3 частях. Автор Л. Г. Олисова. Тетрадь по письму. Русская графика. В 4 частях. Автор Н. Г. Агаркова.

---

\* Исследование выполнено при поддержке Фонда Президента РФ, грант НШ-1348.2012.6 «Петербургская школа функциональной грамматики».

На выбор учителя или школы уже в 2009–2010 учебном году, за 2 года до введения нового образовательного стандарта для начальной школы, предлагалось 9 азбук / букварей и 13 учебников по русскому языку для 1 класса. Случается, что творческий учитель не следует слепо предлагаемой методике и не предлагает детям для формального ознакомления страницу за страницей оказавшегося в его распоряжении пособия по обучению письму. Те три опыта, которые я привожу в пример вслед за М. А. Рычковой (2009), относятся к 1990-м годам, и это симптоматично: сейчас проявления такого рода педагогического творчества серьезно затруднены формализацией и бюрократизацией школы. Так, известна оригинальная методика московской учительницы Е. Н. Потаповой, включающая работу с лекалами и трафаретами. В. Ф. Одегова обучала письму фактически без прописей, используя последовательно прорисовки букв в воздухе, ритмизирующие моторику одновременные проговаривания записываемого (мнемонические считалки, распевки, автоинструкции) и крупные изображения букв в обычных тетрадях в линейку и в клетку качестве образца для копирования. М. В. Ганькина пришла к необходимости «ставить руку» ученикам (по сути — «переставлять») уже во втором классе и свой оригинальный курс каллиграфии основывала на копировании понравившихся шрифтов разных эпох и различной культурной этиологии. Однако чаще первоклассники оказываются весьма жестко привязаны к тем прописям, по которым в течение первого полугодия (даже дольше — с сентября по февраль первого учебного года) им предстоит освоить начертания прописных и строчных букв, буквенные соединения и их варианты, а также написать первые слова прописью. Именно в это время и закладываются те проблемы почерка, которые часто не удается изжить ни к пятому, ни к девятому классу.

Ситуация первичного — дошкольного — обучения письму сегодня представляет собой стихийно сложившийся парадокс. Старшему дошкольнику обучение чтению и письму печатными буквами предлагается в детском саду, а также на всевозможных курсах по подготовке к школе и в кружках. Кроме того, родители (как и в прошедшие эпохи) уделяют время занятию с детьми в семье или с репетитором по пособиям, выбор которых осуществляется зачастую не столько с учетом экспертной оценки, сколько исходя из возможностей скорейшей покупки. При этом, если чтению дошкольника традиционно уделяется значительное время и внимание, то письмо, даже при наличии специальных пособий (учебных тетрадей, прописей для дошкольника), осваивается хотя и планомерно, от

буквы к букве, но часто не методично и не технично. Алгоритм прорисовки буквы складывается спонтанно и редко последовательно корректируется. В результате одни дети привыкают к изображению, например, вертикальных фрагментов графем «в», «р», «н», «п», «к», «т», «г» в направлении «сверху вниз», другие не обращают на предложенную векторность линии внимания и выбирают обратное направление, «снизу вверх». Одни осваивают написание овала («о», «0») против часовой стрелки, другие выбирают обратное направление. Одни при этом начинают выписывание овала сверху вниз, другие — снизу вверх. Эти подходы могут вариативно комбинироваться. Известно, что леворукость и праворукость людей может быть выражена в разной степени (доминирование руки, глаза, уха, ноги может не совпадать). Пренатальные и родовые травмы также могут компенсироваться в дошкольном детстве предпочтением более здоровой руки. Соответственно, даже внешне праворукие дети выбор направления начертания буквы осуществляют с разными приоритетами. Кроме того, одни дети неосознанно делят строку на три части (верх, середина, низ) и ориентируются на положение элементов буквы в пограничном или центральном пространстве строки или клетки, другие — нет. Эту ситуацию никак нельзя отождествить со свободой пишущего. Свобода подразумевает выбор осознанный, учитывающий достоинства и недостатки его последствий, ответственность за принятое решение, планирование дальнейшего пути. Стихийно сложившийся выбор отвечает ряду совпавших обстоятельств, среди которых свою роль играют не только физиологические (общие и индивидуальные) особенности анатомии ребенка, но и возрастная неравновесность развития мелкой моторики: степень несформированности кисти, затрудненность свободного владения рукой, — а также возрастные ограничения пространственной ориентации. Дошкольнику нужно много времени, для того чтобы заметить и осознать несовпадение направления движения руки учителя и своей собственной. Еще больше — для корректировки собственного движения. Если одно направление почему-либо «удобно», а другое — нет, то самостоятельный выбор всегда окажется за первым. При этом если взрослый полагает, что важным в научении писать печатными буквами является только процесс звуко-буквенного соотношения (сам по себе весьма сложный, опирающийся на фонематический слух и пока минимальный читательский опыт), то все ранние моторные находки ребенок сохраняет, вводит в привычку и приносит в первый класс. Таким образом, открывая прописи, учитель первого класса уже имеет дело с детьми, обладающими



весьма разными графическими привычками, разным опытом, разными предпочтениями. Легче опираться в работе на то, что у ребенка и так хорошо получается. Гораздо сложнее «дотягивать» пробуксовывающие функции. При этом мы либо не тестируем первоклашек, либо проверяем совсем другие вещи. Учитель просто не знает, кого ему предстоит учить, даже если сам вел занятия на подготовительных курсах. Дальнейшие трудности в обучении он вынужден, соответственно, интерпретировать как свои педагогические неудачи.

Рекомендованные к использованию УМК подразумевают весьма высокий темп освоения графики. Запрет на домашние задания в первом классе, декларируемый стандартом, при сохранении привычной (5 часов в неделю) нагрузки, падающей на уроки письма, и введение обильного дополнительного образования в начальной школе (театр, музей, библиотека, иностранный язык, шахматы) в течение первого класса провоцирует ситуацию регулярного возвращения к печатной шрифтовке. Осваивая прописи, ребенок одновременно на уроках чтения, математики, окружающего мира, музыки продолжает писать печатными буквами — так, как привык до школы. Соответственно, становление техники письма, освоение начертания письменной буквы и ее элементов, переход от буквы к букве, верхние и нижние соединения букв накладываются на сформированные и активно функционирующие моторные и зрительные привычки. Первичное обучение превращается в преодоление закрепленного навыка. Новая инструкция вступает в противоречие с уже осуществленным выбором. Разумеется, темп и ритм написания варьирует при этом у разных детей в самых широких пределах. Результатом зачастую оказывается несоответствие замысла пишущего его воплощению: — Я писал «О», — А получилось «А», — Нет, это «О». К сказанному добавляется индивидуальная нетождественность написания одной и той же буквы в разных контекстах.

### **Начальная орфография. Коррекция и гиперкоррекция**

Первые правила, которые выучивает первоклассник, традиционны: *жи-ши, ча-ща, чу-щу* (1-3 «предорфограммы», формулируемые еще до осознания феномена слабой позиции звука в речи). Несоответствие произношения написанию заставляет вводить их сразу же при изучении шипящих. К счастью, вводятся они декларативно, без пояснений и контр-примеров. Дети запоминают, что некоторые буквы подружились (ж + и), другие — поссорились (ж — ы). Выученная декларация на первых порах

совершенно не соответствует письменной практике, интуитивно требующей после твердого согласного написания орфоэпически очевидного «ы», но когнитивного конфликта при обнаружении ошибки не возникает: ребенок легко признает свою неправоту и уясняет, что «пишется не так, как слышится». Опасная непрокомментированная и неосознанная тенденция, приводящая в дальнейшем к ошибочной передаче на письме подчас даже звука в сильной позиции. При этом пишет он по-прежнему — как слышит: жы, шы, чя, щя, чю, щю. Ненормативное написание осуждается и карается, идея несоответствия графемы звуку закрепляется. Механизм корректного выбора, диагностики характера слабой позиции, осознанного письма не формируется. Далее возникают гораздо более изощренные варианты начального правописания. Так, при изучении графемы ь нередко предлагается в качестве своего рода четвертой «предорфограммы» упрощенно понимаемая закономерность постановки разделительного ь в сопоставлении с разделительным ы. Сопоставление групп слов «подъезд, съёмка, объяснил» и «гостьей, льёт, прутья» приводит ребенка к ошибочному, но естественному выводу, что после мягкого согласного пишется ы, а после твердого — ь. Противоречащие замеченной закономерности написания «воробья, соловья, скамья» игнорируются. Затем упрощенно понимаемый морфемный принцип русской орфографии приводит к ложному выбору по интуитивному принципу «если конечный согласный основы мягкий, а окончание безударно, в окончании пишется е»: независимо от типа склонения, падежа, спряжения, лица — «нет скакалкЕ, дам лошадаЕ, растущЕй тополь, слышЕшь». Связи между морфемикой, морфологией и орфографией не возникает. М. В. Ганькина (2005) приводит примеры ошибок старшекласников «пожелой, приказал, очерование», отражающих привычку к письменному оканью и еканью (графические *о* и *е* признаются пишущим универсальными репрезентантами гласного звука в слабой позиции после твердого и мягкого согласного соответственно, поскольку именно графические *О* и *Е* в безударном положении нормативно произносятся как *А* и *И/Ы*) и непривычку к прикладному морфемному анализу, осмыслению корня слова.

### **Фонетическое письмо и его рудименты по окончании начальной школы**

Концентрация орфографических сложностей приводит к бессознательному выбору приоритетной слабой позиции, внимание сосредоточивается на единственной орфограмме. Контекст страдает. Ведущим принципом его оформления становится фонетический.

## Литература

- Ганькина М.В. Грамматическая аптечка: неотложная помощь в правописании. — М., 2005.
- Рычкова М.А. Каллиграфия для взрослых: Учебное пособие. — Улан-Удэ, 2009.

**Н.В. Глущевская (Архангельск)**

### **Приставки и предлоги в письменной речи младшего школьника**

Усвоение письменной формы речи — всегда процесс осознанный. Ребенок, входя в мир письменного общения, знакомится и со способом изображения знаков письменного языка, и с тем, как соотносится звучащая речь с письменной. Все это освоение графического аспекта письменной речи. Кроме правил графики, ребенку необходимо усвоить и законы орфографии. При этом из пяти разделов орфографии только один прямо связан с фонетической системой языка — передача буквами фонемного состава значимых единиц языка. Но даже законы этого раздела связаны с понятиями и категориями морфологии, дериватологии и морфемики: в ходе усвоения и обобщения знаний об орфографической системе родного языка ребенок вынужден осуществлять подбор однокоренных слов, других морфологических форм слова для проверки фонемы в слабой позиции, определять место орфограммы в слове. В начальных классах учащиеся сталкиваются с двумя процедурами при решении орфографической задачи: либо запомни (так называемые словарные слова), либо проверь сильной позицией.

Написание приставок и предлогов относится к разделу орфографии, не связанному с фонемным строем родного языка, и опирается на знания морфологии, морфемики, словообразования, синтаксиса. По мнению педагогов, учащиеся начальных классов испытывают определенные затруднения при передаче на письме приставок и предлогов. Многие учителя-практики говорят о частотности ошибок, связанных с отдельным написанием приставок и слитным написанием предлогов. Объясняют это низким уровнем сформированности у младшего школьника морфологических знаний, что подтверждается следующими фактами: у учащихся на-

чальных классов большие трудности вызывает морфологический разбор, дифференциация слов по частям речи, определение грамматического значения той или иной словоформы, а в творческих и других письменных работах учащихся встречается большое количество грамматических ошибок, связанных с нарушением правил образования грамматических форм, в том числе и предложно-падежных. Кроме того, учителя отмечают, что детям сложно определить значение предлогов и приставок.

Чтобы иметь представление о характере и частотности ошибок, связанных с правописанием предлогов и приставок, мы взяли для анализа самостоятельно выполненные письменные творческие работы учащихся 1 класса (22 работы) и учащихся 2 класса (67).

Работы первоклассников представляют собой небольшой рассказ о папе, брате или дедушке и состоят в среднем из 22 словоформ. Работы были выполнены в середине третьей четверти.

В семи работах были использованы слова с приставками, причем все приставки написаны слитно. Среди этих слов есть глаголы, образованные с помощью приставок (*отвозит, поговорит* — поговорить); существительное, образованное от приставочного глагола (*подарки*); прилагательное, образованное от существительного (*на подводной лодке* – на подводной лодке); наречие, образованное от приставочного наречия (*немножко* – немножко).

В двенадцати работах использованы предложно-падежные формы существительных и личных местоимений (всего 17 словоформ): *в школу, в школы* (в школе), *на карате, на свете, нам с мамой, в игры; со мной, с ним, у меня, на мен* (на меня). В одном случае между предлогом и существительным находится прилагательное: *на подводной лодке* (на подводной лодке). В трех работах (почти 18%) в написании предложно-падежных форм допущены ошибки: *на свете, самной*. Особо хочется отметить следующее написание *с воево* (своего) *папу*: в словоформе *своего* нет ни приставки, ни предлога, но ребенок букву *с* написал отдельно.

Работы второклассников представляют собой сочинения на тему «Мой любимый сказочный герой». Работы состоят в среднем из 65 словоформ (около 10 предложений), во всех этих работах есть и словоформы, состоящие из сочетания существительного с предлогом (216 словоформ) или местоимения-существительного с предлогом (237 словоформ), и сочетания, в которых относящийся к существительному предлог (145

словоформ) стоит перед определяющим существительное прилагательным; а также в каждой работе имеются слова с приставками (207 слов).

Все слова с приставками написаны в соответствии с нормами русской орфографии. Прежде всего, мы обращали внимание на слова, в которых содержались приставки, совпадающие по фонемному составу с омонимичными предлогами: *на, за, под, над* и подобные. В детских работах чаще встречаются приставочные глаголы, например, *узнал, познакомился, прочитал, написала, приносили, спрятать, заболевает, освободила, подшучивать, извинился*, и существительные, образованные от приставочных глаголов, например, *вход*.

Среди предложно-падежных форм встретилось только четыре ошибочных написания в работах разных детей: *наживоте, накануне, насвете, униво*.

Как видим, в представленных детских работах отсутствуют ошибочные написания приставочных слов, ошибки встречаются при передаче на письме предлогов. Вероятно, в этом случае существительное или местоимение и относящийся к ним предлог воспринимаются ребенком как одна единица речи, что и отражается в детских письменных работах. Причем у учащихся второго класса количество ошибок, связанных с передачей предлога на письме, существенно меньше в соотношении с общим количеством употребленных предложно-падежных форм. Но нельзя вести речь и о большом количестве ошибок в работах учащихся первого класса.

Вероятно, незначительное количество работ учащихся не позволило увидеть ситуацию реально, поэтому в дальнейшем мы планируем провести более масштабное экспериментальное исследование, связанное с осознанием учащимися начальных классов специфических черт омонимичных приставок и предлогов.

## Индивидуальная вариативность когнитивных механизмов овладения чтением: корреляционный анализ влияния пола\*

В современных исследованиях чтения оценка сформированности навыка производится чаще всего по двум показателям: фонетическая правильность (ФП) и беглость чтения (БЧ) (Landerl, Wimmer 2008). Среди публикаций преобладают исследования, выполненные на материале английского языка. Поэтому более информативным показателем обычно оказывается ФП. В транспарентных видах письменности (итальянский, финский и др.) более показательным для оценки сформированности чтения является БЧ. Хотя этот показатель чтения упоминается во многих работах, его содержание по существу не раскрывается. Многие авторы ассоциируют его со скоростью или автоматизированностью чтения (Fuchs, Fuchs, Hosp, Jenkins 2001). При этом остается неясным, что вкладывается в понятие *беглость* и каков его операциональный состав. В литературе представлены разные точки зрения. Для одних БЧ включает операции, обеспечивающие и ФП, но протекающие быстро и автоматизировано (Nathan, Stanovich 1991). Для других БЧ связывается прежде всего с процессом фонологического рекодирования, синтезом слов из сублексических единиц, который может осуществляться развернуто, под контролем сознания или, наоборот, свернуто, подсознательно и автоматизировано (Frost 1994, Fuchs 2001, Torgesen 2006). Первая модель больше отвечает специфике нетранспарентных языков, таких, как английский. Вторая в большей степени отражает путь освоения чтения в транспарентных языках.

Для анализа БЧ представляется уместным использовать предложенную нами модель оперативных единиц чтения (ОПЕЧ) (Корнев 2003). Согласно этой концепции вид слогов (Г, СГ, СГС, ССГ, ССГС), которые ребенок может опознавать и переводить в фонологическую форму быстро, одномоментно, автоматически, является оперативной единицей чтения. Иными словами, оперативная единица чтения — это множество максимальных по размеру сублексических единиц рекодирования, распознаваемых автоматически. Путь от зрительного опознавания букв к орфоэпической артикуляции слога или слова у детей обычно включает цепь определенных промежуточных операций (см. Корнев 2003). В процессе уче-

---

\* Работа поддержана грантом NICHD R21 HD070594 (руководитель — Elena Gri-gorenko).

ния часть из них сначала выполняется медленно, под контролем сознания, а спустя некоторое время автоматизируется. Еще позже вся цепочка этих промежуточных операций в рекодировании<sup>1</sup> выполняется как единый ансамбль, подсознательно и автоматически. Согласно теории многоуровневой регуляции навыков Н. А. Бернштейна (1990), такой переход меняет как структуру церебрального обеспечения, так и уровень выполняемых операций, находящийся под контролем сознания. Сначала это уровень артикуляции слога, в конце — уровень интерпретации текста в целом. Рассуждая таким образом, мы приходим к выводу, что именно БЧ занимает центральное положение в структуре формирующегося навыка. В мультисиллабических языках с прозрачной орфографией этот аспект чтения, по-видимому, имеет особенно большой вес (Frost 1994). Следует учесть еще одно обстоятельство, нередко остающееся в тени. Механизмы и операциональный состав чтения слов, по-видимому, не совпадают при чтении отдельных слов и слов в тексте. При чтении текста дополнительно включаются механизмы антиципации, догадки с опорой на контекст, лингвистические механизмы синтагматических связей, облегчающих актуализацию следующего слова, возрастает доля лексических решений и убывает доля сублексических. Эти аспекты изучены слабее, чем декодирование слов вне контекста. С позиций модели, упомянутой выше, декодирование может осуществляться через фонологическое рекодирование или через прямой лексический доступ<sup>2</sup>. Однако лексический доступ при чтении текста связан с контекстными решениями, так как слова полисемичны. Снятие семантической неопределенности возможно только за счет контекста (грамматического и семантического). В языках с подвижным ударением (таких, как русский) важную роль при чтении играет определение акцентной структуры слова. Правильное лексическое решение, по-видимому, возможно лишь для просодически оформленных звукокомплексов. Однако наличие ударения возможно только в фонетически целостном слове. Таким образом, правильность постановки ударения имеет большое значение для декодирования.

Целью настоящего исследования был анализ механизмов чтения слов и текста. Нас интересовали системные взаимосвязи между вышеуказанными компонентами навыка чтения и сравнительный анализ их особенностей при чтении слов и текста. Кроме того, мы предположили, что известные различия в нейрокогнитивной организации деятельности мозга у мальчиков и девочек могут проявиться и в отношении навыка чтения.

---

<sup>1</sup> Рекодирование — перевод графической структуры в фонологическую.

<sup>2</sup> Прямой лексический доступ — соотнесение графического слова с лексемой ментального словаря, минуя рекодирование.

В исследовании был использован русский аналог задания «Чтение слов» теста WRAT (Wide Range Achievement Test, Bijou, Jastak 1978). Тест включает 42 слова от 2 до 19 букв в диапазоне от максимальной (16588) до минимальной (1.0) частотности (Ляшевская, Шаров 2009). Регистрировались три параметра: ФП, правильность акцентной структуры (постановка ударения) и способ чтения (автоматизированность чтения целым словом). Суммарная оценка по каждому из параметров зависела от числа слов, прочитанных без ошибок.

Был проведен статистический анализ успешности чтения каждого слова по показателям числа орфографических ошибок, числа ошибок ударения, числа слов, прочитанных не автоматизированно (по буквам или по слогам). Слова, составляющие тест, охватывают достаточно широкий по сложности диапазон с уровнем выполнимости для детей 8–9 лет, варьирующим от 100% до 18%. Оценки за фонологическую и просодическую правильность у большинства детей достаточно близки друг другу. Оценки же за способ чтения у большинства детей были более низкими.

Кроме этого использовался стандартный метод исследования навыка чтения (СМИНЧ) (Корнев 1997; Корнев, Ишимова 2010), который включает два текста разной сложности. При чтении регистрировались скорость чтения, число ошибочно прочитанных слов (с фонологическими ошибками), способ чтения (6 градаций способа чтения — см. Корнев 2003; Корнев, Ишимова 2010) и понимание прочитанного (4 градации уровня понимания). Каждый ребенок читал часть текста объемом не менее 98 слов. Кроме того, использовались две методики оценки морфологической компетенции (Kornilov, Rahlin, Grigorenko 2012). Ребенок должен был письменно образовать слова от исходного слова по заданному образцу и вставить их в словосочетание с учетом грамматического контекста. Для оценки орфографической компетенции детям предлагался словарный диктант.

Корреляционный анализ связи успешности (фонетической и акцентной правильности и автоматизированности) и лингвистических характеристик слов показал, что наиболее значимым параметром, от которого зависела успешность чтения по всем показателям, является длина слова ( $r_{\text{фонет}}=0,90$ ;  $r_{\text{удар}}=0,85$ ; и  $r_{\text{авт}}=0,90$ ). Значимые корреляции показателей чтения были получены и с частотностью слов ( $r_{\text{фонет}}=0,71$ ;  $r_{\text{удар}}=0,78$ ; и  $r_{\text{авт}}=0,60$ ). Однако при вычислении парциальной корреляции частотности без учета фактора длины (контролировался фактор «Число букв») достоверных корреляций с частотностью уже не было. Таким образом, из всех стимульных характеристик, которые могли влиять на выполнение зада-



ния, значимой является только длина слова. Низкую значимость частотности можно объяснить двумя причинами: свойством всех транспарентных письменных языков, для которых типична стратегия фонологического рекодирования, а не прямого лексического доступа (Frost 1994), и тем, что существующие частотные словари составляются на основе материалов, которые репрезентативны для текстов, читаемых взрослыми. Однако словарный состав этих текстов отличается от словаря детских книг. Частотных же словарей детской литературы в России пока не существует.

Статистический анализ полученных результатов был нацелен на параметры, относящиеся к одной из двух категорий: 1) показатели беглости: а) автоматизированность / способ чтения слов, б) правильное воспроизведение акцентной структуры слов, в) способ чтения текста; 2) показатели ФП — число слов, прочитанных без фонетических ошибок в тесте WRAT и в тесте СМИНЧ. Как видно из таблиц, большинство слов в тексте и вне его дети читали правильно. Относительный показатель ФП у детей при чтении слов был достоверно ниже, чем при чтении текста. В первом случае они допускали достоверно больше ошибок, чем во втором ( $F = 21,27$ ,  $P < ,000$ ). Этот факт может быть объяснен двумя причинами: 1) в тесте WRAT содержится больше длинных слов, чем в текстах СМИНЧ: среднее число букв в WRAT — 10,1, в СМИНЧ — 5,2; 2) чтение слов в тексте несколько облегчается догадкой с опорой на контекст. Ошибки в ударении дети допускали примерно так же часто, как и фонологические ошибки: 6,21 и 5,99 во 2 классе и 4,25 и 6,85 в 3 классе.

Табл. 1.

**Показатели чтения списка слов теста WRAT у детей.**

| Число ошибок<br>в чтении слов<br>WRAT | 2<br>класс |             |    | 3<br>класс |             | Достовер-<br>ность<br>различий |     |
|---------------------------------------|------------|-------------|----|------------|-------------|--------------------------------|-----|
|                                       | М          | min/<br>max | %  | М          | min/<br>max | %                              | P<  |
| Показатели чтения                     |            |             |    |            |             |                                |     |
| Фонетическая<br>правильность          | 5,99       | 0/42        | 14 | 6,85       | 0/26        | 16                             | н/д |
| Акцентная<br>правильность             | 6,21       | 0/26        | 15 | 4,25       | 0/16        | 10                             | н/д |
| Автоматизиро-<br>ванность             | 12,8       | 0/28        | 30 | 10,3       | 0/28        | 25                             | н/д |

Табл. 2.

**Показатели чтения текстов теста СМИНЧ у детей.**

| Показатели чтения текстов                 | 2 класс |      | 3 класс |      |
|---|---------|------|---------|------|
|   | М       | Σ    | М       | σ    |
| Скорость текста 1 (слов/мин)              | 59,3*   | 23,6 | 71,7*   | 21,6 |
| Скорость текста 2 (слов/мин)              | 52,6*   | 23,8 | 65,1*   | 22,8 |
| Способ чтения текста 1 (1-6)              | 4,75    | 1,14 | 5,26    | 1,10 |
| Способ чтения текста 2 (1-6)              | 4,64    | 1,2  | 5,16    | 1,2  |
| Фонетическая правильность (число ошибок)* | 0,07**  | 0,07 | 0,05**  | 0,04 |

М — среднегрупповое значение, σ — стандартное отклонение.

\* Подсчитывался объединенный показатель правильности чтения — доля ошибочно прочитанных слов от суммы прочитанных слов в текстах 1 и 2.

Достоверность различий: \* <0,05, \*\* <0,01

Статистический анализ параметров чтения достоверных различий по полу не выявил. Скорость и правильность чтения у учащихся 3 классов была достоверно выше, чем у учащихся 2 класса (текст 1:  $T = -2,089$ ,  $P < ,039$ , текст 2:  $T = -2,13$ ,  $P < ,042$ ). Результаты выполнения теста WRAT не выявили значимых различий между 2 и 3 классом ни по одному параметру. Эту разницу в дискриминантных возможностях двух тестов можно объяснить качественными различиями в формирующихся навыках на втором и третьем годах обучения. По нашим данным, динамика изменений способа чтения в 3 классе демонстрирует особенно резкий прирост числа детей, овладевающих стратегией чтения группами слов (рост в 4 раза: 5% и 19,2% для текста 1 и 4% и 16,4% для текста 2), в то время как прирост числа детей со стратегией чтения целым словом менее значителен (23% и 37,7% в тексте 1 и 17% и 31,5% в тексте 2) (Корнев, Ишимова 2010). Иначе говоря, прирост способности читать группой слов выявляется лишь при чтении текстов, что и подтвердилось в нашем эксперименте. Это согласуется с данными других авторов о том, что диагностическая

валидность списка слов и текста при диагностике чтения существенно различается (Jenkins et al 2001, Fuchs et al 2001).

Сравнительный анализ частоты ошибок разного типа показал, что у детей 2 класса отсутствие автоматизации встречались достоверно чаще, чем фонетические ошибки (Mann-Whitney test  $U=841$ ,  $p < 0,000$ ). У детей 3 класса эта разница не достигла уровня значимости из-за малочисленности наблюдений. Это позволяет заключить, что на данном этапе обучения компоненты чтения, обеспечивающие автоматизированность, сформированы достоверно хуже, чем фонетическая правильность, что соответствует нашим предшествующим наблюдениям (Корнев 1995; Корнев, Ишимова 2010).

Как отмечено выше, количественное сравнение основных параметров чтения слов и текстов у мальчиков и девочек не выявило значимых различий. Однако представляет интерес, каковы у них различия в операциональном составе и ведущих механизмах чтения. Они могут быть разными у мальчиков и девочек, несмотря на сходство количественных показателей чтения. Для ответа на этот вопрос мы использовали корреляционный анализ, показывающий системные взаимоотношения между разными параметрами, характеризующими разные компоненты чтения. Регрессионный анализ позволил выявить достоверные различия в ведущих механизмах чтения у мальчиков и девочек. Задача регрессионного анализа — выявить значимые детерминанты, влияющие на фонетическую правильность чтения слов и текста. У девочек такой детерминантой для чтения слов оказалась автоматизированность (коэффициент регрессии  $\beta = 0,74$ ), которая контролировала 55% дисперсии переменной ФП. У мальчиков такую же функцию выполняла переменная «постановка ударения» ( $= 0,52$ ; 27% дисперсии). При чтении текста у девочек значимой детерминантой фонетической правильности была переменная «постановка ударения» теста WRAT ( $\beta = 0,71$ ; 50% дисперсии), а у мальчиков — 3 значимые детерминанты: «постановка ударения» в тесте WRAT ( $\beta = 0,34$ ), фонетическая правильность в тесте WRAT ( $\beta = 0,42$ ) и способ чтения текста ( $\beta = 0,3$ ); все 3 детерминанты в сумме контролировали 67% дисперсии ФП текста.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у детей механизмы чтения списка слов и текста различаются. Удалось выявить статистические достоверные свидетельства, что ведущие детерминанты фонетической правильности чтения слов и текста различаются у мальчиков и девочек. Для переменной «автоматизированность» таких различий не было обнаружено.

Таким образом, чтение — многокомпонентный навык, имеющий сложную структуру, опирающуюся на комплекс разных механизмов. Когнитивные механизмы компонентов чтения, обеспечивающих фонетическую правильность и беглость чтения, различаются. Структурная организация и механизмы чтения слов и текста различаются. У девочек и мальчиков 8–9 лет структурная организация и механизмы компонентов чтения, обеспечивающих фонетическую правильность, достоверно различаются. Механизмы беглости чтения слов и текста не различаются и не зависят от пола. Орфографическая компетенция не оказывает значимого влияния на основные параметры чтения.

## Литература

- Бернштейн Н.А.* Физиология движений и активность. — М., 1990.
- Корнев А.Н.* Дислексия и дисграфия у детей. — СПб., 1995.
- Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей. — СПб., 2003.
- Корнев А.Н., Ишимова О.А. Методика диагностики дислексии у детей. — СПб., 2010.
- Ляшевская О.Н., Шаров С.А.* Новый частотный словарь русской лексики. Электронная версия. <http://dict.ruslang.ru/freq.php?>
- Frost R.* Prelexical and Postlexical Strategies in Reading: Evidence From a Deep and a Shallow Orthography // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. Vol. 20. — 1994. — № 1. — P.116–129.
- Fuchs L.S., Fuchs D., Hosp M.K., Jenkins J.R.* Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical and Historical analysis // *Scientific studies of reading*. — 2001. — № 5(3). — P. 239–256
- Kornilov S., Rahlin N., Grigorenko E.* Morphology and Developmental Language Disorders: New Tools for Russian // *Psychology in Russia*. — 2012. In press.
- Bijou S.W., Jastak J.* Wide Range Achievement Test (WRAT) Jastak Associates, Inc. — 1978.
- Nathan R.G., Stanovich K.E.* The causes and consequences of difference in reading fluency //
- Landerl K., Wimmer H.* Development of Word Reading Fluency and Spelling in a Consistent Orthography: An 8-Year Follow-Up // *Journal of Educational Psychology*. — 2008. — Vol. 100. — № 1. — P. 150–161.

## Начальные этапы освоения детьми морфемного принципа русской орфографии\*

Современное русское письмо, как его понимают исследователи, ориентирующиеся на Санкт-Петербургскую (Ленинградскую) фонологическую школу, построено на морфологическом принципе. «Письмо, строящееся на этом принципе, внешне расходится с произношением, но не так резко и лишь в определенных морфологических звеньях речи: на стыке морфем и в абсолютном конце слов для согласных и внутри морфем для гласных. <...> Морфологическое письмо является следствием понимания носителями языка структурного членения слова по составляющим его значимым частям (морфемам) и имеет своим результатом единообразную передачу этих частей на письме» (Иванова 1966: 90). Таким образом, суть (и основное, общее правило) этого принципа можно сформулировать так: морфеме всегда следует передавать на письме единообразно.

Дети осваивают морфологический принцип русской орфографии поэтапно. С начальной стадией его освоения можно связать случаи, когда дети обнаруживают тот факт, что не все звуки получают «адекватное» отражение на письме: произносится звук [А], а писать надо букву О. Эту закономерность дети в состоянии самостоятельно подметить, прочитывая знакомые слова. В большинстве случаев это происходит до начала школьного обучения.

В качестве иллюстрации приведем примеры детских высказываний, касающихся принципов русского письма<sup>1</sup>.

*С начала обучения чтению Вася стал обращать внимание на различие написания и произношения:*

— *Пишется «собака», а говорится «сабака».*

*В 3 года 8 месяцев стал иногда произносить слова, как они пишутся: «кОрова», «мОлОко». Иногда произносит [О] на месте [А]: «трОва» (трава). Спрашивает взрослых, как пишутся слова — из любопытства или «экзаменует» (4,2).*

---

\* Работа выполнена при поддержке Минобразования РФ — проект № 1957, программа «Развитие научного потенциала высшей школы».

<sup>1</sup> В качестве примеров использованы детские высказывания, представленные в книге «Дети о языке», изданной кафедрой детской речи РГПУ им. А.И. Герцена.

Максим Г.: — Мама, смотри, как тут странно написано «снеГ». Мы так не говорим (4,8).

У Олеси возникают вопросы, когда она сама читает книги.

— Почему написано «клас»? Ведь говорим «клас», с одной «с».

— Почему пишется «лягушка», а не «легушка» или «лигушка»? (6,3).

Зачастую взрослые показывают детям на конкретных примерах подобные расхождения в написании и произношении.

Наташа нарисовала географическую карту и на ней ошибочно написала ряд слов: МАСКВА, ВАСТОК. Ей объяснили на ряде примеров, что говорится так, а пишется по-другому.

Мама дает ей подобные задачи, девочка с восторгом их решает: «акно», а пишется «окно»; «драва», а пишется «дрова» и т.п. Отец решил ее поймать: «Говорится “картина”, а пишется?» Ляля весело и уверенно — «кортина». Была ужасно огорчена, что ответила неверно, надулась и ушла в другую комнату. (5,7)<sup>1</sup>.

Данный факт свидетельствует о том, что единичные примеры могут служить детям базой для весьма широкого, но необоснованного обобщения, которое можно было бы сформулировать так: пиши *О*, там, где слышишь *А*. Родителями и педагогами зафиксировано достаточно много фактов детской речи, подтверждающих это положение.

— Скажи слово на «*О*».

— Орбуз.

Олеся стала задумываться, как пишутся слова, спрашивает: — «Карандаш» или «корондаш»? «Макароны» или «мокороны»? «Буратина» или «буротино»? Чаще пишет вместо «*А*» «*О*» (КОРАНДАШ, ТРОФАРЕТ) (6,3).

Дошкольница написала слово «красный» с буквой *О* — КРОСНЫЙ. Когда бабушка обратила ее внимание на ошибку, объяснила: — Ты, бабушка, не понимаешь. Всегда надо писать *О*, когда слышишь *А*.

А. Н. Гвоздев называл подобного рода ошибки ошибками против произношения. Они (такие отклонения от норм письма) появляются на том этапе усвоения орфографии, когда ребенок, еще не усвоив графического облика слов, предпочитает употреблять буквы в их второстепенном значении иногда даже там, где следует употребить букву в ее основном значении.

---

<sup>1</sup> Из книги Н.А. Менчинской «Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет: Дневник дочери».

Современные исследователи объясняют подобные отклонения от орфографических норм тем, что дети распространяют сделанные ими обобщения, касающиеся правил функционирования языковых единиц в речи, на круг явлений, более широкий, чем это предполагает языковая норма (С.Н. Цейтлин, Г.М. Богомазов, Н.П. Павлова и др.). Это общая закономерность освоения ребенком языка, она проявляется в отношении как устной, так и письменной речи.

В.А. Богородицкий, описывая особенности письменной речи малограмотных взрослых, связывал ошибки против произношения с формированием «непосредственного или естественного морфологического чутья» (Богородицкий 1935: 86). Он писал: «Благодаря морфологическому чутью малограмотный не только пользуется написанием по аналогии, но и создает собственные, нередко своеобразные, правила о том, как следует писать те или иные слова» (там же).

Приведем еще один пример, который можно характеризовать как проявление механизма аналогии, распространяемой на «не аналогичный» случай.

*Ученик первого класса: — Мама, все-таки я не понимаю: «медведица» с мягким знаком пишется или без мягкого?*

Ребенок, записывая существительное с суффиксом *-иц-а*, пытается применить не освоенное им правило написания возвратных глаголов, в соответствии с которым в неопределенной форме перед *-ся* пишется мягкий знак. Причиной подобного выбора графических элементов являются неоднократные исправления взрослыми ненормативных детских написаний возвратных глаголов — таких как *СМЕЯЦА* (*смеяться*), *УМЫВАЦА* (*умываться*) и т.п.

По нашему мнению, одна из причин орфографических ошибок (и по произношению, и против произношения) заключается в том, что на начальных этапах освоения письма дети в качестве основной оперативной единицы письма пользуются графемой — буквой, обозначающей фонему, а не графически выраженной морфемой, как это делают взрослые. Именно поэтому ребенок зачастую передает фонему<sup>1</sup> (в данном случае — фонему */ц/*), которую ему удалось вычленил из состава словоформы, а не морфему в ее графическом выражении. Он оперирует только фонемой и буквой, ее передающей, морфема не попадает в сферу его сознания.

---

<sup>1</sup> Фонема понимается в соответствии с традицией Санкт-Петербургской (Ленинградской) фонетической школы.

Тем не менее, достаточно часто в детских письменных текстах присутствуют написания слов, а также морфем, соответствующие нормам. Например, уже старшие дошкольники в соответствии с орфографической нормой отображают на письме безударные окончания существительных среднего рода в форме именительного падежа единственного числа. Так, эксперимент (лакунарный диктант), проведенный студенткой О.А. Митрофановой в подготовительной к школе группе, показал, что только 4% безударных окончаний были переданы по произношению. Однако безударные окончания творительного падежа единственного числа существительных женского рода гораздо чаще передавались не нормативно, по произношению (в 50% случаев). Возможно, причиной этому было то обстоятельство, что окончание существительных Тв. п. ед. ч. в линейной протяженности не равно одной фонеме, что также подтверждает предположение о том, что дети на ранних этапах освоения письма используют в качестве оперативной единицы не столько графически выраженную морфему, сколько букву. О том, что морфемный принцип русской орфографии начинает осваиваться детьми еще до начала регулярного обучения, говорит тот факт, что не только безударные окончания существительных часто отображаются на письме в соответствии с нормами орфографии, но и частотные корни слов пишутся правильно, в то время как низкочастотные корни по большей части пишутся детьми в соответствии с произношением.

Таким образом, можно предположить, что освоение морфемного принципа орфографии начинается еще до начала школьного обучения, до того, как дети знакомятся с какими-либо правилами письма, представленными им эксплицитно. При этом уже на начальных этапах этого длительного процесса можно разграничить две стороны одного явления: практическое освоение языковых правил (в данном случае правил письма) и осознание этих правил. Так, при нерегулярно, но отчетливо проявляющемся и неосознанном следовании принципу орфографии, согласно которому знаковые единицы языка (морфемы) следует передавать единообразно в их фонемном составе, детьми осознается, во-первых, факт расхождения произношения и написания слов, во-вторых, факт наличия норм письменной речи (в форме: так надо писать, а так не надо писать). Осознание, как видим, на этом этапе не касается ни сколько-нибудь отчетливо очерченных областей орфографических правил, ни структурного состава языковых единиц. В это же время дети, создавая слово- и формообразовательные инновации, показывают, что умение неосознанно мани-



пулированы морфемным инвентарем в рамках действующих моделей слово- и формо-образования сформированы, тем самым, у детей появляется способность видеть одну и ту же морфему в разных словах, что наряду с возможностью производить фонемный анализ звучащего слова является предпосылкой к освоению морфемного принципа русской орфографии.

## **Литература**

- Богомазов Г. М.* Соотношение двух типов отклонений в правописании у учащихся разных классов начальной школы // Проблемы психолингвистики: Теория и эксперимент. — М., 2001. — С. 85–95.
- Богородицкий В. А.* Общий курс русской грамматики: Труды по грамматике русского языка: Ч. I. Фонетика. — М.-Л., 1935.
- Гвоздев А. Н.* К вопросу о роли чтения в усвоении орфографии // Русский язык и литература в средней школе. — М., 1934. — С. 22–34.
- Дети о языке / Сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева, Т. В. Кузьмина. — СПб., 2001.
- Иванова В. Ф.* Современный русский язык: Графика и орфография. — М., 1966.
- Менчинская Н.А.* Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет: Дневник дочери. — М., 1996.
- Павлова Н. П.* Графические ошибки дошкольников // Проблемы детской речи — 1996: Материалы межвуз. конф.— СПб., 1996. — С. 49–53.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М. 2000.

## **Выявление связи между функциональной сенсомоторной асимметрией, ЭЭГ-картиной и сформированностью навыка чтения у русскоязычных детей\***

При изучении процесса овладения ребенком навыком чтения важным является решение вопроса о физиологической готовности ребенка для начала обучения его чтению. Показано, что возраст, в котором ребенок начинает читать, зависит от определенного уровня речевого развития ребенка (Ляксо и др. 2011, 2012), от стратегии обучения его навыку чтения (Корнев 1997), мотивации (Snow 1993), индивидуальных особенностей ребенка в процессе обработки информации и доминирующего когнитивного стиля (Холодная 1992). Латеральный профиль, формирующийся на основе разных видов функциональной асимметрии, определяет выбор стратегий при решении различных психофизиологических и когнитивных задач. Одним из физиологических показателей, характеризующих готовность ребенка к восприятию информации в процессе учебы, является созревание мозговых структур, и как следствие, локализация и выраженность ритмов (Фарбер, Вильдавский 1996; Kikuchi et.al. 2011; Leonard et.al. 2011). Наряду с церебральной (Smith, Bell 2010), функциональная сенсомоторная асимметрия (ФСМА), связанная с предпочтительным использованием руки, ноги, глаза, у детей развивается постепенно и стабилизируется между ранним и средним детством (Gessel, Ames 1987).

Целью настоящего исследования, проводимого группой по изучению детской речи СПбГУ, явилось выявление связи между физиологическими показателями (ФСМА, картиной электроэнцефалограммы (ЭЭГ)) и сформированностью у ребенка навыка чтения.

Для оценки сформированности навыка чтения проверяли способность ребенка к чтению материала разной степени сложности (букв, слогов, слов и фраз) по букварю и тексту сказки «Красная шапочка». Оценивали ориентацию ребенка на смысл текста и качество понимания слов и фраз с помощью процедуры подбора иллюстраций к прочитанным словам

---

\* Работа выполняется при финансовой поддержке РФФИ (проект № 09-06-00338а), РГНФ (проект 11-06-12019в), за счет средств тематического плана НИИ СПбГУ № 0.133.2010.

и фразам. Четкость произнесения слов при чтении оценивалась на основе инструментального спектрографического анализа. Проведено два исследования.

В первом исследовании изучали связь между ФСМА и степенью сформированности у детей ( $n=46$ ) навыка чтения. Для 10 детей, протестированных в 5,5 и 6,5 лет на основе факторного анализа переменных, являющихся общими для двух возрастов, показано следующее. Первый фактор выделяет правостороннюю ФСМА (0.86), второй выявляет зависимость между возрастом (0.95) и сформированностью навыка чтения (0.90), третий — минимальное количество реплик, содержащих фразы со сложносочиненными (-0.89) и сложноподчиненными (-0.61) предложениями, и небольшое число слов в репликах (-0.85).

Для других 36 детей в возрасте 5,8 значения коэффициентов асимметрии для каждого из типов заданий на выявление предпочтительно используемой руки, ноги, глаза и уха, возраст детей и навык чтения (не читает, узнает буквы и читает по буквам, читает по слогам), явились переменными для факторного анализа. Выявлено 3 фактора, согласно которым возраст ребенка связан со сформированностью у него навыка чтения и предпочтения правого уха (фактор 1), правой ноги и руки (фактор 2) и правого глаза (фактор 3). Установленная связь между правосторонним предпочтением по каждому из типов заданий и сформированностью навыка чтения позволила рассматривать общий коэффициент асимметрии. Степень выраженности правостороннего предпочтения значимо выше ( $p < 0.05$ ) у детей читающих ( $0.68 \pm 0.16$ ; 0.71 — медиана), чем у не читающих детей ( $0.59 \pm 0.13$ ; 0.53 — медиана); между детьми, не умеющими читать, читающими по буквам и по слогам, выявлены различия на уровне тенденции. Значимых различий между детьми (без учета сформированности навыка чтения) в зависимости от возраста не выявлено.

Правосторонняя ФСМА по каждому из заданий и правостороннее предпочтение по общему для всех заданий коэффициенту асимметрии связаны с употреблением детьми сложносочиненных фраз в репликах, наличие которых характеризует высокий уровень речевого развития ребенка. Таким образом, установлена связь между сформированностью навыка чтения у ребенка и пониманием им прочитанного материала и взаимосвязь показателей, отражающих высокий уровень речевого развития детей с преимущественно правосторонней функциональной сенсорной асимметрией, определяемой по поведенческим тестам.

Во втором исследовании проанализированы характеристики ЭЭГ у детей, находящихся на разных уровнях овладения навыком чтения ( $n=19$

детей в возрасте от 3,5 до 7,5 лет). Схема исследования этих детей включала беседу экспериментатора с ребенком, описание ребенком сюжета по предложенной картинке, проверку слуха и фонематического слуха, дихотическое тестирование для определения право- и левополушарности (коэффициент латерального пред-почтения — КЛП), психологическое тестирование и регистрацию ЭЭГ.

По способности к чтению дети разделены на 3 группы. Группа 1 ( $n=7$  детей, возраст  $4,8\pm 0,8$ , медиана — 5) — дети не читают, знают буквы, группа 2 ( $n=7$ , возраст  $5,7\pm 0,4$ , медиана — 5,5) — читают слоги, по слогам слова, группа 3 ( $n=5$ , возраст  $6,8\pm 1,0$ , медиана — 7) — читают слова и фразы.

ИТ у детей группы 1 составил  $36,8\pm 18,7$ ; у детей группы 2 —  $44\pm 24,5$ , группы 3 —  $24,2\pm 20,6$ , т.е. значимо не различался. По рисуночному тесту — напряженность у одного ребенка (4) из первой группы, отказ рисовать — у двух детей. В группе 2 — один ребенок отказался рисовать, в группе 3 — эмоционально-положительное состояние у всех детей. Для детей группы 1 коэффициент латерального предпочтения (КЛП) по дихотическому тесту составил  $53,1\pm 21,9$  % (53% — медиана), т.е. правостороннее предпочтение — доминирование левого полушария. Для детей второй группы — КЛП —  $33,4\pm 43$  % (медиана — 43%). В этой группе два ребенка продемонстрировали левостороннее предпочтение, т.е. правостороннее доминирование ( $-24\%$ ,  $-12\%$ ). В третьей группе КЛП составил  $39,2\pm 23\%$  (медиана — 33%) все дети, как и в первой группе, продемонстрировали правостороннее предпочтение, т.е. доминирование левого полушария. Гендерных различий между детьми в группах по сформированности навыка чтения и по КЛП не выявлено. Дети не имели нарушений слуха и проблем с фонематическим слухом.

Характеристики ЭЭГ картины для детей группы 1 — альфа-активность неустойчивая, относительно низкоамплитудная (до 50мкВ) и низкочастотная (около 8кол/с). В ЭЭГ картине альфа-ритм нерегулярный и неустойчивый ( $n=3$  детей; 3,5; 5,0 и 5,5), не определяется ( $n=2$  детей; 4,0 и 5,5), у двух детей (5,5 и 5,11 — знающих буквы) относительно зрелая ЭЭГ. Бета- ритм у 5 детей не выражен. У всех детей отмечаются высокоамплитудные всплески дельта- и тета- волн. Пространственная асимметрия центрально-теменно-затылочного альфа-ритма нестабильная.

Для детей группы 2 альфа-ритм высокоамплитудный до 100 мкВ, с частотой около 9 кол/с. У трех детей (5,5; 6,0; 6,3) наблюдается выраженный и регулярный высокоамплитудный теменно-затылочный альфа-ритм.

У двух детей (5,5 и 6,4) — выраженный нерегулярный высокоамплитудный альфа-ритм; у одного (5,5) — нерегулярный, неустойчивый по частоте, у одного ребенка (6,5) — слабо выраженный. Медленноволновая активность менее выражена, чем у детей группы 1. Показана тенденция к левостороннему преобладанию альфа-ритма.

У детей группы 3 альфа-ритм средне амплитудный (около 80 мкВ) с частотой (10 кол/с). У 3-х детей (возраст 7,0; 7,0; 7,5) — альфа-ритм регулярный, у одного (5,11) — нерегулярный, неустойчивый и низкоамплитудный, у одного (7,0) — регулярный низкочастотный.

Проведенный факторный анализ выделил 4 фактора (из 11 переменных) со следующими факторными нагрузками. Фактор 1: преобладание однословных реплик в диалоге (0.84), незначительное использование реплик из нескольких фраз (-0.72), невыраженный альфа-ритм в ЭЭГ картине (-0.68), ритм генерализованный (0.57); Фактор 2: малый возраст 4–5 лет (-0.79), использование простых фраз в диалогах (0.73), начальный этап овладения навыком чтения (-0.75); Фактор 3: выраженное правосторонне предпочтение, т.е. доминирование левого полушария и использование реплик из сложных фраз, содержащих сложносочиненные предложения (0.73). В качестве самостоятельного 4 фактора выступает асимметрия альфа-ритма (-0.84).

Полученные данные позволили поставить вопрос о том, насколько ЭЭГ-картина определяется сформированностью чтения или возрастным аспектом. Для обработки данных дети были разделены по возрастам без учета сформированности у них навыка чтения: 3,5–4,0; 5,0–5,5; 5,11–6,5; 7,0–7,5. Выявлено значимое ( $p < 0.05$ ) уменьшение частоты колебаний альфа-ритма в лобных областях у детей с 5,3 (средний возраст) к 5,8 годам и ее увеличение на уровне тенденции к 7,4 годам. Спектральная мощность альфа-ритма у детей всех возрастов выше в затылочных областях по сравнению с фронтальными областями. Она значимо не меняется во фронтальных областях в зависимости от возраста детей и возрастает в затылочных областях у детей с 5,8 лет к 7,4 годам.

Показано, что ЭЭГ-картина детей, находящихся на начальных этапах овладения навыком чтения, характеризуется «незрелостью», проявляющейся в отсутствии или слабой выраженности альфа-ритма и в нестабильном характере асимметрии. У детей, хорошо освоивших навык чтения, т.е. читающих слова и фразы и понимающих смысл прочитанного, ЭЭГ-картина соответствует более «зрелому» мозгу. Альфа-ритм средне- и низкоамплитудный, преимущественно регулярный, с преобладанием левостороннего доминирования в теменно-затылочных областях. Эти

данные указывают на связь показателей ЭЭГ, а, следовательно и созревания мозговых структур, с формированием у детей навыка чтения.

Проведенное исследование позволяет сделать заключение о существовании прямой связи между возрастом ребенка, сформированностью у него навыка чтения, уровнем речевого развития, функциональной сенсомоторной асимметрией и характеристиками и локализацией альфа-ритма в ЭЭГ-картине.

## Литература

- Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. — СПб., 1997.
- Ляко Е.Е., Фролова О.В., Куражова А.В., Бедная Е.Д., Григорьев А.С.* Формирование навыка чтения у русскоязычных детей // *Онтолингвистика — наука XX века 2011. Материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена.* — СПб., 2011. — С. 258–263.
- Ляко Е.Е., Фролова О.В., Смирнов А.Г., Куражова А.В., Гайкова Ю.С., Бедная Е.Д., Григорьев А.С.* Уровень речевого развития детей на этапе формирования навыка чтения // *Психологический журнал.* — 2012. — Т. 33. — № 1. — С. 90–104.
- Фарбер Д.А., Вильдавский В.Ю.* Гетерогенность и возрастная динамика а-ритма электроэнцефалограммы // *Физиология человека.* — 1996. — 22 (5) — С. 5–12.
- Холодная М.А.* Когнитивные стили и интеллектуальные способности // *Психологический журнал.* — 13(3). — 1992. — С. 84–93.
- Gessel A., Ames L.* The development of handedness // *Gen. Psychol.* — 1987. — № 70. — P. 155–175.
- Kikuchi M. et all.* Lateralized Theta Wave Connectivity and Language Performance in 2- to 5-Year-Old Children // *The Journal of Neuroscience.* — 2011. — № 31(42). — P. 14984–14988.
- Leonard C.M., Low P., Jonczak E.E. et all.* Brain anatomy, processing speed, and reading in school-age children // *Dev. Neuropsychol.* — 2011. — № 36(7). — P. 28–46.
- Smith C.L., Bell M.A.* Stability in infant frontal asymmetry as a predictor of toddlerhood internalizing and externalizing behaviors // *Devel. Psychobiol.* — 2010. — № 52 (2). — P. 158–167.
- Snow C.E.* Families as Contexts for Literacy Development. The Development of Literacy through Social Interaction. Ed. Daiute C. — San Francisco, 1993.

## Стихийное освоение русской орфографии детьми\*

**Вводные замечания.** Цель нашего исследования — проследить, как в ходе освоения грамоты ребенок-дошкольник овладевает морфологическим принципом русского письма. Для этого нами проведен ряд экспериментов, в ходе которых выявилось, что дети до специального обучения в состоянии стихийно понять сущность русской орфографии. Для того чтобы понять речь или передать информацию (устно или письменно), человек должен ясно представить себе, какую именно последовательность фонем он должен реализовать сам, или, слыша речь, представить ее в виде последовательности фонем, т.е. преобразовать имеющиеся акустические характеристики услышанного, свести их к возможностям имеющегося у него инвентаря фонем. Это происходит мгновенно с помощью полностью автоматизированных навыков. Многие акустические различия при этом не учитываются, не замечаются. «Звуки речи динамичны и реализуются во времени. Они изменяются в зависимости от функции языковых единиц. Они различны по форме и длительности, вступая в разное окружение. И вместе с тем они как составная часть определенного слова самоотжественны. Вот почему изменяющиеся речевые звуки могут быть заменены на неизменные буквы», — пишет Н. И. Жинкин (Жинкин 1982: 13). У ребенка к дошкольному возрасту сложился определенный инвентарь фонем. Дети-дошкольники интерпретируют «изменяющиеся звуки» на письме по-своему, используя чаще всего простое и доступное фонетическое письмо, однако при этом уже намечаются подходы к письму морфематическому.

**Описание эксперимента.** Для того чтобы понять в состоянии ли дошкольники до специального научения, стихийно уловить межсловесные связи незнакомых им слов, мы провели эксперимент, в котором участвовало 20 детей подготовительной группы детского сада. Для написания мы взяли слова, которые, по нашим предположениям, незнакомы или мало знакомы детям этого возраста. Это слова *кочушка* (мелкая копченая рыба), *выползок* (так называют червей, которые выползают из-под земли,

---

\* Работа выполнена в рамках исполнения государственного контракта на проведение поисковой научно-исследовательской работы в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы» № 14.740.11.1120 от 30 мая 2011г.

особенно после дождя), *приготовишка* (раньше так называли детей, которые только готовились пойти в первый класс, посещая подготовительный). Названные слова были подобраны и использованы Д.Н. Богоявленским (Богоявленский 1966:144). Значение слов детям не сообщалось, они были прочитаны в соответствии с нормами литературного языка. Дети записывали эти слова. Воспитатель просил объяснить и записать, как они понимают, что значит то или другое слово. В ходе эксперимента выдвинулось три группы детей: 1) 5 детей не смогли записать предложенные слова; 2) 1 ребенок записал слова, но не смог дать объяснений; 3) 14 детей записали слова, объяснив их.

**Анализ полученных данных.** Остановимся на анализе написаний и объяснений, которые предложили дети третьей группы.

1. Из полученных нами данных видно, что в незнакомом слове *приготовишка* дети допустили меньше ошибок, чем в написании слов *копчушка* и *выползок*: 85,7% (12 детей) не допустили отклонений от написания корня *готов* в слове *приготовишка*. В целом, если не учитывать неверный подбор опорных написаний, то слова *копчушка* и *выползок* написали правильно 10 (71,4%) и 8 детей (57,1%). Видимо, это говорит о том, что чем больше отдаленность реального проверочного слова от самого слова (для слова *копчушка* таким словом будет *копоть*, а в слове *выползок* — *ползать*), тем меньше детей соотносят слова по смыслу. Неслучайно большинство детей соотнесли слово *копчушка* со словами *коптить* и *копченое*, но не *копоть*. При проверке безударных гласных предполагается, что ребенок должен найти слово-проверку, это регламентируется двумя условиями: слова должны быть однокоренными и иметь ударение на гласной корня. Вполне естественно, что такой механизм (грамматические ассоциации) еще не сформирован в дошкольном возрасте. Видимо, образец нормативного написания «добывается» ребенком путем вспоминания знакомого ему слова. В этом случае возникают прямые ассоциации между записываемым словом и каким-то другим, хранящемся в памяти ребенка (об устройстве внутреннего лексикона мы пока знаем недостаточно). Существенным для нас в приведенных выше данных является то, что дети оказались в состоянии передать графический образ морфемы с помощью «похожего» слова. Отметим, что проверяемые слова не оказались в более «привилегированном» положении, чем непроверяемое.

2. С другой стороны, смысл слов *копчушка* и *приготовишка* оказался более прозрачным, но ни один из участников эксперимента не сумел подобрать беспроставочный глагол *ползать* как опорное написание для



слова **выползок**. При объяснении слова **приготовишка** 10 (71,4 %) дети сумели поставить безударный гласный [а] в слоге **то** в ударное положение (**готов**). Видимо, это сделано еще совершенно неосознанно, но в этом уже проявляется тот факт, что ребенок в состоянии до изучения понятий «корень слова», «опорное написание» выделить общность смысла, которая заключена в корне слова. Эти ассоциации можно условно назвать дограмматическими (межсловесными). Возникает своеобразная смысловая орфография, которая предполагает «персональное» запоминание слов, в том числе не имеющих опорных написаний.

3. Совершенно далекие ассоциации для слова **кочушка** возникли у 4 детей — **комод** (1), **капрон** (1), **копуша** (1), **кал** (1); для слова **приготовишка** у 1 ребенка — **мак**. Данные ассоциации представляются бессмысленными, даже зрительные представления дети не связывают с значением слова. Неслучайно психологи указывают на неотделимость процессов запоминания формы и процессов понимания значения. В остальных случаях дети подбирали слова одной тематической группы: **выползок** — **червяк; приготовишка** — **дети**.

4. Процесс абстрагирования у ряда детей уже идет на более высоком уровне, чем у остальных, они стараются обобщить значение корня, подбирая при этом родственные словоформы: для слова **кочушка** это сделали 10 детей, для слова **выползок** 8 детей, для слова **приготовишка** 12 детей. Таким образом, часть детей уже в дошкольном возрасте пользуются весьма широким обобщением при выполнении письменных работ, что постепенно приводит их пониманию морфологичности русского правописания. Даже при буквенной передаче слов (т.н. традиционные написания) мы не можем говорить о проявлениях механистической памяти. Структура дограмматических ассоциаций детей, видимо, такова: зрительное представление — значение слова, далее эти зрительно-семантические представления слова переносятся на орфографические действия.

5. Особый интерес представляет написание ребенком слова **ползоть** при толковании слова **выползок**. При этом ребенок в соответствии с нормой передает написание слова, однако «похожее» слово передано с отклонением от нормы. Именно в этом проявляется случай коррекции, когда ребенок, уже сформулировав для себя правило передачи на письме безударных гласных, пишет по своему правилу: не все пишется так, как слышится. В связи с этим возникает вопрос о правилах орфографии. По определению методистов, правила — это словесные формулировки обобщений, так или иначе регулирующих отдельные написания. Видимо,

следует предположить, что не всегда и не все правила, усваиваемые при освоении письма, могут быть сформулированы «извне». Ряд правил может быть сформулирован осваивающим грамоту самостоятельно. При этом эти правила могут быть чисто практическими, возникшими на основе каких-то самостоятельных обобщений, кроме того, их «формулировки для себя» могут не совпадать с общепринятыми. Так, например, с одной стороны, дошкольник до систематического обучения грамоте практически не допускает ошибок на правописание окончания А в именительном падеже существительных женского рода. С другой стороны, правилом для него может стать следующее: «Слово *собака* пишется с буквой *о*». Следует допустить, что на каком-то этапе развития у ребенка может возникнуть очень много частных правил. Во «взрослой орфографии» правил, сформулированных эксплицитно, обычно меньше, чем орфограмм. В то же время часть детей уже отходит от транскрипционного (фонетического) письма, приходя к единообразному обозначению морфем, отождествляя разные алломорфы одной морфемы. Это, в свою очередь, значительно облегчает дальнейшее продвижение в освоении грамоты, так как, по словам В. А. Богородицкого, придает «наглядность морфологическому составу слов и их морфологическим элементам, ...благоприятствует легкости письма и чтения» (Богородицкий 1966: 83).

6. Сфера применения названных выше слов, используемых в эксперименте, довольно узкая. Представляло значительный интерес проверить, как же ориентируются дети в словах более знакомых: каждому ребенку индивидуально предъявлялись слова *соль, солома, солонка, посолить, стол, солдат, солянка* и предлагалось назвать слова похожие и непохожие на слово *соль*. Из представленных ответов детей видно, что в основе деления слов «на похожие и непохожие» у дошкольников лежат смысловые и формальные ассоциации. Формальный подход проявился у Лизы К. Она оценила слова по наличию- отсутствию букв *с, о, л* и только в одном случае обратила внимание на смысловую связь слов *посолить — соль*. Алеша К. использовал как семантические, так и формальные оценки: *соль* и *стол* у него похожи, так как соль на столе лежит. Видимо, эту ассоциацию можно назвать «наивно-семантической». По этому же признаку оцениваются *солома* и *стол*. Однако Алеша старается найти общий смысл слов *соль, посолить, солянка, солонка*, выделяя общую сему *соль*. Слово *солдат* однозначно оценивается им как лишнее, непохожее. Женя Ч. и Виталик Г. не сумели объяснить свою позицию. Дима К. единственный из всех участников занятия проявил инициативу, предложив

свои варианты «похожих» слов: *рассольник, посолили, соленое*, причем сделал это удачно. Опора на формальные признаки приводит детей к неоправданному расширению семантики корней, но на определенном этапе освоения письма помогает запечатлеть в памяти единообразие написания частей слов. Эта спонтанная орфография в дальнейшем, видимо, будет способствовать выработке орфографических навыков.

**Выводы.** Представленные данные говорят о том, что дети неслучайно правильно писали незнакомые им слова в первом эксперименте. Они смогли уловить какое-то сходство между знакомыми им словами и незнакомыми. Единственным «знакомым» элементом в данном случае могло быть значение корня: дети находят сначала самое простое, самый понятный им смысл, т.е. общность корневой морфемы. Наблюдения показывают, что дети способны подняться до полного осознания морфем достаточно рано. Это понимание общего смысла слов предполагает абстрагирование и обобщение значения корня. Таким образом, ребенок постепенно овладевает знаком языка (морфемой) как совокупностью семантического и грамматического значения. Как отмечает А.М. Шахнарович, «мы не можем утверждать, что ребенок овладевает знаками разных уровней строго последовательно, хотя, несомненно, некоторая последовательность (по степени сложности) есть» (Шахнарович 1990: 25). Постепенно дети приходят к функциональному использованию морфемы как языкового знака. Это подтверждается как примерами из устной (словотворчество детей), так и из письменной речи детей (понимание родственных отношений между словами, значений отдельных морфов). До овладения правилами деривации формы слова являются для ребенка новыми словами. С появлением понимания сущности морфем происходит генерализация соответствующих отношений между отдельными морфемами, все это способствует закреплению на письме морфологического принципа орфографии. А.А. Залевская отмечает, что любой психический процесс всегда формируется одновременно на разных уровнях осознаваемости; всякое осознанное содержание обычно включает в себя не до конца и не полностью осознанные зависимости и соотношения, т.е. имеет место непрерывность осознанного и неосознанного как одно из фундаментальных свойств психического как процесса, при котором бессознательное существует столь же реально, сколь и осознаваемое» (Залевская 1999: 35). Следующей ступенью будет уже подлинное сознание, механизм которого описан А. Н. Леонтьевым: «Сознательной операцией мы называем

только такой способ действия, который сформировался путем превращения в него сознательного целенаправленного действия. Но существуют... операции, возникшие путем практического «прилаживания» действия к предметным условиям, или путем простейшего подражания. Операции последнего рода, как и те условия, которым они отвечают, и являются содержанием, неспособным без специального усилия сознательно контролироваться... Это содержание может превратиться в содержание, способное «оказаться осознанным», т.е. сознательно контролируемым, только в том случае, если оно станет прежде предметом специального действия и будет сознано актуально» (Леонтьев 1983: 361–362). Таким образом, операции, которые были ранее неосознанными, через ступень актуального сознания становятся сознательно контролируемыми. Этот этап развития письма ребенка можно назвать этапом адекватного использования найденного правила. Уровень языковой компетентности и метаязыковые способности ребенка к школьному возрасту уже достаточно развиты. В то же время в рассматриваемом возрасте грамматика детской речи является «практической», т.е. главной чертой является (по сравнению с нормативной) меньшее количество правил и более широкий радиус их действия. Аналогичные тенденции действуют и в письме детей 5–7 лет. Метаязыковую и метакогнитивную деятельность можно наблюдать у ребенка, осваивающего язык. При этом происходит переживание понятого, фиксируемое в «следах» памяти в специфических мозговых кодах, но не всегда доступное для вербализации. Получаемые при этом продукты носят функциональный характер, они служат деятельностными ориентирами для процессов говорения и понимания речи, удобными и эффективными для пользующегося ими индивида, который вырабатывает их «для себя», в своих «индивидуальных кодах», вследствие чего оказывается трудным соотносить такие ориентиры с правилами и лингвистическими терминами при школьном обучении. Даже взрослые часто продолжают пользоваться функциональными ориентирами, а не правилами, что позволяет им успешно справляться с многими проблемами при оперировании с «расплывчатыми множествами» и решении плохо сформулированных задач (Залевская 1999: 36).

Все сказанное выше становится актуальным при рассмотрении вопроса о том, каким образом дошкольники устанавливают не то, как может быть передана та или иная цепочка фонем, а то, как она должна быть передана в написании **данного слова или данной морфемы** (Зиндер 1987:

89). Следовательно, единственно возможное объяснение правильного написания незнакомых слов детьми дошкольного возраста можно дать, признавая, что в основе этого процесса лежит образование особого рода межсловесных связей отдельных словоформ, которые мы относим к дограмматическим.

## Литература

- Богоявленский Д.Н.* Психология усвоения орфографии. — М., 1966.  
*Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. — М., 1982.  
*Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. — М., 1999.  
*Зиндер Л.Р.* Очерк общей теории письма. — Л., 1987.  
*Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. — М., 1983.  
*Шахнарович А.М., Юрьева Н.М.* Психолингвистический анализ семантики и грамматики. — М., 1990.

**О.С. Сальникова (Череповец)**

### Слышу А — пишу О\*

Ребенку скажешь, что выговаривается А, а пишется О вместо А, он и напишет  
РОБОТА, МОЛИНА.

Л.Н. Толстой

**1. Вводные замечания.** Осваивая систему письма, дошкольник стремится передать устную речь письменно. Общение с окружающими является для детей опорой для постижения устной речи, а на ее основе и письменной. В онтолингвистике при характеристике письма детей дошкольного возраста указывается на его фонетический характер: пишу, как слышу. Ребенок слышит разговорную речь с характерными для нее аканьем, редукцией гласных, ассимиляцией, диссимиляцией и выпадением согласных и старается воспроизвести ее в первых опытах

---

\* Работа выполнена в рамках исполнения государственного контракта на проведение поисковой научно-исследовательской работы в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы» № 14.740.11.1120 от 30 мая 2011г.

письма, т.е. первоначальном кодировании слышимых звуков в видимые буквы. Разговорный стиль произношения находит отражение в письме дошкольников, которое напоминает «упрощенную фонетическую транскрипцию» (Павлова 2007: 165). Дошкольники чаще используют фонетические написания, например, *марковь, прадукты*. Постепенно ребенок замечает отличия произношения и письма: мы не всегда пишем так, как говорим. Это наблюдается уже в старшем дошкольном возрасте и позже, при поступлении ребенка в школу. В начальной школе фонетическим (алфавитным) написаниям типа *дом* уделяется меньше внимания как «очевидным». Наоборот, начинают систематизироваться наблюдения за написаниями, типа *мороз, молоко*, и постепенно они приобретают вид правила. Именно на данной стадии и начинает проявляться так называемая гиперкоррекция. В письменной речи первоклассников она проявляется в том, что, усвоив сформулированное в учебнике правило, ребенок отступает от «своего правила»: по сути, гиперкоррекция — это применение правила там, где его применять нет необходимости. Для орфографического письма знаний алфавитной графики недостаточно. Написания типа *мороз* могут становиться своеобразным прототипом не только для не соответствующих произношению написаний буквы *о*, но и для фиксации безударного звука *а* близкого к алфавитному значению буквы *а*. Подобные гиперкорректные написания могут стать систематическими: *покет, корусель, могозин*. Новая стратегия письма: «слышу и пишу по-разному» вступает в противоречие со стратегией «пишу, как слышу»: ребенок выбирает вариант письма, далекий от произношения, но теоретически возможный. Фонетические и гиперкорректные написания совмещаются. Для учеников 2 класса при выборе орфографического написания характерны такие операции, как консервация и классификация: воробей — воробушек. Связующее мышление как одна из характеристик дооперациональной стадии развития ребенка проявляется у семилетних детей, переходящих на стадию конкретных операций (Пиаже 1997). Выбор критерия для классификации написания, подбор опорного написания представляют для второклассника сложную задачу. «Почтение» к правилу приводит к тому, что ребенок «на всякий случай» выбирает вариант письма, далекий от реального произношения» (Цейтлин 2007: 233).

Предметом нашего исследования является гиперкоррекция в письме детей 5–8 лет. Мы предполагаем, что гиперкорректные написания в большей степени присутствуют у учеников 1 класса.

**2. Материал и методы исследования.** Для проверки выдвинутого предположения был проведен эксперимент, задачи которого состояла в следующем:

1) установить соотношение фонетических и гиперкорректных написаний у дошкольников, учеников 1 класса, учеников 2 класса;

2) проверить, является ли 1 класс «вершиной» гиперкорректных написаний;

3) выяснить, есть ли связь между гиперкорректными написаниями ребенка и выбором им верных написаний, не соответствующих произношению (проверяемых и непроверяемых).

Стимульный материал — перечень слов с пропущенными гласными (проверяемые, непроверяемые, опорные) в корне. В эксперименте участвовало 114 детей: 47 дошкольников (старшая и подготовительная группы детского сада № 127 г. Череповца), 42 ученика 1 класса (школы № 7 и № 31 г. Череповца), 25 учеников 2 класса (школа № 22 г. Череповца).

### 3. Полученные данные

**3.1. Написания дошкольников.** Гиперкорректные написания составляют 16% от количества написаний, соответствующих произношению. Данный вид девиаций проявился и в написаниях детей 5 лет (6,25%), и в написаниях 6-7-летних дошкольников (13%). Число гиперкорректных написаний увеличивается, возможно, под влиянием начинающего складываться опыта чтения: противопоставление графических образов **о** и **а** для обозначения звука **а**: п[а]кет, к[а]нфеты. Наряду с написанием *мороз* (отметим, что данное написание в 79% случаев соответствует норме) ребенок встречает написание *магазин*, поэтому для выбора написания он может использовать стратегию «пишу, как слышу» или стратегию «слышу и пишу по-разному» для каждого конкретного случая. Наличие гиперкорректных написаний не исключает появления фонетических написаний. Фонетические написания отмечены в 36% случаев. Вместе с тем, нормативные написания типа *воробей* (64%), *молоко* (87%) свидетельствуют о внимательном отношении ребенка к звучащей речи (воробушек, молочный). Встретились написания *тубурет*, *прудукты* (дистантная ассимиляция), *киривай* (влияние разговорной речи: смягчение [к], обозначение [а], близкого к [а<sup>1</sup>] буквой **и**, смягчение [р]). Опорные написания *красный*, *ворона* в 92% случаев нормативны (девиации представлены в написаниях детей 5 лет), что свидетельствует об усвоении детьми алфавитных значений букв **а** и **о**. Отметим, что только два ребенка полностью придерживаются стратегии «пишу, как слышу».

**3.2. Написания учеников 1 класса.** Гиперкорректные написания составляют 28% от количества беспроверочных написаний, соответствующих произношению (*могозин, каромель, робота, молина* и др.). В опорных написаниях *красный, ворона* гиперкоррекция обнаружена в 4% написаний: *кросный, варана*. Гиперкорректные написания встретились в тех словах, которые ребенок часто слышит, но с их графическим образом встречается редко: *коровай, коромель, мокороны, копуста, робота, покет, торелка, тобурет* в отличие от слов *магазин, газета, карусель*, так же, как и в беспроверочных написаниях, не соответствующих произношению: *продукты* (81% нормативных написаний), *молоко* (90% нормативных написаний), *мороз* (86% нормативных написаний). На появление гиперкорректных написаний, возможно, оказали влияние звуковые и семантические ассоциации с другими словами: *робота — робот, коромель — корова, котушка — котюшка* (в сказках). Фонетические написания, отражающие аканье, составляют 23% от общего количества написаний, не соответствующих произношению, как беспроверочные: *канфета, варабей, марковь* и др., так и проверяемые: *малако, варабей*. Отметим, что проверяемые написания в 79% соответствуют норме. При анализе написаний учеников 1 класса проявилась взаимобратная связь: гиперкорректные написания чаще встречаются вместе с нормативными написаниями, не соответствующими произношению. Стратегия «пишу, как слышу» и стратегия «слышу и пишу по-разному» не исключают друг друга и соседствуют в письме первоклассников. Ученик осознает себя в новой роли и использует новые для себя правила, не признавая исключений. Вместе с тем, ученики, находящиеся на стадии фонетического письма, подводят написания под систему «пишу, как слышу». О строгой закономерности говорить нельзя, так как количество написаний, соответствующих произношению, больше, чем написаний, не соответствующих произношению. Элементы гиперкоррекции присутствуют наряду с фонетическими написаниями.

**3.3. Написания учеников 2 класса.** Гиперкоррекция в написаниях учеников 2 класса встретилась в 21% от количества беспроверочных написаний, соответствующих произношению: *покет, копуста, мокороны, корусель*. Опорные написания *красный, ворона* переданы в соответствии с нормой. Количество гиперкорректных написаний от 1 к 2 классу меняется незначительно: уменьшается на 7%. Ученик под воздействием изучения новых правил проявляет осторожность и выбирает



теоретически возможное, но второстепенное значение буквы **а**. Уменьшается количество фонетических написаний: 6% от количества написаний, не соответствующих произношению: *прадукты, канфеты, малоко, марковь*. Нормативные проверяемые написания, не соответствующие произношению, составляют 95%, в 1 классе — 79%. Следовательно, и первоклассники интуитивно чувствуют связь между опорными и проверяемыми написаниями. Нормативные беспроверочные написания, не соответствующие произношению, составляют 93%, в 1 классе — 60%. Количество гиперкорректных и фонетических написаний у учеников 2 класса, по сравнению с учениками 1 класса, уменьшается, но их соотношение приблизительно одинаково. Данное положение свидетельствует о том, что стратегия «пишу, как слышу» и стратегия «слышу и пишу по-разному» не исключают друг друга и соседствуют в письме и первоклассников, и второклассников: *покет, малоко, малина, продукты, красный, конфеты, магазин, тобурет, капуста, коромель, кастрюля, карусель, морковь, каровай, воробей, катушка, мароз, робота, торелка, варона, гозета, макороны* (Дима С.). Видимо, в данном случае проявляется «почтение» ребенка к правилу (наблюдения за словами, написание которых расходится с произношением) и одновременно неумение им пользоваться. Связи между гиперкорректными и нормативными написаниями, не соответствующими произношению, не наблюдается: ребенок, анализируя каждое слово, видимо, использует одну из двух стратегий для выбора конкретного написания.

**4. Выводы.** Анализ полученных данных показал следующее.

1. В письме детей-дошкольников в большей степени представлены фонетические написания, и дошкольники, и ученики 1 класса, и ученики 2 класса при выборе написаний для случаев обозначения безударного **а** совмещают стратегию «пишу, как слышу» и стратегию «слышу и пишу по-разному».

2. Связь между написаниями типа *молоко* и гиперкорректными написаниями типа *покет, макороны* ярко проявляется в 1 классе.

3. Опорные написания *красный* (96%), *ворона* (98%) свидетельствуют об усвоении детьми алфавитных значений букв **а** и **о** и, видимо, начала освоения морфологического письма.

4. Большее количество гиперкорректных написаний встретилось у учеников 1 класса. Соотношение гиперкорректных написаний и фонетических (0,9 — у дошкольников, 1,3 — у учеников 1 класса, 3,8 — у учеников 2 класса) показывает, что в большей степени дошкольники выбирают стратегию «пишу, как слышу», ученики 2 класса

предпочитают опираться на стратегию «слышу и пишу по-разному». 1 класс выступает своеобразным переходным пунктом от одной стратегии письма к другой.

## **Литература**

*Павлова Н.П.* Освоение системы письма ребенком-дошкольником. — Череповец, 2007.

*Пиаже Ж.* Мышление и речь ребенка. — СПб., 1997.

*Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.

**Т.В. Пранова (Санкт-Петербург)**

### **К вопросу об освоении иноязычными школьниками русской графики**

В школе на усвоение графических правил передачи мягкости согласных и согласной /j/ уделяется немного времени. Этому отводится букварный период, в течение которого дети должны освоить основные фонемно-графемные соответствия. Очевидно, что для ребенка это нелегкая задача. Неслучайно некоторые дети не успевают вполне освоить способы передачи мягкости согласных фонем за такой короткий период. Следует учесть, что даже в букварный период правила графики эксплицируются в очень малом объеме. Детям обычно предлагают упражнения в чтении и в письме, представляющие собой своего рода образцы написаний, требующих применения графических правил. Немалую роль в процессе освоения этих правил, по-видимому, играет чтение. Иными словами, осваивает ли ребенок алфавитные значения букв и слоговой принцип русской графики самостоятельно или в процессе организованного обучения, он осваивает их по преимуществу опытным путем (Савченко 2010).

Многие дети, чьим родным языком является русский, в состоянии освоить правила обозначения на письме мягких согласных при условиях, описанных выше. Для инофонов в ряде случаев эта задача чрезвычайно трудна в силу того, что иноязычные дети не всегда различают при восприятии мягкие и твердые согласные, так как фонологические представления о мягкости/твердости согласных формируются у ребенка постепенно, в процессе общения с русскоязычными собеседниками.

В результате анализа письменных работ учеников начальных и средних классов общеобразовательных школ было выявлено, что дети-инофоны, обучающиеся в российских школах с первого класса, могут не овладеть или овладеть не в полном объеме правилами русской графики, если с ними не проводится специально направленного обучения. Экспериментальные диктанты показали, что часть иноязычных школьников успешно реализует на письме правила графики (пишут: *в озере, наварила, мяса, червячка, медведь, голубь, бинокль, циркуль, у щуки, ч(е/у)довище, чайка* и т.п. — Феруза Х., 3 кл.; *ледяная, соловей, журавль, весь, ладонь, лужи, силища* — Мамедли С. 4 кл.; *в озере, с крючка, у щуки, хороши* — Мурад, 5 кл.). Другие дети правил обозначения мягкости согласных не соблюдают (*слозы, утук, тулпан, мидвд* (медведь), *жыла, хорошы* — Араик К., 3 кл.) или реализуют их нерегулярно (*слёзы, но мясо, салют, Стёпа* — Армен М. 5 кл., *у цюки*, ср. в том же диктанте: *щука, с крючка, ерши* — Милена А., 6 кл., *толпань, медвед, шюка, чючила*, в том же тексте: *слёзы, утюг, деньги* — Бахтовар Х. 7 кл., *тьюльпан, шюка, шюрится* (шурится), *но щука, с крючка, слёзы, индюк* — Садиг Р. 7 кл.).

Анализ персональных данных детей показал, что, если иноязычные учащиеся не имеют каких-либо проблем в когнитивном и речевом развитии, живут в России достаточно долго, посещали дошкольные учреждения, они дифференцируют мягкость согласных на уровне восприятия и осваивают достаточно быстро графический способ обозначения мягкости согласных фонем на письме (в те же сроки, что и русскоязычные дети). Посещение дошкольного учреждения не является обязательным условием успешного освоения русской графики. Например, Феруза Х. (10 лет, 3 кл.) живет в Санкт-Петербурге менее 3-х лет, школу посещает 2 года. В написанных ею экспериментальных диктантах ошибок, связанных с обозначением мягкости согласных, нет. Семиклассники Альберт К., Садиг Р. (живут в России давно, учатся в школе с первого класса, детский сад не посещали) допускают единичные ошибки, т.е. не обозначают мягкость согласных (*толпань, медвед* — Бахтовар Х.) или обозначают ее ненормативно (*гусьёнок* — Альберт К., *тьюльпан* — Садиг). При этом иноязычные ученики средних классов могут делать ошибки при обозначении мягкости согласных только в одной из фонетических позиций, в частности, Альберт и Садиг пишут мягкий знак в позиции конца слова (медведь, гусь) или в позиции перед согласными (*деньги, тьюльпан* — Альберт, *деньги, тьюльпан* — Садиг). Но мягкий знак появляется и в том

случае, когда по правилам русской графики мягкость согласного обозначается буквами И, Е, Я, Ё, Ю, т.е. в фонетической позиции перед гласными. Иными словами, эти школьники обозначают мягкость согласных, а значит — различают мягкие и твердые согласные, но правила остаются недоосвоенными. Двухвариантное правило (Иванова 1966) в ряде случаев реализуется как одновариантное. Временное правило, которым пользуются мальчики, можно было бы сформулировать так: мягкость согласных передавай мягким знаком. Очевидно, что эмпирически освоить правила обозначения мягкости согласных эти дети не смогли, им требуется специальная помощь.

### **Литература**

- Иванова В.Ф.* Современный русский язык: Графика и орфография. — М., 1966.
- Савченко С.Ф.* Динамика освоения правил графики детьми 7–9 лет /Дисс. ... магистра педагогики. — СПб., 2010.

# ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ

Т.В. Базжина (Москва)

## Как дети формируют языковую рефлексию взрослых

Научность в изучении детской речи победила дилетантизм — о том, как, что и когда говорят дети, мы стали узнавать из экспериментов, а не из дневниковых записей родителей, впрочем, и дневников в былом смысле этого слова уже практически никто не ведет, если не считать таковыми профессиональные записи лингвистов, ориентированные на то, что их можно будет встроить в CHILDES. Впрочем, уже больше восьмидесяти лет интересующиеся речью русскоговорящего ребенка черпают знания из книги «Маленькие дети. Детский язык. Экикики. Лепые нелепицы» (приобретшей славу под названием «От двух до пяти»), где анализируются примеры, про которые К.И. Чуковский пишет, что далеко не все он слышал своими ушами, что ему пришлось свыше тысячи писем, в которых люди делятся своими наблюдениями над (скорее, за) детской речью. Этот опыт коллективного осмысления детской речи в наши дни вполне реализуем, поскольку родительских записей о речениях детей год от года становится больше, и благодаря новым технологиям сами эти записи становятся все доступнее. Современные родительские «дневники» отличаются от классических своей спорадичностью, непредсказуемостью появления очередной записи, а потому позволяют не столько рассуждать о языковом развитии ребенка, сколько наблюдать над языковой рефлексией родителей. Наблюдение над родительскими дневниками — свыше 400 записей от 43 мам и пап<sup>1</sup> — позволяет говорить о *типовых* ситуациях в фиксации речевой продукции детей.

Первый тип — «языковые достижения детей», которые родители описывают *фразы так и посыпались, говорит (тараторит) без умолку, говорит не на своем, а понятно*, но при этом обычно снабжают сказанное *переводом*: «Вечером Гришка попросил кашку, и я сварила ему жидкую кашку-толокняшку. А Гришка попросил: «КАЕЛКУ МАЙМИКУ ДАТЬ ГИХКЕ. КАХКА ПАПАПЫ, МАМАМЫ, БАБАБЫ, КАКИХКИ» (*Тарел-*

---

<sup>1</sup> Искренне благодарю Евгению Кац за предоставленные ею многочисленные записи - как собственные, так и друзей, что четыре года назад и навело на мысль последить за современными родительскими «дневниками».

ку маленькую дать <Гришке>. Кашка для мамы, для папы, для бабушки и для Гришки)», обращает на себя внимание *примерность перевода* — кашка для папы, для мамы (именно в такой последовательности), а форму КАКИХКИ стоит трактовать скорее как «кашка для Гришки» или «кашка Гришке». Примерность перевода не мешает увидеть стремление родителя сделать речь своего ребенка понятной и доступной другим, то есть родитель переводящий пытается не просто зафиксировать высказывание ребенка, но и дать читателю возможность его понять.

Второй тип — «неточности» в словоупотреблении, на взгляд родителей, то есть они фиксируют языковое нестандартное: «Галя складывает две половинки редиски и говорит мне: «*Я хочу ее поцелить!*» (в смысле, сделать целой)»; *Послезавтра и дослевчера*; Наши картинки *своднились* (на ступеньках дачи цветными мелками были нарисованы картинки, прошел дождь, смыл их, вот они и «своднились»); Аля путает некоторые слова, получается забавно: — Мама, намажь мне виолу на *шалаи!* — просит она, перепутав *лаваи* и *шалаи*; Цветка *выдала* фразу: «У девочки Гали болит голова. Стукнулась столом!»

Родители не только фиксируют языковые находки своих детей, но и комментируют свои записи словами *забавно, занятно, перепутал, выдала*, то есть сама фиксация инновации у ребенка свидетельствует о языковой рефлексии родителя, он не пропускает «необычного» в речи.

Стоит отметить, что тот же механизм фиксации отклонений от языковой стандартности лежит в основе комментирования высказываний взрослых носителей языка, весьма широко распространившееся в последние пять-семь лет: «*Дословная цитата из эксклюзивного интервью министра внутренних дел Нургалиева МК: «И ведь не только негатив есть в нашей работе. Только за прошлый год погибло 410 наших сотрудников». Когда милиционеры начнут не только есть в голове и фуражку носить, но и думать?»*<sup>1</sup> — пусковым механизмом языкового реагирования служит «нахождение ошибочного», то есть того, что не соответствует ожиданиям воспринимающего.

Механизм нарушенного ожидания распространяется и на фиксацию коммуникативного поведения ребенка, то есть на его *неожиданные для родителя, но адекватные реакции*: — *Матвей, ты что будешь на завтрак? Молоко с печеньем?* — *Нет!* — *Творожок?* — *Нет!* — *Хлеб с маслом?* — *Нет!!* — *А что?* — *Вот это вот все вместе; В политехническом*

---

<sup>1</sup> <http://www.mk.ru/politics/article/2010/03/17/450050-vnutrennih-del-po-gorlo.html>

музее показываю сыну один из первых телевизоров: — Как ты думаешь, что это такое? — Микроволновка?! Третий тип родительских записей можно охарактеризовать как изумление находчивостью ребенка, его не учили, он сам догадался, сообразил, додумался: Сделал из картона человечка: — Митя, а где же у него руки? — А ты считай, что он руки спрятал за спину. Ребенок становится умнее взрослого, лучше ориентируется в мире, дает советы: бабушка решила покормить детей, но не смогла зажечь газ, потому что зажигалка сломана. А спички куда-то делись. — Ну вот, дети, придется вам холодный суп есть, — сказала бабушка. — Зачем? — удивилась Галя, — ведь можно суп прямо в мисках в СВЧ-печке погреть! Бабушка так и сделала.

Четвертый тип — свидетельства родителей о собственных затруднениях, не всегда языковых, подчас поведенческих, достаточно редкий для взрослого тип самопрезентации, но тем ценнее размышления о том, что ставит в тупик, заставляет задуматься: — Мам, а как пеликан говорит? Я призадумалась, потом призналась, что не знаю. — Он, наверное, никак не говорит — просто молча рыбу ест! — уверенно говорит Галя; Веня начинает обедать, говорю ему: — Забыл тебе сказать очень важную вещь! Веня кивает понимающе: — Я тебе люблю. (А я имел в виду «приятного аппетита».) В записях этого типа явно преобладают мета-текстовые комментарии (в терминах А. Вежибицкой), то есть родитель фиксирует свои ментальные и языковые состояния, явно их осмысляет, что и отображает в своей письменной фиксации.

Пятый тип — наблюдения над собственным речевым поведением, то есть собственная языковая рефлексия в ситуации общения с ребенком: как выражается запрет, что такое угроза, что и в каких ситуациях нужно говорить ребёнку: Вот приблизительный список ситуаций, в которых мне приходится говорить «нет», «нельзя» или «не надо»: толкает, кусает, щипает, пинает ногой, таскает за волосы других детей и родителей; обижает животных; отнимает игрушки (впрочем, если напомнить, что надо меняться, то меняется); швыряется игрушками, бьет детей игрушками; ломает свои и чужие игрушки, куличики; выплевывает еду; ест песок и снег на улице; не дает себя одеть и сам не одевается; залезает ногами на стол; стучит по стеклу; вертит ручки газовой плиты; выключает телефон и компьютер; специально писает на пол при гостях... Вполне естественно, что ситуации разрешения, согласия, то есть коммуникативно-поведенческих удач не фиксируются и не осмысляются. А ситуации, вызывающие затруднения, прописываются родителями, то

есть осмысляются — метатекстовыми маркерами в них выступают слова *не знаю, не нашелся, что сказать, буду думать* и т.д.: «Если ты будешь драться, то...» — я **не могу придумать**, что же тогда случится, и **умолкаю**; Иногда я ловлю себя на том, что начинаю **внушать всякую ерунду**: «Если ты немедленно не оденешься, я оставлю тебя дома!», «Не ешь грязный снег, животик заболит!» — он может поверить и...буду думать.

Шестой тип — сопоставительное осмысление родителями своего коммуникативного поведения в детстве и поведения собственного ребенка: «Я подумала, что мне в детстве ни разу не приходило в голову сказать маме: «Ты — дура!» Наверное, у нас была гораздо больше дистанция, и такие слова у меня язык не повернулся бы произнести. Впрочем, ангелочком я в детстве не была. Мой способ **довести маму** назывался: «Так, что ли?» Я делала пародию на то, что от меня просили, и ныла, и объясняла, что у меня все равно лучше не получится. Осознавала ли я, что делаю? Могла ли прекратить истерику сама? **О, да!** Интересно, когда я услышу эти же интонации от своих детей? И как я на это буду реагировать? Пока не знаю...» — возникает отсроченное на пару десятилетий осмысление собственной детской речи и собственных коммуникативных реакций, которые, как выясняется, хранятся в памяти взрослого.

Получается, что дети запускают у взрослых механизм языковой рефлексии, заставляют наблюдать над речью, над способами реагирования в разных коммуникативных ситуациях, то есть «здоровое бессознательное» (по Э. Сепиру) уступает место «напряженному осмыслению» того, что сказано, зачем, кому и как.

С.Д. Демьяненко (Переяслав-Хмельницкий, Украина)

### Проявления метаязыковой деятельности ребенка

В общенаучном смысле метаязык традиционно понимается как любой естественный или искусственный язык (язык «второго уровня»), на котором описывается другой язык (язык «первого уровня»), служащий для описания предметов и свойств окружающего мира. Язык, который описывается в метаязыке, принято называть предметным языком, или языком-объектом. Термины «метаязык» и «язык-объект» были введены А. Тарским и Р. Карнапом в середине 1930-годов (Новая философская энциклопедия 2001).



В лингвистике термин «метаязык» связан с метаязыковой функцией естественного человеческого языка, которая проявляется в использовании языка для описания самого себя, а также для уточнения и пояснения своей речи в ситуациях, в которых общение по тем или другим причинам затруднено. По утверждению Н. Д. Арутюновой, у языка нет вторичной знаковой системы, которая бы раскрывала его смысл: язык делает это сам, толкуя одни смыслы через другие, перефразируя их, но не выходя за свои пределы (Арутюнова 2008: 8).

С. Д. Кацнельсон отмечал, что в процессе обучения языку мы усваиваем слова путем «наглядного определения». В нашем сознании слова хранятся как элементарные единицы, не требующие пояснения. По мнению исследователя, «степень доступности вещи и способ ознакомления с нею» играет существенную роль при раскрытии содержания слова (Кацнельсон 1986: 22–23).

Процесс усвоения ребенком языка происходит вместе с его интеллектуальным развитием. В период до трехлетнего возраста у детей уже формируются первые метаязыковые навыки, которые проявляются в размышлениях над языковыми фактами, а также в детском словотворчестве и в так называемом «толковании явлений» — особой форме умственной деятельности, возникающей уже в раннем детстве, которую И.М. Сеченов выделяет в работе «Элементы мысли» (Сеченов 2001: 299).

Наблюдения над фактами языка и высказывания по этому поводу в дошкольном возрасте носят творческий характер и отражают становление языковой личности ребенка. Фиксируя яркие примеры проявления метаязыковых способностей детей этого возраста, исследователи детской речи отмечают, что не все наблюдения над устройством языковой системы вербализуются: осознание маленькими детьми языка и речи происходит на уровне автоматического неосознанного контроля и регулирования ребенком своей речи. Например, уже в возрасте полутора лет ребенок приходит к осознанию (на «скрытом» уровне) того, что все предметы имеют имена, позднее формируется осознание нормы как на фонетическом, так и на грамматическом уровне, осознание экспрессивной функции языка и т.п. Интересны размышления детей над лексическими значениями слов: дети часто задают вопросы о значении непонятных слов, они также сами дают толкование значений слов или самостоятельно, или когда их просят взрослые, или когда это необходимо для осуществления успешной коммуникации (Швец 2000: 101–102). В целом метаязыковая действительность ребенка в раннем возрасте, по наблюдениям исследо-

вателей, включает следующие компоненты: комментарии своих высказываний в соответствии с особенностями коммуникативной ситуации, контроль за своей и чужой речевой деятельностью, оценку своих знаний языка, рефлексия над языковым материалом (Золотова 2005: 141–142).

Осваивая язык, ребенок прибегает к метаязыковой и метакогнитивной деятельности, при этом происходит переживание понятого, которое фиксируется в специфических мозговых кодах, но не всегда доступно для вербализации. Полученные при этом продукты носят функциональный характер, связаны со знаниями процедурного типа и выполняют роль деятельностных ориентиров в процессах говорения и понимания речи ребенком, который вырабатывает их «для себя», в своих индивидуальных кодах и использует на разных уровнях осознаваемости. Эти свойства функциональных ориентиров оказываются удобными и эффективными для пользующегося ими индивида, но в то же время трудно соотносимыми с вербальными формулировками правил и с лингвистическими терминами, поскольку последние связаны со знанием качественно иного, декларативного типа. Взрослый человек, успешно окончивший школу, продолжает пользоваться функциональными ориентирами разных выводов, когда требуется установить или объяснить, как нужно правильно говорить и писать или почему необходимо говорить и писать именно так, а не иначе. Ведущее место в наборе функциональных ориентиров пользователя языком занимают единицы ядра лексикона как первично усвоенные и связанные с процедурным знанием.

Языковые знания в научной литературе разделяют на имплицитные и эксплицитные. Имплицитные — скрытые, не выражены как осознанная форма усвоения языковой действительности. Ребенок не знает, что ими владеет. Такими знаниями владеют уже и дошкольники. Эксплицитные знания — выраженная осмысленная форма усвоения языковой действительности. Они у детей 5–6 лет являются результатом обучения. Эксплицитные знания — основа существенных признаков, которые составляют ядро языковых знаний детей.

Исследуя детскую речь, ученые предпринимали попытки выделить конкретные критерии метаязыковой способности, исходя из введенного Д. Узнадзе понятия объективации: задержка потока речи; замечание ребенком факта говорения; расчленения целого; преодоления ситуативной ограниченности (Имедадзе, Птадзе 1988).

Н.О. Золотова отмечает, что формирование метаязыковых способностей находится в зависимости от уровня протекания метакогнитивных

процессов, отвечающих за управление ходом текущей интеллектуальной деятельности (Золотова 2005: 142–143).

Таким образом, ребенок, осваивая язык, прибегает к метаязыковой и метакогнитивной деятельности, опираясь на единицы ядра как ориентиры, функционально достаточные для понимания и общения. Ядро лексикона является естественным метаобразованием, а его единицы — инструментами первичного метаязыка (по сравнению с вторичным метаязыком описания объекта).

## Литература

- Арутюнова Н.Д.* Введение: Наивные размышления о наивной картине языка // *Язык о языке.* — М., 2008. — С. 7–19.
- Большой психологический словарь: В 2 т. — М., 2003.
- Золотова Н.О.* Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык. — Тверь, 2005.
- Имедадзе Н.В., Птадзе Б. О.* Онтогенез метаязыковой функции и билингвизм // Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание». — М., 1988. — С. 78-79.
- Кацнельсон С.Д.* Общее и топологическое языкознание. — Л., 1986.
- Новая философская энциклопедия. — М., 2000.
- Сеченов И.М.* Элементы мысли. — СПб., 2001.
- Швец В.М.* О метаязыковой деятельности в раннем возрасте // Психолингвистика и проблемы детской речи — 2000: Материалы Российской научной конференции — Череповец, 2000. — С 101–103.

**Г.Р. Доброва (Санкт-Петербург)**

### **«Языковой протест» как одно из проявлений метаязыковой деятельности — почему не у всех детей?**

В своей знаменитой книге «От двух до пяти» К.И. Чуковский применительно к некоторым высказываниям детей употребил интересное словосочетание — «грамматический протест». Действительно, во многих случаях дети как будто бы выражают протест против каких-то фактов языка, и этот протест обычно связан с нелогичностью языкового устройства: дети, осваивая в первую очередь языковую систему, ее законы (а не «подзаконные акты, которые зачастую перечеркивают практически саму

систему с ее законами), протестуют против нарушения логичности языковой системы, ее законов.

Поскольку наиболее логично в языке устроена грамматика, дети и протестуют чаще всего против нелогичностей именно грамматической системы, а поскольку в русском языке (с нашим свободным порядком слов) наиболее логично устроена морфология, то и протестуют дети чаще всего против нарушений логики именно в области морфологии. Например: «Что сегодня ел на обед? — *Суп из горохов.* — Наверное, из гороха? — *Ты что! Их там много было*» — Сережа М. 3,4 (Дети о языке. 2001: 98). Если мы «переведем» на наш взрослый научный язык то, что сказал ребенок, то получим примерно следующее: «Я не согласен с существованием в языке слов, по внешним параметрам похожих на слова, обозначающие единичность, но призванных на самом деле обозначать не единичность, а совокупную множественность».

В устройстве же лексической семантики дети тоже воспринимают многие факты как проявление нелогичности; в первую очередь, это касается наличия в языке полисемии и омонимии. Детям сложно осознать отсутствие одно-однозначной связи между планом выражения и планом содержания; с их точки зрения, логичнее было бы, если бы определенной звуковой оболочке всегда соответствовало всегда один и тот же денотат или («на худой конец») один сигнификат. Так, дети активно протестуют против существования в языке полисемантов: «*Бабушка! Мама приехала! А ты говорила, что она провалилась!*» — из архива К. И. Чуковского (там же: 65) и омонимов «Сережа видит дымящуюся трубу. — *Дым загрязняет окружающую среду. Правда?* — Да. — *Но ведь сегодня же не среда*» (там же: 68).

Из отмеченного, как представляется, можно сделать вывод, что явление, названное К. И. Чуковским «грамматическим протестом», — это часть более широкого явления, которое распространяется на самые различные языковые уровни и потому может быть названо «языковым протестом».

Итак, дети нередко выражают «языковой протест» — протест против нелогичностей языковой системы или же против того, что представляется им такой нелогичностью.

Вместе с тем нельзя не поставить вопрос: всем ли детям свойственен языковой протест? На этот вопрос ответить не так просто, как кажется, поскольку всегда проще констатировать факт, что нечто имеет место, чем то, что это нечто отсутствует. Когда какого-то достаточно распростра-

ненного в детской речи явления нет в речи какого-то ребенка, то весьма сложно доказать факт этого отсутствия: у оппонентов всегда возникает контр-предположение, что записывали речь этого ребенка недостаточно внимательно, что данное явление в его речи просто пропустили. Поэтому, обращаясь непосредственно к факту наличия/отсутствия у тех или иных детей склонности к «языковому протесту», мы не будем категорично утверждать, что есть дети, для которых он совсем несвойственен (хотя и убеждены, что такие дети есть), а будем пользоваться более «мягкой» формулировкой — что есть дети, для которых «языковой протест» очень характерен, а есть дети, для которых он характерен в значительно меньшей степени.

Почему же для одних детей языковой протест — очень важная составляющая их активного освоения языка, а для других детей — нет? Для ответа на этот вопрос следует в первую очередь понять, что же такое этот «языковой протест». Представляется, что «языковой протест» — это одно из проявлений метаязыковой деятельности ребенка. Соответственно, определить это явление нельзя, не выяснив, что же понимается под метаязыковой деятельностью

Метаязыковую деятельность ребенка разные исследователи понимают по-разному. Одни полагают, что метаязыковая деятельность представляет собой способность к осознанной деятельности над языком (как объектом деятельности), способность осознавать язык как предмет оценки и контролировать свою речевую деятельность. При таком понимании метаязыковой деятельности оказывается, что осуществлять ее способны только школьники. Другие исследователи считают, что проявлением метаязыковой деятельности является уже возникновение инноваций — например словообразовательных, самостоятельного языкового конструирования. При таком подходе оказывается, что метаязыковая деятельность есть уже у детей дошкольного возраста.

В онтолингвистике принято говорить также о метаязыковой компетенции — способности «обращать внимание на факты языка и делать их предметом своих высказываний» (Лепская 1997: 88). Признаком же наличия уже сформировавшейся метаязыковой компетенции считаются высказывания, касающиеся фактов языка.

Соответственно, одни исследователи считают, что метаязыковая компетенция зарождается уже в 2–3 года, другие — что только приблизительно к 7 годам.

Мы придерживаемся такого подхода, согласно которому метаязыковая деятельность — не едина, она имеет самые различные проявления, неравнозначные с точки зрения степени ее осознанности индивидом. «Существует целая сеть явлений метаязыкового порядка — от скрытого осознания языковых фактов до развернутых высказываний метаязыкового характера, рассуждений ребенка о языке» (Дети о языке 2001: 3).

«Языковой протест» представляет собой одно из проявлений нескольких «срединных» этапов формирования метаязыковой компетенции (сначала он менее эксплицирован, затем — всё более и более), поскольку возникает не на первой (начальной) ее стадии, когда она выражается лишь в появлении инноваций, а позже. В этой связи отметим важнейший, с нашей точки зрения, факт: метаязыковая деятельность в той или иной ее форме свойственна всем детям, а «языковой протест» — не всем. Полагаем, что это связано со следующим. Метаязыковая деятельность в начальной (важнейшей) ее форме — в виде «конструкторской» деятельности в процессе постижения языка, выражающейся, в частности, в создании слово- и формообразовательных инноваций, — характерна для всех детей, поскольку без этой деятельности процесс постижения языка носил бы исключительно экстенсивный характер: для приобретения каждого нового языкового знака ребенку пришлось бы извлекать его из инпута (запоминать), и процесс речевого онтогенеза затянулся бы на долгие годы. Благодаря же способности ребенка конструировать самому грамматическую систему своего родного языка (см. Слобин 1974), воспринимаемую представителями конструктивистского, или функционально-конструктивистского (термин С.Н. Цейтлин (Цейтлин 2009: 15), подхода в качестве основной движущей силы процесса постижения языка, ребенок конструирует по аналогии, вследствие чего чаще всего «изобретает велосипеды» (т.е. «попадает в точку», создает языковые знаки, совпадающие с узуальными) — и тогда мы эту «конструктивистскую» деятельность ребенка не замечаем, а иногда создает и окказиональные знаки, не совпадающие с узуальными, инновации. Поскольку эта деятельность необходима для нормального протекания процесса освоения родного языка, она свойственна в той или иной мере всем детям. Вместе с тем без «языкового протеста», равно как и без иных проявлений метаязыковой деятельности, рассуждений о языке, в принципе освоить язык возможно; поэтому этот вид деятельности характерен не для всех детей (или — «мягко» — не в равной мере для всех детей).

В этой связи возникает еще один вопрос: следует ли считать «языковой протест» высшей формой, высшим проявлением метаязыковой деятельности? По-видимому, нет. Высшим проявлением метаязыковой деятельности является, наверное, напротив, отсутствие «языкового протеста»: протестует ребенок лишь до тех пор, пока еще не осознал бесполезности этого протеста (возможно, на смену «языковому протесту» приходит следующее проявление метаязыковой деятельности — определенная разновидность сознательной языковой игры с насмешкой над нелогичностью языкового устройства). Иными словами, «языковой протест» вызывается диспропорцией в освоении системы и нормы: более раннее освоение системы и более позднее — нормы приводит к протесту против алогичностей системы лишь до тех пор, пока не освоена норма и — главное — пока не осознан факт, что язык регулируется не только системой (законами), но и нормой (более мелкими «подзаконными актами»).

Наконец, последняя и самая важная для данного исследования проблема: имеются ли закономерности, регулирующие вероятность склонности/несклонности ребенка к языковому протесту?

Полагаем, что ответить на этот вопрос можно только с учетом так называемой индивидуальной (мы называем ее в последнее время «групповой») принадлежности ребенка. Так, в предыдущих исследованиях (например, Доброва 2007, 2009 и др.) были получены, результаты, свидетельствующие о следующем. Во-первых, склонность детей, например, при ответах на вопросы, на которые они не знают ответа, к использованию самых различных языковых средств (не всегда тех, которые предполагались вопросом) и наблюдающееся у этих же детей стремление к рассуждениям о языке значительно более характерны для детей из семей с высоким социокультурным статусом (чем для детей из семей с низким социокультурным статусом). Связано это, вероятно, с тем, что именно в семьях с высоким социокультурным статусом не только более терпимо, чем в семьях с низким социокультурным статусом, относятся к инновациям, иногда даже поощряют их (например, в языковых играх с детьми), но и обсуждают с детьми языковое устройство, по крайней мере — пытаются отвечать на вопросы о нем. Существует парадокс: в семьях с низким социокультурным статусом взрослые сами чаще нарушают языковую норму, чем взрослые в семьях с высоким социокультурным статусом, но при этом сами не очень грамотные взрослые часто более нетерпимы к ошибкам в речи собственных детей (если их обнаруживают), чем более интеллигентные взрослые. Во-вторых, было выявлено, что склонность не только к «продуктивной морфологии», но и вообще к более активному

освоению языковой системы, к самостоятельному ее конструированию — значительно более характерна для референциальных детей по сравнению с экспрессивными, для которых в существенной степени характерен более имитационный путь освоения языка: референциальные дети явно осваивают языковую систему раньше, чем языковую норму, экспрессивные же дети на ранних этапах тоже, естественно, осваивают языковую систему, но в меньшей степени, чем референциальные, опираются на нее, зато в большей мере опираются на языковую норму (поэтому и ошибок в их речи на этом этапе иногда заметно меньше, чем у референциальных детей).

Разумеется, не всякое рассуждение о языке представляет собой «языковой протест», равно как не всякий «языковой протест» имеет форму рассуждения о языке. Тем не менее, представляется достаточно очевидным, что языковой протест — это следствие размышлений о языке, пусть и не всегда эксплицированных: не всякое размышление принимает форму вербализованного рассуждения, но всякое рассуждение основывается на размышлении. Языковой же протест находится как раз на пересечении склонности к размышлениям о языке и высокой степени активности процесса его постижения. Ниже представлены примеры «языкового протеста» одного ребенка — Алеша Д.

*Бабуля сказала: мама села в троллейбус. Нет, я видел: она встала в троллейбус (2,7).*

*(О ногтях) Не пострижу, а пострижу (4,6).*

*Если муха — насекомое, значит — не муха, а мухо (4,7).*

*Множко — Не множко, а много. — Нет, раз есть немножко — значит, есть и множко (4,7).*

*Одна ягодина — Надо говорить ягодка. — Нет, она же одна (4,7).*

*Я вижу дождя — Не дождя, а дождь. — Нет, он же живет на небе (4,9).*

*Я достану конь (игрушечный) — Коня. — Так этот же конь не живет (4,9).*

«Языковой протест» именно этого ребенка взят в качестве примера потому, что в онтолингвистических исследованиях уже было установлено, что этот ребенок — явно референциальный (один из самых явных, если не самый явный, референциальный русскоязычный ребенок из числа тех, становление речи которых было исследовано), причем из семьи с высоким социокультурным статусом.

Итак, представляется, что «языковой протест» в принципе может возникать в речи любого (или почти любого ребенка), но его появление тем более вероятно, чем в большей степени ребенок является референциаль-



ным и воспитывающимся в семье с высоким социокультурным статусом. Различия же в степени склонности к «языковому протесту» объясняется различиями в склонности к активному и самостоятельному конструированию языковой системы, а также в склонности к размышлениям о языке, что, в свою очередь, восходит к обусловленной «групповой» принадлежностью детей вариативности их речевого развития.

## **Литература**

- Дети о языке / Сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева, Т.В. Кузьмина. — СПб., 2001.
- Доброва Г.Р. Возрастная социолингвистика: к постановке вопроса // Проблемы онтолингвистики — 2007. Материалы междунар. конф. — СПб., 2007.
- Доброва Г.Р. О вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка // Вопросы психолингвистики. — 2009. — № 9.
- Лепская Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). — М., 1997.
- Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. — М., 1974.
- Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.

**А.Ю. Пентина, В.Д. Черняк (Санкт-Петербург)**

### **Лексико-семантическая и лингвокультурная мотивация языковой рефлексии ребенка**

Становление оценочного отношения к своей и чужой речи, словесное оформление операций по интерпретации фактов языка и речи являются важным показателем динамики языкового сознания ребенка.

Становление языковой личности ребенка связано с безусловным ростом внимания к собственной речи, к тому, что он слышит и воспринимает в речи других. Рефлексия над словом является важной составляющей ментальной деятельности ребенка. Она может быть вербализована в непосредственных суждениях о языке и речи, а может быть представлена имплицитно в осуществленных лексико-семантических трансформациях и интерпретациях внутренней формы слова. Как пишет Е. С. Кубрякова, данные о языке входят в голову ребенка «в структурах доступных ему видов деятельности при постоянном соотношении мира языка с реальным миром (Кубрякова 1993).

Показательны материалы «Словаря детских ассоциаций», составленного пермскими психолингвистами (Словарь...1995). Наряду со словами-стимулами, отражающими базовые единицы лексикона ребенка (*буква, книга, зима* и т.п.), в качестве стимула было представлено и слово *изысканный*, явно агнонимичное для многих детей (экспликация агнонимичности — реакция *непонятно*):

ИЗЫСКАННЫЙ — друг 33; искать 32; человек 27; красивый 15; кот 11; язык 10; мальчик 9; вкус 6; изыскать 6; пес 6; товарищ 6; найденный 5; потерянный 5; разысканный 5; дом 4; искал 4; костюм 4; красота 4; мама 4; умный 4; аромат 3; вкусный 3; врач 3; изысканная 3; карандаш 3; лысый 3; мой 3; собака 3; взыскать 2; девочка 2; дорога 2; заисканный 2; зверь 2; известь 2; книга 2; кошка 2; лед 2; любимый 2; мяч 2; наглец 2; папа 2; парта 2; плохой 2; подарок 2; портфель 2; розыск 2; цветок 2; ценный 2; щенок 2; алмаз 1; бандит 1; бант 1; безвкусный 1; изыскатель 1; макароны 1; отгадка 1; непонятно 1; отгадка 1.

В ассоциативном поле наблюдаются немногочисленные реакции, свидетельствующие об освоенности семантики слова (*красивый, красота, аромат, подарок, ценный, безвкусный*), однако преобладают реакции, указывающие на попытки ребенка вскрыть внутреннюю форму слова. Произведя операции по установлению семантических связей (в данном случае очевидной оказывается связь с глаголами *искать / найти*), ребенок в соответствии с этим и дает прозрачные для него ассоциации — парадигматические (*найденный, потерянный*), синтагматические (*кот, пес, собака, книга, мяч, портфель* и т.п.) и деривационные (*изыскать, изыскатель, искал, заисканный, розыск* и т.п.).

В детской речи мы встречаем многочисленные попытки детей соотнести свое речевое действие с лексической системой взрослых. Как пишет Т.В. Шмелева, «все метатекстовые категории проявляются, <...> когда у говорящего есть подозрение, что что-то в коммуникации нарушено или может быть нарушено» (Шмелева 1988). Сигналом такого нарушения в коммуникации часто является вопрос взрослого. Ср.:

— Ах, какой *прятун*!

— Кто это?

— Ну, *прячется* все время! ( Степа 4).

Имплицитная мотивация речевого поступка связана с поиском семантического основания для сопоставления. Ср.:

— Что нужно, чтобы плавать под водой?

— Ласты, маска и *телефон* ( Степа 3).

До этого мальчик узнал о снаряжении ныряльщика (*ласты, маска и трубка*), соотнес значение слова *трубка* с частотным словосочетанием *телефонная трубка* и на этом основании выстроил свою окказиональную парадигму. Подобное речевое действие наблюдаем и в следующей ситуации — девочка надела на пальцы руки по сушке:

— Смотри, какие у меня кольца драгоценные.

— А какие камни в твоих кольцах?

— *Изумруды и щербёнка* (Лиза 6,6).

Здесь основанием для соединения двух весьма редких в детской речи слов (особенно слова *щербенка*) явилась сема 'камень' (*щербенка* — 'разбитый на мелкие куски камень, кирпич, употребляемый как материал для дорожных и строительных работ').

Так называемая ложная этимология («ложная» с позиций взрослого) лежит в основе интерпретации детьми производных окказиональных слов (вместо услышанных, но семантически не освоенных агнонимов) через соотнесение с понятной для него мотивирующей основой. В первом из приведенных ниже примеров окказионализм *кровеведение* (вместо агнонимичного *краеведение*) соотносится с прочно закрепленным в ассоциативно-вербальной сети мальчика словом *кровь*, во втором случае ребенок интуитивно вскрывает утраченные в обыденном языковом сознании взрослых этимологические связи:

— Мы теперь будем кровь изучать.

— Как кровь?

— У нас теперь такой предмет: *кровеведение* ( Степа 7).

— Селедка рубленая, потому что она рубль стоит? (Ваня 3).

В подобных примерах выявляется характерная для обыденного языкового сознания «презумпция мотивированности слова» (всякое слово от чего-то образовано и связано со своим производящим формально-семантическими или только формальными отношениями), лежащая в основе значительного числа языковых игр взрослых (Шумарина 2012: 218). Нередко и ребенок осуществляет творческую переработку фактов языка, реализуя свою способность к игре, руководствуясь чувством юмора.

Услышанные, но непонятные слова ребенок семантизирует, соотнося непонятное слово с известным:

— Это похоже на то, на чем играют бедняки. Вспомнил! На шарлатанку! (Степа 5).

— Ну что ж, надо делать лакировку! (Играет в шахматы. Степа 6)

— У человека есть артиллерии и капиллярии (Саша 9).

— Придется мне есть блины без сметаны. Я полиглот — всю сметану съел ( Степа 9).

Речевое поведение ребенка, его словарный запас и способность им оперировать в большой степени зависят от того культурного поля, в которое погружен ребенок в семье, от его круга чтения. Как пишет Г.И. Богин, рефлексивная деятельность человека — «это индивидуальная проекция социального опыта» (Богин 1989: 19–21). Социальный опыт ребенка обнаруживается в том функциональном регистре, к которому он прибегает в коммуникации с взрослыми: «дети усваивают тот язык, который им дает ближайшая среда» (Психологи́стика 2006: 255). Приведем несколько высказываний Степы П., в которых он достаточно точно воспроизводит особенности книжного стиля. Ребенок явно осознает престижность избранного регистра и пытается его воспроизводить, представляя осуществленный результат имплицитной метаязыковой деятельности:

— *Мама, позволь мне тебя поцеловать* (3).

— *Папа, ты красивый, как женчуг!* (3).

Маме: *«Моя королева, моя возлюбленная душа!»* (3).

— *Прости меня за мои злые намерения* (4).

— *Как твое чувство?* (4).

— *Поедем на дачу на два дня?*

— *Соблазнительно, соблазнительно* (4).

— *Ты не окажешь мне большую услугу?* (5).

— *Не по душе мне гладкие и нежные песни! Мне по душе рок-н-рольские!* (6).

Играет в драконов. Говорит за большого дракона:

— *Ты мне не сын. Я тебя убью!* Дед тихо комментирует:

— *Я тебя породил, я тебя и убью.* Через некоторое время Степа:

— *Я тебя вылупил из яйца, я тебя и убью!* (4)

Находясь в современном информационном поле, ребенок прибегает к общему фонду культуры, у него формируются начала так называемой «культурной грамотности», по терминологии Э. Хирша.

— *Берегать меня не надо. Я сильный и могущественный. Я Геркулес.* (3)

На полу валяется копейка. Комментирует: — *Деньги времен гражданской войны* (4).

Смотрит фильм «Александр Невский». Показывают, как ливонские рыцари проваливаются под лед Чудского озера ( Степа летом там отдыхал): — *Боже мой! Боже мой! А я ведь там купался!* (5).

Папа: — Надо бы новости посмотреть, а то даже не знаю, что в мире творится. — Степа: — *А ты у деда спроси. Он у нас многоликий вездесущий Янус. Он все новости знает* (9).

## **Литература**

- Богин Г.И.* Схемы действий читателя при понимании текста. — Калинин, 1989.
- Кубрякова Е.С.* Когнитивная наука и общетеоретические проблемы исследования детской речи // Международная конференция «Ребенок в современном мире: Мир ребенка и его язык». — Т. 3. — СПб., 1993.
- Психолингвистика: Учебник для вузов / Под ред. Т.Н.Ушаковой. — М., 2006.
- Словарь детских ассоциаций // Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Овчинникова И.Г. Ассоциации детей от шести до десяти лет. — Пермь, 1995.
- Шмелева Т.В.* Семантический синтаксис: синтаксис: Курс лекций. — Красноярск, 1988.
- Шумарина М.Р.* Метаязыковая рефлексия в фольклорном и литературном тексте: диссертация на соиск. уч. ст. доктора филол. наук. — М., 2012.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ СИСТЕМ В СИТУАЦИИ ДВУЯЗЫЧИЯ**

**N. Topaj (Berlin)**

### **Developing cross-linguistic multifunctional materials for language support in Russian-German bilingual children**

During the last years the number of children of preschool age with various types of language problems has considerably grown, also in Germany. Although both monolingual and bilingual children may demonstrate lower level of language proficiency, bilingual children from migrant backgrounds score even lower than their monolingual peers (cf. Stanat/Christensen 2006, Oller/Eilers 2002, i. a.). In Germany, for example, it concerns to a great extent Russian-German and Turkish-German speaking children who are members of the two largest migrant communities. Each migrant community faces different problems and has its specific needs, but acquiring the language of the host country is one of the challenges that all of them meet. Most migrant parents are unable to give their children the needed input in both languages as they communicate with their own children in their mother tongue and cannot provide native-like input in the second language. Obviously, children, who receive language input only in their first language at home, should receive the input in the second language from the environment, particularly within educational frameworks. However, kindergartens and schools as well as parents themselves are often overstrained with linguistic tasks.

Therefore many bilingual children fail at language tests in German and most of them are even mistakenly labelled as language impaired. However, if those children manifest problems in one or both languages, it is very likely not the question of language impairment, but the result of lack of language input or of natural process of second language acquisition (cf. Rothweiler 2006, Paradis 2010, i. a.). What the children need is more input and day-to-day language support programmes, e.g. in the kindergarten, in the family, or as afternoon activities. Thus, developing appropriate language support materials for young children, monolingual and bilingual ones, becomes more and more important.

The European projects FREPY (*Friendly Resources for Playful Speech Therapy*)<sup>1</sup> currently conducted in the framework of the COMENIUS action (EU Lifelong Learning programme) deals with developing of interactive and multifunctional language support materials for children between 4 and 8 years old regardless of the kind of language problems children may have or not. The project is carried out in cooperation between Lithuania, Estonia, Germany and Slovenia, thus the materials are produced in the national languages of participating countries in the first place. The materials are prepared in computer and print versions and cover such linguistic domains as syntax, lexicon, phonology, morphology, pragmatics and discourse targeting language comprehension and production.

Language tasks are designed in form of games, puzzles, picture stories, etc. which make them attractive for children. The inhabitants of the FREPY-land lead children through different thematic fields such as sea, mountain, forest, town and village and propose various tasks. The materials are easy to handle so that they can be used by kindergarten teachers, speech therapists as well as by parents or children themselves, individually or in a group. These materials are unique not only because of their multifunctionality, but also because for the first time the language support materials have been created simultaneously in several languages.

The complete package of the developed materials contains about 20 tasks in each language. The tasks have different levels of complexity and can be varied according to the age of children or to specific goals, e.g. training vocabulary, learning new categories, training certain structures in a particular linguistic domain, etc. While the order of tasks is free in both computer and printed versions, the order of items in each task is fixed, semi-randomized or randomized, depending on the task. In this respect the printed version offers even more diversity in using the materials: the order and the number of items can be varied according to language needs; specific structures or items can be trained more extensively; more production tasks can be performed with the same material, especially with narratives, etc. Both versions will be accompanied by detailed methodical manuals including descriptions of the tasks, instructions and suggestions for how to use the materials best.

Various language support programmes and materials do exist in Germany. However, most of them are made only for monolingual German-speaking children and do not account for problems of bilingual children, depending on their

---

<sup>1</sup> For more information about the FREPY project please consult [www.frepv.eu](http://www.frepv.eu)

first language, environment, or specific needs, e.g. more input in certain linguistic domains. In Germany, the FREPY project focuses on Russian-German bilingual children as one of the largest migrant groups that often need language support and develops materials in both German and Russian considering features proper to this language combination. Here it should be differentiated between the features which are present in both languages but have different distribution or differences in use in each language and those features which are present in one language and absent in the other.

For example, the case as morphological category is present in both Russian and German, but the number of cases as well as case distribution is different. With 6 cases in Russian and 4 cases in German while 4 of them: nominative, accusative, dative and genitive, are similar at first glance, there will be unavoidably contexts where the same case, e.g. accusative, is used differently in each language (cf. Gladrow 1998). Thus, developing a task considering such peculiarities would be beneficial for bilingual children, herein for Russian-German ones.

As already mentioned, there are categories that are completely absent in one language and present in the other, e.g. no articles in Russian versus definite and indefinite articles in German. On grammatical level it doesn't represent a problem for bilingual children, at least for the young ones, as they develop grammars separately and acquire language specific grammatical structures without difficulties (cf. Meisel 1989, De Hower 1990, Gülzow/Gagarina 2007). At the same time, in (narrative) discourse where the pragmatic level should be also taken into account, such a discrepancy between the languages plays its part, e.g. in the way how discourse referents are introduced or maintained (cf. Topaj 2010, Topaj/Gagarina in prep.). Thus, similar narrative tasks performed in both languages would induce pragmatic comprehension and production as well as introduce language specific pragmatic means used for constructing a coherent discourse in each language.

Another crucial criterion which should be accounted for in developing materials for bilingual children is the lexicon which is often distributed between two languages. While bilingual children might have fewer words in each of their languages, the number of concepts operated by bilinguals is usually not smaller than in their monolingual peers (Pearson & Fernandez 1994, Pearson et al. 1993). Moreover, the total number of words in the lexicon of bilingual children is often bigger and more diverse than in monolinguals as most of the concepts are presented twice as so called *doublets*, one in each language. At



the same time, the quantity of doublets also depends on the age of children, so that bilingual children may have domain specific gaps in one or another language at a certain stage of language development (cf. Oller et al. 1997, Pearson et al. 1999). In this respect, language tasks, created in both languages and containing the same vocabulary, could complement lacking vocabulary and in part even close vocabulary gaps on earlier stages of bilingual language development.

The tasks created for bilingual children have the same overall design and similar context but at the same time may have differences in content. For example, in a task targeting consonant recognition the same consonant pairs as well as the same number of items will be used in Russian and German, but the sets of pictures representing objects will not be identical as words can obviously be different in each language. On the other hand, if a task targets the same set of prepositions, both the design and the content will be identical in each language. On the whole, tasks created for bilingual children in both languages should increase awareness of differences and similarities between languages and improve their proficiency in each language.

The FREPY materials will be available online by the end of 2012 — the beginning of 2013. Of course, newly developed materials should be also extensively tested and approved before being implemented to a larger extent. Supported by the recently founded interdisciplinary centre of multilingualism in Berlin (BIVEM)<sup>1</sup> the materials developed within the FREPY project will be piloted and gradually integrated into language support programmes conducted in Berlin's kindergartens with a high number of migrant children. After a certain period these materials among other forms of language support as well as their effects will be evaluated. Whether the FREPY materials show a considerable effectiveness in one or even both languages is still open, but in any case, development of innovative and multifunctional materials is a big step towards improving language support, particularly for bilingual children.

---

<sup>1</sup> For more information about BIVEM please consult [www.zas.gwz-berlin.de/bivem.html](http://www.zas.gwz-berlin.de/bivem.html)

## Bibliography

- De Houwer A.* The acquisition of two languages from birth: a case study. — Cambridge, 1990.
- Gladrow W.* (ed.). Russisch im Spiegel des Deutschen: eine Einführung in den russisch-deutschen und deutsch-russischen Sprachvergleich. Korr. und erg. Neuausgabe Berliner slawistische Arbeiten 6. — Frankfurt am Main, 1998.
- Gülzow I & N. Gagarina* Noun phrases, pronouns and anaphoric reference in young children narratives // ZAS Papers in Linguistics 48. — 2007. — P. 203–223.
- Meisel J. M.* Early differentiation of languages in bilingual children. Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturation and loss. — Cambridge, 1989.
- Oller D. K. & R. E. Eilers.* Language and literacy in bilingual children. — Clevedon, 2002.
- Oller D. K, Eiler R. E., Urbano R. & A. B. Cobo-Lewis.* Development of precursors to speech in infants exposed to two languages, 1997.
- Paradis J.* The interface between bilingual development and specific language impairment // Applied Linguistics 31. — 2010. — P. 227–252.
- Pearson B. Z., Fernandez S. & D. K. Oller.* Lexical development in bilingual infants and toddlers: comparison to monolingual norms // Language Learning 43(1). — 1993. — P. 93–120.
- Pearson B.Z., Umber V.C., Andrews de Flores P. & Cobo-Lewis A.* Measuring cross-language vocabulary in childhood bilinguals at different stages of development // Poster presented at the University of Texas Research symposium on Language Diversity. — Austin, TX, 1999.
- Pearson B. Z. & S. Fernandez.* Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers // Language Learning 44. — 1994. — P. 617–653.
- Rothweiler M.* Spezifische Sprachentwicklungsstörung und kindlicher Zweitspracherwerb // Rainer Bahr & Claudia Iven (eds.) Sprache, Emotion, Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. — Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2006. — P. 154–162.
- Stanat P. & G. Christensen.* Where immigrant students succeed: A comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003. — Paris, 2006.
- Topaj N.* Topical referential expressions in narratives of Russian-German bilingual children. In Marina Chini (ed.) // Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica / Topic, information structure and language acquisition. — Milano, 2010. — P. 154–162.
- Topaj N. & N. Gagarina.* The impact of information status on referential choice in Russian-German bilingual children's narratives. (in preparation).

## **О некоторых особенностях экстерииоризации знаний при усвоении русского языка инофонами**

Каждый язык, являясь средством общения, средством накопления и хранения знаний данного языкового коллектива, обладает своими национально-специфическими чертами, которые пронизывают все уровни языковой системы и отражают особенности национального миропонимания. Овладение вторым языком, таким образом, означает не простое приобретение совокупности новых знаний (лингвистических и экстралингвистических), а усвоение новых способов достижения коммуникативных целей посредством иноязычных вербальных средств, образующих собой функциональную систему выражения смыслов, связанных со знакомыми индивиду и неизвестными ему, новыми предметами и явлениями действительности, свойства и признаки которых во втором языке представлены новыми гранями или аспектами.

Главным условием усвоения второго языка является экстерииоризация языковых знаний, связанных с выражением объективного смысла предложения, перевод интуитивных знаний, сформированных в родном языке на бессознательном уровне, в осознаваемый процесс их использования на базе осмысления идиоэтнических особенностей изучаемого языка, отражающих специфику связи вербальных средств кодирования с соответствующими концептами.

Таким образом, для овладения иноязычной речевой деятельностью необходимо понять механизмы концептуализации фрагментов действительности, усвоить иноязычные вербальные средства выражения данных концептов как функциональную систему реализации смыслов, а также способы их связи для продуцирования собственных предложений, адекватно отражающих речевое намерение и уместных в конкретных ситуациях общения.

Экстерииоризация подразумевает не просто знание языка, а способность мобилизовать это знание при выполнении определенных коммуникативных задач в определенных контекстах или ситуациях (Залевская 1999: 89). Поскольку экстерииоризация представляет собой процесс перехода плана операций, осуществляемых в уме, в план внешних действий, т.е. реализуется в тех или иных практических действиях, то умения и навыки обучаемого в использовании иноязычных языковых средств с целью выражения определенной интенции рассматриваются как формы объективации знания языка.

В нашей работе рассматриваются некоторые результаты комплексного исследования закономерностей усвоения второго языка во всей совокупности экстралингвистических и интралингвистических факторов, непосредственно влияющих на процесс становления вторичной языковой личности (Агманова 2009). В данной статье анализируются особенности формирования языковой компетенции при изучении русского языка как второго на примере усвоения падежных форм со значением пространства студентами-оралманами (представителями казахских диаспор, проживавших либо проживающих за рубежом, обучающихся в настоящее время в вузах Казахстана), большинство из них ранее не изучало русский язык.

Было проведено тестирование студентов-оралманов из Китая, Монголии, Узбекистана и Турции, направленное на выявление особенностей усвоения предложно-падежных конструкций со значением пространства (модели с предложным, винительным и родительным падежами с предлогами *в/на* и *из/с* соответственно). Предлагаемый тест состоял из 9 блоков, включающих 55 примеров, каждая падежная форма представлена тремя конструкциями. Блоки соответственно включали предложения с различными пространственными отношениями, обусловленными функцией того или иного падежа: исходный пункт действия (родительный падеж), направление движения (винительный падеж) и местонахождение (предложный падеж). В материалах теста отражены особенности склонения существительных русского языка, включая склонение существительных мужского, женского и среднего родов (по твердым и мягким типам), существительных на *-ий*, *-ие*, *-ия*, существительных 3 склонения, в случае с предложным падежом как вариант также были включены формы существительных на *-у*.

Анализ результатов тестирования позволил выявить следующие особенности усвоения падежных форм со значением пространства.

1. Усвоение анализируемых предложно-падежных конструкций идет поэтапно по всем падежам: родительный (71,25%), винительный (74%) и предложный (75%), самый высокий показатель наблюдается у форм предложного падежа с предлогом *в* (88%).

2. Значительные затруднения вызывает определение рода существительных и типов склонения, и, как следствие, появляется неразличение форм существительных 2 и 3 склонений.

3. Самыми высокими показателями усвоения характеризуются формы мужского рода во всех трех падежах (предложный падеж — 82%, родительный падеж — 69%, винительный падеж — 46%).

4. Довольно низкие показатели усвоения характерны для форм мягкого типа склонения существительных мужского и женского рода в форме винительного падежа.

5. Достаточно трудными для усвоения являются падежные формы существительных на *-ий, -ие, -ия* (предложный падеж — 47%, родительный падеж — 57%, винительный падеж — 58%).

6. Наибольшую трудность для усвоения представляют формы винительного падежа, которые часто ошибочно заменяются формами предложного падежа. Возникновение большого количества ошибок при употреблении форм винительного падежа, возможно, обусловлено недостаточным усвоением значений винительного падежа, в данном случае значения пространства, а также расхождением в семантическом объеме русского винительного падежа и казахского дательно-направительного (барыс) падежа.

Более устойчивое и глубокое усвоение форм предложного падежа, очевидно, объясняется совпадением семантики предложного падежа в русском языке и местного (*жаттыс*) в казахском языке. Схожесть схем, при помощи которых образуются формы предложного падежа в русском и казахском языках, дает возможность более быстрого, глубокого и основательного усвоения данных форм в русском языке. Следует отметить, что, несмотря на то, что предложному падежу соответствует только один падеж, сложность выбора правильной падежной формы (предложного или винительного) обусловлена тем, что вопросительное слово *кайда* в казахском языке имеет два значения: *где* и *куда*.

В связи с различиями систем русского и казахского языков при образовании падежных форм со значением пространства обучающимися совершаются не только ошибки, обусловленные явлением интерференции, но и «ошибки развития», свидетельствующие об особенностях процесса усвоения русского языка инофонами. Неправильный выбор предлогов в падежных конструкциях со значением пространства носит довольно регулярный характер в речи студентов-оралманов. Поскольку это явление не может быть обусловлено межъязыковым взаимодействием по причине «лексического дефицита» соответствий русскому языку в казахском языке, то такие ошибки представляют собой «ошибки развития».

Данные тестирования были подтверждены результатами контент-анализа творческих работ инофонов (сочинений и изложений), осуществленного с целью выявления динамики формирования их языковой компе-

тенции. В продуктах речевой деятельности иноязычных лиц — изложениях и сочинениях — отражается экстериоризация языковых знаний в виде комплекса сформированных умений и навыков использования падежных форм со значением пространства для адекватной реализации замысла текста.

Особенности употребления падежных форм со значением пространства в творческих работах студентов-оралманов отражают общие закономерности функционирования их в речевой деятельности обучающихся. С помощью контент-анализа было установлено, что формы предложного падежа являются наиболее усвоенными, о чем свидетельствует частотность их употребления в творческих работах студентов (51%). Нами отмечена также высокая частотность использования форм винительного падежа (41%). Как в тестах, так и в письменных работах студентов-оралманов наблюдается ошибочная замена форм винительного падежа формами предложного падежа и наоборот. В письменных работах студентов-оралманов наиболее показательными являются ошибки, связанные с выбором предлогов (взаимозамена предлогов *в* и *на*, *из* и *с*, их пропуск), а также с использованием форм именительного падежа вместо предложного, винительного и родительного падежей. Частые ошибки в использовании падежных форм со значением пространства дают основание говорить об их недостаточно глубоком усвоении.

В процессе обучения русскому языку как второму необходимо с опорой на знания родного языка акцентировать внимание учащихся на идиоспецифических особенностях падежных форм с пространственным значением в русском языке. Лингвистическое описание грамматического строя русского языка в целях обучения студентов-оралманов должно базироваться на результатах комплексного исследования закономерностей формирования языковой компетенции инофонов, учитывающего как интралингвистические, так и экстралингвистические факторы.

## **Литература**

- Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. — М., 1999.
- Агманова А.Е.* Усвоение второго языка: проблемы теории и методологии исследования. — Астана, 2009.

**Импрессивное двуязычие у ребенка, страдающего  
умственной отсталостью и экспрессивной алалией:  
случай из практики**

Наблюдения показывают, что формирование раннего двуязычия возможно не только у здоровых детей, но и при самой разнообразной патологии: при выраженной умственной отсталости, при дизартрии, при заикании и т.п. Условие формирования двуязычия только одно: сохранение на протяжении длительного времени двух языковых сред, необходимых ребенку. Если ребенок говорит на одном языке, в условиях двуязычной среды он может стать билингом. Настоящее исследование заслуживает, на мой взгляд, внимания, поскольку освоение языка у ребенка было осложнено не только умственной отсталостью, но и патологией языкового развития.

Девочка Николь (4 года 6 мес.), родилась в Берлине в русскоязычной семье. С 3-х лет посещает немецкий детский сад (группа для детей с нарушениями развития). Жалобы на отсутствие речи. На момент моего знакомства с ребенком единственный установленный диагноз касался языкового развития («нарушение языкового развития»). Из анамнеза (со слов родителей): отставание формирования двигательных навыков было заметно уже в первые месяцы жизни; самостоятельно начала ходить к двум годам; данных о гулении и лепете нет (родители этого не помнят).

На момент начала занятий (ребенку 4 года 6 мес.) отмечено следующее.

Девочка дружелюбна, легко вступает в контакт, нет страха перед незнакомыми людьми. С удовольствием прыгает и танцует (в меру своих сил) вместе со взрослыми. Ходит неловко, припадая на одну ногу. Часто падает. Несформированы многие двигательные навыки: не может бросить или поймать мяч, держать карандаш и т.п. В то же время необходимыми бытовыми навыками девочка владеет: чистоплотна, самостоятельно ест и пьет, почти самостоятельно одевается и обувается. Речи нет, может лишь повторять отдельные звуки и (очень невнятно) слоги СГ. Заметных нарушений движений органов артикуляции нет: девочка может по подражанию и по инструкции открыть рот, показать язык, облизать губы языком и т.п. Замечено явное отставание в пробах на невербальный интеллект: не может сложить простейшие пазлы: целый предмет из двух частей и т.п. Мало представлено желание что-то попросить или привлечь внимание взрослых с помощью жестов (просит только сладкое). Почти не

интересуется сказками, мультфильмами, не пытается самостоятельно рисовать и т.п. Любит находиться с няней на кухне, пытается помогать в работе по дому.

Несмотря на выраженное отставание в формировании интеллектуальных и языковых функций, девочка является импрессивным билингвом: она понимает бытовую речь как по-русски, так и по-немецки. Она выполняет просьбы и инструкции (н-р: *включи свет, открой рот, дай руку* и т.д., *дай ту или иную игрушку (выбирает из нескольких)* и т.п.) на двух языках. Затруднения возникают при выполнении инструкций с грамматическим компонентом: (н-р: *посади мишку под стул*) из-за несформированности грамматической стороны языка. Также девочка может показывать (выбирать из набора в 20 картинок) предметные картинки и картинки на одно действие, которые попеременно называют то по-русски, то по-немецки. Пассивный словарь ребенка достаточен для понимания бытовой речи на обоих языках. Девочка знает буквы: может показать по названию около 20 букв русского алфавита и назвать некоторые из них.

После логопедических занятий на русском языке, которые продолжались около трех месяцев, появилась возможность произнесения слогов СГС: девочка смогла повторить слова *кот, дом* и т.п. Пассивный словарь ребенка увеличился. Изолированные звуки может повторять достаточно внятно, но слоги только контурно. Может повторять некоторые слова с простой звуко-слоговой структурой (*Ба-ба Ми-ла*), но очень невнятно. Отвергает упражнения, направленные на невербальный интеллект (н-р, подобрать пары картинок: срезанные цветы и ваза с водой, кофта с пятном и стиральная машина и т.п.). Не пытается пользоваться речью, слово «дай» произносит только по требованию взрослых.

Далее девочка занималась с логопедом на немецком языке, а затем стала посещать школу для умственно отсталых детей. В возрасте семи лет она оставалась неговорящим ребенком.

Описанное наблюдение свидетельствует об относительной автономности функционирования отдельных компонентов языковой системы. При языковой патологии возможно формирование частичного двуязычия, но лишь в здоровом компоненте языковой системы.

Исследование демонстрирует малую зависимость раннего двуязычия от уровня развития интеллекта ребенка. Решающим фактором формирования раннего двуязычия является запрос окружающей среды, необходимость понимать два языка.



### **Понимание текстов и передача содержания прочитанного русско-немецкими детьми-билингвами**

Учителям, преподающим билингвам, хорошо известна проблема непонимания текстов детьми из-за их слабого владения русским языком в сравнении с немецким. На родительских собраниях родители часто жалуются, что им приходится многое переводить, сидеть со словарем, так как сын или дочь якобы ничего не понимают.

Целью проведения теста на понимание прочитанного в Европейской школе Берлина стала необходимость узнать и осознать, как и что понимают дети-билингвы, обучающиеся в рамках этой модели двуязычного обучения, ответить на вопрос, отличается ли глобальное понимание текстов билингвами этой школьной модели от монолингвов обычных немецких классов и если отличается, то чем. Кроме того, интересен вопрос о том, могут ли дети-билингвы оптимально овладеть знаниями в такой модели образования, в которой естествознание, история и география с пятого класса преподаются на русском языке.

В Европейской школе Берлина ([www. StaatlicheEuropa-SchuleBerlin.de](http://www.StaatlicheEuropa-SchuleBerlin.de)) немецкий и русский изучаются с первого класса. (Подробное описание концепции школы см. в (Афонин 2011; Плаксина 2010, 2011)). Половина предметов ведется носителями языка на русском, другая часть на немецком языке. В последние годы в школу приходят в основном дети «соотечественников», владеющие хотя бы пассивно русским языком к первому классу.

Избранный метод исследования — *recallprotokol*, или «протокол запомнившегося», используется для изучения понимания процессов прочитанных текстов в психолингвистике (ср. Фаркас 2000: 35–74). Дети получают текст, читают его и письменно излагают на иностранном языке все, что поняли. Метод имеет преимущества и недостатки. Этот метод прост, и тест легко проводится. По результатам можно с уверенностью судить о глобальном, или общем, понимании прочитанного, но лишь с большой долей вероятности о понимании детальном, так как на иностранном языке ученик не всегда может изложить то, о чем прочитал и понял на родном. Преимущество заключается еще и в том, что дети не ограничены в изложении содержания, что является недостатком в тех тестах, где ученики отвечают на заданные вопросы.

Тексты были подобраны специально не фикциональные, а предметные дидактические для обучения монолингвов на родном языке. Это

тексты из учебников по естествознанию или природоведению, не содержащие тропов и других средств художественной выразительности.

Результаты показали, что дети-билингвы поняли прочитанное так же хорошо, как и группа немецкоязычных детей, которые читали текст и передавали его содержание на родном немецком. Немецкоязычные монолингвы (60 чел.) показали почти стопроцентное понимание текста. Такие же результаты получились и у детей-билингвов (150 чел.).

С точки зрения психолингвистики, меня интересует, как происходит опознание слов и предложений у билингвов. Что им мешает? Происходит ли понимание и восприятие информации в интерактивном процессе чтения с реактивацией ментального лексикона на доминантном языке Я1? Как это происходит? На эти вопросы пока не удалось ответить, однако хочется поделиться результатами проведенного тестирования. Ведь из практики преподавания известно, что недостаточно понять текст только глобально, необходимо их детальное понимание.

Преподавание и изучение предмета на русском языке детьми, слабо владеющим языком, — это достаточно трудное предприятие и для учителей, и для школьников. В отношении к чтению это было справедливо замечено в работе А.А. Залевской и И.Л. Медведевой: «Тем не менее, как показывают наблюдения над деятельностью билингвов и преподавательский опыт, дело обстоит не так просто, и знак равенства между чтением на Я1 и Я2 является скорее редким исключением, чем правилом» (Залевская, Медведева 2002: 140). Те же авторы указывают на три существующие версии причин, создающих трудности при чтении на Я2. Во-первых, «читатели не владеют универсальными стратегиями чтения», во-вторых, «читатели не владеют Я2 в достаточной степени», в-третьих, «читатели страдают от недостатка как языковых навыков, так и навыков чтения» (там же: 141). Авторы дают основательную и обширную панораму мнений российских и зарубежных авторов о процессах чтения для учеников, изучающих Я2 в условиях родного языка. Для русско-немецких билингвов, живущих в немецкоязычной среде, могут включаться и другие процессы, связанные с социокультурным компонентом, ведь эти дети владеют двумя языками как родными, или первыми. Эти процессы еще мало изучены.

Далее возникает вопрос, какие стратегии вырабатывают дети-билингвы при понимании текстов и передаче их содержания на письме. Уже во время проведения теста, который можно рассматривать и как полевой эксперимент, у детей возникали проблемы в понимании тех или иных слов. При помощи анализа ошибок, или модификаций,

в письменной речи детей четвертого класса, изучающих русский как первый язык, продемонстрируем особенно яркие примеры. Эти же примеры свидетельствуют иногда не только о нарушениях, связанных с интерференцией немецкого языка, но и о необыкновенной языковой компетенции, чутье и стратегиях, которыми владеют билингвы, так как им открыты два мира ассоциаций и образной взаимосвязи каждого из языков. Первая серия примеров показывает понимание или непонимание предложения с обособлением.

Табл. 1.

| Предложение из исходного текста  | Дети пишут, ошибки сохранены   | Комментарий                                      |
|--|--|--|
| Много людей, купаюсь в реках жарких стран или переправляясь через реки, становятся добычей крокодилов. | (1) Viele Menschen die im heißen Ländern Baden können Opfer für Krokodile werden.  | В семье ученика говорят больше на русском языке. |
|  | (2) Manchmal essen krokodile Menschen die in Flüssen baden oder auf einem Bot über ein See schwimmen.  | В семье ученика говорят на русском языке.        |
|  | (3) Manche Menschen die schon mal in Afrika waren wurden zum Essmal vom Krokodil.  | В семье ученика говорят на русском языке.        |
|  | (4) Manche Menschen baden in heißen Ländern manchmal schwimmen sie extra weit vom Strand weg, weil sie das Essen von den Krokodilen werden wollen. | В семье ученика говорят на русском языке.        |

(1) Деепричастный оборот, нехарактерный для устной речи, передается учеником как «многие люди, которые купаются в жарких странах». Происходит своего рода метонимический перенос названия рек жарких стран на страны, в которых жарко. Ученик понял прочитанное по-своему.

(2) В оригинале не указано способ передвижения через реку. Ученик пишет об этом так: «Иногда крокодилы едят людей, которые купаются в реках или на лодке переплывают озеро». Вероятно, слово «переправляясь» вызывает такую ассоциацию — на лодке и через озеро.

(3) И в этом предложении ученик подходит к содержанию текста творчески: «Некоторые люди, которые уже побывали в Африке, стали едой крокодила». Ученик понял семантику деепричастного оборота, который, относясь к сказуемому, характеризует его время, и постарался передать это на немецком при помощи придаточного определительного, употребив при этом обиходно-разговорное *schonmalin Afrika* «уже раз в Африке».

(4) В этом примере ученик не смог передать деепричастный оборот, хотя и попробовал, присоединив фразы без союзов: «Некоторые люди купаются в горячих странах, иногда они плавают специально далеко, потому что хотят стать едой крокодилов». Вместо рек жарких стран — люди купаются в горячих странах. Этот перенос мы уже наблюдали в примере (1).

Следующие примеры показывают трактовку и передачу понятий *сухое время года* и *ил*.

Табл. 2.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>В сухое время года</b>, когда лужи и болота высыхают, а речки мелеют или даже вовсе пересыхают, крокодилам приходится плохо. Тогда они зарываются <b>в ил</b> и засыпают на несколько месяцев.</p> | (5) Wenn ist warm Krokodile slafen in die Erde.  |
|  | (6) WerendderTrockenzeitgehtesdenKrokodilenschlecht. Sie bugeln sich in die Erde und schlafen ein Par Monate.        |
|  | (7) Und wen Krokodile in der Sonne sind schlafen sie für Monate ein.   |
|  | (8) Wenn alle Flüsse austrockenen dann graben sich die Krokodile ein und schlafen ein paar Monate.                   |
|  | (9) Wenn der See austroknet, sind die Krokodile hilflos. Dann fergruben sie sich im Sand, und bleiben 3 Mon. Liegen. |

Словосочетание «сухое время года» представляет трудность для передачи на письме. Никто из детей не написал «*trockene Jahreszeit*». Эту фразу билингвы передают как «если стало тепло», «во время засухи», «когда крокодилы на солнце», «когда все реки высохли», «когда озеро высыхает». Лексема «ил» передается как «земля» или «песок» или выпускается вовсе, как в примерах (7) и (8). В понимании этих слов при чтении ученик опирается на поясняющие придаточные, то есть контекст, и догадывается о значении слов, которые не совсем понял. Слово «мелеют» не появилось ни в одной из тринадцати работ. Возникающие при чтении ассоциации, связанные с детским опытом жизни в Германии, накладывают свой отпечаток на языковую картину мира и в других примерах, которые невозможно рассмотреть в рамках маленькой статьи. По стратегиям понимания фразеологизмов детьми-билингвами есть интересные наблюдения Е. Плаксиной (2010), показавшей ассоциативную связь фразеологических образов с языковым сознанием билингва, основывающуюся на «немецком» понимании речи, делающим само понимание иногда нулевым или противоположным.

Выше сказанное имеет прямое отношение к преподаванию языков билингвам. В последнее время стало появляться все больше учебников для детей-соотечественников. Это очень хорошо. Но, к сожалению, они пишутся для всех соотечественников сразу — и в Израиле, и в Германии, и в других странах. Мало учитывается культурный фон билингвов и их компетенции в двух языках. Преподавать русский как иностранный этим детям не нужно — они многое умеют. Учить их русскому как родному языку недостаточно. Чтобы учить этих детей оптимально, нужны исследования их речи, которых очень мало.

## Литература

- Афонин С.* Дистантное обращение и дистанция в речи русско-немецких детей-билингвов в начальной школе // *Онтолингвистика — наука XXI века. Материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И.Герцена.* — СПб., 2011. — С. 589–597.
- Залевская А.А., Медведева И.Л.* Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. — Тверь, 2002.
- Плаксина Е.* Фразеологизмы в языковом восприятии детей-билингвов // *Фразеология, познание и культура. Международная конференция*

славистов. — Т. 2. Дискурсивные и дидактические проблемы фразеологии. — Белгород, 2010. — С.381–385.

Плаксина Е. Фонетические особенности речи немецко-русских детей-билингвов // *Онтолингвистика — наука XXI века. Материалы междунар. конф., посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И.Герцена.* — СПб., 2011. — С. 567–572.

Farkas O. Textvertehenbei ungarischen Deutschlernern // *Eine psycholinguistische Fallstudie anhand von Gedächtnisprotokollenc* // *Zeitschrift für angewandte Sprachwissenschaft.* — Zfal, 2000. — P. 35–74.

**Г.М. Вишневецкая (Иваново)**

### **О роли дискурсивных маркеров в формировании связности иноязычной речи**

Становление речи неразрывно связано с формированием ее связности, порождения смысловых развернутых отрезков речи, высказываний, обеспечивающих, с одной стороны, их адекватное восприятие и понимание, а с другой, помогающих осуществлению успешного взаимопонимания в ходе коммуникативного взаимодействия в речевом сообществе. Исследованию механизмов и особенностей формирования связной речи посвящено множество трудов отечественных и зарубежных ученых (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.В. Рябова, W. Bublitz, М.А. К. Halliday, E. Kaisse, S. Müller, D. Schiffrin и др.). Связная речь — высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). С точки зрения онтолингвистики большой интерес представляет проблема формирования *связной иноязычной речи* в ситуации как естественного, так и искусственного билингвизма.

Стратегия обучения устной иноязычной речи, связанная с коммуникативным подходом, предполагает развитие элементов связности высказываний как монологической, так и диалогической речи. Психологическая характеристика устной речи предполагает, прежде всего, логическую связность и смысловую завершенность высказывания. Лингвистическая характеристика связной речи отражена в полносоставности, развернутости, разноконструкторности фраз и наличии в них связующих элементов дискурса. Свободное владение связной иноязычной речью в процессе

межкультурного общения является основной целью изучения иностранного языка и одной из наиболее трудных задач процесса обучения.

Связная речь формируется постепенно в процессе интенсивной речевой практики под влиянием разнообразных внешних и внутренних стимулов. Динамика этого процесса происходит в условиях межъязыковой интерференции, оказывающей на начальном этапе значительное отрицательное влияние на результаты овладения иностранным языком. Развитие связной устной речи на неродном языке неотделимо от решения основных задач речевого развития: обогащения, уточнения и активизации словаря, формирования грамматического строя речи, воспитания фонетической (звуковой и интонационной) культуры.

О. С. Ахманова рассматривает связную речь в качестве «разновидности общения при помощи языка, определяемой в своих свойствах обстоятельством и целями коммуникации» (бытовая, деловая, обиходная и т.д.) (Ахманова 1969: 387). Связность устного дискурса, реализуемого в устном или письменном тексте, является одним из его важнейших признаков. Вопросы анализа принципов внутренней организации текста и дискурса получили глубокое развитие в отечественной и зарубежной лингвистике

Большинство лингвистов под дискурсивными средствами связи понимает элементы высказывания, играющие важную роль в организации содержания и построения дискурса. Помимо реализации когерентных отношений, они имеют и прагматические аспекты. Большинство связующих элементов способно отражать позицию говорящего по отношению к содержанию высказывания, его оценку собственной системы знаний, процесс взаимодействия говорящего и слушающего, логические отношения между сообщаемыми фактами. Они могут быть рассмотрены с точки зрения прагматики. От интенции автора зависит выбор высказываний и их связность. *Модальность* и *связность* являются при этом основными текстовыми категориями (Чубарова 2009). *Модальность* понимается как выражение в тексте отношения говорящего к сообщаемому, его концепции, точки зрения, позиции, сформулированные ради сообщения их аудитории. *Связность* в ее коммуникативно-прагматическом выражении — *когезия* — может быть квалифицирована как категория дискурса и текста, средства выражения которой ориентированы на интеграцию элементов речевого потока, на создание континуума, реализующегося в структурно-семантической сопряженности этих элементов, обеспечивающей (как и

категория модальности) последовательную и логическую цельность текста. Сложность явления когезии приводит к неоднородности ее описания и порождает многообразие подходов к анализу средств ее выражения.

Для обозначения разного рода средств межфразовой связи используются различные описательные выражения: «союзное средство», «средство связи», «служебное единство», «частица», «дискурсивный маркер», «прагматический маркер», «метакоммуникативный маркер» и др. Довольно широкое распространение получил многозначный термин «коннектор». Дискурсивные маркеры вносят существенный вклад в прагматическое значение высказывания, свидетельствуют о прагматической компетенции говорящего (Müller 2000). Существует множество классификаций дискурсивных маркеров, основанных на структурных, семантических и функциональных критериях (Halliday, Hasan; Вишневская, Лихарева 2000; Бабаева 2008 и др.).

Дискурс, понимаемый как текст, погруженный в ситуацию общения, характеризуется наличием семантических, синтаксических, лексических и интонационных внутритекстовых связей. Устный дискурс как явление *звучащей речи* обладает определенными характеристиками связности, овладение которыми представляется актуальной задачей овладения навыком говорения на неродном языке. Важнейшим компонентом звучащей речи является *интонация*, выступающая ведущим средством выражения внутритекстовых связей в устном дискурсе. Среди просодического арсенала средств выражения дискурсивной когезии в специальной литературе выделяются: мелодика, паузация, четкая ритмическая организация текста, вариативность темпоральных переходов в речи (Л. Р. Зиндер, Ю. А. Дубовский, А. М. Антипова, М. А. Соколова, Т. И. Шевченко и др.). Интонация может выступать как самостоятельное средство связи и как сопутствующее, накладывающееся на другие способы и средства связи в тексте. Безусловно, в потоке речи имеют место и другие показатели связности, особенно существенные для формирования спонтанности речи: например, компрессия и редукция ее отдельных элементов, обусловленные дистрибуцией ударения в высказывании и в целом тексте.

Дискурсивные маркеры, используемые говорящими на родном языке, составляют важнейший компонент беглой естественной речи. Кроме того, такие прагматические маркеры выполняют важнейшую коммуникативную роль, сигнализируя ключевые моменты процесса речевого взаимодействия: “These markers are used to achieve a variety of effects: such as signal an acknowledgment or acceptance, hold a turn, stall for time, signal a



speech repair, or signal an interruption in the discourse structure or the return from one” (Heeman, Allen 1999: 527). Известный британский лингвист Д. Кристал отмечает, что прагматические маркеры действуют как смазочный материал, помогая говорящему 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).

Как показывают наблюдения, число этих элементов в неродной речи учащихся значительно меньше по сравнению с речью носителей языка. Кроме того, неверная дистрибуция дискурсивных маркеров в потоке речи и их ошибочное использование нередко приводят к нарушению коммуникации. Формирование связности иноязычной речи предполагает необходимость овладения и его метакоммуникативными средствами, к которым относятся дискурсивные маркеры.

## Литература

- Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. — М., 1969.
- Бабаева Р.И.* Незнаменательная лексика в немецком обиходном дискурсе (прагматический аспект): дис ...д-ра филол. наук. — М., 2008.
- Вишневская Г. М.* Об интерференции, кодовых переключениях и дискурсивных маркерах в детской билингвальной устной речи // *Онтолингвистика — наука XXI века: м-лы межд. научн. конф., посвящ. 20-летию каф. детской речи РГПУ им. А.И. Герцена.* — СПб., 2011. — С. 523–528.
- Вишневская Г. М., Лихарева И. П.* О связующих элементах дискурса в устном тексте // *Фонетическая вариативность: Билингвизм и диглоссия.* — Иваново, 2000. — С. 74–79.
- Исследования по развитию связной речи учащихся: Сб. статей / Под ред. Т.А.Ладыженской. — М., 1974.
- Ладыженская Т.А.* Система работы по развитию связной речи учащихся. — М., 1975.
- Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. — М., 1974.
- Леонтьев А. А.* Психофизиологические механизмы речи // *Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка.* — М., 1970. — С. 314–370.
- Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. — М., 1969.

- Пигрова Е.К.* Метакоммуникативные маркеры в устной спонтанной речи: автореф. дис. ...канд. филол. наук. — СПб., 2001.
- Чубарова Ю.Е.* Функционально-структурные особенности и просодические средства выражения дискурсивных элементов англоязычного учебно-научного дискурса: дис. ...канд. филол. наук. — Пятигорск, 2009.
- Brown J.* Listening to Spoken English. — L., 1977.
- Brown J. and G. Yule* Discourse Analysis. — Cambridge, 1983.
- Crystal D.* Another look at *well, you know...*// English To-day. — 1988. — № #13. — P. 47–49.
- Halliday M. A. K. and Hasan R.* Cohesion in English. — L., 1976.
- Heeman P. and J. Allen* Speech Repairs, Intonational Phrases, and Discourse Markers: Modeling Speakers' Utterances in Spoken Dialogue // Computational Linguistics. — Vol. 24. — № 4. — P. 527–572.
- Müller S.* Discourse Markers in Native and Non-native Speech. — Amsterdam, 2005.
- Schiffrin D.* Discourse Markers. — Cambridge, 1987.

**С.М. Евграфова (Москва)**

### **Языковая рефлексия билингва и вопросы преподавания**

Изучение русского языка в странах Восточной Европы было обусловлено тесными контактами СССР и дружественных стран, причем нередко дети и подростки, приезжая с родителями на несколько лет в Россию, становились билингвами. Скрупулезное исследование языковой судьбы этих билингвов, как представляется, может углубить наши представления о языковой личности, о билингвизме и о самых разных аспектах изучения и преподавания языка. Объектом изучения является письменная речь взрослого билингва М. (53 года). Информант дважды сменил первый язык: в 12-летнем возрасте он приехал из Белграда в Москву, и вскоре русский язык стал для него первым, позже углубил знание сербского, и некоторое время оба языка были абсолютно равноправны (ситуативное переключение), затем окончательно уехал из Москвы и поддерживал русский только пассивно (чтение, фильмы, последние годы — все, что доступно через Интернет), в результате чего первым вновь стал сербский. Предметом изучения в данной работе является языковая рефлексия взрослого билингва. Материалом для исследования стала личная переписка автора с информантом,

включающая в себя интервью. Информант пишет по-русски латинской графикой, все особенности графики, орфографии и пунктуации воспроизводятся в корпусе примеров без изменений.

**О методах изучения нового языка подростком.** Метод погружения и ежедневная естественная коммуникация несомненно эффективны, но обращает на себя внимание оценка информантом роли учительницы, которая помогала ему делать уроки в русской школе: он считает бесполезным изучение грамматики, однако подчеркивает, что тексты заданий по всем урокам на русском языке он запоминал фотографически. От привычного заучивания текстов наизусть, которое практикуют при изучении иностранных языков, это отличается мощной психологической мотивацией: мальчик привык хорошо учиться дома и не хотел опозориться перед новыми друзьями. Это говорит о том, что *наличие естественного языкового окружения создает хорошие предпосылки для изучения иностранного языка, а эффективность такого изучения напрямую зависит от сознательного, мотивированного труда по заучиванию языкового материала.* Опыт билингвальных школ Финляндии и Германии (материалы конференции в Хельсинки в 2011 г.) подтверждает, что *параллельное изучение одного и того же материала на родном и изучаемом языке необычайно эффективно.* При всей трудоемкости метода оказывается, что у ребенка резко улучшается знание языка и заметно развивается общий интеллект. Из этого можно сделать вывод об *огромной роли когнитивных процессов при освоении нового языка ребенком.* Без этой составляющей знание нового языка будет поверхностным. Это же верно и для освоения родного языка.

**О поддержании родного языка в новой языковой среде.** Хотя в Москве мальчик активно поддерживал сербский язык (общался с родителями и старшей сестрой, постоянно общался с соотечественниками в посольстве, с другими сербами в русской школе, а каникулы проводил в Сербии), вся его интеллектуальная деятельность происходила по-русски, и потому русский быстро вытеснил сербский с позиции первого языка. Только учеба в Белградском университете сделала сербский и русский равноправными. В письменной речи взрослого билингва при отсутствии постоянной практики возникают случаи контаминации лексем первого и второго языка, нарушается глагольное управление, изредка возникают случаи неточного употребления слов и фразеологизмов. Однако при наличии мотивации к поддержанию языка пассивное использование языка (чтение, аудирование) позволяет

сохранить такие функции, как стилистическое чутье, способность стилизовать речь и шутить, творчески конструировать отдельные высказывания и текст в целом, остается богатый словарный запас. Это говорит о длительной сохранности коммуникативных навыков и о ведущей роли когнитивных процессов в развитии и сохранении знания родного языка. *Сохранение второго родного языка в равной степени обеспечивается возможностью поддержания естественной коммуникации и интеллектуальной деятельностью на нем.*

#### **О совершенствовании коммуникативной и речевой компетенций.**

Однородное, неразнообразное общение существенно обедняет коммуникативную и речевую компетенции. Более того: можно предположить, что отсутствие активной речевой практики в различных средах затрудняет полноценное формирование этих компетенций. *Только живое, не виртуальное соприкосновение с различными коммуникативными средами, по-видимому, формирует стилистическое чутье.*

**О проблеме перевода.** Билингвы, свободно владеющие обоими языками, без специальной подготовки не обладают навыками качественного перевода. В частности, если человек рассматривает второй язык как потенциальный источник заработка, ему стоит задуматься о специальной переводческой подготовке.

**О лингвистической подготовке билингва.** Незнание лингвистической терминологии затрудняет рефлекссию, которая необходима билингву. Поэтому двуязычных детей в старших классах следует обучать хотя бы азам лингвистики, с особым вниманием к контрастивным методам, разбирая примеры из родных языков учеников.

#### **Рефлективные высказывания информанта начальном этапе изучения русского языка**

V Srbii pjat klassov koncil, uchil anglisskii, ruskogo ne znal. ...Priehal nakanune 1-go sentjabrja... Posle shkoli prihodila uchilka, ruskii raz'jasnjala na plohom serbskom, delal vse uroki s nei, mnogo zapominal ponachalu kak magnitofon.

V golove ostalos, chto posle 3-4 mesjacev po prubitiju uzhe «normaljno» obschalsja na russskom. Grammatiku ne ljubil, dazhe podchas nenavidel - takaja skukotischa, a poljzi nikakoi. Ni odnu grammatiku v zhizni ne osilil, nikogda ni odnogo «pravila» ne primenil. Ja jaziki prosto zubril. A dostigshi opredelennogo urovnja - mozjno i tvorit. V shkole uchil kak vse, poluchalos

luchshe mnogih. Zubril pravila, teoriju, nikogda ee ne primenjaja, jazik uchil otdeljno, bez svjazi s grammatikoi. Pervoe zabilos, vtoroje ostalos i razvivalos.

### **Об учебе в русской школе**

Pro literaturu ne znaju che, tebe poleznogo, i skazat. V nachale ne pomnju kak, v seredine, ovladev jazikom, svobodno dumajaja na ruskom (uzhe gorazdo luchshe, chem na serbskom), obizhalsja, poluchiv 4 balla. A v konce sovsem raspustilsja pochtu po vsem predmetam... Odnazhdi ja i proizvedenija ne prochital, na kotoroe izvlek temu. Oborachivajus, suju Ladnom v rozhu, on vitaskivaet 2-3 knizhki iz «sunduka» (ego mat prepodavateljnica ruskogo), chitaju chuzhie kritiki, otzivi, i konstruiruju svoje «sochinenie». Do takogo dohodilo. «Voinu i mir» za noch perelistal, chto podelaesh.

### **Об интеллектуальных интересах**

(1) Posle pervogo kursa idiotskogo MEI vernulsja v Beograd, ostalsja 2 goda. A na filfake osobo ne uspel pouchitsja. ... pervii kurs - skuka bolee chem menea. A potom mene mashina dolbanula... Posle boljnici dolgo prihodil v sebja. Vse eto vremja družhil s Zoranom (приятель-биллингв из московской школы, тоже вернувшийся в Белград — С.Е.). Ochen umnii paren viros, mnogo chego novogo ot nego uznaval, veli «umnije» besedi nochi naprolet, obsuzhdali vse vidi iskusstv, istoriju, voobsche cheloveka i ego malenjkuju zhizn, podrabativali perevodchikami, ja gruzchikom (on zhe hilenjkii, pljugavenjkii) - chtobi knigi bilo na chto pokupat, vse vremja chto-to proishodilo interesnoe, v pervie i nezabvenno. Tak chto bilo s kem po-russki pogovorit, knigi mi po bolshej chasti chitali na ruskom (serbskie perevodi ne tak horoshi, russkie po menjshej mere professionaljni, esli ne talantlivi, a podchas i proizvedenija iskusstva — kakim toljko i vozmozhen perevod), mnogo russkih filjmov posmotreli (Tarkovskogo 100 raz) i t.p. Russkii moi, mozhet bit, dostig apogeja. Vpechatlivelnost i nesovershenstvo molodosti veli k podrazhaniju — to bredil nedeljami Dostoevskim, virazhajajas kak knjaz Mishkin, to chitajaja moi stih, Zoran uhmiljalsja - Riljke shtudiruesh. Tak do svoego golosa, stilja nikogda i ne dobralsja.

(2) A, da, esche svetloe pjatnishko: prokljati internet dal vozmozhnost - kachaju russkuju muziku, filjmi, peredachi, knigi kak umalishennii. Nu, ne toljko russkie, no v pervuju ochered. Sokurov tebe nraivitsja? Kogda Tarkovskii umer, u menja dikajaja depressija bila. Ne znal togda o Sokurove. On menja podnjajal iz mertvih.

### **Оценка своего знания русского языка**

(1) Eto kto bezgramotno pishet, a? (Шутка в ответ на предположение, что пишет латиницей, боясь наделать ошибок. — С.Е.) Ti ... Ti ... Filologichka nadumannaja, ekspert chertov, scha priedu da kak dam, mozgi vipravlju!!! Afonja mne tozhe, znatok-analfabet, akcent u tebjja, da i vsegda bil.

(2) Afonja, teper bez shutok, govorit moei ex-zhene: Misha velikolepno porusski govorit, malo takih znaju. Svoloch merzkaja pritom, mne takogo v zhizni ne skazal. A v devjanostie kak ja govoril, sam ljubovalsja. Mnogo chital, vse vdohnovennii hodil. Do 45 (kak ti i zametila) vse razvivalsja prjamoi voshodjaschei liniei. Esli b esche s kem bilo pogovorit.

(3) Nichego ja ne bojus, okromja kak zabit po russkii pisat. Uzhe problemi est, a grammatiku s orfografie nikogda i ne znal. Ljubogo jazika (kak budto ja ih mnogo znaju). Mechta bila italjjanskii viuchit. A lenj. Tak delo, povtorjaju, v leni: trudoemko mne teper uchitsja na dvuh klaviaturah (в ответ на упрек, что не пишет кириллицей — С.Е.), a raz trudno, to mishanja, kak vsegda, po legkomu puti poidet.

(4) A poka o bolee «tehnologicheskikh» detaljah. Russkaja klaviatura est - klikuesh razok mishju i poluchaesh hosh russkuju, kitaiskuju, dazhe serbskuju. Toljko raspolozhenie bukv nado znat. A pomnit raspolozhenie i pochti avtomaticheskii shlepat po dvum klaviaturam - uma u menja ne hvataet. ... Russkoi poljzujus toljko kogda gugluju ili dlja korotkih zapisok. Tak chto izvini, poka ne vizhu vihoda. Hot i stidno strashno. Vot sljepaju latinskimi i stizhus. Azh dazhe protivno. No sjlepaju. I pri etom vse vremja stizhus. Eto siljnee menja. Ну что поделаешь. Vot, nastuchal, i vsego za 3.5 minuti.

### **О способах совершенствования знания языка**

(1) Vstrechaju znakomih serbov s moskovskih vremen: znaesh, tak zabivaetsja russkii, koshmar. A kogda, dumaju sebe, vi ego i znali, bolvani. V amerikskom posoljstve da po inturist-gostinicum russkii osobo ne uznaesh. Ne durak mishanja chto po pivnushkam oshivalsja, ne udovoljstvija a tokmo znanija uglublennogo russkogo jazika radi. A skoljko raz pjanih muzhichkov iz sugrobov vitaskival, per ih domoi, a oni mne dushu izlivali.

(2) ... prokljatii internet dal vozmozhnost - kachaju russkuju muziku, filjmi, peredachi, knigi kak umalishennii...

### **О сосуществовании языковых систем у билингва**

(1) Digressija: kak-to chattuem na ICQ s Vitalei i ja emu izvinjajus za oshibki, poskoljku ne mogu i bistro i praviljno shlepat slova po klaviture. On

dolgo molchit i nakonec pishet: odnako, kakie vi serbi prodvnutie, mi vse esche shlepaem po bukovkam. Ljubopitno, da: bukva-slovo, slovo-rec, recenica-predlozhenie, rec-govor.

(2) ...ja russkii uchil kak maternii (eto po-serbski), to est rodnoi, u menja v golove ne slovar, prihoditsja iskat, dumat o kazhdom slove.

(3) ... slovo takoe suschestvuet, a vot ego «proizvodnoe», kotoroe ti (o perevodchice, ne являющейся билингом — С.Е.) napisala - net, ja eto chuvstvuj, ja eto znaju...

### **О переводе**

(1) ... podrabivali perevodchikami... (o sebe i prijatele-bilingve).

(2) Perevodchica odna prosila rabotat s nei — za denjgi tehničeskuju dokumentaciju perevodit. Ja poproboval da brosil — ne poluchaetsja u menja, slishkom medlenno, trudoemko. Mozhet durak potomu čto, mozhet maksimalist do nekotoryh vesčei, ne znaju. Kak-to ee perevodi kritikoval, obidelas, dura: a ti napishi luchshe. Kak-to ee perevodi kritikoval, obidelas, dura: a ti napishi luchshe. Dolgii eto process, otvečaju, ja russkii uchil kak maternii (eto po-serbski), to est rodnoi, u menja v golove ne slovar, prihoditsja iskat, dumat o kazhdom slove. A frazi - ona ih, konečno, malo znala, na filfake uchilas, čitala naverno malo. Odin raz ei govorju - net takogo slova v russkom. Vzbelenilas, dureha, kak tak net? A ja ei «filologičeskim zhargonom» ne umeju ob'jasnit. Uzhe togda azh klassifikaciju slov zabil (nu glagol znal, da i to potomu čto glagolju); ni v odnom jazike, govorju ei, ne bivaet, čtobi upotrebljalis iz vseh slov ego vse grammatičeski vozmozhnie «proizvodnie» (nu, s sufiksami, prefiksami i t.p.; slovo takoe suschestvuet, a vot ego «proizvodnoe», kotoroe ti napisala — net, ja eto chuvstvuj, ja eto znaju. A ona smotrit na menja kak telenok. Ladno, govorju ei, perevod v principe nevozmozhen, tak čto ne budu ja etim zanimatsja. Don Kihot ja, čto li?

### **О русском мире в Сербии**

(1) Družhili mi s russkoi sem'ei, tak oni gadi so mnoi po serbski razgovarivali.

(2) Davno v «Russkom dome» ne bil. Obeschal im knigi podarit (doma ih nekuda devat), tak ne otnes. Hohma bila: ja bibliotekarshe govorju - Marksa «Kapital» zrja ne taskat? Ona: počemu zhe, očen dazhe prinosite.

(3) Kak-to im (родственникам — С.Е.) pozvonila po telefonu baba, predstavilas i govorit: a davaite ja vashi knizhki perevedu na russkii. I perevela. Tak čto mogu vzjat i tebe prislat, mozhet polistaesh. Vremeni u

tebja, ja ponimaju v obrez... no... Baba, kstati, Lomonosova konchila s krasnim. I vsja takaja russkaja: boikaja, veselaja, umnaja, spravedlivaja...

### **Некоторые выводы исследователя**

В настоящее время ведется дискуссия о том, какими методами лучше вести обучение билингвов, для которых важно сохранить родной язык в чуждой языковой среде, и при этом нередко отдается предпочтение методам РКИ. Между тем следует обратить внимание на то, что изучение РКИ не делает иностранца билингвом.

Необходимо разрабатывать специальные методы обучения билингвов, причем важную роль в коммуникативном поддержании родного языка в чуждой языковой среде играют обучение родителей правильной организации общения с ребенком на родном языке и социальные методы (организация международных лагерей на территории России, совместная волонтерская работа для русскоязычных подростков и молодежи — с привлечением россиян; нужны детские и молодежные русские клубы в странах проживания).

Нужно помнить, что полноценное владение языком возможно только при активной интеллектуальной деятельности на этом языке, причем интеллектуальные успехи должны быть одобрены важными для ребенка референтными группами. Скажем, в воскресной школе русского языка полезнее не учить частушки, а разговаривать с детьми по-русски о том, что они сейчас изучают на уроках, обсуждать с ними физику и химию. Еще в большей степени это относится к выбору тем для общения дома.

**О.Н. Камшилова (Санкт-Петербург)**

### **Базовые синтаксические структуры в английской речи русских школьников: чужой язык, своя грамматика**

Исследование английских текстов русских школьников на базе специального учебного корпуса текстов SPbEFL<sup>1</sup> позволило обнаружить некоторые особенности, которые нельзя свести к известным грамматическим ошибкам типа рассогласования главных членов, нарушения правил гла-

---

<sup>1</sup> SPbEFL LC — Saint Petersburg EFL Learner Corpus — <http://www.spbeflcorp.ru> сбалансированный корпус устных и письменных текстов петербургских и калифорнийских (эмигрантов из Китая, Кореи, Вьетнама и Таиланда) школьников, созданный на кафедре прикладной лингвистики РГПУ им. А. И. Герцена.



гольных форм, порядка слов и т.п., от которых пытаются предупредить правила и учебники. Характер этих особенностей позволяет говорить о том явлении, которое еще в рамках исследований билингвизма (SLA — Second Language Acquisition theory) получило название переходной грамматики (transfer grammar) или интерязыка (Selinker 1972), а сегодня достаточно известно и в более широком контексте.

Содержательно интерязык — это более или менее индивидуальный набор структур, «своя грамматика», которые учащийся предпочтительно выбирает взамен нормативных структур изучаемого языка. Они представляют собой системное и, в *некотором смысле*, осознанное вмешательство в нормативную грамматику иностранного языка, *ср.:* «systematicity and opportunity for intelligent intervention rather than random error» (Cobb 2003: 393, курсив наш — О.К.), поскольку их логика обеспечивает учащемуся определенную степень уверенности в общении; при этом с формальной точки зрения они не всегда ошибочны, однако с точки зрения носителя языка они неуместны, неуклюжи и иногда непонятны. Как отмечают исследователи интерязыка, для него характерны две тенденции: перепроизводство (overuse) одних структур, моделей, форм и недостаточное употребление (underuse) других.

Аутентичный текстовый материал был получен от прошедших предварительное тестирование информантов, средний возраст которых 15,4 лет. Уровень владения английским языком был определен как средний / intermediate (26%) и выше среднего / upper-intermediate (74%). Одна из исследовательских задач заключалась в поиске и анализе грамматических структур, композиция и/или наполнение которых отличаются от нормативной базовой грамматики английского языка<sup>1</sup>.

Данные корпуса подтвердили отмечаемую многими лингвистами и поэтому ожидаемую «структурную бедность» английских текстов инфонив: перепроизводство базовых структур SVC (с субъектным предикативом — *John is a student/clever*) и SVO (с прямым дополнением — *John has a car*). Однако опубликованные материалы британского корпуса LSWE свидетельствуют, что в устной речи процент использования таких структур сопоставим с нашими данными, поэтому мало оснований говорить лишь о количественном «перепроизводстве». Актуализованные в текстах

---

<sup>1</sup> Список базовых грамматических структур см. в (Biber, Johansson, Leech *et al.* 1999).

корпуса структуры этих типов часто формально не отличаются от стандартных, поэтому не обнаруживаются программами проверки грамматики и лексики. Дальнейший анализ компонентов этих структур выявил глубинные различия в языке носителей и информантов корпуса. Эти различия касаются выбора грамматических классов слов для заполнения позиций английских базовых грамматических структур.

Первичная информация, прогнозирующая удельный вес и возможное наполнение компонентов базовых структур, была извлечена из анализа частотных списков трех рабочих корпусов ученических текстов на английском языке — French Learner Writing Corpus (Granger 2002), Quebec Advanced LC (Cobb 2003) и петербургского корпуса. Сравнение этих списков выявило характерную для последнего высокую частоту глагола *have*. Предположение о том, что причина столь высокого частотного ранга *have* кроется в заданной тематике текстов, подтвердилось лишь отчасти. Контекстный анализ показал, что при воспроизведении базовой структуры S V Od в модели I/WE <HAVE> Od позиция дополнения Od может заполняться абстрактными или отглагольными существительными типа *allergy / freedom / independence / communication*:

*\*If you have your own accomodation you also have a freedom\** (1)

*\*I can understand when people don't keep any animals because they have an allergy\** (2)

*\*I enjoy to have communication with interesting people from different countries\**<sup>1</sup> (3).

Реализованная в (1 — 3) модель I/WE <HAVE> Od формально соответствует базовой структуре и не всякий учитель заметит здесь отход от грамматической нормы английского языка. Если в (1) *freedom* в позиции дополнения можно объяснить параллелизмом (точнее, окказиональным параллелизмом), то в (2) и (3) наблюдается явное нарушение нормы. Нормативными для английского языка в этом случае являются другие структуры, которыми информанты должны владеть достаточно хорошо (согласно протестированному уровню), а именно:

базовая S V C (S <BE> *allergic / free / independent*): *they are allergic; you are free; you are independent*;

производная S V prepO (S <COMMUNICATE> with O): *I communicate with interesting people → I enjoy communicating with interesting people*

---

<sup>1</sup> Здесь и далее заключение текста в знаки \*\_\* означает примеры аутентичных текстов с сохранением орфографии и грамматики авторов.

Подменяя одну усвоенную базовую структуру другой, информанты выбирают более «удобную» для себя. Таким образом, обнаруженное в корпусе перепроизводство (overuse) модели S <HAVE> Od с большой долей вероятности можно отнести к фактам переходной грамматики, то есть интерязыку.

Количественный анализ контекстов со связкой *be* (в корпусе встречается в личных формах *am/m, is/s, are, was, were*) выявил 1398 употреблений модели с субъектным предикативом S <BE> C<sup>1</sup>. Высокий ранг связки в текстах разговорного регистра сам по себе еще не является фактом «структурной бедности» или переходной грамматики. По данным британского корпуса LSWE базовая структура SVC с субъектным предикативом и связкой *be* относится к высокочастотным и в речи носителей: «связка *be* + прилагательное встречается <...> во всех регистрах (в среднем более 2 раз на страницу)» (Biber D. et al. 1999). Особенно популярна эта структура в разговорной речи и академической прозе. При этом отмечается предпочтение существительного в позиции субъектного предикатива в разговорной речи (более 50%), в отличие от академических текстов, где фиксируется абсолютное преимущество прилагательного.

Данные нашего корпуса указывают на прямо противоположный выбор при заполнении позиции предикатива: превышение доли прилагательного (около 59%) по отношению к естественному для разговорной речи выбору существительного (около 39 %). Причины такого распределения еще предстоит выяснить. Сравнение с материалами корпуса LSWE дает по крайней мере два направления в поиске следов переходной грамматики в этом случае — это сопоставление списков наиболее частотных прилагательных в позиции субъектного предикатива (C) и анализ заполнения позиции субъекта (S).

Несмотря на высокий уровень владения языком, информанты регулярно допускают ошибки, вызванные интерференцией родного языка, что также отмечается как один из признаков переходной грамматики. В частности, это касается пропуска связки, который нередко фиксируется самими информантами с помощью тире (примеры 4–6):

\**One of this technologies — internet* \* (4)

\**My favorite group — Gorod 312* \* (5)

\**The most popular animals — dogs and cats* \* (6)

---

<sup>1</sup> Для сравнения: именное сказуемое в текстах корпуса — почти каждое третье сказуемое.

Кроме того, в ходе анализа контекстов со связкой *be* были обнаружены ошибки другого рода, хорошо известные практикующим преподавателям английского языка:

*\*I'm totally agree with them.\* (7)*

*\*I'm prefer pizza, meat, fish and others\* (8)*

*\*But, in any case it's depend on person\* (9)*

*\*I'm study in art-school\* (10).*

Ошибки типа (7-10) являются контаминацией, смешением базовых структур — высокочастотной S <BE> C со структурами SV, SVO и другими. Это явная форма промежуточной грамматики, которая, по общему мнению, должна рано или поздно быть вытеснена нормативной формой, что в условиях обучения иностранному языку (в отличие от обучения второму у билингвов) не всегда достижимо. Владение иностранным языком не обязательно предполагает совершенное владение как конечный результат, поэтому переходная грамматика в дальнейшем формирует базовый структурный фонд (ср. процесс фоссилизации/*fossilization* в SLA), включающий максимально простые и максимально изоморфные структурам родного языка модели.

Таким образом, анализ аутентичного материала показал, что элементарные базовые структуры английского языка, которые должны быть хорошо усвоены, подвергаются воздействию переходной грамматики, которая либо нарушает правила наполнения базовых структур и создает шумы, не препятствующие коммуникации, либо приводит к очевидным ошибкам. Обнаруживать и корректировать последние представляется более очевидным делом, чем управление вариациями первого типа. Именно они создают «иностраннный акцент» в речи инофонов при внешнем впечатлении грамотности. Лингвистическая интерпретация этих вариаций может быть полезна в рамках теории коммуникации на естественных языках, интерференции, в когнитивных исследованиях.

## **Литература**

- Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E.* Longman Grammar of Spoken and Written English. — Harlow, 1999.
- Cobb T.* Analyzing late interlanguage with learner corpora: Quebec replications of three European studies // Canadian Modern Language Review, 59(3). — February 2003. — P. 393–423.

*Granger, S.* Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching. — Amsterdam, 2002.

*Selinker, L.* Interlanguage // *International Review of Applied Linguistics* 10, 1972. — P. 209–231.

**Д. Г. Мурадян (Екатеринбург)**

### **Социолингвистический «портрет» русско-армянского билингва (на материале речи двух сестер)**

В современном обществе стремительно растет число семей, членами которых являются носители разных языковых культур. Дети, растущие в такой среде, то есть овладевающие одновременно двумя языками, являются билингвами. Существует несколько точек зрения на уровень владения вторым языком. М. М. Михайлов приводит определения разных исследователей по этому вопросу: Ю. Д. Дешериева утверждает, что у билингва можно наблюдать абсолютно одинаковое знание языков, Э. Блохер считает, что билингв владеет языками в той степени, что становится трудно определить, какой язык ближе говорящему, каким он охотнее пользуется, на каком думает (Михайлов 1969: 6). Однако возможна такая ситуация, когда ребенок в процессе становления языковой способности отдает предпочтение изучению и использованию второго языка, что отрицательно сказывается на владении родным языком, который используется детьми в сфере бытового общения (и то спорадически).

С целью изучения становления языковой личности ребенка-билингва нами был проведен социолингвистический эксперимент, в ходе которого была обследована речь детей, назвавших в качестве родного языка армянский. Информантами являются две родные сестры, живущие в одной семье, но имеющие большую разницу в возрасте, что позволяет проследить динамику описываемого процесса: Газарян Сюзана (11,5) и Газарян Тереза (3,9) родились и живут в России, при этом два раза в год в продолжение месяца бывают в Армении. Мать информантов — русская, отец — армянин. Сюзана и Тереза хорошо понимают армянскую речь, при этом сами говорят по-армянски очень редко, чаще используют отдельные армянские слова в русскоязычном дискурсе. Так, часто наблюдая за отцом, который после продолжительного объяснения того или иного факта на армянском языке, задает вопрос «հիշի՞ւցի՞ւր?» («поня-

ла?»), Тереза, объясняя что-то старшему брату на русском языке, в завершение спрашивает, «հիսլիցա՞ր?». Сюзана считает армянский язык непрестижным в связи с ситуацией, сложившейся в ее школьном коллективе (в классе она единственная является представителем другой культуры), поэтому она стесняется своей национальной принадлежности и даже в семейном кругу говорит по-русски (более того, на вопросы родителей, заданные на армянском языке, Сюзана отвечает по-русски).

С детьми-билингвами был проведен направленный ассоциативный эксперимент с ограничениями в стимуле и реакциях: в качестве стимулов были даны номинации физиологических, интеллектуальных, психологических и социальных характеристик человека в формах *сильный/высокий как ..., умный/хитрый как ..., спокойный/агрессивный как ..., важный/известный как ...*. Испытуемые должны были закончить сравнение, назвав образ животного или человека, ассоциативно связанный в их сознании с заявленной в стимуле характеристикой. Более того, мы мотивировали информантов к метаязыковой рефлексии, т.к. просили объяснить, почему именно этот образ отражает ту или иную характеристику, в чем она выражается. Язык, на котором дети-билингвы могли отвечать на вопросы, условиями эксперимента не регламентировался.

Результаты эксперимента представлены в таблице.

Табл.1.

| Стимульный материал   | Реакции Сюзаны   | Реакции Терезы   |
|---|--|--|
| Сильный как ...   | <i>Лев (он король животных; брат, папа (они качаются))</i> | <i>Лев, папа</i>   |
| Комментарий: в сознании сестер заявленная в стимуле характеристика вызывает одну и ту же ассоциативную реакцию, однако Тереза не смогла объяснить, в чем выражена характеристика «сильный». Вероятно, такое понимание названного стимула сформировано на основе влияния общения со старшей сестрой (Сюзаной). |  |  |
| Высокий как ...   | <i>Жираф (у него длинная шея)</i>                          | <i>Жираф (я его травкой кормила); страус (он бежал за Манэ в Дубаях)</i> |
| Комментарий: Манэ — родная старшая сестра Сюзаны и Терезы. Тереза вспоминает здесь ситуацию, связанную с посещением зоопарка в г. Дубай.  |  |  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| Умный как ...   | <i>Ты (читаешь много, учишься)</i>   | <i>Лунтик (хотя он не говорит, что он умный. Он красивый. Все животные-глупые)</i> |
| Комментарий: Сюзана имеет в виду автора статьи, так как она часто видит его в процессе чтения книг. А именно чтение девочка считает главной характеристикой умного человека. Метаязыковая рефлексия Терезы демонстрирует ход ее мышления, направленный на определение специфики названного стимула (умный должен говорить о том, что он умный; умный должен быть красивым; Лунтик — не животное, а все животные — глупые).  |  |  |
| Хитрый как ...  | <i>Обезьяна (она похожа на человека, значит умная, поэтому самая хитрая)</i>   | <i>Я (меня папа называет «хитрая, как лиса»)</i>                                   |
| Комментарий: у Сюзаны на стимул «умный» не возникла реакция «обезьяна», однако ассоциация со стимулом «хитрый» связана с интеллектуальными способностями обезьяны. Это свидетельствует о том, что для Сюзаны доминантой ассоциативных образов является человек (не животное). Тереза на данный стимул отреагировала мгновенно (не размышляя, в отличие от предшествующих ситуаций). Это говорит о том, что устойчивое выражение, регулярно произносимое отцом в адрес информанта, выработало в ее сознании готовую реакцию. |  |  |
| Спокойный как ...   | <i>Мама, черепаха, кошка домашняя (много спит), хомяк (он только ест и спит), и ленивое-то еще животное есть, ах да, ленивец</i> | <i>Черепаха, которая в зале стоит</i>  |
| Комментарий: у обеих сестер возникает реакция «черепаха», однако Сюзана при этом опирается на физические ее способности — медленное передвижение, а Тереза — на декоративную черепаху, которая находится у нее дома в качестве предмета интерьера и не двигается.   |  |  |
| Агрессивный как ...   | <i>Змея (мне представилось, как она съедает кого-то целиком), учителя (они много ругаются)</i>                                   | <i>Папа, когда ругается</i>  |
| Комментарий: Тереза воспринимает характеристику «агрессивный» как ситуативную   |  |  |

|   |   |  |
|---|---|--|
| Важный как ...  | <i>Бизнесмен (много работает, известный)</i>  | <i>Верблюд (медленно ходил, когда мы на нем катались, но я его не боюсь)</i> |
| Комментарий: метаязыковая рефлексия Терезы направлена на определение специфики названного стимула (важный человек должен иметь спокойную походку, его должны бояться)   |   |  |
| Известный как ...   | <i>Президент (по телевизору много показывают), Селена Гомес (ее все мои подружки любят, и я тоже)</i> | <i>Певец, который поет мою любимую песню</i>                                 |
| Комментарий: в реакции Терезы речь идет об армянском певце Тата Симоняна и его песне «Ամենա լավէ դուէն», которую она очень любит и часто напевает (правильно произносит звуки и понимает смысл фразы — «самая лучшая — ты») |   |  |

Анализ полученных ответов показал, что Сюзана при языковой рефлексии использует в большей степени теоретические познания о фактах окружающего ее мира, Тереза же, напротив, чаще всего опирается на яркие воспоминания и эмоции, то есть на свой эмпирический опыт.

Несмотря на то, что язык, на котором дети-билингвы могли отвечать на вопросы, условиями эксперимента не регламентировался, мы наблюдаем абсолютное предпочтение сестрами Сюзаной и Терезой русского языка своему родному — армянскому. Этот факт свидетельствует о том, что они являются носителями отрицательного билингвизма, при котором активное использование русского языка стимулируется внеязыковой ситуацией, в которую погружены дети-билингвы: обучение и общение в школе и других общественных местах осуществляется чаще всего на русском языке, средства массовой информации, к которым обращаются дети (телевидение, радио, журналы и др.) также используют русский язык в соответствии с законом о государственном языке РФ (см. об этом: Коновалова, Мурадян 2010).

Таким образом, тенденция к росту распространения отрицательного билингвизма у детей, растущих в семьях, членами которых являются представители разных языковых культур, отчетливо проявляется в современном обществе.



## Литература

- Коновалова Н.И., Мурадян Д.Г. Межъязыковая интерференция в речевой деятельности билингвов // LINGUISTICA JUVENIS. Сборник научных трудов молодых ученых. Выпуск 12. — Екатеринбург, 2010.
- Михайлов М.М. Двязычие (Принципы и проблемы). — Чебоксары, 1969.

**О. Ненонен (Тампере – Хельсинки, Финляндия)**

### Об усвоении двуязычными детьми словесного ударения

В 2010-2012 гг. нами проведено тестирование артикуляции финско-русских детей-билингвов дошкольного возраста. В исследовании участвовали 45 детей из двуязычных хельсинкских детских садов. Эксперимент проводился на финском и русском языках с использованием артикуляционного теста К. Ремес и А.-К. Ойанен. Детям были предложены картинки с изображением хорошо знакомых предметов, людей, действий. В задачу входило назвать то, что изображено на картинке. Фиксировались все артикуляционные нарушения, в том числе и на материале спонтанной речи.

В ходе анализа материала были отмечены, в частности, трудности овладения русским ударением. Проблемы, по-видимому, связаны с отличием русского словесного ударения от финского. Русское ударение является свободным, или разноместным, (кукла, машина, самолёт), а также подвижным (звезда — звёзды) или неподвижным (книга — книги). В финском языке ударение, как правило, фиксируется на первом слоге, в связи с этим финскому языку не свойственно явление редукции гласных звуков в безударных слогах. Фонетическими особенностями русского ударения являются квантитативность, квалитативность и сила звука, тогда как финскому ударению присущи только силовые характеристики (Аванесов 1956: 64-81; Лебедева 1975: 76-77; Мустайоки 1980: 103-104; De Silva и др. 2010: 35–37).

Как известно, русские дети-монолингвы также испытывают определенные трудности в усвоении словесного ударения (например, форма множественного числа именительного падежа [домы] по аналогии с формой единственного числа «дом»; форма единственного числа [звезда] по аналогии с формой множественного числа «звёзды»). Тем не менее, такие

ошибки носят скорее окказиональный характер и исчезают уже на раннем этапе речевого развития во многом благодаря богатой речевой практике.

В отличие от своих сверстников-монолингвов билингвы испытывают значительные трудности в практическом усвоении акцентных норм русского языка. Проведенный эксперимент позволяет описать лишь некоторые свойства этого явления, а именно умение детей правильно артикулировать ударные и безударные гласные и знание места ударения в форме именительного падежа единственного числа присутствующих в тесте существительных и прилагательных. В ходе анализа материалов тестирования нами было отмечено два типа ошибок детей-билингвов в словесном ударении:

1. словесное ударение переносится на первый слог,
2. словесное ударение переносится на последний или предпоследний слог.

Первый тип ошибок наиболее частотный, 13 детей из 45 систематически переносят ударение на первый слог. Большинство таких ошибок одинаковы, похоже, что трудности нелегко преодолеваются с возрастом. Высокая частотность и закономерность нарушений позволяет сделать предположение о влиянии акцентной модели финского языка, т.е. об интерференции. Приведем некоторые примеры ошибок первого типа:

[машина] (машина), [акула] (акула), [ращоска] (расчѣска), [лашадка] (лошадка), [патинки] (ботинки), [марковка] (морковка) (Вика 3);

[карандаш] (карандаш), [носки] (носки) (Дагмар 4, Мимми 4, Лео 4);

[карова] (корова) (Сантту 4,6);

[малиш] (малыш), [падушка] (подушка) (Макс 5, Анита 6);

[наски] (носки), [карман] (карман) (Эрик 6).

Второй тип ошибок встречается значительно реже. Нам представляется, что перенесение ударения на последний или предпоследний слог является своеобразной попыткой избежать ошибки первого типа. Языковое чутье подсказывает детям, что ударение на первом слоге «типично» прежде всего для финского языка. Поскольку в определенный момент тестирование проводится по-русски, дети стараются не ставить ударение на первом слоге: [радио] (Алекс 4), [радио] (радио) (Николай 5).

Оба типа нарушений акцентных норм русского языка могут быть обусловлены не только интерференцией. Системные ошибки, свойственные раннему детскому возрасту, а следовательно встречающиеся и у детей-монолингвов, возникают тогда, когда дети слишком прямолинейно сле-

дуют языковой системе (Цейтлин 1997: 9–12). Приведем примеры системных ошибок, отмеченных у билингвов в ходе эксперимента:

[зозда], [звёзда] (*звезда*) (по аналогии с формой множественного числа «звезды») (Анна-Мария 4, Алекс 4, Николай 5,8);

[ножи] (*ножи*) (по аналогии с формой единственного числа «нож») (Риксу 5);

[змея] (*змея*) (по аналогии с формой мужского рода единственного числа «змеи» или формой множественного числа «змеи») (Сантту 4,6);

[усы] (*усы*) (по аналогии с формой единственного числа «ус») (София 4).

Результаты эксперимента показывают, что дети-билингвы демонстрируют многочисленные закономерные нарушения акцентных норм русского языка и усваивают русскую просодику значительно позднее своих сверстников-монолингвов. Ошибки билингвов представляют собой чаще всего перенесение ударения на первый слог, по аналогии с финским, реже — перенесение ударения на последний или предпоследний слог. Указанные ошибки часто обусловлены интерференцией фонетической системы финского языка. Кроме того, ошибки могут быть системными, т.е. вызванными недостаточной языковой компетенцией или недостаточным инпутом.

## Литература

*Аванесов Р. И.* Фонетика современного русского языка. — М., 1956.

*Лебедева Ю. Г.* Звуки, ударение, интонация. — М., 1975.

*Мустайоки А.* Типы ударения имен существительных в современном русском литературном языке и их минимализация в учебных целях. — Хельсинки, 1980.

*Цейтлин С. Н.* Речевые ошибки и их предупреждение. — СПб., 1997.

*K. Remes & A. Ojanen.* Artikulaatiotesti. Ääntenmukainen sanakuvatesti. — Helsinki, 1997.

*De Silva V., Mäkilä K., Kärkkäinen H., Ullakonoja R.* Uusi venäjän ääntämisopas — Helsinki, 2010.

## Особенности смешанной речи детей-билингвов в ситуации учебной игры

Среди проблем билингвизма важное место занимает детский билингвизм, а именно проблема становления и функционирования двух языков у детей дошкольного возраста (от 3 до 6–8 лет). Раннее владение двумя языками может формироваться в естественных или искусственных условиях. Ранний естественный билингвизм обычно формируется в условиях двуязычной среды при параллельном овладении материнским и другим языками. Ранний искусственный билингвизм формируется в ситуации одноязычной среды, когда родители, владеющие иностранным языком, принимают решение воспитать своего ребенка двуязычным. В ситуации отсутствия естественной двуязычной среды владение двумя языками формируется путем специального, целенаправленного изучения второго языка без непосредственного контакта с его носителями, в специфической, искусственно созданной учебной обстановке: в детских садах, дошкольных учреждениях под руководством преподавателей.

Как правило, обучение детей иностранному языку проходит в форме игры, т.к. она является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста и выполняет не только образовательную, но и коммуникативную функцию. Игра становится той средой, в которой другой язык становится средством общения. В ситуации игры ребенок невольно перемещается из учебной (искусственной) среды в естественную, игровую, в которой функционирует «другая речь». В зависимости от коммуникативных условий игры и адресата речи дети могут использовать не один, а два языка (родной и изучаемый).

Многие исследователи указывают на то, что на начальных этапах освоения другого языка смешение элементов двух языков является типичным явлением для речи детей дошкольного возраста (Имедадзе 1979; Chavda 2003). В связи с этим на лексическом уровне прослеживается явление смешения кодов, под которым мы понимаем неосознанный переход ребенка с одного языка на другой в соответствии с его языковыми возможностями. Легкость и структурное разнообразие чередующихся единиц разных языков в детской речи свидетельствует о недостаточно высоком уровне владения обоими языками. Такая речь рассматривается исследователями и как положительная, и как отрицательная черта дет-

ской билингвальной речи. Смешанная речь понимается как положительное явление, когда коммуниканты владеют обоими языками и для более четкого выражения мысли сознательно допускают включение в один язык слова другого языка. Смешанная речь как отрицательное явление рассматривается в тех случаях, когда смена языка происходит вследствие незнания слова и рассматривается как один из способов заполнения лексических лакун. Л. С. Выготский писал: «Это отрицательное влияние одного языка на другой выражается в чувстве затруднения, неловкости, в стилистических ошибках, в смешении слов различных языков и т.д.» (Выготский 2005: 54). Когда же мы говорим о смешанной речи детей дошкольного возраста, то это ее качество мы рассматриваем как неотъемлемо присущее билингвальному сознанию дошкольника.

Для выявления особенностей смешанной (англо-русскоязычной) речи детей 3–6 лет, формирующейся в учебной ситуации, с тринадцатью мальчиками была проведена серия языковых игр («Разбуди зайца», «Угадай, что это?», «Лягушки на бревне», «Собери картинку», «В магазине», «Мы идем в зоопарк», «В школьной столовой», «Путешествие», «Я иду в школу»). Перед каждой игрой дети получали установку говорить на английском языке. Вербальное поведение детей зафиксировано в виде 115 монологических и диалогических текстов (один ребенок в двух играх предпочел промолчать). По признаку использования языкового кода полученные тексты распределились на две группы: 72 смешанных текста (62,6%) (из них 35 монологических (48%) и 38 диалогических (52%)) и 43 одноязычных текста (37,4%). Из 43-х одноязычных текстов 39 англоязычных (90,7%) (из них 24 (63%) составляют монологические тексты и 14 (37%) — диалогические) и 4 русскоязычных текста (9,3%), где монологи и диалоги представлены в равной степени. Количественные данные показывают, что как смешанная речь с использованием двух языков, так и чистая иноязычная речь является неотъемлемой характеристикой билингвального сознания ребенка-дошкольника, осваивающего другой язык в искусственных условиях.

Анализ полученных смешанных (русско-английских) текстов позволил нам выделить наиболее характерные черты речи детей-дошкольников.

1. В речи детей на английском языке, как правило, используются русскоязычные служебные слова: союзы, предлоги и частицы. Обычно, союз *и* служит средством связи в детской речи. С помощью союза дети

связывают однородные члены и простые предложения. Например: *Там есть table и каша tasty, very tasty.* (Игра «В школьной столовой»). *I take mummy, brother. I like my mummy. И еще I like a brother* (Игра «Путешествие»).

Использование русскоязычных предлогов в англоязычной речи детей также является типичным. Например:

*P1: Что будешь есть?*

*P2: Give me, please, spoon для soup, fork для meat, cup для tea, napkin для mouth.* (Игра «В школьной столовой»).

Частицы вносят дополнительные эмоционально-семантические оттенки. Так, чтобы получить желаемое, ребенок побуждает своего партнера к действию; своё нетерпение он выражает посредством усилительной частицы *ну*, а также интонации:

*P1: I give you apples, bananas and oranges.*

*P2: Give me oranges.*

*P3: А мне, а мне bananas. Ну please.* (Игра «В школьной столовой»).

Частицы в речи детей выражают оттенки принятия, допущения, безразличия, которые наслаиваются на семантику согласия:

*P1: Give me, please, a ticket.*

*P2: No ticket.*

*P1: Yes ticket! Должны быть!*

*P2: Да yes, yes. Here you are.* (Игра «Путешествие»).

Часто дети заменяют английское выражение *here you are* русской разговорной частицей *на*:

*P1: Give me, please, hand.*

*P2: На.* (Игра «В магазине»).

В некоторых случаях частица *на* и выражение *here you are* используются в одном контексте:

*P1: Give me potato.*

*P2: На. Here you are.* (Игра «В школьной столовой»).

Это, скорее всего, говорит о том, что используемые языковые единицы «конкурируют» друг с другом в сознании ребенка. И выбор нужного слова становится для ребенка-дошкольника трудной задачей.

2. Р. О. Якобсон отмечал, что именно фатическая функция (стремление начать, поддержать и завершить коммуникацию) является одной из главных функций для людей. «Эту функцию первой усваивают дети; стремление вступать в коммуникацию проявляется у них гораздо раньше

способности передавать или принимать информационные сообщения» (Якобсон 1975: 20).

В англоязычной речи дети часто используют русскоязычные высказывания в фатической функции. Ребенок часто неосознанно начинает высказывание на родном языке, чтобы привлечь внимание партнера и начать диалог, и тут же переходит на иностранный: *А что сейчас? Breakfast или dinner?* (Игра «В школьной столовой»). Довольно часто дети завершают речевой дискурс русскоязычным высказыванием: *А тинту ничего не ест, она несет. Устал.* (Игра «Опиши картинку»). Или: *Thank you. Все.* (Игра «Путешествие»).

3. Осознание и выражение ребенком семантики согласия / несогласия является одним из значимых моментов развития его диалогической способности. Как правило, ребенок выражает свое согласие / несогласие одновременно и на родном, и на чужом языке.

*P1: I like soup. Только soup было много.*

*P2: Хорошо, налью много. Столько?*

*P1: Да. Yes. Столько хватит.* (Игра «В школьной столовой»).

Или:

*P1: I am brown. I am big. I like honey. I can go.*

*P2: A monkey.*

*P1: Нет. No. It is a bear.* (Игра «Угадай, что это?»)

4. Интересно, что в некоторых случаях ребенок сам задает вопрос и сам отвечает на него. Здесь имеют место так называемые эгоцентрические реплики. Эгоцентрическая речь — это «речь для себя», обращенная к себе или игрушкам. Эта речь лишена реального живого адресата, но имеет воображаемого (Выготский 2005; Пиаже 1994). Например: *А куда я поеду? Я поеду к grandmummy. I take a clock, a pencil u tasty cake, чтобы ее угостить.* (Игра «Путешествие»). *Snake is beautiful. Я хочу ее потрогать; I see a hare. I see a bear. Зайчик только чем-то напуган.* (Игра «Опиши картинку»). Такой монолог способствует выражению эмоций и одновременно специфическим образом выполняет функцию осмысливания.

5. Метаязыковая деятельность осуществляется ребенком, как правило, с привлечением родного языка. Во время игры дети дают комментарии и выражают свое отношение к речи другого участника игры, оценивают ее:

*P1: A ticket, please.*

*P2: Надо говорить: give me, please, a ticket.*

*P1: Ну я так и говорю: give me, please, a ticket.*

*P2: Thank you.* (Игра «Путешествие»).

В данной ситуации ребенок поправляет своего партнера, реагируя на его вербальное поведение.

6. Если в лексиконе ребенка отсутствует англоязычное слово, то дети обращаются за подсказкой к учителю на родном языке: *А как будет «меч»?* Это очень типичная ситуация для ребенка-дошкольника. В этот момент он выходит из игры и сферы английской речи. Узнав нужное слово, ребенок снова включается в игру, автоматически переходит на английский язык и продолжает высказывание.

Анализ материала ярко демонстрирует тот факт, что при смешении кодов может проявляться как взаимодействие двух языков, так и их конкуренция при доминантной роли родного языка.

## Литература

*Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. — М., 2005.

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

*Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. — М., 1994.

*Якобсон Р.О.* Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». — М., 1975. — С. 193–230.

*Chavda U., Kao R., Soldatou A., et al.* Important issues in the care and evaluation of bilingual / multilingual children // *International Pediatrics*. Vol. 18, 1. — 2003. — Pp. 8–13.

**А.В. Пеетерс-Подгаевская (Амстердам, Нидерланды)**

## **К вопросу о языковой интерференции: усвоение позиционных глаголов русско-нидерландскими детьми**

Степень владения ребенком несколькими языками определяется многочисленными внутрilingвистическими и экстралингвистическими факторами. Сосуществование двух и более языков в сознании одного индивидуума может выражаться как в их взаимном обогащении, так и в смешении, подавлении одним языком другого, в обеднении и даже (частичном) забвении последнего. К наиболее важным разновидностям языковой интерференции (*language transfer*) исследователи относят морфонологи-



ческую и лексическую интерференцию. Наряду с доступом в ментальном лексиконе знание отдельного слова в языке предполагает собой и знание его морфонологических, синтаксических, а также семантических, сочетаемостных, прагматических и стилистических характеристик (Jarvis & Pavlenko 2008: 75). Понятно, что в двуязычном ребенке некоторые аспекты владения отдельным словом не всегда представлены в полном объеме.

В этом отношении позиционные глаголы представляют особый интерес. Называя в своем прототипическом значении определенный способ расположения человека и предмета в пространстве, они совмещают как универсальные представления о пространственной ориентации, свойствах и параметрах предметов, так и конвенциональные, специфические для отдельного языка. Владение данными глаголами поэтому не является лишь проблемой языковой компетенции, но связано и с когнитивными представлениями, нашим знанием о мире. И здесь взаимовлияние двух языков может проявиться с особой полнотой.

В русском и нидерландском языках каноническая локативная ситуация описывается с помощью аналогичных в обоих языках позиционных глаголов (*стоять/staan*, *лежать/liggen* и *сидеть/zitten*). В своих прототипических (не метафорических) значениях глаголы *стоять/ staan* и *лежать/liggen* сопоставимы. Так, *стоять, staan* относятся к самого разного рода вертикально ориентированным, вытянутым объектам, а *лежать, liggen* ассоциируются с плоскими, горизонтально ориентированными объектами (см. Рахилина 2000: 286). Кроме того, *стоять, staan* употребляются в локативных ситуациях, когда актуализируется соответствие между пространственной ориентацией предмета и его функцией (например, *Чашка стоит на столе / Een kopje staat op tafel* — т.е., готова к использованию), а глаголы *лежать, liggen* ассоциируются с идеей покоя, несоответствия положения предмета его функции (ср. *Чашка лежит на столе / Een kopje ligt op tafel* — т.е., опрокинута). Однако между языками есть и некоторые, маргинальные, различия в употреблении позиционных глаголов, связанные с несовпадением в языках фокуса внимания. Так, в русском *Лодки стоят у причала*, в то время как в нидерландском *De bootjes liggen aan de steiger* (букв. ‘Лодки лежат у причала’). Если в русском языке в данном случае подчеркивается готовность предмета к выполнению предназначенной для него функции (функциональность), то в нидерландском — пространственная, горизонтальная, ориентация.

Дихотомия признаков ‘горизонтальность — вертикальность’ нарушается позиционным глаголом *сидеть/zitten*, который описывает некое

промежуточное, “сложенное” положение человека или предмета, подчеркивая прежде всего их фиксированность в пространстве (Рахилина, Lemmens 2003: 316). Однако сочетаемостные возможности русского *sидеть* и нидерландского *zitten* совпадают далеко не полностью. Так, наряду с общей для обоих языков идеей погружения / плотного контакта со средой (*Гвоздь сидит в стене / De spijker zit in de muur*), в нидерландском глаголе *zitten* присутствуют такие семантические компоненты значения, как “плотный поверхностный контакт” (*De pleister zit om de vinger* ‘Пластырь на пальце’) и “слабо фиксированное расположение в контейнере” (*De cola zit in de fles* ‘Кола в бутылке’) (Рахилина, Lemmens 2003: 319).

Понятно, что такие различия между во многом сходными глаголами могут влиять на их усвоение и употребление двуязычными детьми. Целью данного исследования является определение степени языковой интерференции у двуязычных русско-нидерландских детей в выборе позиционного глагола при описании довольно канонических локативных ситуаций.

**Методика проведения эксперимента.** В эксперименте (*picture matching task*) приняли участие 10 симультанных билингвов в возрасте 9,6-10,0 лет. Для чистоты эксперимента все испытуемые были разделены на две группы: сбалансированные билингвы (50% времени говорящие по-русски) и несбалансированные билингвы (25-30% времени говорящие по-русски). Всем участникам было предложено три набора карточек, изображавших канонические локативные ситуации, предполагающие употребление того или иного позиционного глагола. Внутри набора порядок показа карточек был фиксированным. Тестирование на русском и нидерландском языках проводилось с интервалом в одну неделю. Выбор языка в момент тестирования был произвольным.

За основу были взяты контексты употреблений нидерландских глаголов: 14 с *liggen*, 14 с *staan* и 21 с *zitten*, не всегда совпадающих с русскими контекстами. Экспериментатор показывал испытуемым карточки, а те должны были употребить глагол, наиболее точно отражающий, по их мнению, положение объекта на картинке. Поскольку в предшествующей эксперименту инструкции экспериментатор не называл глаголов, с помощью которых дети должны были описывать ситуации, участники были совершенно свободны в своем выборе. (Ситуации, однако, были настолько очевидны, что они автоматически ассоциировались с позиционными глаголами.) Внимания на грамматическую правильность построения ответа не обращалось. Продолжительность тестирования на обоих языках

заняла в среднем 30 минут. Все ответы были записаны на звукозаписывающее устройство, а затем проанализированы экспериментатором.

**Анализ экспериментального материала.** Результаты эксперимента представлены в ниже приведенной таблице.

Табл. 1.

**Правильное употребление позиционных глаголов  
в русском и нидерландском языках.**

| Группа     | Возраст  | Кол-во (N) | лежать (%) | liggen (%) | стоять (%) | staan (%) | сидеть (%) | zitten (%) |
|------------|----------|------------|------------|------------|------------|-----------|------------|------------|
| сбаланс.   | 9,6-10,0 | 5          | 90         | 92         | 83         | 86        | 40         | 68         |
| несбаланс. | 9,6-10,0 | 5          | 92         | 85         | 87         | 82        | 43         | 56         |

Полученные данные показали следующее.

Во-первых, при описании канонических локативных ситуаций у детей практически не возникало проблем с употреблением глаголов *лежать/liggen* и *стоять/staan*. Дихотомия признаков ‘горизонтальность — вертикальность’ усвоена достаточно хорошо. Ошибки встречались в тех случаях, когда внимание обращалось не на соответствие положения объекта выполняемой им функции, а на его пространственные параметры и ориентацию. Так, в стимуле *Het dorpje ligt aan de voet van de berg* (букв. ‘Деревня лежит у подножия горы’) только один участник выбрал правильный глагол *liggen*, все остальные предпочли *staan*, эквивалент русского *стоять* (ср.: Деревня стоит у подножия горы). В русском языке неправильно глагол *лежать* был использован при описании ситуации нахождения лодок на поверхности воды (два участника из группы несбалансированных билингвов допустили здесь ошибку). Та же ошибочная интерпретация отмечена в обоих языках и при описании расставленных на столе тарелок или тувель, стоящих под вешалкой в коридоре, где более адекватным был бы выбор глаголов *стоять/staan*, а не *лежать/liggen*, поскольку здесь в первую очередь подчеркивается соответствие ориентации предмета выполняемой им функции. Как видим, этот компонент значения двуязычными детьми 9-10 лет усвоен еще в недостаточной мере.

Во-вторых, как и ожидалось, у двуязычных детей возникали проблемы с интерпретацией ситуаций, ассоциируемых с достаточно сложными глаголами *sидеть/zitten*. Поскольку основой для отбора ситуаций являлись контексты нидерландского глагола, в описании локативных ситуаций последовательно должен был употребляться глагол *zitten*. Однако его адекватное употребление в нидерландском языке отмечено лишь в 68% случаев у сбалансированных билингвов и в 56% случаев у несбалансированных билингвов. (Только у одной девочки не допущено ни одной ошибки.) Процент правильных ответов в русском языке еще ниже и колеблется между 40% — 43%. Данные результаты в некоторой степени оказались неожиданными, поскольку мы исходили из того, что у сбалансированных билингвов будут более высокие показатели в русском языке по сравнению с несбалансированными, а те в свою очередь продемонстрируют лучшее знание употреблений глагола *zitten* в своем доминантном языке.

В-третьих, анализ ответов показал, что при выборе глагола дети руководствовались прежде всего конкретной физической ориентацией предметов в пространстве. Ситуации, связанные с языковой спецификой или амбивалентной интерпертацией пространственного расположения объекта, как правило, вызывали затруднения. Так, трудности в выборе правильного глагола возникли при описании канонического положения насекомых и земноводных, а также нахождения предметов в контейнере: в обоих языках встретились все три позиционных глагола. Поэтому гусеницы могли лежать на листе, а книги стоять в сумке. В ситуациях же условной фиксированности в пространстве явно прослеживалась языковая интерференция, причем в обоих направлениях. С одной стороны, ситуации плотного поверхностного контакта, исключаяющие в русском языке употребление глагола *сидеть*, последовательно обозначались большинством участников по нидерландской модели. Так, пластырь на руке или кольцо на пальце “сидят”. (Только один испытуемый не допустил ошибок в данных контекстах.) С другой стороны, при описании расположения предметов в контейнере заметно обоюдное влияние языков друг на друга. Например, обозначая положение книг в сумке, тубель в коробке или столового прибора в ящике, дети прибегали к русской модели с глаголами *лежать*, *liggen*, в то время как положение кольца в коробочке обозначалось по нидерландской модели с помощью глаголов *сидеть*, *zitten*. Интересно, что у трех участников отмечена взаимная интерференция языков: в русских примерах употребляется эквивалент нидерландского глагола, а в нидерландских примерах — эквивалент русского глагола.

Таким образом, при выборе позиционного глагола двуязычные русско-нидерландские дети 9-10 лет руководствуются в первую очередь конкретной физической ориентацией предмета в пространстве, что может расходиться с принятыми в языках конвенциями. В тех же случаях, когда локативные ситуации не предполагают непосредственного указания на способ расположения, возникают ошибки в выборе глагола. Особенно языковой интерференции подвержен глагол *sidemy/zitten*, в котором семантической доминантой является не столько ориентация, сколько фиксация положения в пространстве. Данные показывают, что контексты употребления нидерландского глагола знакомы двуязычным детям в большей степени, хотя еще и недостаточно, знание же русского глагола крайне ограничено. Такие компоненты значения, как “плотный поверхностный контакт” и “слабо фиксированное расположение в контейнере” нидерландского глагола генерализируются и переносятся в русский язык. Однако эффект языковой интерференции прослеживается в обоих языках, что подтверждает мысль о взаимном влиянии языков друг на друга вне зависимости от уровня владения ими.

## Литература

- Рахилина Е.В.* Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. — М., 2000.
- Рахилина Е.В., Lemmens М.* Русистика и типология: лексическая семантика глаголов со значением ‘сидеть’ в русском и нидерландском. // *Russian Linguistics*. — 2003. — № 27. — С. 313-327.
- Jarvis S., Pavlenko A.* Crosslinguistic influence in language and cognition. — London, New York, 2008.

**Е. А. Плаксина (Берлин, Германия)**

### **Особенности словообразовательной деятельности детей-билингвов с русским и немецким языком**

Своеобразие речи детей-билингвов проявляется во всех ее аспектах: в фонетическом, синтаксическом, лексическом. Особого внимания заслуживает словообразовательная деятельность двуязычных детей с русским и немецким языком, на которую также оказывает влияние билингвальное языковое развитие детей. Своеобразие словообразовательной

активности билингвов бесспорно, соответствующие примеры можно отметить в речи всех без исключения детей, обучающихся в Государственной европейской школе им. Л. Толстого г. Берлина (подробнее о концепции школы см. (Афонин 2011, Плаксина 2010, 2011), а также на сайте школы [www. StaatlicheEuropa-SchuleBerlin.de](http://www.StaatlicheEuropa-SchuleBerlin.de)).

Если анализ фонетической стороны речи детей-билингвов позволяет говорить о доминирующей роли немецкого языка, о его влиянии почти у всех детей на произношении в русском языке (см. Плаксина 2011), в коммуникативно-прагматических компетенциях (Афонин 2011), то в области словообразования оба языка оказывают ощутимое влияние друг на друга, о чем свидетельствуют многочисленные, часто курьезные, примеры словотворчества как в русском, так и в немецком языках. Эти факты не позволяют согласиться с мнением Бремера, согласно которому словообразовательное богатство немецкого языка не оказывает существенного влияния на речь двуязычных людей, проживающих в Германии (Brehmer 2007: 174).

В процессе анализа письменных работ и устных монологических высказываний учащихся-билингвов (бесед, пересказов, описаний, рассказов по картинкам) был собран богатый материал, содержащий интересные примеры и позволяющий говорить об определенных закономерностях словообразовательной деятельности двуязычных детей. Назовем некоторые из них и проиллюстрируем их на конкретных примерах. Отметим только, что в примерах, взятых из письменных работ учащихся-билингвов, сохранена орфография оригинала со всеми неточностями и ошибками.

1. Прежде всего, можно говорить об использовании продуктивных моделей образования слов и форм слова одного языка в другом родном языке ребенка-билингва. В следующих примерах видно, как немецкие словообразовательные и формообразующие элементы используются учащимися-билингвами в русском языке. Так, в разговоре с друзьями мальчик, обращаясь к товарищам с просьбой не мешать ему, говорит: «Не командуй!» Как русское слово *командовать*, так и немецкое *kommandieren* являются интернациональными словами (слово-прородитель латинского происхождения: lat. commendare = anvertrauen, übergeben, empfehlen), которые приблизительно одинаково звучат в обоих языках. Образование повелительного наклонения в немецком языке подчиняется основному правилу, по которому при обращении к одному человеку к основе глагола добавляется окончание *e-* *kommandieren* — *Kommandie-*

*re(nicht)*!), эта форма близка к звучанию неопределенной формы глагола. В русском языке при образовании повелительного наклонения глагола *командовать* в основе происходит чередование и прибавляется *-й- (-уй)*: «(He) *Командуй!*» Вероятно, тот факт, что звучание неопределенной формы глагола и повелительного наклонения в русском языке сильнее расходятся, определяет большие сложности при образовании повелительного наклонения от анализируемого глагола в данном языке. «Путь» к необходимой форме в немецком языке кажется короче, что объясняет употребление не совсем корректной для русского языка формы. Данную модель дети-билингвы часто используют при образовании повелительного наклонения и от других глаголов.

Приведем еще один пример использования немецких словообразовательных моделей. Ребенок рассматривает лежащие на улице вещи, предназначенные на выброс: «Дайте мне этот миксер или *кафемахер!*» По аналогии с такими немецкими названиями кухонных приборов, как *Mixer, Wasserkocher, Allesschneider, Toaster* с суффиксом деятеля *-er*, слово *кафемахер* образовано сначала в немецком языке, а затем перенесено в русский. Примечательно, что в немецком языке есть специальное название для этого прибора, а именно *Kaffeemaschine*. И то, что ребенок образовал свое название, используя продуктивную модель словообразования (хотя слово и не существует ни в русском, ни в немецком), говорит о том, что языковые компетенции в обоих языках, и в области словообразования в том числе, находятся в стадии формирования.

В следующем случае ребенок, рассматривая на картинке орган, рассказывает, из чего он состоит: «Да, там большие гольттрубен (*Goldtruben*)». Интересно причудливое сочетание немецкого прилагательного *gold* и русского слова *трубы*, употребленного во мн.ч. в соответствии с немецкой моделью образования множественного числа существительных женского рода на *-e*. В немецком языке нет слова *Trube(n)*, но ребенок-билингв, перенося русское слово *трубы* в немецкий язык, абсолютно точно определил его род в русском языке и корректно построил слово в парадигму образования множественного числа существительных женского рода на *-e* в немецком языке, что еще раз говорит о развитии языковых компетенций у детей-билингвов в обоих родных языках.

2. Наиболее осязаемое влияние немецкого языка на русский в области словообразования проявляется в тех случаях, когда дети-билингвы пытаются передать сложные немецкие слова (*Zusammensetzungen*) «похожими средствами» в русском языке. В немецком языке «нехватка» относитель-

ных прилагательных компенсируется за счет образования большого количества сложных слов. Одной из самых частых словообразовательных моделей при этом является модель «существительное + существительное». Попытка заменить в русском языке относительные прилагательные существительными или образовать прилагательное с опорой на другую русскую, уже известную, словообразовательную модель приводит к таким вариантам, как: «*Если брат или сестра дома схвати их за руку и выбегайте из дом и закрывайте заходи-дверь*». Немецкое слово *Eingangstür* состоит из двух существительных *Eingangi Tür*. В русском языке эквивалентом в данном случае было бы словосочетание *входная дверь*, которое, вероятно, неизвестно ребенку-билингву. Причем в данном случае трудно судить о частеречной принадлежности первого компонента образованного ребенком словосочетания. По форме — это форма повелительного наклонения глагола *заходить*, по функции — имя.

3. Еще один пример образования сложных слов в русском языке, опирающегося на выше названную словообразовательную модель немецкого языка, можно найти в следующей ситуации. Ребенок описывает проезжающий по дороге грузовик и упоминает, что сзади у него висят «такие колеса, ерзацколеса». *Ersatzkolеса* образовано по образцу немецкого слова *Ersatzreifen*, которое состоит из двух существительных *Ersatz* и *Reifen* — одна из самых распространенных моделей (существительное + существительное) образования немецких сложных слов (*Zusammensetzungen*). Ребенок, вероятно, не вспомнил или не знал русское слово *запасные* и воспользовался немецким образовательным элементом *Ersatz*, которое причудливо объединилось с русским словом *колеса* в составе «русско-немецкого» слова *Ersatzkolеса*.

Всегда особенно интересны примеры влияния русских слов на словообразование соответствующих эквивалентов в немецком языке. Русское слово *наушники* образовано от *ухо* (*Ohr*) и обозначает приспособление, надеваемое на уши для прослушивания, например, музыки. Немецкое сложное слово *Kopfhörer* состоит из двух существительных *Kopf* (*голова*) и *Hörer* (*прослушиватель*) и обозначает то приспособление, которое надевается на голову, чтобы прослушивать какой-то звуковой носитель. Образованное ребенком слово *Ohrenhörer* сохранило второй компонент немецкого слова, но присоединило в качестве первого переведенное на немецкий язык русское слово *ухо* (*Ohr*). Примечательно, что немецкое слово корректно употреблено во множественном числе, что, может быть, связано с пониманием того, что наушников должно быть два.



Проанализированные выше примеры — лишь малая доля словообразовательного богатства письменной и устной речи детей-билингвов. Анализ и описание других закономерностей их словообразовательной деятельности — предмет серьезного исследования, осуществление которого представляет не только научный интерес для лингвистов-билингвистов, но и является насущной необходимостью для разработки современных программ обучения и создания учебных пособий, направленных на оптимальное развитие компетенций детей-билингвов в обоих родных языках.

## **Литература**

- Афонин С.* Дистантное обращение в речи русско-немецких детей-билингвов в начальной школе // *Онтолингвистика — наука XXI века. Материалы международной конф., посвященной 20-летию кафедры детской речи.* — СПб., 2011. — С. 589-597.
- Плаксина Е.* Фразелогизмыязыковомвосприятии детей-билингвов // *Фразеология, познаниеикультура. Международная конференция славистов.* — Т. 2. Дискурсивные и дидактические проблемы фразеологии. — Белгород, 2010. — С. 381-385.
- Плаксина Е.* Фонетические особенности речи немецко-русских детей-билингвов // *Онтолингвистика — наука XXI века. Материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи.* — СПб., 2011. — С. 567-572.
- Brehmer B.* Sprechen Sie Qwelja? Formen und folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland // *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung, 2007.* 226 Seiten. — S. 163-185.

**Н. Рингблом (Стокгольм, Швеция)**

### **Основные особенности регистра общения с детьми в двуязычной семье**

Взрослые, как известно, пользуются при общении с детьми специальным регистром, называемым в англоязычной терминологии Child Directed Speech (CDS), mothersese, Infant Directed Speech (IDS) или baby talk. В русскоязычной литературе наиболее подходящим термином является «регистр общения с детьми», или сокращенно РОД.

РОД был рассмотрен в разных языках и с разных позиций (см. Гаврилова 2007; Казаковская 2006; Nordqvist 2001), однако исследований РОД на материале двуязычных детей практически нет, так как основная часть работ по раннему двуязычию направлена на изучение речи самого ребенка, а не окружающих его людей, несмотря на то, что именно в ситуации одновременного усвоения двух языков необходимо понять, каким образом речь взрослого влияет на процесс усвоения языков и особенно — на процесс их разделения.

Целью данной работы является познакомить с основными особенностями РОД, отмеченными в одной русско-шведской двуязычной семье, а также показать, что функции и особенности РОД в ситуации двуязычия могут несколько отличаться от тех, которые на сегодняшний день были описаны в литературе о детях, усваивающих только один родной язык. В данной статье мы постараемся выявить основные причины использования данного регистра в ситуации двуязычия и его лингвистические характеристики.

Материалом служат аудио- и видеозаписи разговоров в Юлей, двуязычным ребенком, родившимся и воспитывающимся в Швеции. Первые записи детских вокализаций имеются с двух месяцев. Параллельно с записями ребенка существует богатый материал речи матери, бабушки, отца, а также старших сестер, обращенной к Юле, которые и будут в центре нашего внимания в настоящей работе. Следуя Casagrande (Casagrande 1964: 245) для анализа РОД был проанализирован материал до **четырёх** лет. Гаврилова (Гаврилова 2007: 389) ограничивает исследуемый возраст двумя годами, так как в этот период черты РОД проявляются в наибольшей степени. Как показал наш материал, Юлины собеседники не отказались от РОД в беседах с Юлей возрасте двух лет, а лишь добавили к нему новые характеристики.

В целом было отмечено явное стремление извлечь как можно больше речевой продукции от ребенка. С первых же дней жизни Юли, взрослые побуждали ее к речепроизводству, чаще всего к имитации: *rrrrr... скажи «rrrrr»* (0,7); *киви... скажи «киви»* (1,9). Посредством имитации ребенок постепенно учился ассоциировать определенное слово с конкретным собеседником, что к 1,9 месяцам помогло ей правильно разделить сферы употребления языков. Родители были крайне чувствительны к ранним вокализациям ребенка и старались расшифровать их, придать им смысл. Если в потоке вокализаций вдруг удавалось распознать что-то похожее на русское слово, мать моментально повторяла его и ребенок тут

же получал похвалу. Для отца тоже был характерен «перевод» ранних вокализаций на шведский язык и придавание им смысла.

Родители пользовались различными стратегиями для привлечения ребенка к разговору, однако и обратное тоже было отмечено: ребенок постоянно пытался вовлечь мать и отца в диалог и получить от них реакцию на свой лепет. Таким образом, Юля получала необходимую поддержку, используя то или иное слово в определенной ситуации. В целом были выявлены **3 основные причины, по которым использовался РОД**: (1) для осуществления коммуникации с ребенком и облегчения ее, (2) для обучения ребенка языкам, (3) для обучения умению разделять языки и пользоваться правильным языком с правильным собеседником<sup>1</sup>.

РОД обладал определенными особенностями и лингвистическими характеристиками, направленными на осуществление вышеописанных функций. При этом невозможно определить точно, какую именно цель преследовала каждая особенность РОД. Скорее, это было сочетание сразу нескольких целей, как коммуникативной, так и дидактической<sup>2</sup>.

– Придание определенного смысла вокализациям ребенка, даже на самых ранних этапах: *Юля: бабабабаба. Мама: она бабушку зовет: ласточка маленькая!* (0,6).

– Перевод ранних детских вокализаций на взрослый язык: *Юля: а дя! Мама (обращаясь к ребенку): Она говорит «дай»* (1,4).

– Стремление вычленив в потоке речи ребенка вокализации, хоть как-то похожие на родной язык каждого из родителей с последующим повторением за ребенком этой фразы.

– Перевод высказываний ребенка на «правильный» язык, а также побуждение ребенка повторять слово на «правильном» языке: *М: Какая у Юленьки болезнь? Ю: Host. М: Host...Кашель скажи...* (3,10).

– Перевод вопроса на другой язык, если родитель не получил ответа на свой вопрос на «правильном» языке: *Отец: vill du ha mjölk? 'ты хочешь молока?' /ребенок не реагирует/. Отец: хочет?* Такой перевод не всегда помогал восприятию информации, однако интересен сам факт его присутствия.

– Постоянный комментарий действий, совершаемых ребенком на данный момент: *а кто поет?* (0,5). *А кто весь наморщился и писает?* (0,6).

---

<sup>1</sup> Важно заметить, что все эти функции CDS использовались окружающими ребенка взрослыми бессознательно, что также было отмечено и при анализе речи родителей, обращенной к одноязычным детям.

<sup>2</sup> Дидактический аспект (см. Цейтлин 2001) присутствовал уже с первых месяцев.

Вопросы, задаваемые в диалоге с ребенком, были лишены информативной или референциальной функции и в большинстве своем не предполагали ответа; их функция была скорее эмоциональной, социальной: *Ну что, почистили носик?* (0,6). *А кто ножку кладет в ротик и аж давится?* (0,6).

– Адаптация речи: упрощение произношения (ти вместо «ты»), а также упрощение синтаксиса в предложениях для упрощения понимания.

– Употребление «докторского мы»: *а что мы сейчас будем кушать?* (1,3).

– Использование какициализмов, диминутивов, большого количества вопросов, уменьшительно-ласкательных слов и прочих экспрессивных элементов: *носинька (носик), ротинька (ротик), котинька (котик)*. Употребление общепринятых уменьшительно-ласкательных *носик, ротик, котик* часто казалось недостаточным.

– Побуждение к говорению (особенно после того, как ребенок произнес свои первые слова): *«спасибо нало сказать. Спасибо. Скажи спасибо!»* (1,4, 1,6).

– Повтор своих и детских высказываний (часто с изменением порядка слов): *Мама: Мы будем купаться? Будем?* (0,6). При повторе детских высказываний часто подсказывалась правильная форма: *Юля: сеска! Мама: расческа* (1,11).

Таким образом, наряду с симплификацией и повторением высказывания ребенка в правильной форме, широко использовалась стратегия перевода. На шведский язык переводились как новые слова, вводимые в репертуар ребенка, так и целые фразы (включая запреты и просьбы). Стратегией перевода пользовалась не только мать, но и сестры, использующие одновременно два языка для облегчения понимания сказанного: *Nej! Hem! Vce! Sitt! Sitta!* (1,9), *Ska vi byta? Byta? Меняться?* (1,9).

Приблизительно в полтора года было отмечено движение от фатической коммуникации к информативной (ср. Гаврилова 2007: 393; Цейтлин 2000: 214). В этот момент произошел лексический взрыв, и мать, вводя ребенку новое русское слово, одновременно переводила его на шведский язык. Знакомя, например, со словом *богомол* мать одновременно повторяла и по-шведски: *богомол...bönsyrsa*. Перевод использовался с целью обучения Юли одновременно двум словам, а также из опасения, что ребенок может усвоить слово только на русском языке и не знать шведского эквивалента.

Впоследствии, когда шведский язык стал для ребенка сильнее, мать стала использовать его как когнитивную базу для обучения русскому языку, особенно в тех случаях, когда имелся риск, что Юля не поймет того, что ей пытались объяснить. Таким образом мать подсознательно начала рассматривать русский язык как L2, которому нужно учить, и при малейшем непонимании прибегала к более сильному языку — шведскому. Интересной особенностью речи русскоговорящих взрослых был также перевод вопросов на шведский язык, когда взрослый не был уверен, поняла ли Юля заданный вопрос. Если на более ранних стадиях взрослые ограничивались в подобной ситуации повтором или изменением порядка слов, то после того, как Юле исполнилось 1,4, появились переводы на шведский язык.

Таким образом, наряду с особенностями РОД, присутствующими у родителей в России, в русско-шведской двуязычной семье были отмечены и новые особенности такие, как, например, использование различных стратегий для облегчения разделения сфер употребления языков. Приблизительно до 1,4 обучение шло исключительно при помощи ресурсов одного языка (использовались повторения, изменение порядка слов, синонимы). После полутора лет родители стали все чаще прибегать к ресурсам другого языка, а также задавать вопросы с целью побудить ребенка повторить то или иное высказывание или назвать определенный предмет на языке, на котором говорит собеседник.

## Литература

- Гаврилова Т. О.* Типы текстов в регистре общения с детьми. // Семантические категории в детской речи. — СПб., 2007. — С. 384–436.
- Казаковская В.В.* Вопросно-ответные единства в диалоге «Взрослый — ребенок». — СПб., 2006.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Цейтлин С. Н.* Некоторые особенности диалога «взрослый — ребенок»: функции реплик — повторов // Ребенок как партнер в диалоге. — СПб., 2001.
- Casagrande J.B.* Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology. — NY; Evanston; London. 1964.
- Nordqvist Å.* Speech about speech. A developmental study on form and function of direct and indirect speech. — Göteborg, 2001.

## Индивидуальные особенности детей-инофонов при освоении количественно-именных сочетаний русского языка

Цель нашей работы — выявить изменения, происходящие в промежуточном языке ребенка-инофона по мере освоения им русского языка естественным путем. Материалом послужили количественно-именные сочетания русского языка (КИС), в которых семантическим центром выступает существительное, а определяющим словом — числительное. В исследовании принимали участие 30 носителей азербайджанского языка дошкольного и младшего школьного возраста, обучающиеся в русскоязычном образовательном учреждении Санкт-Петербурга. Испытуемым предлагалось сосчитать предметы, людей и животных, которые были изображены на картинках (их количество составляло 1, 2 или 5). Экспериментальный материал включает в себя 31 существительное: одушевленные и неодушевленные; мужского, женского и среднего рода. Полученный в результате исследования банк данных насчитывает более 5500 КИС.

Рассмотрим результаты исследования речи детей-инофонов<sup>1</sup>, эксперимент с которыми проводился каждые 1-3 месяца в течение года (номер сессии обозначен римской цифрой). Наблюдение за процессом становления их речи позволяет проследить некоторые индивидуальные особенности освоения грамматической системы на основе переработки доступного в коммуникации языкового материала, а также отражает общие закономерности, свойственные речи инофонов в процессе постепенного освоения КИС.

### Употребление КИС с числительным *один*

Основной трудностью для инофонов стало определение родовой принадлежности существительного и выбор соответствующей формы числительного в связи с отсутствием категории рода в азербайджанском языке (Баскаков 1976: 113). Выделим основные варианты отступлений от нор-

---

<sup>1</sup> В статье проанализирована речь трех детей. Хадижа и Самангюль (2005 г.р.) начали посещать русскоязычный детский сад в 5-летнем возрасте, до этого общались только на азербайджанском языке. Эмиль (2004 г.р.) обучается в 1 классе, до этого посещал тот же детский сад. Дети из одной семьи, с родителями общаются на родном языке, между собой — и на русском, и на азербайджанском языке в зависимости от обстоятельств, ситуации и обстановки.

мы: а) в речи инофона наличествует лишь одна родовая форма числительного, которая фигурирует во всех сочетаниях, независимо от рода существительного; б) наличествуют разные формы, но их выбор произволен; в) в разные периоды используется то одна, то другая тактика. Например, Эмиль использует исключительно форму *один* на протяжении всего исследования, а для речи Самангюль характерно использование формы *одна*, хотя в I сессии была зафиксирована и форма *один* (17% верных и 6% неверных случаев употребления). Можно сказать, что ребенок следует определенным правилам, даже если это не соответствует конвенциональному употреблению. Третий вариант наблюдается в речи Хадижи, индивидуальная языковая система которой претерпела ряд качественных изменений в определенные временные отрезки. Заметно предпочтение, отдаваемое то форме *одна* (I, III, IV, VI), то форме *один* (II, V). Интересно, что существовали периоды, в которых наличествовала лишь одна форма: в III сессии используется только *одна*, а в V — преимущественно *один* (*одна* встретилась дважды — *одна бабушка, одна кошка*, причем при повторном предъявлении через некоторое время девочка «исправила» последнее словосочетание — *один кошка*)<sup>1</sup>.

Форма среднего рода *одно* не была зафиксирована в речи детей. Это вполне согласуется с известным положением о том, что родовая система ребенка при постижении языка двучленна, а не трехчлена, как у взрослого, средний род изначально фактически отсутствует (Цейтлин 2009: 151). Наблюдая за употреблением данных сочетаний, можно проследить «давление» со стороны приоритетной в определенное время формы.

Выбор формы существительного в КИС зависит от типа синтаксической связи. В модели с *один* используется согласование, а форма существительного во всех рассматриваемых нами случаях — им.пад. ед.ч. Именно эта форма преобладает у информантов. Известно, что использование «замороженных» форм типично для начинающего осваивать язык, поэтому нет оснований говорить, что правила конструирования КИС с числительным *один* освоены лучше, чем модели с *два* или *пять*. Мы склонны считать, что процент верных ответов довольно высок именно

---

<sup>1</sup> По данным Национального корпуса русского языка (<http://ruscorpora.ru/>) наиболее частотной является форма *один*, на третьем месте (после числительного *два*) стоит форма *одна*. К тому же, при пересчете предметов, независимо от родовой характеристики, используется именно форма, соответствующая м.р. («один, два, три...»).

благодаря относительной легкости данной конструкции. Заметим, что в азербайджанском языке существительное в сочетании с количественным числительным всегда стоит в форме ед.ч. (Баскаков 1976: 114), что также может влиять на русскую речь инофонов.

При очевидном преобладании формы им. пад. ед.ч. в речи Хадижи и Эмиля встречаются и интересные отклонения от нормы. Это единичные случаи употребления им. и род. пад. мн.ч. У Эмиля зафиксированы *один собачки, один зеркалов* (I), *один деревья* (II, IV). У Хадижи картина более пестрая. Во-первых, на протяжении всего экспериментального периода существительное *дерево* в КИС с *один* употребляется в им.пад. мн.ч. (*одна деревья, один деревья*). Во-вторых, в сессии II появляется род.пад. мн.ч. (*один рыбок, один ложсек*), который возникает по аналогии со словосочетаниями *пять рыбок, шесть ложсек*. В III сессии процент употребления формы род. пад. мн.ч. увеличивается с 16% до 24%, появляется род.пад. ед.ч. (*одна щенка*). В IV сессии использование род.пад. ед. и мн.ч. составляет по 6%, а в V сессии род. пад. ед.ч. встречается один раз (*один мальчика*). Можно предположить, что многие ошибки возникают по аналогии с использованными ранее словосочетаниями<sup>1</sup>. Предшествующие предъявления создают готовность воспринимать следующую форму, т.е. вызывают прайминг-эффект. В некоторых случаях прайминг-эффект кажется вполне очевидным. Но интересно, что при равных условиях (при каждом предъявлении материал давался в одной и той же последовательности) результат чаще всего различен, что говорит о неустойчивости формирующейся грамматической системы ребенка-инофона.

### Употребление КИС с числительным *два*

В условиях нашего эксперимента основными сложностями для инофона стали: 1) определение родовой принадлежности существительного и выбор соответствующей формы числительного в связи с отсутствием категории рода в азербайджанском языке; 2) постановка существительного в форму род. пад. ед.ч. в связи с употреблением в соответствующих сочетаниях азербайджанского языка особой формы существительных, не

---

<sup>1</sup> Хадижа произнесла *одна дедушек* после того, как сказала *пять дедушек, одна мамов, два стульчик, пять стульчиков, пять котиков*, а *один щенка* — после *одна шарф, один гнездо, одна бабушка, пять рыбок*. Эмиль сказал *один собачки* после того, как произнес *один гнездо, один бабушка, пять рыба(х/ов)*, а *один зеркалов* — после *пять рыбов, один собачки, две яблочки*.



имеющей отношения ни к одному из падежей русского языка, но выступающей в качестве базовой при их образовании (так наз. исходного падежа).

При выборе формы *два/две* наблюдается использование приоритетной формы, которая является представителем определенной количественной группы предметов, независимо от родовой принадлежности существительного. Для речи Хадижи и Эмиля характерно использование формы *два*. В I сессии у обоих зафиксировано хаотичное употребление форм числительного, замены одной формы на другую. В целом, употребление формы *два* и *две* составляет примерно 50% на 50%. В следующих четырех сессиях у обоих зафиксировано употребление формы *два* для всех словосочетаний (за исключением сочетания *две мама* у Хадижи и *две гнездо* у Эмиля в V сессии). В VI сессии у Хадижи снова появляется форма *две*, но в меньшем процентном соотношении, чем в I сессии. При этом употребление словосочетаний выглядит более последовательным, выбор формы между *два* и *две* менее хаотичный и беспорядочный. Наблюдается определенная тенденция в употреблении формы *две*, которая возникает в сочетаниях с существительными I скл. (*две бабушки, две ручки, две папы*). Интересно, что зафиксированы сочетания *две* с существительными среднего рода с безударным окончанием в форме им. пад. ед.ч., которые, возможно, осознаются как существительные женского рода: *две зеркала, две окошки, две мылы*. Самангюль обычно использует форму *две*. *Два* в I сессии используется редко (*ложка два, собака два*<sup>1</sup>), при этом отмечено только 11% верных случаев употребления (*автобус два, шарф два*). Во II сессии *два* соотносится с существительными женского рода (*книжка два, кукла два, дверь два*). В III сессии с этой формой связываются и существительные среднего рода (ср. размышления ребенка: *два...две яйцо*). В IV сессии приоритеты кардинально меняются, и девочка использует исключительно форму *два*.

---

<sup>1</sup> Отличительной особенностью конструирования КИС Самангюль на начальном этапе постижения русского языка является порядок компонентов: на первом месте стоит существительное, за которым следует числительное. Обратный порядок наблюдается крайне редко. Ряд примеров, данных в качестве образца экспериментатором, не оказал существенного воздействия на употребление КИС девочкой в течение первых двух сессий. С накоплением речевого опыта употребление КИС все более приближалось к основной модели русского языка («числительное + существительное»). Следует оговориться, что модель КИС «существительное + числительное» возможна в русском языке, но имеет оттенок «приблизительности» (ср. часа два, не больше).

Любопытно проследить употребление формы существительного в подобных сочетаниях. Выделим следующие основные варианты, отличающиеся от нормы: а) используется «замороженная» форма существительного; б) преобладает согласование, существительное в форме мн.ч.; в) используется управление, существительное в форме мн.ч.

Самангюль на протяжении всего исследования использует исключительно форму им.пад. ед.ч. В речи Эмиля формы им. пад. ед.ч. составляют от 50% до 77%. Остальные формы существительного в разные периоды проявляются по-разному: в I сессии им.пад. мн.ч. — 24% (*две карандашки*), род. пад. ед.ч. — 19% (*две кисти, два собачки, два рыбки*), род.пад. мн.ч. — 8% (*две книжков, два ручков, два зеркалов*). Во II сессии лидирует им. пад. ед.ч. (74%), используется верная форма род.пад. ед.ч. (23%) и единичные случаи мн.ч. им. (*два дерева*) и род. пад. (*два зеркалов*). В III сессии формы мн.ч. отсутствуют, используются формы ед.ч. им. (77%) и род. пад. (22%) В IV сессии появляется форма род. пад. мн.ч. (11% — *два книг, два девочек, два дедушек, два карандашов*). В V сессии верная форма выбирается в 35% случаев, снижается употребление формы им. пад. ед.ч. до 54%, а формы мн.ч. им. (*два карандаши*) и род.пад. (*два девочек*) употребляются в единичных случаях.

В речи Хадижи в I сессии преобладает им. пад. ед.ч. (80%). Им. пад. (*два дерева*) и род. пад. (*две куколок*) мн.ч. единичны. Следующие три сессии демонстрируют активное использование род.пад. мн.ч.: 32% — во II, 42% — в III и 58% — в IV сессиях (*два рыбок, два пап, два яблоков*). Им.пад. ед.ч. используется в 54% (II), 39% (III), 22% (IV), род.пад. ед.ч. в 17% (II), 3% (III), 16% (IV). В V и VI сессиях появляется им. пад. мн.ч. (9% и 12% — *два яблоки, два карандаши, два окошки*), активно используется род. пад. ед.ч. (35% и 48%). Таким образом, Хадижа сначала использует согласование, затем управление, но существительное стоит в форме мн.ч. (использование данной формы в IV сессии достигает 58% случаев), а затем переходит к нормативному построению словосочетаний.

### **Употребление КИС с числительным *пять***

Основной трудностью для инофона в условиях нашего эксперимента стало использование существительного в форме род. пад. мн.ч в связи с тем, что в азербайджанском языке после количественных числительных существительные не оформляются аффиксом мн.ч., когда речь идет о множестве однотипных предметов (Баскаков 1976: 114). Выделим следующие варианты, отличающиеся от нормы: а) используется «заморо-

женная» форма существительного; б) в разные периоды преобладает то одна, то другая форма существительного. Например, Самангюль отдает предпочтение форме им.пад. ед.ч. на протяжении всего исследования. Во II сессии появляется род.пад. ед.ч. (*домика пять*), но в дальнейшем возникает другая форма — *пять домик*. В IV сессии появляется им. пад. мн.ч. (9% — *пять стульчики, пять кошки, пять рыбки*).

У Хадижи и Эмиля в разные периоды проявляются колебания в употреблении форм существительных. Так, в I сессии Хадижа использует исключительно форму им. пад. ед.ч., употребление которой со временем то уменьшается, то увеличивается: 48% (II), 15% (III), 16% (IV), 50% (V), 14% (VI). Зафиксированы словосочетания как с согласованием, так и с управлением. Активное использование род. пад. мн.ч. наблюдается со II сессии и составляет 27%, из которых 12% занимают неправильно образованные формы (*пять куколков, пять кошек*). В III сессии это соотношение составляет 48% и 11%, в IV — 37% и 37%, в V только — 5% и 8%, а в VI снова наблюдается подъем — 44% и 17%. Остальные формы существительного употребляются редко. Употребление им.пад. мн.ч. (*пять деревьев, пять девочки*) составляет 6% (II), 4% (III), 3% (IV), 16% (V), 8% (VI). Употребление род.пад. ед.ч. (*пять щенка, пять стула*) колеблется следующим образом: 3%, 12%, 7%, 6%, 13%, 17% с I по VI сессию.

В речи Эмиля род.пад. мн.ч., наряду с им.пад. ед.ч., является самой используемой формой. Мальчик часто неверно образует форму род.пад. мн.ч. (*пять карандашов, пять ручков*). Причем соотношение нормативного и ненормативного способа образования все время меняется: 9% и 36% (I), 6% и 26% (II), 17% и 8% (III), 22% и 28% (IV), 19% и 8% (V). Эмиль использует и другие формы существительного: им. пад. мн.ч. (*пять деревьев, пять карандаши*) составляет 6% (I), 9% (II), 0% (III), 3% (IV), 3% (V); род.пад. ед.ч. (*пять стула, пять дерева*) — 0% (I), 6% (II), 11% (III), 0% (IV), 11% (V).

Если сравнить формы существительного в КИС с разными числительными, то можно заметить некоторое влияние одних моделей на другие. Например, в речи Хадижи во II сессии появляется род. пад. мн.ч., что находит отражение не только в модели с *пять*, но и с числительными *два* (*два книжек, два яблоков*) и *один* (*один рыбок, один ложек*). В III сессии процент употребления данной формы существительного увеличивается для всех моделей: с *пять* — с 27% до 59%, с *два* — с 32% до 42%, с *один* — с 16% до 24%. В IV сессии при общем увеличении процента

употребления данной формы в моделях с *пять* (74%) и *два* (58%), модель с *один* не испытывает прямого влияния приоритетной формы род. пад. мн.ч. существительного и составляет всего 6% случаев. В то же время в речи Эмиля подобного влияния не наблюдается, правила употребления постигаются изолированно в каждой модели.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Имеются существенные индивидуальные различия освоения языка, что проявляется как при выборе формы компонентов словосочетания или вида синтаксической связи между ними, так и в процессе развития и функционирования КИС во времени. Очевидно, что ребенок при порождении речи использует определенные правила, которые формируются у него на каждом этапе освоения языка. Индивидуальная языковая система ребенка-инофона находится в процессе постоянного изменения, долгое время является нестабильной. КИС осваиваются очень медленно из-за имеющегося в русском языке исключительного своеобразия связи числительных с существительными и сложности устройства языковых правил, по которым подобные сочетания функционируют.

## **Литература**

- Баскаков А.Н.* Типологические особенности азербайджанского и русского языков // Развитие национально-русского двуязычия. — М., 1976.
- Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.

**А.В. Севастьянова (Гуанчжоу, КНР)**

### **Детская речь в условиях многоязычия как отражение национально-культурного взаимодействия**

Как известно, «язык не существует вне культуры, то есть вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» (Э. Сепир). В основе языковых структур лежат структуры социокультурные. Знать значения слов и правила грамматики недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. Необходимо знать и мир изучаемого языка. Од-

ним из аспектов изучения детской речи в условиях многоязычия может быть лингвокультурологический.

Целью нашего исследования стало выявление фактов влияния национально-культурного взаимодействия на речевое поведение детей-билингвов. Материалом для наблюдения послужила речь детей русской диаспоры в китайском городе Гуанчжоу. Наблюдения проводились в детском клубе, созданном для регулярного общения русскоговорящих детей и поддержания русского языка и русских культурных традиций в условиях иноязычного окружения. Постоянными участниками клуба стали более 40 билингвов от 3 до 10 лет.

Многоязычие наших информантов — это жизненно обусловленная необходимость. Социализация ребенка происходит в речевой среде, требующей усвоения главного средства общения — общекитайского языка (кроме того, языком повседневного окружения здесь был и остается один из китайских диалектов — кантонский). Функционированием английского языка как средства международного общения в Гуанчжоу обусловлено его изучение в детских образовательных учреждениях; этим языком дети пользуются и в естественной коммуникации. Русский же язык в семьях наших соотечественников сохраняется, в основном, как язык домашнего общения. Занятия в детском клубе проходят исключительно на русском языке. После уроков, общаясь с родителями или с няней, дети естественным образом переключаются на тот язык, которым привыкли пользоваться в повседневной жизни.

Отражение национально-культурного взаимодействия можно наблюдать в типичных ситуациях повседневного речевого общения — в частности, при использовании формул речевого этикета. Покажем это на конкретных примерах.

Обращение к учителю. Любому ребенку, посещающему детское образовательное учреждение в России, известно, что к учителям и воспитателям следует обращаться по имени и отчеству. В Китае же существует иная традиция обращения к педагогу: в качестве самой вежливой принята речевая формула «наименование профессии (должности) + фамилия» (*преподаватель Джань, директор Чэн* и т.п.); при незнании фамилии допустимо обращение просто по профессии (или должности). Дети, выросшие в Китае, используют привычную для них форму обращения, принятую в ситуации официального общения. Так, Артур (7), опоздав на урок, извиняется: *Учительница, простите, я сегодня опоздал!* Замечание учительницы «Хорошо, Артурчик, но меня зовут Анна Владимировна, а

не Учительница» мальчик не понял. Показательно, что подобные ситуации часто возникают при общении с детьми в нашем клубе (*Учительница, а у меня карандашей нет; Учительница, я уже все!* и т.д.). (Такая же особенность характерна для речевого поведения китайских студентов, изучающих русский язык, — например, подписывают поздравительную открытку: «Уважаемая Севастьянова! Поздравляем вас с днем учителя!»)

Приветствие учителя. Обращает на себя внимание тот факт, что дети-билингвы, выросшие в Китае, часто вообще не здороваются при встрече с учителем. В других случаях форма приветствия, используемая детьми, не соответствует характеру ролевых отношений в такой ситуации. Например, когда после каникул дети собрались в клубе, Артур (7), заметив учительницу, радостно крикнул ей: *Приветики!* Встретившись с учительницей в холле, Соня (6) обнимает ее и восклицает: *Ой, при-и-ве-ет!* Подобные ситуации не являются единичными, что объясняется, вероятно, отсутствием у наших информантов наблюдений за официальным русским общением, в том числе и с учителем.

Прощание с учителем. Асимметричным ролевым отношениям могут не соответствовать и выбираемые детьми формулы прощания с учителем. Так, Рауль (11) и Равиль (8) после урока собираются уходить, говоря учителю: *Ну ладно, мы пошли;* на замечание «А что люди говорят, когда уходят?» Рауль отвечает: *Бай-бай!* (Равиль радостно поддерживает брата). Эти же мальчики в общении с учителем не используют характерное для русского речевого этикета обращение с вежливым «Вы»: *А у тебя есть вода? А ты смотрел такой мультик?* и т.п. Приведенная ситуация, как нам кажется, отражает особые, дружеские отношения мальчиков с этим учителем: в Китае если учитель воспринимается учеником как товарищ и друг, то вполне естественными становятся соответствующие речевые формулы (обращение с «ты», использование неформального *пока* и т.п.). В российском же социуме, как известно, личная симпатия не является основанием для нарушения условных этикетных границ. Рауль и Равиль не подозревают о своей невежливости, так как не имеют достаточного опыта общения на русском языке.

Знакомство с новым учеником. Некоторые особенности речевого поведения детей-билингвов в Китае обнаруживаются и в их общении друг с другом. Мы обратили внимание на отсутствие навыка знакомства с новыми в группе. Приведем фрагмент диалога учителя с детьми: *Ребята, к нам в группу пришел новый мальчик. Он будет с нами заниматься. Давайте с ним познакомимся! Вам интересно, как его зовут? — Да. — Ну, тогда спросите его об этом! — А как?* Замешательство детей, вла-

деющих русским языком как родным, но выросших в другой стране и впитавших реалии ее культуры, можно объяснить тем, что, оказавшись в искусственно созданном российском мини-социуме, они переносят в него усвоенные китайские модели поведения. Как уже было отмечено, в китайском обществе знание имени (и даже фамилии) совершенно необязательно для вступления в контакт достаточно обращения по профессии или должности. Именно этот факт обуславливает неумение и нежелание детей узнать имя нового одноклассника.

В условиях сосуществования государственного общекитайского языка, официального кантонского, международного английского и языков иностранных диаспор (русского, азербайджанского, испанского и т.д.) столкновения культур не избежать. Именно по этой причине вопросы изучения детского двуязычия должны рассматриваться в тесной связи со всеми экстралингвистическими факторами, детерминирующими сферу формирования коммуникативной способности ребенка-билингва.

**Н. С. Старжинская (Минск, Беларусь)**

**О некоторых особенностях развития русской речи  
и металингвистических способностей ребенка-билингва  
на третьем году жизни (в условиях изменения языковой среды)**

Ника Р. живет в США, воспитывается в двуязычной семье, где папа говорит только на английском языке, а мама — на русском (когда они с Никой наедине), а также по-английски и по-русски в присутствии отца. Няня девочки — эмигрантка из Сальвадора, говорящая на английском и родном испанском языках. По-английски говорит большинство знакомых, с которыми Нике иногда приходится соприкасаться. В возрасте 1,3,15 приехала с мамой в Минск, где находилась около месяца.

К 1,3 Ника произносила свыше 10 слов из так называемого языка нянь, большая часть которых относится к разряду ономатопей, характерных для русской или английской речевой культуры: *мяу* (о кошке), *муу* (о корове), *баа-баа* (об овце, барашке) и др. Некоторые звукоподражания Ника знала и произносила в двух вариантах — по-русски и по-английски: *ав-ав* и *bow-wow* (о собачке). К этому возрасту девочка говорила и многие слова, русские: *мама, nana, anna* (лампа) и др., но по большей части английские (*chicken, baby, doggy, dirty, hot; pretty, apple, stuck* и др. (особен-

ности произношения этих слов мы здесь не воспроизводим, но слова были понятны). Называла на английском и показывала части тела: *eye, ear, teeth, nose, finger, toesy*. Однако понимала названия этих же частей тела на русском языке (показывала их). Некоторые предметы называла на двух языках: *мяяик* (мячик) и *ball, bye-bye* и *пока*.

Благодаря няне, Ника понимала испанскую речь, и сама употребляла в речи некоторые испанские слова, например *агва* (*agua* — вода), *папос* (*zapatos* — туфельки).

Приехав в Минск из США, Ника погрузилась полностью в русскоязычную среду. С самого начала Ника не испытывала трудностей в понимании русской речи. Иногда уточняла сказанное взрослым. Так, на предложение: «Пойдем гулять!» переспрашивала: «Aut?».

Быстрыми темпами продолжал расти «звукоподражательный» словарь: *тон-тон, прыг-прыг, чу-чу, бу-бух* и др. Постепенно к английским словам стали добавляться русские эквиваленты: наряду с *Doggy* стала употреблять *бака* (собака); наряду с *milka* (вместо *milk*) — *маако* (молоко). Начался переход от ономастических к нормативным — русским — словам.

За три недели пребывания в Минске Ника почти полностью перешла на русский язык, используя английские слова лишь в отдельных случаях. Словарь пополнился многими русскими словами: дед, бабутю (бабушка), муха, чытые (чистые — о руках), рыба, казя (об игрушечной козе), пать (спать), мата (машина) и др.

От этапа устойчивой предметной соотнесенности слова Ника начала переходить к этапу формирования сигнификативного значения. К сигнификатам этого периода можно отнести слова *мячик, котик, ляля, мата, рыба*. В этот же период в речи Ники появились двухсловные предложения типа «Дед пать» (дед спит), «Бака ам-ам» (собака кушает).

Когда Ника вернулась в США и стала два раза в неделю посещать детский сад, в ее речи постепенно стал доминировать английский язык. Усваиваемые языки начали ассоциироваться с определенными взрослыми, прежде всего — мамой и папой. На этом этапе речевого развития ребенка русские слова составляли с английскими один лексический фонд, о чем свидетельствовали проявления «гибридной» речи: «*Monkey jumping деваря*» (деваря — искаженное «на дереве»), «*Come on, бух пать*», «*Bua* (обращение к тете), *вставай soon*». Русский язык на протяжении после-



дующих 11 месяцев поддерживался в основном мамой, за достаточно редким исключением других русскоговорящих взрослых.

К возрасту 2,2 Ника понимала русскую речь, но говорила главным образом по-английски, лишь иногда употребляя русские слова в разговоре с мамой.

В этот момент вновь произошло изменение речевой среды. Ника 2 месяца не посещала детский сад, общаясь в основном с русскоговорящими бабушкой и дедушкой. В последующие 2 месяца, продолжая общаться с русскоговорящей бабушкой, Ника вновь два раза в неделю посещала детский сад.

Развитие русской речи в этот период носило взрывной характер. Особенно быстро ребенок усваивал словарь русского языка. Однако связная речь первые 2-3 недели носила гибридный характер: *I упала; мы eating с тобой; Бабушка, give me Elmo, пожалуйста! Who пришла?* На вопрос: «Ты русская или американка?» — последовал ответ: «*I am русска*» и т.п.

Гибридный характер зачастую носил и грамматический строй языка: *I am идет; I am кушает*. К английским словам Ника присоединяла русские окончания или суффиксы. Так, качаясь на качелях, потребовала: «*He пушай* (не push-ай) *моё* (т.е. меня), *не пушай, только дедушка!*». Или: «*He токий* (не talk-ий). *Я буду токать* (talk-ать)»; *Подвинь мне бенчик* (bench-ик); — Это что за щетка? — *Это мама меня брашила* (brush-ила).

В целом усвоение русской речи отвечало всем возрастным особенностям ребенка третьего года жизни, неоднократно описанным в литературе. Это неверное произношение, замена отдельных звуков в словах или их добавление: *Еще одна лоська* (ложка); *зибирай* (забирай), *пропробуй* (попробуй) *опять* (опять); изменение ударения в слове: *разрэзаю*; мета-тезис: *корвик* (коврик); *арматировать* (ремонтировать); слоговая элизия: *дялка* (одеяло), *грушка* (игрушка); *липед, сипед*, потом *слипед, вислипед* (велосипед) и т.п.

В развитии словаря иногда наблюдалась недостаточно четкая номинация предметов. Например, Ника в процессе общения постоянно называла карманчик *мешочком*, хотя слово «карманчик» как перевод английского слова pocket ей было известно. Проявлялись в речи девочки и такие явления, как расширение или сужение значения слова. Так, под словом «пикник» ею понималось только расстеленное для еды одеяло. Играя, она расстилала на кровати одеяло и говорила: *Это пикник*. Когда одеяло сползло на пол, воскликнула: *Ой, пикник упала!* В парке, когда на одеяло поставили еду, предложила: *Садись на пикник*.

Не избежала Ника и словесных замен, прежде всего паронимического характера, типа: *Мальчика укусила сова* (вместо «оса»); *Сова живет в духовке*. — В духовке?! — *Да, на дереве*. (Слово «духовка» употреблено вместо «дупло»). Нередко словесные замены обуславливались созвучием русского слова с тем или иным английским. Например, *Хочу резиночки* (вместо изюм) — выбор слова продиктован созвучным английским *risen*. В другом случае, когда речь шла о ящерице, которую Ника наблюдала в парке, она неожиданно начала фразу: *Этот телевизор...* — Какой телевизор? (Ника растерянно молчит.) Ребенок явно вспомнил хорошо известное ей английское *lizard*, но хотел сказать по-русски, отчего и произошла такая замена русским близкозвучающим словом.

Вместо слова «сама», употреблявшееся ранее, Ника стала использовать слово «моё»: *Не открывай (дверь)! Моё* (т.е. сама открыла).

В усвоении грамматического строя русской речи наблюдались типичные «ошибки по аналогии»: *плакает* (плачет), *бегит* (бежит), *стучай* (стучи), *я стию* (сплю), *поцелилуй* (поцелуй) меня, *я лажаясь* (ложусь), *лубу* (люблю), *взять братику* (род.п.). Особенно трудно давались изменения местоимений «мне — меня — мной». Вместо «меня» постоянно употреблялось *моё*: *Не трогай моё*. Со временем в предложениях стали встречаться обе формы: *Мама! Иди моё положи меня спать*. Вместо «со мной» Ника на протяжении всего третьего года жизни употребляла такие экзотические формы, как *с меням*, *с мнем*.

В словосочетаниях, обозначающих принадлежность, местоимение «моё» использовалось по отношению к существительным любого рода, числа и падежа. Так, называя части тела, перечисляла: *моё голова*, *моё ноги* и т.п. То же самое во фразах: *Комар укусил моё руку*.

Наблюдались в речи Ники и первые случаи словотворчества. Так, скалку она назвала *раскаталкой* (причем слово «скалка» было ей неизвестно — мама его не употребляла, но словосочетание «раскатывать тесто» знала). Однажды услышанное слово «хулиганка» (Ну ты и хулиганка!) «всплыло» через месяц в такой интерпретации: *Я халуганкая! Я халуганкая!*, т.е. превратилось в прилагательное.

В синтаксических конструкциях все глаголы прошедшего времени употреблялись Никой в женском роде, независимо от рода существительного: *Дедушка поехала на липеде* (велосипеде). Предлог «на» употребляла для обозначения не только места действия (*на диване*, *на полу*), но и направления: *Пойдем на комнату*, *Мама поехала на офис*, *Дядя полетел на самолет на бабушка Муся*, а также вместо предлога «в»: *Бабушка на*

дырка (увидела бабушку в дверную щель), *Na basket* (в ответ на вопрос: Где мебель из домика)?

В возрасте 2,5 Ника начала строить сложноподчиненные предложения: *Включи лампу, чтобы открыть; Я моё ножки на твоё ножки* (ставит свои ноги на мои), *потому что пол грязная*. Союз «поэтому» нередко заменяет на «потому что», а союз «когда» — на «тогда»: *Эльмо заболела, потому что нужно к доктору; Я тебе дам, тогда ты приедешь*.

Не всегда порядок слов в предложении соответствовал норме русского языка: *Я не еще полечила* (куклу); Не наступи на ковер. — *Я на не ступила на ковер; Я на еду конике* (я еду на конике).

Нередко можно было заметить, что на строение фразы на русском языке оказывает влияние синтаксис английского языка. Так, вопрос *Что это?* трансформировался в *Что это есть?* (по аналогии с *What is it?*).

Важно, что Ника с самого начала обсуждаемого периода проявляла металингвистические способности: осознавала двуязычное окружение, наличие английского и русского языков, различала, к кому на каком языке обращаться.

Осознание двух языков проявлялось в забавных диалогах типа: *Дедушка, дай...* — Как нужно дедушке сказать? (имелось в виду, что нужно сказать «спасибо») — *По-английски*; Ника, я не понимаю, что ты говоришь (Ника говорит по-русски, но невнятно). — *По-английску* (с важным видом). Одевается на прогулку. Ника несколько раз употребляет слово «панталюн» (влияние испаноговорящей няни). На вопрос «Что это за панталюн?» отвечает: *Панталюн — это по-русски, а по-английску — штанишки*.

Как и все дети ее возраста, сделала «открытие», по Штерну: все предметы имеют название. Постоянно задает бабушке и маме вопрос: *Что это? ... Это? ... Это?* Обращаясь к папе, Ника начала: «Что ...», тут же спохватилась: «*What is it?*» Наблюдая, как ветер захлопнул дверь гаража, сообщила сначала бабушке: *Ветер подул, и дверь закрылась*, и тут же обратилась к папе: *The wind blew, and the door closed*.

Кроме того, Ника переводила с одного языка на другой, правда, время от времени вместо хорошо известного слова называла ситуативно близкое: Как по-английски зонтик? — *Umbrella*. — Как по-английски стол? — *Кушать*. — Как по-английски стул? — *Chair*. — Как по-английски стакан? — *Стаканчик*. (При обоих неправильных ответах улыбалась, явно осознавая, что ответ неправильный.) Так же переводила и с английского на русский. Например, *What is the Russian pool?* — *Бассейне*. (Не изменяет слово «бассейн» из словосочетания «плавать в бассейне».) Придумала

шутку такого рода: имя няни Соніе «перевела» и стала за глаза называть ее тетя Нору, сама же смеялась над этим прозвищем.

Хорошо понимая, что у всего есть русское и английское название, Ника стала спрашивать, как то или иное явление называется на другом языке. Например, папа сделал новое блюдо, она его спрашивает, как это называется? — Dumplings. — А как по-английски? Родители объяснили, что это по-английски, а по-русски — пельмени. Ника все повторяла эти названия, стараясь запомнить. Правда, иногда в понимании Ники проявляется наличие трех языков: английского, русского и russian — и она никак не соглашается с доводами, что русский и russian — это одно и то же.

Таким образом, параллельное усвоение двух языков с раннего возраста приводит к достаточно отчетливому осознанию их ребенком уже третьего года жизни, способствует раннему развитию металингвистических способностей.

**Н.В. Туровская (Минск, Беларусь)**

### **Лингводидактический потенциал изучения близкородственного языка: опыт обучения русскоязычного ребенка чтению на белорусском языке**

Обучение ребенка чтению и изучение иностранного языка — эти две задачи занимают верхние строчки в списке наиболее актуальных для родителей старших дошкольников. Механизмы этих двух процессов разносторонне изучаются и лингвистами, и педагогами-методистами. Как правило, обучение чтению на родном языке воспринимается автономно от изучения языка иностранного, что кажется вполне закономерным. Для успешного формирования навыка чтения необходима автоматизация таких операций, как распознавание буквенных знаков, соотнесение знака с соответствующим звуком, слитное произнесение звуков при чтении слога, узнавание целого слова, антиципация.

Владение же иностранным языком — это, прежде всего, умение понимать звучащую речь и говорить, т.е. успешное оперирование фонетико-фонологическими, лексическими, грамматическими единицами данного языка. Особое место занимает изучение близкородственного языка в качестве иностранного.

Цель данной работы — обобщить некоторые наблюдения за формированием навыка беглого чтения у ребенка 8 лет на фоне начала изучения близкородственного языка.

Маша Т. (родной язык — русский, место проживания — Россия), несмотря на знание алфавита и базовые навыки чтения, в 8 лет читала не вполне бегло. Допускались следующие ошибки: ошибочное произнесение парной по звонкости-глухости фонемы (Б вместо П и наоборот, аналогично с фонемами Д и Т, З и С, Г и К), ошибочное произнесение одной огубленной гласной вместо другой (О и У), невнимательное произнесение окончаний слов (как следствие их угадывания, а не прочтения по буквам: *действует* вместо *действуют* и под.)

При этом навык письма явно опережал навык чтения. Создание письменных текстов Маша практиковала с 6 лет, тексты содержали множество ненормативных написаний, типичных для начинающих писать дошкольников (см. Кузьмина 2009). К 8 годам письменные тексты уже могли быть достаточно развернуты и образны в плане содержания, однако орфографически оставались далеко не безупречными, что было, конечно, связано и с недостаточной беглостью чтения, скромной читательской практикой.

Казалось бы, при таких сложностях с чтением на родном языке абсолютно незачем приобщать ребенка к чтению еще на одном языке, пусть и близкородственном. Или тем более близкородственном, т.к. разные правила чтения одинаковых кириллических букв могли бы только запутать ребенка. Однако все вышло иначе.

Маша сама проявила желание читать по-белорусски. Надо сказать, что она была с рождения знакома с белорусским языком через некоторые колыбельные и потешки, позже сказки, она несколько раз в году бывала в Беларуси, где слышала литературную речь по ТВ и радио, полесский диалект в живом общении. Интересно отметить, что мотивация к чтению белорусской книги была изначально сильной, ребенок сам выступал инициатором чтения, которое не было обязательным занятием.

Очень быстро, практически за один прием, были освоены буквы белорусского алфавита (*и* с точкой, неслоговое *у*), специфические в сравнении с русским характеристики некоторых фонем (всегда твердые *р*, *ч*, всегда мягкая *ц'*, фрикативная *г*), произнесение звонких аффрикат *дз'* и *дж* (парных для *ц'* и *ч*). Поскольку речь шла только о чтении, а не о самостоятельной речевой продукции, особенности позиционных чередований гласных и согласных с ребенком не обсуждались.

Итак, в течение примерно 7 недель мы наблюдали за развитием навыка чтения по-белорусски у русскоговорящего ребенка. Книга была не оригинальным текстом, а переводом со шведского, но в данном случае это не представляется значимым. За один прием ребенок самостоятельно читал несколько предложений, в общем 50–200 слов. Потом глава дочитывалась взрослым.

С первого же чтения появилось впечатление, что по-белорусски Маша читает более внимательно. Скорость чтения была при этом незначительно ниже, чем при чтении на русском языке. Типичные для чтения русского текста ошибки звуко-буквенного соотнесения (путаница звонких и глухих согласных, огубленных гласных) были единичными. Ошибок чтения окончаний не было совсем. Заминки при чтении были поначалу из-за неверного и повторного верного (как самостоятельно, так и после подсказки взрослого) произнесения слов со специфическими белорусскими звуками: *мядзведзь, чакаў, дзеці, прышчаміў* и под.

Нельзя сказать, что чтение по-белорусски требовало меньших усилий: после нескольких абзацев ребенок явно утомлялся, также как и после чтения на родном языке. Постепенно объемы читаемого за один раз белорусского текста возрастали, дойдя до примерно 400 слов. Скорость чтения также росла. После чтения ребенок проявлял интерес к обсуждению прочитанного, пытаясь говорить (в основном, отвечать на вопросы взрослого) по-белорусски.

Русские тексты, читавшиеся Машей в этот период, иногда непосредственно до или после белорусской книги, поначалу продолжали звучать с достаточно частыми ошибками, названными выше.

Однако через несколько недель наметилась тенденция к сокращению ошибок и в русском чтении. К сожалению, точных данных о частоте правильных и неправильных прочтений определенных букв мы привести не можем, т.к. эти данные не фиксировались, но на слух это было очевидно.

Мы предполагаем, что именно чтение на близкородственном языке сыграло значимую роль в совершенствовании навыка чтения на родном языке. Первым и главным, видимо, фактором стало тут возрастание внимательности, концентрации на буквенном облике слов при чтении на иностранном языке. А поскольку графическая система белорусского и русского языков одинакова (кириллица), ставший более автоматизированным навык различения букв, обозначающих схожие звуки, мог перенестись затем и на чтение на родном языке. Возможно также, что на фоне

восприятия фонетико-фонематической системы другого языка, анализа произносимых при чтении где-то схожих, а где-то совершенно отличающихся слов и сочетаний звуков неявно активизировались металингвистические способности ребенка, что отразилось и на качестве чтения.

Наши выводы, конечно, нуждаются в верификации на материале наблюдений или экспериментов с большим числом детей и, возможно, с другими родственными языками (применительно к русскому — с украинским).

Очень заманчиво было бы рассмотреть с точки зрения фактора, стимулирующего чтение на русском языке, обучение чтению по-белорусски или по-украински в национальной школе, но очевидно несколько важных отличий.

Во-первых, это специфика языковой ситуации. В Беларуси, к примеру, национальный язык является одним из языков СМИ, школы, в меньшей степени госструктур, не являясь материнским для большинства городского населения. Маша однозначно воспринимала белорусский язык как иностранный, при всей схожести грамматической и лексической структуры, обращая (под влиянием взрослого) пристальное внимание на различие фонетических систем — а именно это выходит на первый план при чтении. Дети же русскоязычных родителей, живущие в Беларуси, не могут воспринимать один из государственных языков как иностранный и, соответственно, уделять должное внимание произношению. Объективная близость двух языков способствует размытию их границ в сознании говорящих и слушающих, при этом большинство городских жителей не владеет в должной мере ни одним из государственных языков, смешивая их элементы в речевой практике (см. Лисковец 2006).

Во-вторых, и это очень важно, Маша сама инициировала попытки читать по-белорусски, тогда как при обучении в школе не всегда есть первичная мотивация ученика. Здесь играет роль и фактор престижа того или иного языка. Сегодня для носителей русского языка в России и за ее пределами несомненно более престижными являются неблизкородственные языки. Однако для ребенка изучение именно близкородственного языка может быть полезно и интересно не только само по себе, но и как своеобразный мостик к изучению генеалогически более далеких языков. Схожесть лексического состава и грамматики позволяет русскоязычному ребенку буквально сразу понимать звучащий белорусский язык и говорить отдельные слова и фразы. Различия же фонетико-фонематических систем двух языков заставляют быть внимательным к произношению

звуков (что нужно в еще большей степени при разговоре на любом другом языке).

Чтение на близкородственном языке, как показали наши наблюдения, может быть полезным и для формирования или закрепления навыка чтения по-русски.

## **Литература**

*Кузьмина Т.В.* Детские графические ненормативные написания, связанные с трудностями фонемно-графемного кодирования // Проблемы онтолингвистики. — СПб, 2009.

*Лисковец И.В.* Русский и белорусский языки в Минске: Проблемы билингвизма и отношения к языку. Автореф. дисс. на соиск. уч. степени кандидата филол. наук. — СПб, 2006.

**Д.Н. Чернов (Москва)**

### **Проблема социокультурной обусловленности раннего детского билингвизма**

Речь играет важнейшую роль в психическом развитии ребенка. Различные биосоциокультурные факторы ее становления обсуждались в рамках языкознания (Н. Хомский), бихевиоризма (Б. Ски-ннер), деятельностного (А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, А. М. Шах-нарович) и культурно-исторического (Л. С. Выготский, А.Р.Лурия) подходов. Модель социокультурной обусловленности становления сбалансированного билингвизма только обсуждается (Г. Н. Чир-шева). Причина недостаточной разработанности проблемы заключается в том, что исследователей, как правило, интересуют языковые аспекты вопроса. В настоящее время особенности усвоения языка и речи изучаются в контексте становления человека как субъекта (А. А. Залевская, Т. Н. Ушакова). Основы такого подхода заложены в субъектно-деятельностном подходе, в рамках которого влияние внешних факторов развития рассматривается через посредничество внутренних условий, которые и составляют целостный субъект (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский). В раннем возрасте различные влияния на развивающегося ребенка обуславливают диадические взаимодействия ребенка с взрослым, прежде всего, — родителем. Ориентируясь на концепцию коллективного субъекта А. Л. Журавлева (Журавлев 2002), мы предложили субъектно-



деятельностный подход к анализу детско-родительских отношений. Детско-родительская общность становится коллективным субъектом тогда, когда родитель и ребенок имеют потребность в совместной активности и деятельности; развитие ребенка зависит от участия родителя в организации развивающих форм активности, и только так ребенок получает возможность для реализации своего субъектного потенциала. Необходимой является родительская рефлексия возможностей ребенка, осознание необходимости создания развивающих и корректирующих его развитие социокультурных условий (Чернов 2011). Мы высказали предположение о том, что коллективный субъект «родитель–ребенок» выполняет системообразующую функцию по отношению к особенностям индивидуальности ребенка и социокультурным условиям его развития. Благодаря активному субъект-субъектному взаимодействию, влияния различных биосоциокультурных особенностей на речевое развитие ребенка могут быть скомпенсированы (для негативных влияний) или усилены (для положительных влияний). В контексте заявленной проблемы мы предположили, что развитие сбалансированного билингвизма у детей в ситуации многоязычия обусловлено становлением детско-родительской общности по типу коллективного субъекта, выполняющего системообразующую, опосредующую и компенсаторную функции по отношению к различным социокультурным влияниям на детскую речь.

Гипотеза проверялась на контингенте младших дошкольников из семей казахстанских немцев-переселенцев, которых, по последним данным, в Германии проживает около 750 тыс. (Пискорская 2009). Для них характерна плохая адаптация в немецкое социокультурное пространство, что негативно влияет на становление и русской, и немецкой речи у детей, родившихся уже в Германии. Выборка состояла из 60 диад «мать–ребенок». Для оценки показателей русской речи использовался Гейдельбергский тест речевого развития, адаптированный на русскоязычной популяции Н. Б. Михайловой (1990). Немецких воспитателей просили охарактеризовать речь детей на предмет соответствия уровню развития немецких сверстников по 5-тибалльной шкале. Для изучения детско-родительских отношений по типу коллективного субъекта использовался методический комплекс, включающий опросники, проективные тесты, специально созданную анкету, беседу (Чернов 2011). Математическая обработка результатов позволила построить модель социокультурной обусловленности сбалансированного билингвизма ребенка (см. рисунок 1). Исследование показало, что путь к пониманию проблемы социокультурной обусловленности становления раннего детского билингвизма в ситуации эмиграции лежит через анализ социокультурных усло-



Рис 1. Модель социокультурной обусловленности формирования сбалансированного билингвизма у детей из семей казахстанских немцев.

вий его развития. Результаты являются основой для психолого-педагогической работы с семьями казахстанских немцев, проживающими в Германии, с целью формирования у детей сбалансированного билингвизма и бикультуральной личности.

## **Литература**

- Журавлев А.Л.* Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. — М., 2002. — С. 51–81.
- Пискорская Л.* Германия становится ближе // Мегapolis. 2009. 10.08.2009. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://megapolis.kz/art/Germaniya\\_stanovitsya\\_blizhe](http://megapolis.kz/art/Germaniya_stanovitsya_blizhe) (дата обращения: 15.09.11).
- Чернов Д.Н.* Социокультурная обусловленность речевого развития ребенка. Ситуация эмиграции. — Saarbrücken, 2011.
- Чернов Д.Н.* Субъектно-деятельностный подход к изучению детско-родительских отношений // Современные исследования социальных проблем. — 2011. — № 1. — С. 93–100.

**Г.Н. Чиршева (Череповец)**

### **Структурные особенности кодовых переключений в речи американских русских детей**

Цель данной работы — выявить наиболее характерные структурные особенности переключений с русского языка на английский в речи американских детей 4–12 лет, которые родились в русскоязычных семьях в США или приехали в США в возрасте до 9 лет. Все эти дети умеют говорить на двух языках (английском и русском), в течение недели ходят в англоязычные школы или детские сады, а по субботам — в русскую школу, где их обучают русскоязычные преподаватели.

Для развития билингвальности этих детей характерны два основных процесса.

Первый процесс, «несовершенное усвоение» (imperfect acquisition), наблюдается в тех ситуациях, когда дети с самого начала усваивают русский язык в англоязычном обществе, что происходит почти параллельно с усвоением английского, основного языка общества, особенно в бизнес-семьях. Язык общества практически всегда становится домини-

рующим в речевой деятельности ребенка, поэтому русский язык в таких случаях редко усваивается американскими детьми в том же объеме, что и в русскоязычной монолингвальной среде.

Для тех детей, которые приехали в США русскоязычными монолингвами, характерен процесс «забывания языка» (language attrition). От монолингвизма они переходят на этап билингвизма, и при этом происходит смена статусных характеристик их языков по характеру доминантности: русский язык становится функционально и темпорально менее востребован в их речевой деятельности, а английский постоянно усиливает свои позиции. Важен возраст, в котором они прибыли в США, а также этнолингвистические особенности семьи — биэтническая или моноэтническая. В моноэтнических русских семьях домашним языком в большинстве случаев остается русский, что позволяет детям на более длительное время сохранить русскоязычную компетенцию. В биэтнических русско-английских семьях языком общения чаще всего становится английский, что заметно активизирует процесс забывания русского языка.

В обоих случаях формируется субтрактивный билингвизм, если рассматривать процесс формирования билингвизма по критерию «престижность языка» (Чиршева 2000: 22-23). Постепенно все дети перестают ощущать необходимость использования русского языка в большинстве сфер общения.

В данной работе рассматриваются переключения кодов с русского языка на английский, что характерно для русскоязычной речи всех наблюдаемых детей. Те дети, которые приехали в США после того, как им исполнилось 6 лет, столкнулись с трудностями в учебном процессе, что заставило их интенсивно заниматься освоением английского языка. Некоторые из них старались больше говорить по-английски даже в русской школе, поэтому, несмотря на то, что они продолжали говорить по-русски грамматически правильно, переключения на английский язык в их речи были очень частотными.

Процесс снижения билингвальности и перестройки статусно-ролевых характеристик двух языков в репертуаре билингва протекает в определенном порядке, который успешно анализируется с помощью моделей порождения билингвальной речи (Matrix Language Frame Model, 4M model), разработанных К. Майерс-Скоттон и Дж. Джейк (Myers-Scotton 1993; Jake & Myers-Scotton 1997) и апробированных на ряде языковых комбинаций (Bolonyai 1998; Schmitt 2000; 2008).

На особенности речи детей влияют два взаимосвязанных фактора: недостаточный объем русскоязычного инпута и язык общества (англий-

ский), который является и языком обучения в школе и языком общения с большинством сверстников.

По своей структуре кодовые переключения могут быть представлены целыми репликами, оформлены как межфразовые (целые предложения на гостевом языке в высказывании на матричном) или внутрифразовые.

Среди внутрифразовых выделяют переключения между частями сложного предложения (гостевой язык выбран для главной или придаточной части), островные переключения (словоформы или словосочетания из единиц гостевого языка, которые соединены и/или оформлены по правилам его грамматики) и вкрапления.

Вкрапления, в свою очередь, представлены тремя видами:

1) собственно вкраплениями, для которых в пределах той морфосинтаксической рамки, где они употреблены, не требуется никаких грамматических показателей,

2) пиджинизированными вкраплениями, которые оформлены словообразовательными или словоизменительными элементами матричного языка,

3) голыми формами, т.е. словами гостевого языка без грамматических показателей матричного языка, требуемых морфосинтаксической рамкой того предложения, в котором они использованы.

Более 95% переключений кодов на английский язык, которые наблюдались в русской речи всех американских детей, представлены такими единицами, которые не оформляются показателями матричного языка. Среди них выявлены 6 основных групп.

1) Целые реплики, как иницирующие, так и реагирующие, например:  
*I am not touching you* (Даня 7).

*Кто это? — Jelly-fish* (Тима 5).

Эмоциональные реплики дети чаще всего целиком произносили по-английски, например:

*Wow, cool car!* (Илья 4).

*Don't! Stop it!* (Джесс 5).

*Look! Awesome!* (Даня 7).

2) Межфразовые переключения, например:

*Мы не сможем. We are brainless* (Миша 10).

*I can touch it. Мне надо воду.* (Арон 7).

3) Части сложного предложения, например:

*I am sitting here until урок начался* (Даня 7).

4) Островные переключения, например:

*Я pirate ship* *делаю* (Эмми 5).

*Дай мне have it* (Эрик 5).

У меня школа *all year round* (Кристина 12).

После *Thanksgiving dinner* мне всё про курицу снилось (Мила 7).

5) Собственно вкрапления, например:

Я буду делать *castle* (Илья 4).

Какой у тебя *stamp*? (Эмми 5).

Или *pet*, или игрушка (Джесс 5).

6) Голые формы, например:

Я буду *explain*, как играть (Коля 11).

И тогда у тебя будут ноги длинные как у *antelope* (Тима 5).

Поскольку детям постоянно напоминали о том, что в русской школе нужно говорить только по-русски, они часто сами дублировали по-русски свои высказывания или их части, если по каким-то причинам переключились на английский язык, например:

*You have to. Тебе надо* (Эрик 5).

*Wait. Подожди* (Арон 7).

В разговорах с другими детьми переключения-дублирования могут иметь другое направление — от матричного языка к гостевому, например, на вопрос одной девочки «*Это лошадка?*» другая ответила: «*Нет, единорог, unicorn*» (Эмми 6).

Так называемые «классические» кодовые переключения должны быть оформлены морфологическими показателями матричного языка. В детской речи они более всех других структурных типов свидетельствуют о доминантности матричного языка. Однако у американских детей в русской морфосинтаксической рамке такие переключения, оформленные по правилам русского языка (мы их называем пиджинизированными), составляют лишь 5%. При этом они достаточно однообразны по формальным показателям — чаще всего они представлены английскими существительными с русским окончанием множественного числа *-ы*, например:

*Это все stamp-ы такие* (Тима 5).

Иногда использовались существительные с русскими падежными окончаниями:

У меня нету *tape-a* (Яша 8).

Я ходил смотреть на *frog-ов* (Эрик 5).

Единичными случаями были английские глаголы с русскими аффиксами:

Дай по-*smell-ить!* (Яша 8).

Почти все дети использовали английское слово *baby* с русским уменьшительным суффиксом и в разных падежных формах:

*Я бабу-чка пума* (Эмми 6).

*Черепахи кладут baby-чки на песок* (Джесс 5).

Однако, как выяснилось из бесед с родителями, в такой форме это слово произносят и взрослые русские, т.е. дети лишь повторяют эти устойчивые переключения кодов из билингвальной речи взрослых, а не создают сами.

Постепенно увеличение количества единиц гостевого языка, не имеющих морфологических и синтаксических показателей матричного языка, становится одним из показателей забывания грамматических форм русского языка. Затем появляются признаки формирования так называемого «составного» матричного языка — Composite Matrix Language (Bolonyai 1998; Myers-Scotton & Jake 2001), когда высказывание оформляется одновременно по правилам обоих языков, например:

А мне *need brain* (Даня 7).

Впоследствии в речевой деятельности этих детей наблюдается все более явное предпочтение того языка в роли матричного, который прежде выполнял функции гостевого, т.е. английский все чаще начинает выступать как матричный, а русский — как гостевой язык.

Таким образом, структурные особенности кодовых переключений и динамика изменения их количественных показателей отражают специфику развития детского билингвизма: многочисленные переключения, в которых английский язык усиливает свои позиции с помощью голых форм, островных и межфразовых переключений, а также целых реплик, активизирует у русских детей в англоязычном обществе процесс забывания русского языка.

## Литература

- Чиршева Г.Н.* Введение в онтобилингвологию. — Череповец, 2000.
- Bolonyai A.* In-between languages: Language shift/maintenance in childhood bilingualism // International Journal on Bilingualism, 1998, v. 2, № 1. — P. 21–43.
- Jake J.J. and Myers-Scotton C.* Codeswitching and compromise strategies: Implications for lexical structure // The International J. of Bilingualism. — 1997. — Vol. 1, № 1. — P. 25–39.
- Myers-Scotton C.* Dueling languages: Grammatical structure in code-switching. — Oxford, 1993.
- Myers-Scotton C., Jake J.* Explaining aspects of code-switching and their implications // J. Nicol (ed.). Two Languages: Bilingual language processing. — Oxford, 2001. P. 84–116.

*Schmitt E.* Overt and covert codeswitching in immigrant children from Russia // *International Journal on Bilingualism*, 2000, v. 4, № 1. — P. 9–28.

*Schmitt E.* Early bilinguals — incomplete acquirers or language forgetters? // «*Studia Humaniora et Paedagogica Collegii Narovensis*». — Narva, 2008. — P. 311–330.

**Б.Э. Янссен, А.В. Пеетерс-Подгаевская**  
(Амстердам, Нидерланды)

### **Стратегии понимания простого предложения русскоязычными и русско-нидерландскими детьми в возрасте 6–9 лет**

В результате миграционных процессов, смешанных браков и других факторов количество детей, которые в той или иной мере говорят по-русски, в Нидерландах постоянно растет. Русскоязычные родители, пытаясь сохранить (второй) родной язык у ребенка, сталкиваются с проблемой его серьезного отставания на всех уровнях языкового владения. Особенно это касается морфологии именной системы. Так, например, русско-нидерландские симультанные (несбалансированные) билингвы в возрасте 5-6 лет практически не употребляют форм косвенных падежей существительного, не говоря уже о других частях речи. Даже наиболее базовое протии-вопоставление именительного и винительного падежей у существительных женского рода представлено в языке несбалансированных билингвов крайне непоследовательно. В их речи превалируют «замороженные номинативы» как в един-ственном, так и во множественном числе (см. Пеетерс-Подгаевская 2008: 616-619). Однако слабое владение элементарными основами русской морфологии не мешает русско-нидерландским детям довольно успешно общаться на своем втором родном языке с родителями, родственниками и друзьями.

Существуют различные теории о том, на что обращает внимание носитель языка или изучающий язык во время расшифровки полученной информации. По мнению MacWhinney (2005), в процессе интерпретации информации воспринимающий сообщение опирается на различные *cues* (сигналы/намеки/ключи), которые помогают ему понять смысл всего высказывания. Эти *cues* представляют собой некую систему (*Unified Competition Model*), порядок внутри которой определяется типом языка. Так, в английском языке основным ключом к пониманию высказывания оказывается порядок слов. Во флективных языках, таких, например, как русский, наиболее важной является падежная флексия (см. MacWhinney 2005: 50).



В отличие от MacWhinney, VanPatten (2007) считает, что в процессе переработки информации более значимую роль играют не грамматические, а семантические и прагматические *cues*. В своей *Input Processing* модели VanPatten формулирует несколько универсальных, по его мнению, стратегий (так называемых 'принципов'), которыми пользуется слушающий в момент расшифровки информации: 'Meaning before Form' (принцип превалирования значения над формой), 'First Noun Principle' (принцип первого существительного в качестве субъекта), 'Event Probability Principle' (принцип степени вероятности событий) и т.д. (VanPatten 2007: 118-122). Таким образом, для понимания простого предложения, например, в русском языке, кроме знания падежных флексий необходимы четкие представления о допустимом порядке слов, одушевленности существительных, а также знание семантики и прагматики слов. Вопрос, однако, заключается в том, на какие сигналы в первую очередь опирается носитель языка или изучающий язык, взрослый или ребенок, монолингв или билингв в процессе понимания сообщения, какими перцептивными грамматическими навыками он владеет.

Целью данного исследования является установление роли падежа и других грамматических, семантических и прагматических *cues* при интерпретации простых предложений-высказываний с прямым и косвенным дополнением детьми 6-9 лет.

**Методика проведения эксперимента.** В эксперименте (*online forced choice picture selection task*) приняли участие 19 симультанных несбалансированных русско-нидерландских билингвов, а также 23 русских монолингва в двух возрастных группах: 6,0-7,0 и 8,0-9,0 лет. Двухязычные дети тестировались в Русской школе города Амстердама, а русскоязычные в Петербурге. Испытуемым были предложены небольшие предложения-высказывания, взятые из русских народных сказок (Губанова 2000). После прослушивания аудиостимула на экране компьютера появлялись две картинки со сказочными персонажами. В задачу детей входило путем нажатия соответствующей кнопки на клавиатуре указать, какая картинка соответствует, по их мнению, субъекту действия в прослушанном предложении.

В стимульный материал вошли простые предложения с прямыми и косвенными дополнениями без предлога. Порядок слов в предложении был VSO и VOS, достаточно распространенный в сказочных нарративах. В аудиостимулы были включены только существительные женского рода

второго склонения и одушевленные существительные мужского рода. Эксперимент состоял из трех частей. В первый тест вошли 20 грамматически правильных предложений (10 предложений с VOS и 10 предложений с VSO). Второй тест состоял из 12 грамматически правильных предложений с одним неизвестным словом женского или мужского рода в позиции как подлежащего, так и дополнения (6 предложений с VOS и 6 предложений с VSO). Третий тест также включал 12 стимулов, в которых оба существительных были употреблены в именительном падеже.

**Гипотезы.** Во-первых, мы ожидали, что русскоязычные дети, независимо от возраста, не будут испытывать проблем с интерпретацией грамматически правильно построенных предложений-высказываний. Владение падежными окончаниями позволит им практически безошибочно определить субъект действия (вне зависимости от семантики слова, признака одушевленности, порядка слов и т.д.). Во-вторых, мы исходили из того, что в тесте с двумя номинативами у монолингвов могут возникнуть дополнительные трудности, которые отразятся на скорости реакции в ответах, так как они в большей степени, чем двуязычные дети, будут обращать внимание на морфосинтаксис. В-третьих, у двуязычных детей мы ожидали увидеть разницу в результатах между старшей и младшей группой: у детей 8-9 лет показатели будут выше, чем у детей 6-7 лет, поскольку те еще в слабой степени владеют морфологией существительного. В-четвертых, мы предполагали, что билингвы, интерпретируя сообщение, будут чаще, чем русскоязычные дети, приписывать первому услышанному существительному функцию подлежащего.

**Анализ экспериментального материала.** Основные результаты эксперимента представлены в таблицах 1 и 2.

*Табл. 1.*

**Правильность ответов в процентах (minimum-maximum).**

| Тест | NL-RU 6-7<br>(n=8) | NL-RU 8-9<br>(n=11) | RU 6-7<br>(n=11) | RU 8-9<br>(n=12) |
|------|--------------------|---------------------|------------------|------------------|
| 1    | 63 (45-80)         | 75 (55-100)         | 85 (75-100)      | 81 (55-100)      |
| 2    | 66 (42-92)         | 59 (42-83)          | 63 (42-92)       | 70 (33-100)      |
| 3    | 75 (50-92)         | 72 (50-92)          | 61 (33-92)       | 67 (50-100)      |

**Время ответов в мс (minimum-maximum).**

| Тест | NL-RU 6-7<br>(n=8)  | NL-RU 8-9<br>(n=11) | RU 6-7<br>(n=11)     | RU 8-9<br>(n=12)    |
|------|---------------------|---------------------|----------------------|---------------------|
| 1    | 3705<br>(1533-448)  | 2331<br>(1216-64)   | 4956<br>(1499-11503) | 2476<br>(1231-6844) |
| 2    | 3508<br>(1085-5537) | 2651<br>(1377-4641) | 5580<br>(1368-17572) | 2409<br>(486-7196)  |
| 3    | 2624<br>(1290-5194) | 2132<br>(1011-3263) | 4372<br>(1078-12998) | 2576<br>(682-4786)  |

Результаты эксперимента показали следующее.

Во-первых, все группы справились с задачей эксперимента. На более чем 55% стимулов были даны правильные ответы. Как мы и ожидали, одноязычные дети, независимо от возраста, практически не испытывали проблем с интерпретацией грамматически правильно построенных высказываний в Тесте 1. У двуязычных детей отмечена разница в результатах (в 12%) между старшей и младшей группой (см. таблица 1), что указывает на серьезную задержку процесса освоения морфологии существительного у детей 6-7 лет.

Во-вторых, Тест 2 с незнакомыми словами вызвал затруднения у всех испытуемых, кроме, как ни странно, младшей группы билингвов, процент правильных ответов у которых приблизительно совпадал с результатами Теста 1. У детей проблемы возникали не только в определении субъекта высказывания, но и в скорости реакции ответов (см. таблицы 1 и 2). Как оказалось, знание семантики слова является важным фактором при установлении синтаксических отношений; грамматические показатели играют в данном случае второстепенную роль.

В-третьих, Тест 3 с существительными в номинативе показал, что в среднем в 68% ответов испытуемые интерпретировали первое услышанное слово как субъект действия (разница ответов была значимой). Надо отметить, что двуязычные участники эксперимента оказывали большее предпочтение стратегии «первого существительного», чем русскоязычные (см. таблица 1). Более употребительный порядок слов VSO оказался для детей и более предпочтительным.

Особенно это относится к группе билингвов 6-7 лет, что, вероятно, можно объяснить, с одной стороны, недостаточным знанием всех допустимых порядков слов в русском языке, а с другой стороны, влиянием доминантного нидерландского языка, который устанавливает жесткую последовательность SO. Младшая группа монолингвов, однако, не продемонстрировала явного предпочтения VSO, стараясь опираться на стратегию «вероятности событий» и свое знание об окружающем мире.

В-четвертых, между группами не выявлена статистически значимая разница для порядка слов VSO. Для VOS такая разница установлена: младшая группа двуязычных детей показала, по сравнению с русскоязычными группами, статистически значимые низкие результаты.

В-пятых, на правильность ответов не влияли род существительных и позиция незнакомых слов в предложении.

Таким образом, в результате эксперимента стало очевидно, что наиболее важную роль в понимании и интерпретации предложения-высказывания играет не падеж (как считает MacWhinney), а порядок слов. Однако, для получения правильных ответов необходимо наличие всех *cues* (сигналов/ключей), как-то: знание семантики слов, правильных падежных флексий, допустимого порядка слов в предложении, а также знание степени вероятности происходящих событий. Отсутствие одного из этих *cues* значительно усложняло интерпретацию сообщения, что указывает на то, что перцептивные грамматические навыки у детей 6-9 лет (как билингвов, так и монолингвов) еще не до конца автоматизированы. Интересно при этом отметить, что стратегии понимания высказывания у двуязычных и русскоязычных детей во многом совпадали.

## Литература

- Губанова Г.Н. Маша и медведь. Русские народные сказки. — Смоленск, 2000.
- Пеетерс-Подгаевская А.В. Проблемы освоения русского языка как второго родного детьми 5–7 лет и создание адекватного учебного пособия // E. de Haard et al. (Eds.) *Literature & Beyond. Festschrift for Willem G. Weststeijn.* — Amsterdam, 2008. — P. 609-628.

- MacWhinney B.* A Unified Model of Language Acquisition // J.F. Kroll & A.M.B. de Groot (Eds.) Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches. — Oxford, 2005. — P. 49–65.
- VanPatten B.* Input Processing in Adult Second Language Acquisition // B. VanPatten & J. Williams (Eds.) Theories in Second Language Acquisition. An Introduction. — Mahwah-New Jersey, 2007. — P. 115–135.

# **ДЕТСКАЯ РЕЧЬ КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ РЕЧИ И ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ**

**М.Н. Быстрова (Москва)**

## **Формирование основ языкового анализа на материале художественного текста у детей 4–6 лет**

В современной практике обучения и воспитания дошкольников по различным базовым и вариативным программам филологическое образование распределено между двумя образовательными областями: «Коммуникация» и «Чтение художественной литературы». При этом образовательные задачи в области коммуникации объединяются по следующим направлениям: развитие речевого общения, обогащение словаря, формирование грамматического строя речи, воспитание звуковой культуры речи. Чтение художественной литературы, в свою очередь, предполагает развитие способности слушать литературные произведения различных жанров и тематики, воспринимать художественную речь, следить за действиями персонажей, воспитывать соответствующее отношение к книге и т.д.

Одновременно с этим в различных программных документах ставятся задачи формирования ключевых компетенций, деятельностной направленности обучения, реализации функционального и интегративного подходов, что на сегодняшний день в области дошкольного воспитания недостаточно реализовано на практике.

Для успешного решения предметных задач, достижения требуемого уровня познавательного, культурного, эстетического, интеллектуального развития мы выбрали комплексный подход в организации речевого, коммуникативного и литературного образования у дошкольников. На этой основе для трех возрастных групп детского сада были подготовлены конспекты занятий, в которых был объединен материал одновременно по двум образовательным областям — «Коммуникация» и «Чтение художественной литературы».

Обозначим этапы проведенной работы и приведем отдельные примеры для иллюстрации основных положений.

На первом этапе нами были проанализированы с точки зрения соответствия возрастным возможностям детей художественные произведения, рекомендованные детям по базовой программе детского сада. В список произведений были внесены изменения. Например, венгерская сказка «Два жадных медвежонка» была рекомендована детям не второй младшей группы (3-4 года), а старшего возраста (5-6 лет). Дело в том, что для понимания сказки от слушателя требуется представить себе, что лиса делила сыр всякий раз на *неравные* части; откусывала куски сыра таким образом, что *большой кусок становился меньшим*. Мы предложили детям разделить круглый кусок пластилина, имитирующий сыр, так, как это делала лиса в сказке. У детей второй младшей группы эта задача вызвала значительные трудности, а дети средней и старшей группы справлялись с этим лишь с помощью последовательных направляющих вопросов взрослого. Хочется добавить, что практическая работа по «делению сыра» была включена в конспект занятия в качестве обязательного фрагмента.

Напротив, русская сказка «Заяц-хваста», рекомендованная детям старшего возраста (5-6 лет), была перенесена для прочтения в группу среднего возраста (4-5 лет). Отдельные тексты были заменены в силу их языковых и содержательных особенностей.

На втором этапе был составлен план-сценарий обсуждения каждого художественного текста для решения первостепенных задач речевого и когнитивного развития детей: развития слушания как вида речевой деятельности, формирования умения выделять и анализировать текстовую информацию, делать самостоятельные выводы и т.п. Кроме того, в связи с недостатком фоновых знаний (знаний о мире) дошкольников были сделаны необходимые рекомендации для педагога о необходимости обсудить с детьми понимание отдельных слов и выражений. Например, в процессе чтения словацкой сказки «Двенадцать месяцев» приходится обсуждать с детьми, что означает «именины», «перина», «бурелом», «хворост», «замереть», «бровастый», «посох», «выхолаживать», «твой черед», «что есть мочи», «поземка», «валежник», «всплеснула руками», «передник», «не чуя под собой ног», «целый ворох», «в кои-то веки», «цены нет», «уж они тебя не проведут», «по сестриным следам» и др. Последовательность вопросов к каждому тексту составлялась в соответствии с задачами, определенными для данного занятия (Быстрова 2011).

На третьем этапе были прописаны типы заданий на отработку умений по лингвистическим рубрикам, заданным в образовательной области «Коммуникация», после чего на материале художественных текстов,

подлежащих изучению по программе, были подготовлены упражнения по отработке словоизменения, словообразования, лексики, фразеологии, пропедевтике синтаксических умений и т.д. Приведем примеры отдельных заданий.

1. На занятии по сказке Е. Бехлеровой «Капустный лист» дополнительно даются два задания, направленные на развитие синтаксических и когнитивных умений:

— найди ошибки в высказываниях куклы (которая невнимательно слушает сказки и которую детям приходится часто поправлять): «Зайчик сначала спрятал от дождя бабочку, а затем напоил воробышка» (исправляя предложение, дети восстанавливают последовательность событий в сказке, обращают внимание на обозначение временных отношений с помощью слов «сначала», «затем»; кроме того, анализируют информацию по признаку «истинная»/ «ложная») и т.д.;

— продолжи предложения: «Зайчик бросил лист в речку, для того чтобы...», «Если дождь намочит бабочке крылья, то она...» (отрабатывается синтаксис сложного предложения).

2. После чтения украинской сказки «Рукавичка» дети выполняют ряд заданий. Устанавливают игрушки (все животные, которые забирались в рукавичку) по порядку, как они появляются в сказке. Затем отвечают на вопросы:

— Кто первый поселился в рукавичке? Кто последний забрался в рукавичку? Кто проник в рукавичку за Мышкой? Кто залез в рукавичку перед Волчком?

Педагог задает также вопросы, ответы на которые включают слова «перед», «после», «раньше», «позже» и др.:

— Волчок — серый бочок появился раньше Лисички — сестрички? Кабан-кlyкан появился после Мышки — поскребушки? Кто появился позже: Зайчик — побегайчик или Медведюшка — батюшка? Волчок — серый бочок появился до Мышки — поскребушки?

Далее дети закрывают глаза, а педагог меняет местами двух героев сказки: кто не на месте?

Дети закрывают глаза, педагог забирает одного героя: кого не стало? (отрабатываются формы родительного падежа имен существительных).

3. При обсуждении ненецкой сказки «Кукушка» дети подбирают соответствующие характеристики героям:

— Какая женщина? (Бедная, трудолюбивая, работающая, заботливая, уставшая, расстроенная, огорченная...)

— Какие дети? (Беззаботные, непослушные, ленивые...).



Это один из вариантов работы по развитию словаря.

Те лингвистические позиции, которые на сегодняшний день не нашли реализации в наших материалах, в частности, это раздел «Звуковая культура речи», отрабатываются так, как это рекомендовано в программе детского сада.

Таким образом, большая часть материала образовательной области «Коммуникация» органично увязывается с содержанием образовательной области «Чтение художественных произведений». Кроме того, добавлены задания на ознакомление с возможностями невербальной коммуникации, развитие знаково-символической деятельности, логические операции на речевом материале и другие. Эти упражнения хорошо сочетаются с содержанием читаемых текстов, более того, тексты как бы «подсказывают», что на их материале можно дать детям новое полезное знание.

Перестраивая с указанных позиций учебный материал, мы решаем множество задач.

Во-первых, абстрактные задания по развитию речи («скажи наоборот», «один — много» и т.п.) заменены на упражнения, выполнение которых мотивировано содержанием текста.

Во-вторых, дети более внимательно начинают относиться к речевой стороне текста. Это, в свою очередь, развивает способности к анализу содержания художественного произведения.

И, наконец, существенно экономится время, что особенно важно для маленьких детей с точки зрения сохранения их психического и соматического здоровья.

## **Литература**

*Быстрова М.Н.* Развитие аналитических видов речевой деятельности // *Онтолингвистика — наука XXI века: Материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И.Герцена.* — СПб., 2011. — С.616–619.

## Семантический резонанс в материнско-детском общении

Для обозначения субъект-субъектных отношений внутри социальных групп в современной психологии и педагогике используются понятия «событийной общности» (В.И. Слободчиков), «совокупного субъекта воспитания» (Е. Н. Барышников), «коллективного субъекта» (А.Л. Журавлев), «полисубъекта» (И. В. Вачков). Каждый полисубъект имеет свое уникальное семантическое пространство. В семантическом пространстве полисубъекта сочетаются индивидуальные фрагменты внутреннего мира каждого его субъекта, которые могут усиливаться или гаситься под влиянием друг друга.

Полисубъектность характеризуется познанием, пониманием и преобразованием окружающей действительности. При этом понимание заключается в том, что каждому явлению этой действительности приписывается особый смысл как личностное значение (Л. С. Выготский, С.Л. Рубинштейн).

Смыслы, характерные для каждого полисубъекта, настолько реальны для его субъектов, что на языке основных каналов восприятия они очевидно осязаемы, витают в воздухе.

Понимание процессуально, но совпадение смыслов моментально. Это совпадение мы называем семантическим резонансом. Семантический резонанс можно определить как момент переживания сходства, узнаваемости образа, понятности, ясности слова, метафоры. На языке разных каналов восприятия его можно обозначить как взлет, взмах, всплеск, озарение, просветление (Ивановская 2011). Информация, смысл которой совпадает с личностным или приближается к нему, буквально ослепительна для данной личности.

Реакцией на такую информацию у взрослого человека бывает обычно, по его словам, «само собой выскочившее» речевое высказывание, краткость которого обратно пропорциональна силе испытанных эмоций, причем это речевое высказывание отражает ведущий канал восприятия субъекта. Например, «положительный» семантический резонанс, по нашим наблюдениям, часто выражается словами, имеющими значение 'блеск' (визуальный канал), 'писк' (аудиальный канал), 'восторг' (кинестетический канал) или речевыми штампами, являющимися их эквивалентами, которые в речи каждого человека свои.

Семантический резонанс как «событие» (М. Хайдеггер) может улучшить качество процесса понимания. При этом важно, что в этот момент «значимого восприятия» возникают, по Ф. Ницше, «чувство» (описанные нами выше ощущения разных модальностей) и «страсть» (бурные эмоции) (Барковский 2008).

В развитии младенца эмоции играют колоссальную роль. В общении младенца с взрослыми впервые возникают качественно новые переживания ребенка: радость от доброжелательного внимания к себе как к личности в ситуативно-личностном общении, недовольство отсутствием общения. Эти чувства направлены на взрослого и со временем становятся все более выразительными. Однако сроки появления тех или иных эмоций, отчетливость их экспрессивных компонентов, частота и разнообразие не прямо связаны с возрастом детей, а в большей степени зависят от опыта их общения с взрослыми и от формы общения.

Первые взрослые, с которыми обычно сталкивается ребенок в первые дни и годы своей жизни, — это его родители. Маленький ребенок с самого первого дня жизни включается ими в их круг общения. В этом смысле он составляет с членами семьи единый полисубъект общения.

Вначале ребенок ничего не может сказать. Но это не мешает родителям, особенно матери, обращаться к нему с целыми текстами, которые демонстрируют, что само присутствие ребенка вызывает у нее семантический резонанс. Примеры и комментарии К. И. Чуковского:

«Четырехмесячный младенец лежит на кровати и пускает изо рта пузыри, а его мать, охваченная внезапным экстазом, вдруг бросается на него с поцелуями и выкрикивает такие слова:

Буцики,муцики,дуцики,  
Руцики, пуцики, бум!  
Куценьки вы, таракуценьки,  
Пуценьки вы, марабу!

Этих слов она никогда не слыхала ... Обычно ее речи были банальны и скудны. И вдруг такой праздничный расцвет словотворчества ... » (Чуковский 1994).

Или: «... Распашонка, шонка, шонка,  
Распашоночка!  
Для миленка, для дитенка,  
Для дитеночка!»

Так выкрикивала ночью у меня за стеной жена управдома, восхваляя новую рубашку своего грудного младенца» (там же).

Очевидно, что если К.И. Чуковскому, мужчине, эмоции матери у кроватки ее ребенка были и понятны, то семантического резонанса они у него не вызывали.

У М.М. Кольцовой читаем: «А кот-та-та-та! А кот-та-та!» — то смеясь, то серьезно говорит мать, наклоняясь к четырехмесячному сынишке, и он отвечает радостным взвизгиванием» (Кольцова 1973).

В приведенных примерах матери обращаются к своим детям с эмоционально окрашенными, ритмически организованными текстами.

Вероятно, дети, реагируя, эмоционально выражают смыслы, почерпнутые ими из общения со старшими членами семьи. Наличие этих смыслов, общих с ухаживающими за ними взрослыми, способно успокаивать, отвлекать детей. Дети «цепляются» за такие смыслы, как за любимого плюшевого мишку. Общие смыслы в трудных жизненных ситуациях (страх, одиночество и т.п.) способны замещать собою отсутствующих взрослых как их носителей.

В.В. Биbihин писал: «В состоянии увлечения другим человеком, когда я расширен, я не ощущаю себя одиноким ... вижу во всем касающийся лично меня смысл...»

И далее: «Мало задумываются над тем фактом, что дошкольники очень редко спрашивают, что значит то или другое слово, хотя понимают незнакомую им лексику фантастически. Вот типичное поведение ребенка в 1 год 11 месяцев:

Говорю ему: «У тебя ум есть?» — «Нетю». Показываю на его голову: «Вот там ум». Трогает свою голову, совершенно озадачен ... долго повторяет: «Ум, ум... ». Потом, сообщает, показывая на голову: «На голове ум лежит!» Ребенок сразу принимает явление вместе со словом взрослого как часть и событие его мира» (Человек как слово 2008: 48).

У К.И. Чуковского читаем: «Жена филолога ласкает четырехлетнего сына: «Ах, ты мусенька, дусенька, пусенька!». Сын: «Мама, не кривляй русский язык!» (Чуковский 1994), («положительного» семантического резонанса у сына не возникло).

Следовательно, возникновение семантического резонанса между взрослым и маленьким ребенком важно:

— для эмоционального развития ребенка;

— для развития его речи;

— для его речевого развития, то есть для формирования языковой личности.

## Литература

- Барковский П.В.* Феномен понимания. Контуры современной герменевтической философии. — Минск, 2008.
- Ивановская О.Г.* Семантический резонанс и понимание текстов. Монография. — СПб., 2011.
- Кольцова М.М.* Ребенок учится говорить. — М., 1973.
- Человек как слово / Под ред. В. В. Библихина. — М.: Языки славянской культуры, 2008.
- Чуковский К.И.* От двух до пяти. — М., 1994.

**В. Ф. Литовский (Киев, Украина)**

### **Становление и развитие текстовой компетентности дошкольника и строительство Школы диалога культур**

Ребенок, а потом подросток и юноша, учась в задуманной и спроектированной В. С. Библером Школе диалога культур, получает возможность удержать и развить тот эвристический потенциал словесного творчества в возрасте «от двух до пяти», о котором писал К. И. Чуковский (Чуковский 2005; Библер 1975; 1992, Литовский и др. 2000).

Сам К.И.Чуковский полагал, что проблема удержания творческой энергии исключительно значима для ребенка, но при этом она не принадлежит к тем задачам, которые школа ставит и решает в интересах взрослого человека. Он отмечал, что творческое отношение взрослого к собственной речи делает невозможным для него осуществление большинства социальных ролей, к выбору и получению которых его готовили в школе. Поэтому в школьном обучении родному языку и разрушается творческое, исследовательское отношение ребенка к этому языку (Чуковский 2005).

Особенности социокультурного строительства в советском обществе позволяли К. И. Чуковскому рассчитывать на создание альтернативной системы образования и воспитания. Он считал, что творчески относящиеся к языку и речи взрослые в различных внешкольных объединениях смогут удерживать и развивать словесное творчество тех школьников различных возрастов, для которых это является жизненно важным. Создание К. И. Чуковским и С. Я. Маршаком, их учениками и последователями такой системы не было, разумеется, социальной идиллией. Но во

всех, нередко трагических, обстоятельствах осуществление их идей смогло стать значимой альтернативой традиционной школе.

В.С. Библер как философ, логик, культуролог, психолог утверждает следующее. Ни существование школы в обществе эпоху НТР, ни развитие современного общества невозможно без того, чтобы проблема удержания и развития эвристического потенциала детства «от двух до пяти» не была поставлена и решена в школьном обучении детей, подростков, юношей (Библер 1975, 1992). Основанием для выстраивания отношений между учителями и учениками должно стать создание каждым из них **произведения** — текста, воплощающего восприятие, осознание, понимание окружающего мира «как мира впервые». Наиболее полно разработаны В. С. Библером представления о письменном тексте как о произведении, автором которого является ученик Школы диалога культур (Библер 1992).

Возможность создания такой школы, по Библеру, зависит от того, смогут ли ее взрослые строители побудить дошкольника, становящегося учеником, стать автором письменного текста, представляющим свое восприятие, осознание, понимание мира, себя и других в мире, мира в себе и других. В.С. Библер подчеркивает, что цели и способы обучения ребенка письму, существующие в сегодняшней школе, предельно затрудняют осуществление письменной речи и школьником-ребенком, и школьником-подростком, и школьником-юношей. Решение проблемы он видит в том, чтобы в устных диалогах с пришедшими в школу детьми учителя смогли поддержать и усилить интерес и к собственной речи, и к миру, воплощаемому в этой речи. Все это создаст новые цели обучения письму, а следовательно, и преобразует традиционные методы обучения письму в методы обучения письменной речи.

С.Ю. Курганов показал, что замысел этот может быть и усилен, и реализован тогда, когда устные диалоги ведутся детьми с опорой на созданный каждым из них рисунок «своей мысли», которая разворачивается и обосновывается в диалоге со сверстниками и учителем. Мы показали возможность и эффективность осуществления в Школе диалога культур замысла Л. С. Выготского относительно «выращивания» ребенком при поддержке взрослого письменной речи из игры и рисования. В конце 80-х годов XX века И. Г. Манко разработал и воплотил в практику принципиально упрощенный вариант осуществления вышеуказанного замысла, который мы трактуем как «вращивание» (Д.Б. Эльконин) в игру «рисования речи» (Л.С. Выготский) (см. об этом: Библер 1992; Выготский 1994; Курганов 2005; Литовский и др. 2000).

В.С. Библер размышлял над тем, как «вооружить» ребенка — автора письменного текста средствами его создания. Подходы к решению этой проблемы многообразны. Важнее всего, чтобы процесс создания текста стал базовым, сквозным, организующим деятельность ученика школы от начала и до завершения обучения. Этот процесс становится организующим и для деятельности учителей, каждый из которых должен выстроить отношения учительства-ученичества с учениками.

По Библеру, работа школьника над письменным текстом в качестве автора и дает ему возможность, и требует от него одновременно и погружения в стихию, в хаос глубин родной речи и преодоления хаотичности, стихийности этих глубин. Преобразование хаоса речи в ее космос осуществляется при построении письменного текста, упорядоченного в соответствии с законами грамматики родного языка.

Но именно построение текста, забота автора о его форме, создание порядка из хаоса осуществляется всегда в борении и с создаваемой формой, и с авторскими смыслами и замыслами. Эти замыслы и смыслы равным образом и ускользают от ребенка, и подчиняют его себе, оборачиваются иными замыслами и смыслами, независимыми от автора, а иногда и враждебными ему. Не всегда удается школьнику создать форму, выдерживающую его бытие в хаосе речи. И в творческом напряжении автор-школьник не всегда способен, по выражению Б.Л. Пастернака, отличить «пораженье от победы». Так удерживается для школьника и становление речи его народа, и его, школяра, ученика, подмастерья участие в этом становлении.

Стремление преодолеть хаос речи и осознание невозможности и необходимости это осуществить помогает школьнику стать «формалистом» — и знатоком созданных мастерами слова законов, приемов построения формы, жанрового своеобразия произведений, и экспериментатором, стремящимся создать новые формы. Но это осуществляется только в том случае, если школьник выдерживает напряжение неподвластности собственной речи как средоточия речи его народа. Для школьника всегда существует возможность, обогатившись опытом борьбы «с самим собой», перейти к упорядочению собственного речевого хаоса, подчинить его одобренным наставниками и социумом в целом нормам, эталонам, канонам «формы». И обнаружение такой возможности учеником, и его отношение к этой возможности в Школе диалога культур становятся одним из важнейших моментов, на которых строятся отношения школьника и с самим собой, и с учителями.

В многоуровневой системе «мышление-речь», «речь-язык», «содержание-форма» школьник не столько обнаруживает, сколько формирует, создает собственную внутреннюю речь. Эта речь создается и в своей самодостаточности, и в борении с внешней речью — как с собственной, так и с принадлежащей другим людям, суггестивно подчиняющим себе речь-мышление ребенка, его бытие в речи, организацию жизни при помощи речи. Работа над письменным текстом в качестве автора позволяет школьнику преобразовывать собственную внутреннюю речь во внешнюю. Эта работа открывает возможность удерживать различные состояния бытия школьника в речи и создает отношения культурного пограничья между участниками общения.

Проблемы внутренней и внешней речи издавна находятся в центре внимания психологов, лингвистов, психолингвистов. Библеровский замысел состоит в том, что эти проблемы должны стать предметом внимания и самих школьников, и их учителей. В этом качестве они превращаются в своеобразный учебный предмет. В. С. Библер отстаивал особые взгляды на понятия «сознание» и «мышление». «Сознание» формируется у ребенка в обнаружении и принятии им того или иного предмета, явления процесса в самоценности, самодостаточности его бытия. «Мышление» формируется в стремлении ребенка уяснить и обосновать то, как оказывается возможным это бытие предмета в его самоценности и самодостаточности.

Работа ребенка над письменным текстом в качестве автора связана и с обнаружением своеобразия поэтической и научной речи. Поэтическая речь открывается школьником-автором в ее исторически исходных для человечества началах. Всякий раз она создается заново в своей преднамеренной неправильности, произвольности, самодостаточности. Обоснованием права такой речи на существование выступает само по себе ее осуществление автором. Научная же речь именно своим осуществлением ставит себя под сомнение, требует обоснования. В речевом творчестве школьника как автора текста осуществляется или разрушается обоснование не только своего бытия в речи о мире и о себе, но и своего со-бытия с миром и самим собой.

Стремление и умение школьника создавать письменный текст на родном языке делает возможным осуществление философского замысла Школы диалога культур на психолого-педагогическом и психолого-дидактическом уровнях. Философски обоснованная В. С. Библером продуктивность работы школьника с произведением той или иной культуры



в качестве читателя, зрителя, слушателя реализуется только в том случае, если ребенок воплощает свое восприятие в собственном тексте. Разумеется, текст этот может быть не только письменным. Но именно письменный текст в его соотношении как с исходным текстом, так и с текстами одноклассников или учителя открывает возможность построения диалогических отношений между участниками учебного процесса (Библер 1975, 1992).

## **Литература**

*Библер В.С.* Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). — М., 1975.

*Библер В.С.* Школа диалога культур: основы программы. — Кемерово, 1992.

*Выготский Л.С.* Предыстория письменной речи // Психологические основания формирования письменной речи у младших школьников. — М., 1994. — С. 115–135.

*Курганов С.Ю.* Шестилетние первоклассники. — СПб., 2005.

*Литовский В.Ф., Месеняшина Л.А., Панова Р.А.* Проблемы формирования письменной речи. — Челябинск, 2000.

*Чуковский К.И.* От двух до пяти. — М., 2005.

## **Н. В. Харченко (Переяслав-Хмельницкий, Украина)**

### **К вопросу о формировании у старших дошкольников механизмов понимания устных развернутых высказываний**

Понимание дошкольниками речевых высказываний рассматриваем как процесс воссоздания реципиентом того отрезка действительности, который отражен в высказывании, как трансформацию языковых значений в смыслы, порождаемые говорящими.

В психолингвистике установлено, что понимание речи (высказываний, текстов) возможно вследствие функционирования неразрывно связанных между собой психологических механизмов — вероятностного прогнозирования, механизмов памяти (оперативной и долговременной), осмысления (Залева 2007; Зимняя 2001; Лурия 1998 и др.). То, что хорошо усвоено, что вошло в речевой опыт и системно находится в долговременной памяти, легко осмысливается и прогнозируется детьми в но-

вых ситуациях. Прогнозирование в процессе слушания на основе работы оперативной памяти «сближает во времени элементы разновременного ряда сигналов» (Зимняя 2001: 194).

Известно, что понимание детьми устной речи предшествует ее порождению, и уже маленькие дети, по мнению Т. Н. Ушаковой, понимают весьма сложные структуры, которые произвести самостоятельно они не в состоянии (Психолингвистика 2006). В связи с этим, важно разработать систему упражнений, направленных на формирование у детей механизмов понимания, а также определить операции и действия (навыки и умения), связанные с формированием этих механизмов.

Табл. 1.

**Система упражнений, направленных на формирование у дошкольников механизмов понимания речевых высказываний (текстов).**

| Навыки и умения, связанные с формированием механизмов понимания речевых высказываний (текстов)   | Упражнения, направленные на формирование механизмов понимания речевых высказываний (текстов)   |
|--|--|
| <p>Навыки и умения, связанные с формированием механизма <i>вероятностно-го прогнозирования</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– создавать первичное представление о возможном содержании фразы, текста, высказывания;</li> <li>– прогнозировать продолжение или окончание речевого высказывания (текста);</li> <li>– прогнозировать общий характер речевого высказывания (текста).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– закончить предложение на основе прослушанного текста;</li> <li>– прослушать заглавие текста и определить возможное его содержание;</li> <li>– придумать рассказ, сказку по предложенному названию (заглавию);</li> <li>– прослушать или начало, или середину рассказа, самостоятельно придумать его продолжение и окончание.</li> </ul> |
| <p>Навыки и умения, связанные с формированием у детей механизма <i>оперативной и долговременной памяти</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– удерживать в памяти факты, детали прослушанного;</li> <li>– запоминать содержание текста.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– прослушать цепочку слов, словосочетаний, предложений, повторить их;</li> <li>– прослушать два варианта текста и определить, что было изменено во втором варианте;</li> <li>– пересказать текст.</li> </ul>  |

|   |  |
|---|--|
| <p>Навыки и умения, связанные с формированием механизма <i>осмысления</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– определять общую идею смыслового сообщения (текста);</li> <li>– членить речевое высказывание на смысловые части;</li> <li>– определять главную мысль смысловой части и мысли, детализирующую главную;</li> <li>– выделять факты, определять взаимосвязи между ними, отделять их друг от друга;</li> <li>– устанавливать логику смыслового сообщения;</li> <li>– следить за последовательностью смысловых частей речевого сообщения (текста).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– ответить на вопросы воспитателя на основе прослушанного текста;</li> <li>– выбрать заглавие к прослушанному тексту из двух-трех заглавий, предложенных воспитателем;</li> <li>– самостоятельно придумать заглавие к прослушанному тексту;</li> <li>– выбрать одну из предложенных воспитателем картинок, которая иллюстрирует общую мысль прослушанного текста;</li> <li>– прослушать текст и определить расхождение между его содержанием и картинкой, предложенной воспитателем для раскрытия общей мысли (смысла) текста;</li> <li>– нарисовать иллюстрацию к прослушанному тексту, которая раскрывает общий смысл (идею) текста.</li> </ul> |
|---|--|

Отметим, что такого рода упражнения, направленные на формирование у старших дошкольников механизмов понимания речи, могут использоваться для диагностики уровней развитости понимания детьми устных развернутых высказываний.

## Литература

- Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. — М., 2007.
- Зимняя И.А.* Лингвopsихология речевой деятельности. — М., Воронеж, 2001.
- Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. — М., 1999.
- Лурия А.Р.* Язык и сознание. — Ростов на Дону, 1998.
- Психолингвистика: [учебник для вузов] / Под ред. Т.Н.Ушаковой. — М., 2006.

### **Применение интерактивных технологий МММО на уроках по развитию слухового восприятия и коррекции произношения**

Одним из наиболее значимых направлений приоритетного национального проекта «Образование» является информатизация образовательного пространства школ. Это направление включает в себя оснащение учебного процесса современной техникой, позволяющей в полной мере реализовывать новые информационно–коммуникативные технологии обучения. Среди таких технологий особое место занимает интерактивное оборудование МММО, которое совместно с мультимедийным проектором обеспечивает возможность учебной работы со стандартной белой маркерной доской в режиме интерактивности.

В настоящей работе представлены результаты, отражающие опыт применения системы МММО на уроках по развитию слухового восприятия и коррекции произношения у глухих и слабослышащих учащихся. В процессе подобных занятий учащиеся учатся внятно произносить речевой материал, а также воспринимать на слух разные (как речевые, так и неречевые) звучания. Эти задачи являются основными для коррекционной работы при обучении детей, имеющих проблемы слуха. Состояние речевого развития таких детей в значительной мере определяет особенности формирования их личности, возможность овладения профессиональными знаниями и умениями, степень социальной адаптации и интеграции в среду слышащих. В связи с этим усиливается важность повышения эффективности коррекционной работы над их произношением с целью сделать их речь понятной для окружающих, максимально приблизить ее звучание к естественному произношению слышащих. Для успешного проведения этой работы необходимо дополнительно учитывать индивидуальные особенности учащихся, а также наиболее полно использовать их остаточную слуховую функцию.

С точки зрения практики обучения основными направлениями коррекции произношения в устной речи глухих и слабослышащих учащихся являются:

- коррекция речевого дыхания и голоса;
- исправление неправильно произносимых звуков;
- усвоение навыков правильного звукослияния и правильного проговаривания слов и фраз;

— усвоение словесного ударения и правил орфоэпии в бытовой лексике;

- различение на слух слов и фраз, связанных с организацией занятия;
- умение выделять логическое ударение;
- обогащение словарного запаса глухих и слабослышащих учащихся.

Рассмотрим возможности применения интерактивной приставки МІМІО на примере одной из таких задач, связанной с коррекцией слухового восприятия и произношения при дифференциации звуков «С–З–Ц». Эта дифференциация особенно часто нарушается у глухих и слабослышащих учащихся, что отражается в дефектах произношения ими шипящих и свистящих звуков речи. Трудности с восприятием и различением на слух свистящих С–Ц и С–З существенно ограничивают способность таких детей самостоятельно овладевать правильной артикуляцией подобных звуков.

Дифференциация звуков «С–З–Ц». Проект «Дифференциация звуков С–З–Ц» (МІМІО) состоит из 14 листов с целым набором тем. В правом нижнем углу листа каждой темы расположен значок (гиперссылка), позволяющий учителю возвращаться в начало проекта и в соответствии с оглавлением выбирать тему для конкретного урока.

При подготовке к проведению урока от преподавателя требуется: удобно расположить систему управления (панель инструментов), выйти в полноэкранный режим отображения страниц, относящихся к теме урока, и настроить необходимую звукоусиливающую аппаратуру. Затем преподаватель озвучивает тему урока классу (или отдельному ученику) и по системе гиперссылок открывает нужную для занятия страницу. Так, в начале обучения дифференциации свистящих звуков это может быть страница, на которой представлены схематические изображения общего строения речевого аппарата человека и условий артикуляции корректируемых звуков с правильным расположением основных органов речи.

Формирование и закрепление представлений о правилах речеобразования и артикуляции является необходимым условием для успешной работы по устранению недостатков произношения у глухих и слабослышащих учащихся. Ученик должен отчетливо представлять процесс артикуляции всех звуков речи и знать функцию органов, ответственных за речепродукцию. Используя схемы, представленные на страницах МІМІО, учитель получает практическую возможность объяснить и наглядно показать строение речевого аппарата, особенности артикуляции отдельных звуков речи, а также проверить степень усвоения этих знаний учащими-

ся. Для такой проверки он может использовать систему вопросов и ответов, связанную с темой урока. Например, при ответе на вопрос: «Какие органы речи принимают участие в образовании данных звуков?» учащиеся могут самостоятельно соотносить названия органов речи и цифры на общей схеме артикуляции, пользуясь указателем стилус (мышь). При этом изображение («картинка») на белой доске обеспечивает возможность работы в режиме сенсорного экрана монитора и позволяет считывающему блоку МІМІО принимать команды стилуса (мыши), передавая их управляющей программе компьютера. В случае затруднения с ответом, ученик может также использовать подсказку, открывая скрытую до этого за специальной шторкой позицию.

В процессе тренинга произношения изолированных звуков С–З–Ц учащиеся видят схематические профили артикуляции этих звуков, начинают понимать различия в их звучании и в способах образования. Например, что звук З является звонким (участие голоса), а С или Ц — глухим, или что звук Ц сочетает в себе два звука т и с. С точки зрения артикуляции при произношении звуков С–З язык находится внизу, воздушная струя плавная, при произношении звука Ц — язык вначале смыкается передней частью спинки с альвеолами, а затем оказывается внизу и звучит очень кратко. Для закрепления этого материала учащимся предлагается самостоятельно «нарисовать» профили корректируемых звуков С, З, Ц. Система МІМІО позволяет им сделать это, перемещая элементы профиля (язык, голосовые складки) и составляя свои схемы профилей этих звуков. При выполнении этого задания требуется внимание, так как на рисунке (страница) есть и ошибочные варианты положения языка, характерные для произношения других звуков. Для завершения работы с профилями выбирается сводная таблица «Артикуляция звуков С–З–Ц», на основе которой учитель предлагает описать особенности артикуляции этих звуков и выбрать соответствующие им правильные ответы. Заполняя сводную таблицу, учащиеся наглядно видят различия и сходство в образовании данных звуков речи.

В качестве следующих ступеней обучения и коррекции выступают уроки по произношению звуков С–З–Ц в слогах, словах и фразах. Сначала учитель просит произнести слоги, представленные в правой колонке листа урока. Затем эти слоги требуется вставить в колонку слева и прочесть получившиеся слова. Далее можно предложить учащимся самостоятельно составить предложения с данными словами. На страницах, отно-

сящихся к этим урокам, происходит закрепление звуков в словах и фразах, а также словарная работа по уточнению значения составленных слов. В этом случае ученик, например, достает из «волшебного» сундучка ответы и расставляет их согласно значениям на соответствующие места напротив указателей. В процессе выполнения подобных заданий у глухих и слабослышащих учащихся наблюдается расширение словарного запаса, переход к активному использованию новых слов в речевой коммуникации.

Продолжение занятий со звуками С–З–Ц проходит на материале связанных текстов. Учитель просит учеников прочитать стихотворение и ответить на ряд вопросов. Учащиеся читают стихотворение, внятно произнося все звуки, ищут соответствующие вопросам ответы, спрятанные за закрытыми шторками. Кроме того, они воспринимают строчки текста на слух и подчеркивают маркером непонятные им слова (например, венцы, румянец и т.д.). В ходе таких занятий звуки С–З–Ц автоматизируются в связном тексте, повышается эффективность словарной работы.

При обучении различения звуков С–З–Ц на слух учащиеся могут прослушивать отдельные звуки или слова с их включением, нажимая на рисунок («иконку») с обозначением звукового файла. Затем в качестве ответной реакции они выбирают правильный ответ и перетаскивают его под соответствующую прослушанному звуку или слову картинку.

Таким образом, при работе с интерактивным оборудованием МММЮ оказываются задействованы различные анализаторы учащегося: кинестетический, зрительный, слуховой. Их комплексное вовлечение в процесс обучения способствует успешному овладению произносительной стороной речи и повышению эффективности проводимой коррекционной работы.

На основании анализа опыта применения приставки МММЮ в условиях коррекционного процесса можно также сделать заключение, что использование данных интерактивных технологий способствует достижению хороших результатов слуховой тренировки, положительной динамике изменений в разборчивости речи, развитии тонких слуховых дифференцировок и процессов внимания и памяти, расширению активного словаря глухих и слабослышащих учащихся. В целом, интерактивное оборудование МММЮ помогает оптимизировать и ускорить процесс обучения и коррекции детей с нарушениями слуха, сделать его более наглядным, ярким и динамичным, повысить их мотивацию к использованию в речевой коммуникации.

## Система альтернативной (дополнительной) коммуникации (ААС) и ее применение в работе с детьми с нарушениями развития

Несмотря на то, что психолингвистическая, а вслед за ней и логопедическая теория рассматривает экспрессивную вербальную речь лишь как одно из средств коммуникации и знаковой деятельности, именно развитие экспрессивной речи обычно является основной точкой приложения усилий специалистов. Однако не следует забывать, что устная вербальная речь является только **средством передачи** той или иной мысли собеседнику. Отсутствие вербальной речи невозможно рассматривать как свидетельство недостаточности мыслительной деятельности. Наблюдения за развитием детей раннего возраста показывают, что ребенок, в течение длительного времени не приступающий к использованию экспрессивной речи, может демонстрировать хорошее понимание речи других и использовать разнообразные жесты и другие протознаки, строя из них достаточно сложные высказывания. Именно этот факт не позволяет нам игнорировать важнейший период накопления словаря в пассиве и совершенствования прагматических навыков (коммуникативных инициатив и реакций), которые начинают развиваться в младенческий период в диалоге с ухаживающим взрослым. Не подлежит сомнению то обстоятельство, что «социальные взаимодействия, в которых участвуют дети, умеющие говорить, являются продолжением тех, в которых они участвовали в довербальном периоде в том смысле, что межличностные намерения социально конструируются всеми участниками. Мы утверждаем, что способность старшего ребенка конвенционально выражать намерения отражает то, чему он научился при более ранних взаимодействиях; это касается и значений, которые могут быть выражены, и способов их выражения» (Ninio, Snow 1996).

Конвенциональная знаковая деятельность ребенка, проявляющаяся в процессе коммуникации и связанная с необходимостью постоянного соотношения означающего и означаемого используемых знаков, многообразна. Она требует поддержки со стороны окружения. Очевидно и то, что **любая знаковая деятельность** поддерживает как сам процесс коммуникации, так и когнитивное развитие ребенка. Чем больше у человека возможностей оперировать знаками, чем больше инициатив и реакций он в состоянии проявить и быть при этом понятым, тем больше это отража-



ется на развитии его когнитивных способностей и на личностном развитии.

Именно это положение лежит в основе развития системы АСС — альтернативной аугментативной (поддерживающей, дополняющей) коммуникации, которая в последние десятилетия широко развивается на Западе, а в последние годы и в России. Безусловно, такие виды альтернативной коммуникации, как жестовый язык глухих, дактиль, система кодировки письменной речи с помощью точек Луи Брайля, азбука письма на ладони Лорма, да и собственно письменная речь использовались людьми с нарушениями слуха и зрения и ранее. Данные системы, как собственно отдельные языки, так и различные способы кодировки вербального языка позволяют людям с нарушениями общаться, пользоваться услугами переводчиков, создавать библиотеки и транслировать культурный опыт другим поколениям.

В исследованиях (см., например, Бонвиллиан, Нельсон, Чарроу 1984) показано, что развитие языка жестов как системы может происходить как одновременно с развитием вербальной речи, так и до, и после начала ее развития. Это наблюдение вносит вклад в сложную дискуссию относительно пользы и вреда использования жестов людьми с нарушениями слуха, свидетельствуя в пользу распространения и использования средств ААС в отношении всех людей, имеющих сложности в развитии устной вербальной речи. Мы имеем в виду людей, развитие вербальной речи которых происходит медленно или становится почти невозможным в связи с органическими нарушениями (церебральный паралич, различные органические нарушения структуры и функции гортани и неба и т.д.). ААС оказывается необходимой и людям с проблемами в развитии устной речи по другим разнообразным причинам. Например, дети и взрослые с синдромом Дауна имеют данные проблемы в силу трудностей в развитии фонематического слуха, низкого тонуса мышц, в том числе в лицевой области, особенностей процесса переработки вербально-слуховых сигналов. Дети и взрослые с аутизмом имеют сложности в проявлении коммуникативной инициативы, собственно развитии социальной прагматики, и уже вследствие этого — трудности в развитии вербальной речи (как экспрессивной, так и импрессивной), и эти сложности почти не поддаются коррекционному вмешательству с помощью традиционных логопедических средств.

Р.М. Фрумкина, анализируя системы ААС (Фрумкина 2007: 146-164), делает акцент на том, что именно естественный язык служит мощной

поддержкой для формирования абстрактных понятий. Однако важно учитывать, что речь практически никогда не идет о замене вербальных средств на невербальные, а только лишь *о дополнении одной системы другой*. Избыточность символов, репрезентирующих объекты, окружающие ребенка, позволяет развивать разные виды памяти, ассоциативность мышления и, безусловно, лежит в основе развития когнитивных функций и собственно речевой вербальной деятельности.

В системах ААС используются различные средства: визуально-кинестетические (жесты), визуально-графические (плоские символические изображения), объемные репрезентации (мини-объекты), а также письмо. В ряде случаев все эти средства используют одновременно, выбирая постепенно тот способ, который максимально подойдет ребенку для облегчения коммуникации с другими людьми.

В данной статье мы имеем возможность лишь перечислить основные системы ААС, существующие в настоящее время.

1. Жесты. Жестовых систем существует несколько, в каждой стране есть свой язык жестов, используемый в сообществе неслышащих людей. Основной словарь этой системы сходен во всех странах, так как в основе этих жестов лежат метафоры — изображения признаков объекта или действия. Поэтому эти жесты доступны пониманию людей без специальной подготовки. Например, жест «крутить руль» означает машину, ехать на машине, начертание в воздухе круга — мяч и т. д. В системе жестов часто используются также метонимические переносы, указательные (индексальные) жесты. Во многих странах созданы специальные жестовые системы для людей с нарушениями развития (Макатон, Скандинавская система жестов). Жесты чаще всего используются как дополнение к вербальной речи в работе с детьми с нарушениями слуха (для развития восприятия и символизации), некоторых формах ДЦП (если позволяет состояние моторики). Практически всегда жесты используются в работе с детьми с синдромом Дауна, у которых зрительная и моторная память обычно развита лучше слуховой, а также имеются сложности с артикуляцией в связи с особым строением речевого аппарата. Первые жесты обычно являются ясными, мотивированными и моторнодоступными.

2. Другой важной частью системы ААС являются графические изображения — пиктограммы (черно-белые изображения), PSC — (picture

symbol communication), Блисс<sup>1</sup>, а также фотографии. Их используют для работы с людьми с аутизмом<sup>2</sup>, у многих из которых есть сложности с процессом восприятия символов и их интерпретации, в особенности тех, которые нужно воспринимать на слух. Это также полезно при работе с людьми, имеющими серьезные двигательные нарушения, когда использование символа-картинки может осуществляться с помощью указания на нее рукой, указкой на специальном шлеме или указание взглядом (сканирование). Для этого применяются коммуникативные доски, на которые прикрепляются картинки. Эта система также активно используется в различных компьютерных программах, создаваемых для людей с различными нарушениями.

3. Миниатюрные объекты или части объектов (ложка — «есть», ключи от машины — «ехать на прогулку», стакан — «пить») часто используются для того, чтобы поддержать коммуникацию с людьми, имеющими множественные нарушения (например, нарушение зрения и двигательных функций). Такой объект может предъявляться как одним, так и другим участником коммуникации для инициации, выбора или предварения какого-то действия.

4. Письмо. Все системы ААС предпочтительно сопровождать письмом — крупно и четко написанными словами.

Разумеется, в любой системе ААС гораздо меньше знаков, чем в развивающемся вербальном языке, поэтому необходимо подчеркнуть чрезвычайно важную роль контекста — один и тот же символ может обозначать объект, действие и признак в зависимости от употребления. Такая вариативность в использовании символов способствует развитию ассоциативной памяти и генерализации — тем же процессам, которые имеют место при развитии языка в норме.

Системы ААС могут быть различными по уровню использования технической поддержки. Не требуют технической поддержки жесты, а также коммуникативные доски, тематические книги и альбомы, коммуникатив-

---

<sup>1</sup> Система БЛИСС (BLISS) создана Ч. Блиссом. Это одна из попыток создания универсального письменного языка («Семантография»), который впоследствии стал использоваться людьми с церебральным параличом.

<sup>2</sup> Система PECS (Bondy and Frost) — общение путем обмена картинками, система, созданная авторами на основе идей Скиннера и вербального поведения для людей с аутизмом. В этой системе основной акцент делается на поддержке и создании коммуникативной инициативы, где изучение мотивационных потребностей и создание мотивационных иерархий занимает важнейшее место для организации коммуникативной ситуации.

ные карты, поясные брелки, все это может использоваться без помощи техники. Остальные AAC принято разделять на Low-tech и Hi-tech. Широко распространены на Западе (а последнее время появляются и в России) кнопки Step-by-step — диктофоны с проигрыванием одного сообщения или нескольких сообщений (Go Talk), а также компьютерные системы AAC — специальные портативные компьютеры с PSC, синтезаторы речи, Flaxiboard (специальная клавиатура для использования символов). Становится все популярнее применение i-pad с программами — коммуникаторами, где очень важной является способность к категоризации, так как именно по этому принципу организовано большинство программ.

Подготовка к использованию различных систем требует предварительной детальной оценки коммуникативных навыков, которая может быть произведена с помощью специально разработанных методов. Среди них Матрица коммуникации (Charity Rowland, адаптация русской версии Л.В. Калинниковой) и Диагностика потребностей в поддерживающей коммуникации (Зузанне Рабе 2009), а также некоторые другие, включая структурированные дневники родительских наблюдений (см. подробнее Рыскина, Лазина 2007).

Прежде всего оценивается то, что может быть прочитано собеседником как намеренное коммуникативное поведение — инициатива или реакция. Обычно намерение (интенциональность) определяют как преследование определенной цели, как «знаковое поведение, в котором тот, кто посылает сигнал, знает априори тот эффект, который будет получен слушателем. Измерить интенциональное поведение крайне сложно, но в целом обычно предполагают, что индикаторами интенциональности могут являться следующие: чередование взглядов между целью и слушателем, постоянное сигнализирование, пока цель не будет достигнута или окончательно провалена, ожидание ответа от слушателя, изменение качества сигнала, пока цель не будет достигнута; прекращение сигнализирования, когда цель достигнута, демонстрация удовлетворения, когда цель достигнута, и разочарования, когда не достигнута» (Wetherby, Prizant 1990: 78).

В целом, на предварительном этапе оцениваются демонстрируемое желание вступать в коммуникацию, коммуникативные цели, способы выражения коммуникативных потребностей, намерения и смыслы, которые предположительно нуждаются в знаках.

В заключение важно подчеркнуть, что процессы категоризации, формирования понятий и умозаключений происходят у ребенка и взрослого,

которые используют ААС как поддержку, возможно, каким-то иным путем, чем у обычно развивающегося человека. Эти процессы мало изучены, но этот факт не должен останавливать тех, кто желает помочь людям с нарушениями развития «означивать» реальность, лучше ее понимать, включая разные модальности восприятия, а главное — иметь возможность совершать коммуникативные инициативы с помощью символов и знаков, что позволяет человеку общаться и двигаться дальше в своем развитии. Трудно не согласиться с Р.М. Фрумкиной, которая пишет: «Любая искусственная система, замещающая естественный язык в процессе обучения «проблемных» детей, должна служить знаковой поддержкой процесса развития мышления. Но, кроме того, подобная система должна служить мостиком, который в перспективе позволил бы «неговорящим» детям перейти к коммуникации на обычном языке» (Фрумкина 2007: 162). Правда, при этом она замечает: «К сожалению, современная когнитивная лингвистика не развивает понятийный аппарат, который бы позволил изучать процессы означивания в эксперименте, предпочитая абстрактные модели. Вакуум научных обоснований всегда заполняют мифы» (там же). К одним из таких мифов можно отнести мнение о вреде дополнительной коммуникации.

## Литература

- Бонвиллиан Дж., Нельсон К., Чарроу В.Р.* Язык и языковые способности у глухих детей и у детей с нормальным слухом // Психолингвистика. Сб. статей. — М., 1984.
- Зузанне Рабе* Диагностика потребностей поддерживающей коммуникации // Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. — Минск, 2009.
- Рыскина В.Л., Лазина Е.Э.* Коммуникация — это не только слова. — СПб., Everychild, 2007.
- Фрумкина Р.М.* Психолингвистика. — М., 2007.
- Ninio A. and Snow C.* The development of pragmatics: Learning to use language appropriately. 1999.
- Wetherby A., & Prizan, B.* Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile™ (CSBS DP). — Baltimore, 2002.

## Обучение второму языку как алгоритм и как имитация погружения

Цель настоящего доклада — сопоставление современных подходов к обучению второму (в нашем случае — английскому) языку с точки зрения того, какая идея положена в основу такого обучения: сознательное овладение системой языка или имитация погружения в речевую среду.

Говоря о методиках, идущих «от языка», следует в первую очередь упомянуть традиционный *грамматико-переводной метод*, результативность которого (в применении к различным языкам, а прежде всего — к классическим) варьировалась от весьма ощутимого успеха до полного фиаско (достаточно сравнить пушкинского Онегина, который «знал довольно по-латыни, чтоб эпитафьи разбирать» и «потолковать об Ювенале», и Павла Федоровича из рассказа Саши Черного «Иероглифы», который лишь «удивленно откинулся в кресле» при виде своей гимназической записи «Dum, priusquam, antequam — с изъяснительным наклоном, если придаточное отвечает на вопрос *когда...*», и при этом «в памяти всплыли только изящные серые брюки молодого латиниста ... когда он спрашивал обреченную жертву у парты, поставив с изысканной грацией ногу на скамью» (Саша Черный 2000: 98). Данный метод, в совокупности с более поздним по времени аудио-лингвальным (заучивание наизусть диалогов), до сих пор применяется в наших школах и вузах. При этом в последние два десятилетия наряду с ним стала активно применяться **коммуникативная методика**.

Коммуникативный метод обучения иностранным языкам, разработанный в Кембриджском и Оксфордском университетах в шестидесятых годах, является в настоящее время наиболее распространенным — как в России, так и за рубежом. Данный метод дает человеку возможность осваивать иностранный язык и в таких условиях, когда преподавателю неизвестен родной язык учеников, и ориентируется на непосредственные коммуникативные потребности обучаемых людей в условиях чуждой языковой среды, предоставляя в виде текстов и аудиозаписей разнообразный аутентичный материал — журнальные статьи, газетные вырезки, сайты, отрывки из радиопередач, интервью, телефонные и «живые» разговоры и т.п.). При этом учащимся предоставляется широкая возможность совершенствовать свои разговорные навыки в процессе коммуникативной практики, а также навыки аудирования, чтения и письма.

В рамках коммуникативного метода реализованы обе рассмотренные выше идеи, однако явно превалирует идея погружения в живую речь. Что касается грамматики, то последняя дается в весьма произвольном порядке, что является на данный момент основным недостатком коммуникативного метода.

Весьма эффективный, насколько можно судить, путь освоения второго языка представлен отечественными интенсивными методиками Г.А. Китайгородской, И.Е.Шехтера и И.М.Румянцевой, вышедшими, по определению Румянцевой, из системы Георгия Лозанова, которая основана на его теории «о внутренних резервах личности, скрытых в неосознаваемой психической активности» (Румянцева 2004: 57; 22). В рамках данных подходов обучение начинается непосредственно с использования иностранного языка, с общения на нем, при котором учащийся с самого начала сталкивается с готовыми высказываниями. По мере обучения человек все больше «настраивается» на новый для себя язык — подобно тому, как это делает ребенок в процессе онтогенеза или иностранец, оказавшийся в незнакомой языковой среде. При этом большое количество языковой информации усваивается подсознательно, поскольку внимание учащегося сосредоточено в большей мере на целях коммуникации, чем на том, что именно он произносит. Эффект погружения достигается в этих методиках также за счет большой концентрации и протяженности занятий (по данным Интернета, частотность занятий в указанных школах составляет от 5 до 3 раз в неделю, а их продолжительность — 4-5 академических часов). Что касается овладения грамматикой, то данный аспект освоения языка авторы указанных методик предпочитают не акцентировать, часто ссылаясь при этом на хорошо известные недостатки традиционного обучения.

В то же время, как представляется, последовательность «от речи к языку» — отнюдь не единственный путь эффективного обучения. Ниже будут рассмотрены два интереснейших отечественных метода, которые наглядно показывают, что изучение грамматики не стоит связывать лишь с традиционным «школьным» подходом. Речь идет о методе Владислава Милашевича, созданном около 30 лет назад, и когнитивно-мотивационном методе Дениса Рунова, который успешно используется уже около 20 лет. Общей чертой двух указанных методов (как и перечисленных выше способов преподавания, идущих от речи к языку) является их **функциональность**. Это одно из коренных отличий методов Милашевича и Рунова от традиционного «школьного» обучения, в процессе

которого учащиеся просто «вызубривают» грамматические правила и лексические единицы — лишь для того, чтобы получить хорошую оценку. В системах Милашевича и Рунова грамматика предстает как некий алгоритм действий, который постигается для того, чтобы им пользоваться. Если сравнить язык с конструктором, то при таком подходе обучение строится вокруг его «основных деталей» — существительного и глагола, из которых, в соответствии с грамматическими алгоритмами, создаются «основные составляющие» высказывания.

При этом метод Милашевича направлен в основном на то, чтобы научить «разбирать конструктор», то есть понимать и переводить иноязычные тексты, в первую очередь — технические (30 лет назад именно такое использование иностранного языка было в нашей стране наиболее востребованным). Для указанной задачи Милашевич предлагает гениальное по простоте решение — представить грамматику языка в виде «чистой алгебры», заставив учащихся запомнить значения основных служебных слов (служебных глаголов, предлогов и союзов) и заменив прочие слова «лексическими переменными». Проиллюстрируем это, используя адаптацию Елены Грединой, которая в качестве такой переменной предлагает ничего не значащее слово *dist* (дист): ***The dist is distily disting the dist = Дист дистово дистует дист.*** Как показал опыт, такой «грамматической алгеброй» можно овладеть в течение двух недель, а она как раз и была недостающим звеном, поскольку технические специалисты, как правило, знали лексику своей предметной области.

В отличие от метода Милашевича, когнитивно-мотивационный метод Дениса Рунова позволяет овладеть иностранным языком в полной мере, не привлекая родной язык в качестве посредника. Обучаясь по системе Рунова, человек как бы получает инструкцию, объясняющую, как пользоваться тем или иным грамматическим механизмом, а затем, обкатывая этот механизм в упражнениях и применяя его в свободной речи, доводит навык его использования до динамического стереотипа. Это достигается прежде всего за счет системной подачи грамматического материала. Если в коммуникативных курсах учебный план ориентируется прежде всего на ту или иную разговорную тему, в то время как грамматика дается в достаточно произвольном порядке, то Денис Рунов поступает как раз наоборот: лексический и коммуникативный материал подбирается таким образом, чтобы закрепить применение того или иного грамматического механизма. Например, 26 пресловутых английских «времен» (*tenses*) рассматриваются Руновым в следующем порядке: сначала на примере конструктора



ции *Simple* (она же — *Indefinite*) изучается «механизм обозначения времени» как таковой (*настоящее, прошедшее и будущее*), а также доходчиво объясняется логика применения *будущего в прошедшем*; затем вводится конструкция *Progressive* (она же — *Continuous*), и при ее сопоставлении с конструкцией *Simple* учащиеся легко овладевают семантикой обеих — причем не на уровне теории, а именно на уровне свободного употребления; только после этого вводится перфект как отдельный грамматический механизм, «накладывающийся» на конструкции *Simple* и *Progressive*, и уже затем те же конструкции рассматриваются в страдательном залоге. В результате вместо 26 «времен» учащиеся держат в памяти 3–4 достаточно простых алгоритма, позволяющих построить любую необходимую форму.

Кроме того, как парадоксально это ни звучит, функциональный подход к преподаванию грамматики требует существенного пересмотра самих грамматических правил. Так, в популярном справочнике Раймонда Мерфи (Murphy 1992: 2; перевод с английского наш — М.А.) для иллюстрации употребления конструкции *Present continuous* рассматриваются четыре ситуации: а) событие, происходящее в момент речи (*Please don't make so much noise. I'm studying*), б) событие, происходящее в период времени, включающий момент речи (*Have you heard about Tom? He is building his own house*), в) часто — когда мы говорим о периоде, включающем настоящее время (*Tom isn't playing football this season*), г) когда мы говорим об изменяющихся ситуациях (*The population of the world is rising very fast*). Денис Рунов характеризует не *Present continuous* или *Past continuous*, а конструкцию *Continuous* как таковую, причем ему хватает для этого всего одной фразы: в отличие от конструкции *Simple*, которая может показать событие целиком, от начала до конца, конструкция *Continuous* всегда показывает **лишь часть, фрагмент события**. Приведенный пример иллюстрирует одну из основных идей когнитивно-мотивационной теории: чтобы правилом можно было реально пользоваться, оно должно отражать только существенные характеристики объекта, оставляя в стороне такие признаки, которые обязательными не являются, хотя и сопровождают описываемое явление достаточно часто. По сути дела, Рунову, как правило, удается увидеть за нагромождением «школьных» грамматических правил *естественную классификацию* (последнюю мы понимаем так, как ее трактует А.В. Бондарко (Бондарко 1981: 17)).

В то же время, как представляется, выбор той или иной методики (идушей от объяснения к практике или от практики к частичному объяснению) во многом зависит не только от тех целей, которые преследует учащийся (полноценное владение языком, перевод научных статей, бытовое общение), но и от того, какая стратегия освоения языка — аналитическая или гештальтная — в большей мере близка тому или иному человеку. Многолетний опыт преподавания английского языка по системе Дениса Рунова позволяет предположить, что идея об аналитической и гештальтной стратегиях (ср. ее краткий обзор Цейтлин 2000: 46–48) остается актуальной и в применении к взрослым людям, осваивающим второй язык. Метод Рунова является идеальным для людей с аналитической стратегией. Такие люди с удовольствием погружаются в изучение системы незнакомого языка и метаязыковую рефлексию, легко и с удовольствием делают упражнения на трансформацию (например, передать информацию, выраженную в предложениях типа *Mary's eyes are blue*, при помощи предложений типа *Mary has blue eyes*), в то время как обучение через имитацию погружения их раздражает («Я должна, как попугай, повторять *My name is Masha*, а я не знаю, что такое *is!* Я в Интернете нашла, что *is* означает *являюсь*. Почему мне этого не сказали?»); люди такого типа допускают вполне логичные и предсказуемые грамматические ошибки, связанные со сверхгенерализацией (*I breaked* вместо *I broke*), объективной трудностью освоения чуждой для родного языка категории (например, артикля), а также с тем, что использование того или иного грамматического механизма еще не стало навыком (отсюда — частый пропуск показателя прошедшего времени в спонтанной речи). Людей ярко выраженного гештальтного типа можно обучать только на основе многократного повторения конкретных примеров-образцов, которые они с удовольствием копируют (не «прошедшее время образуется при помощи...», а *I finished work at 6, and you (a вы)?*); некоторые ошибки учащихся такого типа на первый взгляд не поддаются никакой логике, пока не становится ясным, что «исправлять» и «объяснять» что-либо в данном случае абсолютно бесполезно, поскольку мы имеем дело не с осмысленным логическим построением, а скорее с импрессионистическим рисунком, где все «приблизительно и похоже», например *She is eyes are blue* вместо *Her eyes are blue*. По-видимому, таким людям больше подходят методики, идущие не «от языка к речи», а «от речи к языку». При этом следует оговориться, что приведенные выше примеры призваны лишь

привлечь внимание к проблеме, иллюстрируя ее в самом общем виде. В реальной практике преподавания нам редко приходилось сталкиваться с чисто гештальтной стратегией освоения языка, зато существует множество вариантов сочетания обеих стратегий (и в этом случае обучение по методике Рунова может быть весьма успешным), так что данная проблема еще ждет своего изучения.

Подводя итог сказанному выше, хочется подчеркнуть, что ни одна из рассмотренных методик не представляется нам единственно верной. Можно еще многое сделать для того, чтобы проявить достоинства описанных выше подходов к обучению второму языку и компенсировать недостатки, которые, как известно, являются неизбежным продолжением достоинств.

## Литература

- Бондарко А.В.* О структуре грамматических категорий // Вопросы языкознания. — 1981. — № 6.
- Гредина Е.* Новый английский язык — о методе Милашевича // <http://filolingvia.com/publ/119-1-0-663>
- Китайгородская Г.А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. — М., 1986.
- Румянцева И.М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. — М., 2004.
- Рунов Д.К.* Книга о грамматике английского языка. — СПб., 1997.
- Рунов Д.К.* Когнитивные модели в обучении иностранным языкам // Материалы V научно-практической конференции Филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета. — СПб., 2005.
- Сашиа Черный* Иероглифы // Улыбки и гримасы. Избранное в 2 т. — Т. 2 — М., 2000.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Шехтер И.Ю.* Живой язык. — М., 2005.
- Kerr Ph.* Straightforward. Pre-intermediate Student's Book. — Macmillan, 2005.
- Murphy R.* Grammar in Use. A self-study reference and practice book for intermediate students. — Cambridge, 1992.

## Из опыта работы Берлинского Междисциплинарного центра по многоязычию

Берлинский Междисциплинарный центр по многоязычию объединяет ученых-лингвистов и экспертов, работающих в системе образования и диагностики. Такое сотрудничество позволяет применить результаты, полученные в ходе совместных исследований, непосредственно для разработки конкретных мер по поддержке языкового развития у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Этот центр создан при содействии Берлинского Сената на базе Центра общего языкознания.

Предыстория: Около 40% детей и подростков, живущих в Берлине, — иммигранты или дети иммигрантов. Примерно у одной трети этих детей наблюдается запаздывание в освоении немецкого языка, которое может послужить причиной трудностей в обучении. Остро необходимы новые концепции и методы поддержки языкового развития у детей, растущих в многоязычной среде, которые связывали бы теорию с практикой. Актуальность этого обусловлена следующими факторами.

- Возможности получения образования у детей во многом зависят от состояния их языковых навыков.
- Как преимущества, так и сложности двуязычия часто недооцениваются.
- Часто родители не могут сами обеспечить соответствующую языковую поддержку.
- Перекладывание ответственности за языковое развитие на детские образовательные учреждения или логопедов не является решением задачи.
- Результаты лингвистических исследований двуязычия до сих пор слишком мало применяются на практике.
- Для решения вышеперечисленных проблем необходимо объединить теоретиков и практиков и тем самым обеспечить эффективную языковую поддержку.

Центр, состоящий из ученых и экспертов в сфере образования и диагностики, специализируется на разработке и внедрении новых концепций по поддержке языкового развития у многоязычных детей в районе земель Берлин / Бранденбург. Результаты исследований будут сразу же применяться в практической (как образовательной, так и терапевтической) работе. Центр ставит перед собой следующие цели.

- Объединение научной и практической экспертизы в районе земель Берлин / Бранденбург.
- Разработка и реализация научно-исследовательских проектов с привлечением опыта практиков.
- Исследование двуязычия с учетом языка, на котором говорят в семье.
- Оценка существующих программ по языковой поддержке и выработка рекомендации по их реализации на практике.
- Адаптация существующих программ по поддержке языка с учетом научных результатов и, в случае необходимости, разработка новых эффективных программ по поддержке языка.
- Включение научных разработок и методов в программы профессионального обучения воспитателей, учителей и логопедов.

Реализация. Основное внимание уделяется овладению языками у двуязычных детей дошкольного и младшего школьного возраста, при этом особо учитывается влияние первого языка на второй во всех лингвистических областях. В исследованиях отдается предпочтение прежде всего таким языкам мигрантов, как турецкий и русский.

Для достижения научных целей планируется исследование процессов двуязычия в социальном контексте, дальнейшее развитие существующих методов тестирования и наблюдения и сравнительный анализ темпа освоения языков в условиях двуязычия.

Для достижения практических целей планируется оказание методической и методологической помощи детским садам в разработке и реализации индивидуальных программ по поддержке языка, обучение воспитателей, учителей и логопедов, а также разработка учебных материалов, которые могут использоваться другими преподавателями, организация мобильной консультации для родителей.

Д.Н. Дубинина (Минск, Беларусь)

### **Овладение русскоязычными дошкольниками белорусским языком в близкородственном билингвальном образовательном пространстве**

Гуманизация дошкольного образования в республике Беларусь направлена на обновление его содержания и предполагает разработку механизмов и способов реализации личностно ориентированной модели

организации образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования. Принцип гуманизации заложен в учебную программу воспитания и обучения детей в учреждении дошкольного образования. Он способствует пониманию и изучению ребенка как субъекта, который интегрируется в человеческую культуру и выступает определяющим в передаче и приобретении национальных ценностей, среди которых основной является родной язык. Именно родной язык определяет собой и средства, и содержание духовного воспитания ребенка, его приобщение к общечеловеческим ценностям.

Овладение родным (белорусским) языком в нашей республике осуществляется в специфической социолингвистической ситуации русско-белорусского близкородственного двуязычия. Для большинства воспитанников учреждений дошкольного образования русский язык является тем языком, на котором они учатся разговаривать с детства, в то время как белорусский язык, который по степени идентичности является родным, выступает для детей в качестве второго, близкородственного языка.

Необходимо отметить, что в нашей стране отсутствует настоящее белорусскоязычное окружение, которое бы способствовало развитию белорусской речи ребенка. Большинство белорусов разговаривает на смешанном русско-белорусском наречии. Дети фактически не слышат ни полноценного русского, ни литературного белорусского языка.

Влияние пассивного речевого окружения имеет место лишь в результате просмотра и слушания дошкольниками программ Республиканского радио и телевидения на белорусском языке (37,5%), чтения белорусских книг (15,5%), заучивания стихов и пения песен (6%). В то же время пассивное речевое окружение не стимулирует детей к активной речевой деятельности. Эту функцию выполняет только живое человеческое общение. Изучение данной проблемы путем анкетирования, проводившегося среди родителей детей дошкольного возраста, в учреждениях дошкольного образования Минска, позволило нам определить картину речевого окружения, в котором воспитываются нынешние дети дошкольного возраста. Согласно полученным результатам, свободно читают и разговаривают по-белорусски 16,3% (26,7% — 1997 г.) женщин и 10% (20,1% — 1997 г.) мужчин; читают, но плохо разговаривают — соответственно 45% и 44% (55,4% и 66,1% — 1997 г.); не владеют белорусским языком 38,7% и 46% (18,9% и 13,8% — 1997 г.) родителей. В общение с родителями, которые говорят по-белорусски, вступает 23,2% (53,8% — 1997 г.) детей. Однако, это общение, как отмечают родители, осуществ-

яется чаще всего, когда дети находятся у родственников в сельской местности, где распространение белорусского языка шире, нежели в городе.

Таким образом, в настоящее время мы наблюдаем ухудшение социолингвистической ситуации; не все дети к началу изучения белорусского языка в детском саду чувствуют воздействие полноценного пассивного и активного двуязычного окружения, что оказывает существенное влияние на их речевую подготовленность к восприятию и пониманию белорусской речи.

Л.С. Выготский, изучавший проблему многоязычия в дошкольном возрасте, предупреждал, что в речевом развитии ребенка возникают большие трудности, «когда условия воспитания не гарантируют создания... более или менее самостоятельных сфер применения каждого языка, когда ребенок отдан во власть случайной смеси разных языковых систем, когда оба языка хаотически смешиваются». «Проще говоря, — отмечал ученый, — когда детское двуязычие развивается стихийно, вне руководящего воздействия воспитания, оно приводит к отрицательным результатам». По Л.С. Выготскому, «руководящая роль воспитания нигде не приобретает такого решающего значения для всей судьбы детской речи и детского интеллектуального развития, как в случаях двуязычия или многоязычия детского населения» (Выготский 1935: 68).

В работах белорусской исследовательницы детской речи Н.С. Старжинской отмечается, что при стихийном усвоении двух близкородственных языков у детей развивается совмещенный механизм создания текстов на этих языках. Воспитанники учреждений дошкольного образования не замечают своих ошибок, у них не формируется «чувства» одного и второго языка (под «чувством языка» понимается умение в данной речевой ситуации пользоваться определенными речевыми средствами без привлечения знаний об языке) (Старжинская 1995).

Таким образом, существующая социолингвистическая ситуация требует оптимизации процесса овладения русскоязычными дошкольниками белорусской речью.

Лингвистической основой изучения воспитанниками учреждений дошкольного образования белорусского языка является близкородственность двух языковых систем. Эта близость выработалась на базе родства в результате взаимного влияния и параллельного развития некоторых элементов двух языковых систем. Так, значительная общность наблюдается в звуковых, грамматических системах русского и белорусского языков. Даже в такой сфере, как лексика, где отличия проявляются с наи-

большой силой, только 10–20% слов в белорусском тексте полностью отличаются от слов русского языка. Такая языковая близость делает легким переход от одного языка ко второму, а значит, и изучение одного из них, исходя из другого. Близость систем русского и белорусского языков освобождает от необходимости изучать многие явления белорусского языка (например, произношение гласных звуков, многих согласных), позволяет переносить некоторые синтаксические модели, которые ребенок усвоил на русском языке, в белорусский язык. На этом переносе базируется возможность более широкого овладения белорусским языком в ситуации близкородственного билингвизма. Транспозиция также позволяет использовать при обучении белорусскому языку как второму многие методы и приемы, эффективные при обучении ему как родному языку. Однако вместе с положительным переносом языковых явлений существует и отрицательный перенос. На начальном периоде обучения детей белорусскому языку, по мнению Н.С. Старжинской, очень важно понимание интерференции в методическом аспекте. Именно учет отрицательного влияния первого языка на процесс овладения вторым помогает прогнозировать ошибки в речи детей (Старжинская 1995).

За основу лингвистического обоснования методики обучения второму (белорусскому) языку берется сопоставление не отдельных явлений (фонетических, грамматических и т.д.), а только их элементов в составе двух функциональных систем, то есть комплекс функционально-родственных явлений в сравнении с аналогичным комплексом явлений русского языка. Восприятие и понимание этих элементов осуществляется в речи в процессе коммуникации, а обобщаются они в виде компонентов языковой способности.

Заметим, что в основе обучения лежит аналитическая работа с языковым материалом, при этом осуществляется сравнение способов решения коммуникативных задач средствами первого и второго языков, обеспечивается осмысленность усвоения элементов системы второго языка. Основопологающим в обучении является положение, согласно которому речь имеет определенную психологическую структуру. При этом создание высказывания требует выполнения языкового действия, которое всегда начинается с мотива, находящегося вне речи, в других видах деятельности — общении, труде, игре и так далее. Речь бывает всегда включена в другую деятельность. Наиболее эффективно при этом обеспечиваются те мотивы, которые побуждают ребенка к речи на втором языке, в деятельности, которая имеет игровую коммуникативную направленность.



В ряде исследований, посвященных обучению второму близкородственному языку в условиях национального детского сада отмечается, что одновременное овладение детьми двумя языками не нарушает основных закономерностей развития их речи (Старжинская 1995), что обучение детей второму языку осуществляется с опорой на обучение речи на родном языке (Богуш 2000).

Раннее введение белорусского языка, усвоение которого будет идти не опосредованно — через русский язык, а непосредственно, когда новые лексемы связываются с объектами действительности, а не со словами русского языка, по мнению Н.С. Старжинской, наиболее эффективно содействует формированию речемыслительной деятельности на белорусском языке. При этом приобщение детей к родному языку необходимо осуществлять при условии строгого сохранения принципа «один индивид в одной ситуации общения — один язык» (Протасова, Родина 2010; Старжинская 1995).

Учитывая специфику обучения детей дошкольного возраста второму близкородственному языку (в нашем случае, белорусскому) в условиях билингвального образовательного пространства, Н.С. Старжинская предлагает включать белорусский язык в общение с ребенком, воспитываемым в русскоязычной семье, постепенно, начиная с ознакомления его с лучшими образцами художественных, в первую очередь фольклорных произведений. Это позволяет приобщить дошкольников к богатству родного языка на уровне искусства, содействует развитию у них первичной чувственной основы белорусской речи, что является необходимым условием полноценного усвоения языка как родного (Старжинская 1995).

Вывод, сделанный Н.С. Старжинской, имеет непосредственную связь с нашим исследованием, в котором утверждается, что фольклорные произведения должны лечь в основу универсальной педагогической системы развития устной речи и культуры речевого общения детей дошкольного возраста в условиях близкородственного билингвизма.

Особенности овладения белорусским языком в учреждении дошкольного образования с русским языковым режимом обусловлены еще и тем, что белорусский язык психологически близок детям и в основном понятен им. Он фактически наряду с «языком памяти» является одновременно и «языком души». Исследования, проведенные Н.С. Старжинской, подтверждают, что в сложившейся ситуации наиболее оптимальным путем развития у дошкольников белорусской речи является тот, который, сочетает в себе, с одной стороны, неосознанное усвоение белорусского языка

в повседневном общении, развитие «чувства белорусского языка» в результате постепенного «погружения» в соответствующее коммуникативное окружение, а с другой, специально организованное обучение, ориентированное на формирование у воспитанников элементарных языковых обобщений.

При этом необходимо учитывать определенные трудности этого процесса, которые связываются как с влиянием языка, усвоенного детьми ранее, так и с психофизиологическим развитием ребенка, недостаточной сформированностью актуальных мотивов овладения белорусским языком, что обуславливается определенными социальными и лингвистическими причинами.

## **Литература**

- Богущ А.М.* Дошкольная лингводидактика: теория и практика. — Запорожье, 2000.
- Выготский Л.С.* К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения. — М. — Л., 1935. — С. 53-72.
- Протасова Е.Ю., Родина Н.М.* Методика развития речи двуязычных дошкольников. — М., 2010.
- Старжинская Н.С.* Белорусский язык в детском саду. — Минск, 1995.

**Н.Н. Колодина (Вашингтон, США)**

### **Факторы и условия для развития раннего детского билингвизма (на примере дошкольников и младших школьников, проживающих в Америке)**

В настоящее время все больше людей оказывается в ситуации, где билингвизм — норма жизни. Многие наши соотечественники, проживающие в Вашингтоне и его пригородах (США), стараются научить своих детей русскому языку наряду с английским. Целью нашего исследования явилось определение факторов и условий, влияющих на успех или неуспех в решении этой задачи. Для этого мы выделили некоторые параметры: пол родителя, говорящего по-русски, пол ребенка, временное соотношение русской и англоамериканской языковых сред, лингвистические способности ребенка, очередность рождения, наличие занятий русским языком под руководством профессионалов и последний фактор, который

мы назвали «англоязычный родитель говорит по-русски». Мы рассмотрели речь детей, которые различаются всего одним из параметров. Например, Вася и Петя — мальчики одного возраста, их семьи примерно одинакового финансового положения, родители имеют примерно одинаковое образование, различие составляет лишь то, что у Васи мама говорит по-русски, а у Пети — папа.

Не углубляясь в психологию, отметим, что в раннем детстве ведущую роль играют родители, и, соответственно, языки, на которых они говорят. Имеет смысл отметить еще и гендерное соотношение ребенок-родитель. Для этого мы проанализировали языковой опыт девочки и мальчика, у которых мамы говорили по-русски, а папы по-английски и девочки и мальчика, у которых папы говорили по-русски, а мамы по-английски. В результате выяснилось, что в наиболее благоприятных условиях для овладения языком оказались мальчик, у которого мама говорит по-русски, и девочка, у которой папа говорит по-русски. Другим девочке и мальчику потребовалось положительное отношение нерусских родителей, чтобы начать учить русский язык.

Как сказывается на овладении языком продолжительность времени, которую проводит ребенок в языковой среде? Ответ очевиден — взаимосвязь прямая. Даша, имея двух русскоязычных родителей, ходила в американский детский сад с 9 до 12, потом проводила время дома с мамой, где общение шло на русском языке. Элла, также имея двух русскоязычных родителей, была в детском саду с 9 до 6. Таким образом, к концу дошкольного периода Даша свободно говорила, читала и писала печатными буквами на русском и на английском языке. Элла свободно говорила, читала и писала на английском, но на русском языке она только понимала о чем идет речь, а отвечать и самостоятельно строить высказывание на русском не могла.

Отдельное место среди факторов, влияющих на изучение русского языка у детей дошкольного возраста, занимают лингвистические способности. В нашей практике мы встречались с сестрами из одной семьи, уровень русского языка которых при совершенно одинаковом родительском подходе в обучении, оказывался абсолютно различным. Например, сестры Волковы. Старшая сестра еще в дошкольном периоде легко овладела русским языком, на котором говорила мама, и испанским, на котором говорил папа. Когда она пошла в школу, ей за две недели дался английский. Младшая сестра стала произносить отдельные слова из русского и испанского только в четыре года, а на изучение английского у нее ушел год специальных занятий. Интересно, что уровень развития всех трех языков на данный момент одинаков. Еще один пример, сестры То-

каревы, у которых мама говорила по-русски, папа по-французски, няня по-испански. Девочки посещали американскую школу, где все говорили на английском языке. Одна из сестер уже в пять лет говорила без акцента на всех четырех языках. Другая сестра к пяти годам еле справлялась с русским и английским, понимала на французском и испанском языках, но разговаривала на них с большой неохотой.

По нашим наблюдениям немаловажную роль играет очередность рождения. Зачастую у первенца шансов знать русский язык гораздо больше. Как признаются многие родители, в это время у них еще слаб английский, сильна ностальгия, и потому желание обучать ребенка русскому огромно. Когда же подрастает второй ребенок, то силы уходят на поддержание порядка в быту, на организацию занятий старшего ребенка, и желание учить русский язык с младшим может даже не возникнуть. Тем более, что задача эта усложняется тем, что английский язык старшего ребенка становится языком общения детей.

Значительным фактором развития детского билингвизма являются еженедельные занятия с профессиональным преподавателем. Положительное влияние на овладение языком оказывает наличие «чужого лица», выход за круг бытового общения. Если же занятия проводятся в группе сверстников, тогда положительным становится и эмоциональная сторона: есть еще кто-то такой же, как я.

Иногда ранний детский билингвизм может стать следствием позднего билингвизма родителей. Нередки случаи обучения русскому языку американских детей, когда один из родителей говорит по-русски. Тогда мы наблюдаем неподдельный интерес к языку и культуре России, обучение проходит легко и с интересом. Родители стараются исправить недостаток языковой среды, дополняя еженедельные занятия различными электронными способами обучения, нанимая русскоязычных нянь.

В результате мы пришли к выводам, что изучение русского языка дошкольниками и младшими школьниками за рубежом вполне возможно при наличии благоприятных факторов. В этом могут помочь как наличие естественных условий (таких, как очередность рождения и лингвистические способности ребенка), так и создание искусственных (положительное отношение родителей, выделение достаточного ресурса времени, регулярные занятия с педагогом). Если выполняются эти условия, американский ребенок может выучить русский язык в совершенстве.

## **К вопросу об использовании комплекса специализированных программ при обучении инофонов русскому языку**

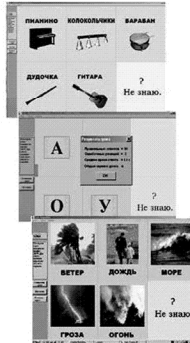
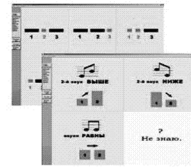
Цель работы состоит в рассмотрении возможности адаптации ряда обучающих и тестирующих программ к задачам освоения русского языка инофонами.

В настоящее время авторами накоплен определенный опыт разработки и применения программно-аппаратных комплексов для диагностики, коррекции и реабилитации пациентов с различными нарушениями слухоречевой функции (Огородникова и др. 2011, Богомолова и др. 2010, Богомолова и др. 2011, Люблинская и др. 2009). Универсальным свойством этих программных средств является возможность целевого расширения набора тестовых блоков, звукоречевых баз и банка дикторов для подготовки и проведения направленного тренинга. Все программы могут быть использованы в процессе обучения с преподавателем, а также для самостоятельной работы. В них предусмотрена система тестирования и оценки степени освоения изучаемого материала. Структура данных программ и их методические возможности представляются перспективными с точки зрения помощи иноязычным детям и взрослым в освоении русского языка.

При отборе программ мы следовали следующей логике: в первую очередь необходимо развитие слухоречевого восприятия и усвоение системы перцептивных признаков устной русской речи (формантная структура гласных звуков, фразовая интонация, различение голоса говорящего, разносложных слов с учетом дикторской вариативности, восприятие речи на фоне акустических помех или в условиях «речевого коктейля»). Этим цели могут служить наборы тестов, включенных в компьютерную тренажерную систему «Учись слушать» — совместную разработку Института физиологии им И. П. Павлова РАН и НИИ уха, горла, носа и речи МЗСР (Люблинская, Огородникова, Королева, Пак, Рыбаков 2009: №1. С. 43–53.). Тесты направлены на развитие слуховых навыков при восприятии речевых сигналов разной степени сложности, в том числе различение гласных звуков, слогов, одно- и многосложных слов (в исполнении 1, 2 или 4 дикторов); различение голоса диктора (женщина-мужчина) на материале сигналов разной лингвистической сложности; различение фразовой интонации (вопрос/утверждение) у одного, двух или четырех дикторов; различение ритма (музыкальные, речевые сигналы), обнаружение паузы в коротком и длительном сигнале; выделение целевого слова, ска-



## видеоподкрепление режимы обучения и теста наборы тестов протокол занятий



|     | A   | B | C | D | E | F | G | H | I | J |  |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 1   | Урок 1 Идентификация многословных слов (капитал, музыкал, машинист, продавец, 1 диктор - Елена) |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 2   | Описание <b>Чулкова</b>   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 3   | Курсовая  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 4   | Рисунки   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 5   | Дата 19.11.2004   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 6   | Тестирование  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 7   | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 8   | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 9   | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 10  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 11  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 12  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 13  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 14  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 15  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 16  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 17  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 18  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 19  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 20  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 21  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 22  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 23  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 24  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 25  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 26  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 27  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 28  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 29  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 30  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 31  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 32  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 33  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 34  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 35  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 36  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 37  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 38  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 39  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 40  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 41  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 42  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 43  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 44  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 45  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 46  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 47  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 48  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 49  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 50  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 51  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 52  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 53  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 54  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 55  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 56  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 57  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 58  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 59  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 60  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 61  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 62  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 63  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 64  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 65  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 66  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 67  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 68  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 69  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 70  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 71  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 72  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 73  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 74  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 75  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 76  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 77  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 78  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 79  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 80  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 81  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 82  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 83  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 84  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 85  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 86  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 87  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 88  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 89  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 90  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 91  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 92  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 93  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 94  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 95  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 96  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 97  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 98  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 99  | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 100 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 101 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 102 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 103 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 104 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 105 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 106 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 107 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 108 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 109 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 110 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 111 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 112 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 113 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 114 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 115 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 116 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 117 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 118 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 119 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 120 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 121 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 122 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 123 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 124 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 125 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 126 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 127 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 128 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 129 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 130 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 131 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 132 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 133 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 134 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 135 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 136 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 137 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 138 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 139 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 140 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 141 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 142 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 143 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 144 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 145 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 146 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 147 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 148 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 149 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 150 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 151 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 152 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 153 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 154 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 155 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 156 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 157 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 158 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 159 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 160 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 161 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 162 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 163 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 164 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 165 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 166 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 167 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 168 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 169 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 170 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 171 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 172 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 173 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 174 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 175 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 176 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 177 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 178 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 179 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 180 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 181 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 182 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 183 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 184 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 185 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 186 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 187 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 188 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 189 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 190 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 191 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 192 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 193 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 194 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 195 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 196 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 197 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 198 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 199 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 200 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 201 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 202 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 203 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 204 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 205 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 206 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 207 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 208 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 209 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 210 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 211 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 212 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 213 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 214 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 215 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 216 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 217 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 218 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 219 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 220 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 221 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 222 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 223 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 224 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 225 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 226 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 227 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 228 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 229 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 230 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 231 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 232 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 233 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 234 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 235 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 236 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 237 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 238 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 239 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 240 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 241 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 242 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 243 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 244 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 245 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 246 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 247 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 248 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 249 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 250 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 251 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 252 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 253 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 254 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 255 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 256 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 257 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 258 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 259 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 260 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 261 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 262 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 263 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 264 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 265 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 266 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 267 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 268 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 269 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 270 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 271 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 272 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 273 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 274 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 275 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 276 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 277 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 278 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 279 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 280 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 281 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 282 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 283 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 284 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 285 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 286 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 287 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 288 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 289 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 290 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 291 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 292 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 293 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 294 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 295 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 296 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 297 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 298 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 299 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 300 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 301 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 302 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 303 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 304 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 305 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 306 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 307 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 308 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 309 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 310 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 311 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 312 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 313 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 314 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 315 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 316 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 317 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 318 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 319 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 320 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 321 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 322 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 323 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 324 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 325 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 326 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 327 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 328 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 329 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 330 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 331 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 332 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 333 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 334 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 335 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 336 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 337 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 338 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 339 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 340 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 341 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 342 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 343 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 344 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 345 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 346 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 347 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 348 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 349 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 350 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 351 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 352 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 353 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 354 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 355 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 356 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 357 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 358 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 359 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 360 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 361 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 362 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 363 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 364 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 365 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 366 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 367 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 368 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 369 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 370 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 371 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 372 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 373 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 374 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 375 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 376 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 377 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 378 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 379 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 380 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 381 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 382 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 383 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 384 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 385 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 386 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 387 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 388 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 389 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 390 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 391 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 392 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 393 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 394 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 395 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 396 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 397 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 398 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 399 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 400 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 401 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 402 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 403 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 404 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 405 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 406 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 407 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 408 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 409 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 410 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 411 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 412 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 413 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 414 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 415 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 416 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 417 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 418 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 419 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 420 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 421 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 422 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 423 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 424 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 425 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 426 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 427 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 428 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 429 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 430 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 431 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 432 | Итого   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |

Важным условием возможности адаптации подобных программ к процессу обучения инофонов выступает знание специфических особенностей их речевых навыков, обусловленных возрастом, характеристиками родного языка, уровнем владения русским языком и т.д. На основании этих данных появляется возможность целенаправленной трансформации и дополнения звукоречевых баз и наборов тестов, имеющихся в описанных выше программах, с целью повышения эффективности учебных занятий. В нашем докладе представлен первый опыт структурной реализации блока тестов, которые могут быть использованы при обучении русскому языку детей — носителей тюркских языков, проживающих в России и обучающихся в общеобразовательных школах или дошкольных учреждениях.

Известно, что уровень сформированности когнитивной базы детей старшего дошкольного и школьного возраста допускает применение двумерных изображений предметов и их схематических отображений. Это расширяет возможности использования программно-аппаратных средств обучения, аналогичных рассмотренным выше. Анализ затруднений, которые испытывают дети — носители тюркских языков при освоении русского языка, позволяет определить несколько направлений, в которых целесообразно вести формирование стимульного материала подобной обучающей системы. Так, например, представители тюркоязычных этносов испытывают серьезные затруднения в различении и дифференциации при произнесении (а также на письме) твердых и мягких согласных русского языка (*мишка — мышка, лук — лук, лампа — лямка, выдра — вишня, дача — дятел, ваза — вяз; лось — лев, бант — бинт, вафли — вилка, замок — зефир, доярка — девочка*) Наблюдения за речью (устной и письменной) детей этой группы позволяют отметить и другие проблемы, вызванные влиянием на звуковое оформление русской речи фонетической системы родных языков. Особую сложность для них представляют такие грамматические категории, как род, падеж, число существительных, вид глагола. В связи с этим учебные блоки должны содержать локативные синтаксемы, представленные предложно-падежными конструкциями: *в чемодане — на чемодане, в ящичке — на ящичке, в шкафу — на шкафу, в доме — на доме, в машине — на машине; к дому — от дома, к лесу — от леса, к берегу — от берега, к картине — от картины, к машине — от машины, к двери — от двери, к окну — от окна, к колодцу — от колодца.*

Еще одной проблемой для инофонов является освоение лексического состава русского языка. Бедный словарный запас требует расширения их знаний в различных предметно-ориентированных областях, терминов, используемых в школьных учебниках и т. д. Сложны для освоения слова и словосочетания, обозначающие явления природы (*дождь, роса, листо-*

*над, рассвет; ветрено, холодно, морозное утро, туманное утро*), предметы быта (*стол, стул, чашка, телефон, часы*), названия птиц, животных, музыкальных инструментов и т.д. Учебные блоки здесь могут быть адаптированы с учетом специфики социального положения, мотивации обучающегося, возраста и профессиональной ориентации.

Для корректировки речепроизношения также выделены наиболее сложные в артикуляторном плане слова. У носителей тюркских языков, например, наблюдается тенденция к «разбавлению» стечений групп согласных: *шакола* вместо *школа*, *жадать* вместо *ждать* и т.п. Словарный блок, направленный на разрешение этой проблемы, включает слова с сочетаниями различных согласных: *разожгут костер, жидкость, жидкий; брызги, забрызгать; простокваша, скучать, птица, птенец, птичка, птичье гнездо, школа, школьник, школьный* и др. Для этих целей требуется расширение методической базы имеющихся программ и/или привлечение программ других разработчиков (программа «Доктор Хиггинс», технологии ММЮ), которые должны обеспечивать процесс прослушивания эталонов произнесения речевого сигнала, запись и прослушивание его исполнения учеником, а также возможность их сравнения с использованием объективных акустических характеристик (например, осциллограммы).

В рамках программ «Учись слушать» и «Аудиовизуальный глоссарий» возможно создание наборов экспериментальных тестов для проведения исследовательских работ (например, психоакустических экспериментов по восприятию различного рода дифференциальных признаков звуковых сигналов).

В рамках проведения конференции предполагается демонстрация работы упомянутых учебных программ.

## **Литература**

- Огородникова Е.А., Белова Н.Ю., Ермакова А.Г., Люблинская В.В., Пак С.П., Столярова Э.И.* Применение компьютерного тренажера «Учись слушать» для развития слухоречевого восприятия учащихся с нарушениями слуха и речи // *Высокие технологии, образование, промышленность.* — Т. 3. — СПб., 2011. — С.277–280.
- Богомолова Г.М., Октябрьский В.П., Огородникова Е.А., Самойлов В.О., Рыбаков М.В., Пак С.П., Столярова Э.И.* Информационная система для самостоятельной работы студентов с ограниченными возможностями по слуху // *Материалы XVII Международной научно-методической конференции «Высокие интеллектуальные технологии и инновации в образовании и науке».* — Т. 2 — СПб., 2010. — С.5–7.



- Богомолова Г.М., Октябрьский В.П., Самойлов В.О., Белова Н.Ю., Ермакова А.Г., Огородникова Е.А., Столярова Э.И., Пак С.П. Оценка, развитие и коррекция слухоречевой функции с использованием инструментальных методик // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Фундаментальные исследования и инновации в национальных исследовательских университетах». — Т.3. — СПб., 2011. — С.10–12.
- Люблинская В.В., Огородникова Е.А., Королева И.В., Пак С.П., Рыбаков М.В. Опыт использования компьютера при исследовании и тренировке слухоречевого восприятия у пациентов после кохлеарной имплантации // Речевые технологии. — 2009. — №1. — С. 43–53.

**А. В. Овчинников (Москва — Хельсинки, Финляндия)**

### **Принципы построения логопедических занятий с двуязычными школьниками**

Традиционно логопедические занятия опираются на ряд принципов. Перечислим те, которые мы используем в ситуации двуязычия, и дадим свою интерпретацию их применения.

*Принцип комплексности.* Помощь организуется по нескольким направлениям: коррекционно-развивающая, личностно- и когнитивно-ориентированная психологическая, психотерапевтическая и лечебно-профилактическая. В нашем случае медикаментозная помощь допустима лишь со стороны финского врача — речевого терапевта, и мы работаем в сотрудничестве в особо тяжелых случаях. Именно здесь оказывается существенным, что ребенок встречается с логопедом, говорящим на том же языке, который используется в семье.

*Природосообразность.* Как при обучении родному языку, так и в случае развития речи в условиях двуязычия необходимо следовать за естественными закономерностями овладения языком и речью. Это относится как к стратегиям, используемым детьми в разные возрастные периоды, так и к индивидуальным типологическим предпочтениям в овладении речью. Значит, чтобы ставить перед собой максимально выполнимые задачи и двигаться в продуктивном направлении, при определении новых задач на каждом следующем этапе надо следовать за теми этапами, которые известны по овладению русским языком как родным в условиях одноязычия, но одновременно учитывать и возможные отклонения, свойственные ситуации двуязычия.

*Принцип избирательности.* Хотя в любом акте коммуникации задействованы все языковые уровни, логопедическое вмешательство предпо-

лагает иерархизацию нарушений и выделение недостатков, связанных с незрелостью одного из модулей языковой способности. Предполагается, что целенаправленное воздействие на звукопроизношение, морфологию, синтаксис, связную речь, понимание, говорение и коммуникацию позволяет с разных сторон последовательно повышать функциональность системы языка и речи в целом. Все же очевидно, что без элементарного уровня невозможно построение более сложных уровней.

*Принцип выбора.* Каждый ребенок чувствителен к определенному типу воздействия, прежде всего психологического. Вариация между методами воздействия допустима в зависимости от адаптации ребенка к условиям вмешательства. Со стороны общества необходимо влияние на социальные условия, в которых растет и развивается ребенок, в частности, определение того, где ему лучше воспитываться — в семье, в двуязычном, русскоязычном или финноязычном дошкольном учреждении; какие шаги следует предпринять семье, чтобы помочь ребенку интегрироваться в русскоязычное и финноязычное общество.

*Принцип деятельностного подхода.* Мы считаем общение деятельностью; как всякая деятельность, оно строится поэтапно и последовательно, при этом действуют естественные потребности ребенка во взаимодействии с находящимся рядом взрослым и позже — со сверстником. Действия, которые мы предлагаем выполнить, мотивированы наглядностью, желанием вступить в общение и оказаться коммуникативно компетентным, доставить радость родителям, перейти на следующий, более сложный этап общения, увидеть или сделать что-то новое, получить интересный вариант изменения ситуации, посмотреть, как реализуется предложенный вариант, и т.п. Благодаря таким мотивам иницируются разные формы коммуникативно-речевой деятельности.

*Патогенетический принцип.* Характерная логопедическая задача состоит в выявлении и учете генетически обусловленной речевой патологии, по которой уже существует большое количество диагностической и коррекционно-педагогической литературы. Владение арсеналом средств, выработанных на данный момент для устранения или облегчения определенного дефицита речевой способности, позволяет гибко варьировать методики, дополнять одну другой, уделять большее внимание специфическим методам, выявленным для устранения установленного недостатка. Вероятно, у каждого логопеда есть свои излюбленные средства воздействия, приемы, которые у него всегда хорошо реализуются на практике, но с каждым пациентом приходится добавлять или сокращать какие-то задачи.

*Принцип опоры на сохранное звено нарушенной функции.* Минимальное первичное взаимодействие возможно только на основе учета каких-

то реакций ребенка. В зависимости от наличествующего уровня развития определенных сторон коммуникации (мимики, жестов, прикосновений, эмоциональных всплесков) удастся вступить в общение, используя реакцию ребенка как реплику в диалоге. Нарращивание высказывания происходит по всем параметрам.

*Принцип учета симptomатики и степени выраженности нарушения чтения и письма.* Для русского языка разработана достаточно обширная система приемов устранения различных патологий в зависимости от формы дислексии и/или дисграфии. В нашем случае у двуязычного ребенка активно или пассивно имеются две системы письменности: кириллица и латиница. Если в семье зачастую преобладают русские книги с кириллицей, то в обществе явно больше надписей на латинице. Окружающая среда поддерживает иной шрифт и побуквенную систему чтения.

*Принцип поэтапного формирования психических функций.* Здесь идет речь о высших функциях, действует правило «от простого к сложному». Вначале обращается внимание на развитие кратковременной памяти, а потом долговременной; вначале произносятся звуки, а потом слова; вначале развиваются однословные предложения, а потом многословные. Возможно, мы могли бы обобщить, что вначале мы поддерживаем домашний язык, а затем язык окружения. Однако слишком широкое толкование данного принципа приводит к слишком общим выводам.

*Принцип учета «зоны ближайшего развития».* Вначале происходит обучение, а затем усвоение и использование усвоенного материала на более высоком уровне. Однако мы не можем утверждать, что все развитие ребенка происходит в положительную сторону только благодаря тому, что с ним занимается логопед. Ребенок помимо занятий с нами живет в семье и обществе, его организм развивается, а мы лишь корректируем направление этого развития. Поэтому мы всячески приветствуем разнообразные формы взаимодействия ребенка с другими людьми и не поощряем, как говорят некоторые родители, «самодостаточность» ребенка с недостаточным речевым развитием, когда он занимается своими играми и не обращает внимания на происходящее.

*Онтогенетический принцип.* В онтолингвистике существует толкование этого принципа как прохождения универсальных стадий развития речи. В случае двуязычия все стадии можно пройти только на одном языке, а приобретенные навыки перенести во второй язык. В коррекционной педагогике обычно подразумевают учет индивидуальных особенностей развития организма. Безусловно, невозможно не понять, что ни один ребенок не повторит путь развития, пройденный другим ребенком, тем бо-

лее двуязычным, тем более имеющим особенности развития на каждом или на одном из языков.

*Принцип развивающего характера обучения.* В любом педагогическом исследовании показывается, что в результате обучения развиваются разнообразные способности ребенка (память, мышление, внимание, воображение), спектр эмоций и т.д. Не является исключением и логопедическая работа в ситуации двуязычия. Однако и здесь есть своя специфика, связанная с организацией жизни ребенка, когда логопед выступает в качестве значимого взрослого, расширяющего круг использования речи, дающего образцы речепроизводства в новых обстоятельствах.

*Принцип систематичности и последовательности.* Понятно, что сначала закрепляются звуки в слогах, затем в словах, потом в предложениях, то есть работа проводится по индивидуально разработанному логопедом плану. При этом не должно упускаться из виду то обстоятельство, что звуки образуют систему, грамматические категории образуют систему, синтаксис образует свою систему, а общение также строится в системе определенных категорий. Обязательно следует проверять, встроился ли исправленный элемент в систему, развита ли система достаточно, чтобы охватывать все категории языка, применяются ли нужные категории в данном месте системы.

*Принцип наглядности.* Наглядная представленность формируемых элементов является важнейшим условием развития речи. Невозможно усвоить словоформу, не представляя себе, в каких ситуациях она применима. Для конкретных понятий наглядность достигается проще, чем для абстрактных, но абстрактные можно показать, например, собственной реакцией на происходящее, мимикой и жестами, выражением лица и движениями тела. Многие абстрактные вещи усваиваются сами собой в силу того, что «иначе не скажешь». К этому добавляется необходимость выделять модальную составляющую речи (могу, хочу, должен и т.п.), следить за тем, чтобы за усложнением репродуктивных способностей следовало нарастание речевой продукции и наоборот.

*Принцип доступности.* Как и в других случаях, методические средства и приемы работы подбираются так, чтобы соответствовать возрасту и уровню развития ребенка. Однако для ребенка, усваивающего два языка и две культуры, объем стоящих перед ним задач в два раза больше. Значит, он усваивает, в силу возрастных ограничений, для каждого из языков и каждой из культур, скорее всего, меньше материала, чем сверстник-монолингв. Это не означает, что мы не стремимся достичь максимально возможного результата, но заставляет нас оглядываться на то, что и менее высокие уровни развития речи, особенно если ребенок достаточно активно говорит на двух языках, уже очень большое достижение.

Все вышеперечисленные принципы применяются одновременно, но в процессе принятия решений относительно типа курса занятий, назначенных ребенку, мы больше опираемся то на один, то на другой, то на третий.

Выделим дополнительно принципы, которые показались нам наиболее существенными в работе с детьми, особенности речевого развития которых обусловлены отчасти ситуацией билингвизма.

В исследовании подтвердился *принцип зависимости динамики освоения второго (финского) языка от развития родной речи*. Проблемы в родной речи тормозят освоение второго языка. Наша практика убедительно доказывает, что с устранением проблем русской речи ребенка наступает улучшение и его обучения на финском языке. Мы различаем страх перед общением (неуверенность в себе, обусловленную недостаточным знанием языка или отсутствием опыта общения на нем) и зависимость успешности коммуникации от реального уровня владения языком (здесь разброс между детьми больше, но и в этом случае занятия по русскому языку всегда помогают начать говорить по-фински или повысить свой уровень общения на языке).

Далее, ощутимо выявился *принцип взаимного влияния языков*. В некоторых случаях мы не можем точно определить, какова природа неверного словоупотребления у ребенка: он недоразличает, компенсирует недостаток излишним вниманием к возможной ошибке, допускает гиперкоррекцию или просто еще не умеет произносить какие-то звуки, использовать окончания или иные морфемы, либо же патология имеет более глубокую природу. Не было ни одного неговорящего ребенка, который бы ни начал общаться после хотя бы четырех занятий, и был только один ребенок, чей совокупный результат по двум языкам, возможно, не очень высокий.

Третий актуальный принцип — *принцип культурного подхода*. Он не нов, ведь еще Л.С. Выготский говорил, что на каждом языке нужно учиться не только говорить, но и мыслить, рассуждать, делать выводы. Относительность понятий, усвоенная через многоязычие, не дает права отказываться от существования понятий как таковых, иными словами, если нечто по-разному выражается в разных языках, это не значит, что его нет вообще. Манера общения, свойственная культуре педагога — носителя языка, принципы поощрения или демонстрации недостаточности проявленной компетентности, речевые формулы, приемы адресации, оценки, введения предметов и т.п. культурно-специфичны. В нашем случае они были основаны на российской (русской) традиции.

**Для заметок**



