

**Проблемы  
онтолингвистики:  
механизмы  
усвоения языка и  
становление  
речевой  
компетенции —  
2015**

**Материалы  
международной  
конференции  
18–20 мая 2015**

Проблемы онтолингвистики:  
механизмы усвоения языка и  
становление речевой  
компетенции

*Тезисы международной конференции  
(18–20 мая 2015 г., Санкт-Петербург)*

Санкт-Петербург  
2015

УДК 811.161.1

Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции — 2015: материалы международной конференции (18–20 мая 2015 г., Санкт-Петербург). — СПб., 2015.

ISBN 978-5-600-01033-8

Сборник содержит материалы международной конференции «Проблемы онтолингвистики — 2015: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции».

Конференция проводится при поддержке  
Российского научного фонда, грант 14-18-03668  
«Механизмы усвоения русского языка и становление  
коммуникативной компетенции на ранних этапах  
развития ребенка»

Редакционная коллегия:  
Т. А. Круглякова, К. А. Иванова,  
С. В. Краснощекова  
Верстка: К. А. Иванова

Институт лингвистических исследований РАН  
Российский государственный педагогический  
университет им. А. И. Герцена  
Объединенный совет по гуманитарным и общественным  
наукам Санкт-Петербургского научного центра РАН

ISBN 978-5-600-01033-8



9 785600 010338

© Коллектив авторов (текст), 2015  
© ИЛИ РАН, 2015

## Оглавление

- А. Ф. Абдуллина (Санкт-Петербург) 10*  
Безглагольные побудительные высказывания в речи ребенка раннего возраста
- В. М. Алпатов (Москва) 14*  
Языковая рефлексия у детей
- А. К. Арзуманян (Саратов) 17*  
Частный случай развития детского трехязычия в доминантной русскоязычной среде
- О. В. Астафьева (Санкт-Петербург) 21*  
Метафора в детской поэзии
- Я. Э. Ахапкина (Москва) 25*  
*Иметь* (но не *быть*): посессивные конструкции в письменных текстах неискушенных носителей русского языка
- Е. Н. Бекасова (Оренбург) 29*  
Динамика появления и использования протослов в идиолекте ребенка
- Т. А. Бочкарева, Л. А. Песчанская (Саратов) 33*  
Особенности сформированности системы словоизменения у детей старшего дошкольного возраста (билингвов и монолингвов) с общим недоразвитием речи III уровня
- И. С. Веселова, Л. Ф. Матвиевская (Санкт-Петербург) 36*  
Колористика для детей: освоение когнитивных навыков цветоразличения в деревенской культуре
- М. Д. Воейкова (Санкт-Петербург) 40*  
Функции высказываний с компонентом «давай» в речи взрослых и детей

- Е. В. Галкина (Санкт-Петербург) 44*  
Освоение маркирования одушевленности —  
неодушевленности русскоязычным ребенком  
раннего возраста
- Т. А. Гридина (Екатеринбург) 47*  
Экспериментальный ресурс диагностики и  
тренинга вербальной креативности
- Г. Р. Доброва (Санкт-Петербург) 52*  
О построении ребенком временной  
оказиональной системы глагольных форм
- Д. Н. Дубинина (Минск, Беларусь) 56*  
Влияние билингвальной речевой среды на  
формирование фонетического компонента  
языковой компетенции детей дошкольного  
возраста на русском языке
- С. М. Евграфова (Москва) 59*  
Мышление, коммуникация, речь: начало начал
- Н. А. Ежкова (Санкт-Петербург) 66*  
Использование аппаратных методов в  
диагностике фонетического компонента  
языковой системы у дошкольников с общим  
недоразвитием речи
- М. А. Еливанова (Санкт-Петербург) 68*  
Эмоции как компонент когнитивного развития,  
их роль в речевом развитии ребенка: некоторые  
наблюдения
- М. Б. Елисеева (Санкт-Петербург) 73*  
Становление сочинительных и подчинительных  
отношений в речи ребенка раннего возраста

- Е. А. Жеймо (Варшава, Польша) 75*  
К вопросу о межъязыковой интерференции в условиях близкородственных славянских языков (на примере польско-русских контактов при употреблении глаголов)
- В. С. Зубарева (Санкт-Петербург) 78*  
Азбука как учебник природоведения: опыт прочтения
- К. А. Иванова (Санкт-Петербург) 82*  
Высказывания с частицей «давай» в одной детско-родительской диаде: исследование случая
- Е. И. Исенина (Иваново) 86*  
Влияние экологии семьи в трудной жизненной ситуации на общение матери со своим ребенком младенческого и раннего возраста
- В. В. Казаковская (Санкт-Петербург) 90*  
Эпистемическая модальность в русской детской речи (опыт корпусного анализа)
- В. В. Казаковская, О. Б. Сизова (Санкт-Петербург) 94*  
Сложные слова в онтогенезе и дизонтогенезе: корпусные и экспериментальные исследования
- В. В. Казаковская (Санкт-Петербург), Е. В. Хачатурян (Осло, Норвегия) 98*  
Коммуникативные стратегии взрослых в диалоге с моно- и плюрилингвальными детьми
- Л. А. Калмыкова (Переяслав-Хмельницкий, Украина) 102*  
Об усвоении родного языка детьми дошкольного возраста
- В. Н. Карпухина (Барнаул) 109*  
Расширение коммуникативной аудитории детских текстов: интертекстуальность современной детской литературы

- Е. Ф. Киров (Москва)* **112**  
Принципы формирования письменной  
компетенции у детей
- Ю. П. Князев (Санкт-Петербург)* **114**  
Прилагательные цвета в ранней детской речи
- Н. Н. Колодина (Вашингтон, США)* **117**  
Восприятие двуязычными детьми языковых игр
- Ю. Н. Кононова (Славянск-на-Кубани)* **121**  
Окказиональное слово в дискурсе литературных  
произведений для детей
- А. Н. Корнев, С. Р. Оганов (Санкт-Петербург)* **125**  
Стратегии анализа текста при чтении: влияние  
типа задачи и уровня навыка чтения
- М. С. Костюхина (Санкт-Петербург)* **129**  
Дети рассказывают сказки. К проблеме усвоения  
языка и алгоритма сказочного текста сельскими  
школьниками
- О. В. Кощеева (Саратов)* **132**  
Особенности речевого портрета современного  
ребенка
- С. В. Краснощекова (Санкт-Петербург)* **136**  
Ранние этапы освоения анафорического  
механизма и предпосылки к развитию анафоры
- М. А. Кронгауз (Москва)* **140**  
Разговор с ребенком: языковые средства и  
коммуникативные стратегии
- Т. А. Кружлякова (Санкт-Петербург)* **141**  
Слово- и формообразовательные инновации в  
идиолекте трехлетнего ребенка (по материалам  
лонгитюдного видеонаблюдения)
- И. В. Крылова (Санкт-Петербург)* **145**  
Состояние речевой функции у детей с агнозией

- Е. Л. Кудрявцева (Гюстров, Германия), А. Н. Утехина (Ижевск), А. Н. Панфилов (Елабуга)* **148**  
Измерительные инструменты для дошкольников в Германии: оценка уровня лингвокультурной компетенции в системе проверки общего развития мигрантов. История вопроса и актуальное состояние
- С. О. Куприянова (Санкт-Петербург)* **158**  
Номинации коммуникативного адресата в колыбельных песнях
- М. Л. Кусова (Екатеринбург)* **160**  
Словарные дефиниции в детской речи
- Н. Г. Мальцева (Саратов)* **164**  
Онтолингвистика и SLA: вопросы взаимодействия
- О. В. Мурашова, С. А. Соловьева (Череповец)* **167**  
Коммуникативные компетенции школьников и виртуальная коммуникация
- А. А. Осипова (Владивосток)* **171**  
Манипулирование в детской речи: защита или нападение? (К вопросу о генезисе феномена манипулирования в детской речи)
- Е. А. Офицерова (Санкт-Петербург)* **175**  
Чужой текст в речи ребенка 2,5–3-х лет (по данным дневника)
- А. В. Павлов, О. В. Федорова (Москва)* **179**  
«Фильм о грушах» У. Чейфа в пересказах детей с расстройствами аутистического спектра: результаты психолингвистического исследования
- Н. В. Павлова (Саратов)* **183**  
Морфологические и словообразовательные особенности номинаций качественным



- значением (в речи школьников в норме и с интеллектуальной недостаточностью)
- Н. П. Павлова (Череповец) 187*  
«Мы проверяем внутри себя слова»...  
(самоконтроль в процессе письма у детей)
- Е. Е. Петренко (Омск) 190*  
Особенности речемыслительной деятельности младшего школьника в процессе формирования фразеологической компетентности
- А. А. Петрова, Е. В. Басс (Волгоград) 194*  
Формирование форм памяти в раннем онтогенезе
- Т. И. Петрова (Владивосток) 198*  
Позиционные роли в коммуникативно-речевой деятельности ребенка
- С. В. Плотникова (Екатеринбург) 202*  
Идентификация слова в речи младших школьников
- А. Р. Попова (Орел) 206*  
Формирование системы сравнений разных типов в речи ребенка раннего возраста
- В. Попова (Шумен, Болгария) 210*  
Лексическая концептуализация категории «время» в языке болгарского ребенка
- В. Попова, Д. Попов (Шумен, Болгария) 214*  
«Наивная» стилистика детского языка
- В. И. Прокофьева (Санкт-Петербург) 215*  
Стратегии коммуникативного поведения матери в семье с низким социально-экономическим статусом
- Е. Ю. Протасова, М. Мяки (Хельсинки, Финляндия),  
Н. М. Родина (Москва) 217*  
Освоение русской падежной системы детьми-билингвами в Финляндии

- О. С. Сальникова (Череповец) 221*  
«Касмонафт - проверочное слово космос»: орфографическая тактика ребенка 8 лет
- А. П. Сдобнова (Саратов) 225*  
К вопросу о периферийной зоне лексикона в позднем онтогенезе
- Е. В. Селёдкина (Череповец) 229*  
Семантическое поле внешнего вида человека со значением «красивый — некрасивый» в языковом сознании младшего школьника
- О. Б. Сизова (Санкт-Петербург) 232*  
Стратегии освоения языка: к вопросу о критериях дифференциации
- Л. С. Сильченкова (Москва) 237*  
Овладение старшими дошкольниками предметным действием чтения на полной ориентировочной основе
- Е. С. Скобликова (Самара) 241*  
Некоторые особенности начального детского лексикона
- Т. А. Слабодкина, О. В. Федорова (Москва) 244*  
Моделирование диалога подростками: стратегии описания объектов действительности
- Ю. А. Сова (Санкт-Петербург) 248*  
Выражения с пространственным значением в речи детей с общим недоразвитием речи: предварительные результаты и выводы
- Т. В. Тимошина (Воронеж) 251*  
Псевдоэтимология в детской речи как разновидность индивидуального словоупотребления
- Е. Г. Тимощенко (Москва) 254*  
К проблеме восстановления лексико-

- грамматического строя речи у детей с очаговыми поражениями мозга
- С. Е. Токмакова (Воронеж) 258*  
Аксиологическая и эмоциональная направленность русской литературной сказки
- Т. А. Ушакова (Иваново) 262*  
Речь и коммуникация годовалого ребенка в период преодоления депривационного синдрома
- А. А. Фишко (Томск) 266*  
Грамматическая интерференция в русскоязычной речи ребенка-билингва
- В. К. Харченко (Белгород) 269*  
Числовые гиперболы в детской речи
- Н. В. Харченко (Переяслав-Хмельницкий, Украина) 273*  
Психолингвистические основы развития аудирования у дошкольников
- Е. В. Хачатурян (Осло, Норвегия) 277*  
Усвоение глагольной системы ребенком-трилингвом в первые годы жизни
- С. Н. Цейтлин (Санкт-Петербург) 281*  
К вопросу о лексико-морфологической координации на разных этапах освоения языка ребенком
- Н. А. Чернявская (Самара) 284*  
Метонимическое употребление абстрактных имен в детской речи
- А. Шаяхмет (Алматы, Казахстан) 289*  
Переключение и смешение языковых кодов в устной речи двуязычных казахских детей
- Н. Н. Щемерова (Саранск) 293*  
Особенности употребления эрзянскими детьми видо-временных форм русского глагола

*П. М. Эйсмонт (Санкт-Петербург) 297*

Развитие навыков построения связного  
монологического текста в возрасте от 4 до 7 лет

*И. В. Яковлева (Ульяновск) 299*

Усвоение детьми системы предлогов русского  
языка

*K. Kaczorowska-Bray (Gdansk, Poland) 303*

A Syntactic analysis of the independent utterances of  
children with slight to moderate mental retardation

*S. Milewski (Gdansk, Poland) 306*

Palatalisation as a characteristic feature of the  
speech of adults addressed to children

*А. Ф. Абдуллина (Санкт-Петербург)*

### **Безглагольные побудительные высказывания в речи ребенка раннего возраста**

В то время как вопросы, связанные с глагольной императивной парадигмой, обсуждаются весьма активно, безглагольные побудительные высказывания привлекают меньше внимания исследователей русского языка. Тем не менее, отмечается, что в различных стилях и подстилях безглагольные побуждения могут находиться в центре ФСП побудительности. Безглагольные высказывания анализируются с точки зрения функциональной грамматики в работе В.И. Козырева (Козырев 1983).

В детской речи «безглагольность» побудительных высказываний может быть обусловлена как дефицитом языковых средств, так и нормативным употреблением соответствующих конструкций. Мы рассмотрим основные типы детских безглагольных побуждений в речи одного ребенка — Марины Д. — в возрасте до трех лет.

#### **Побудительные высказывания, обозначающие объект действия**

Побудительные высказывания, обозначающие объект действия, в речи Марины появились первыми. Первые слова-побуждения на этапе голофраз в зависимости от контекста могут трактоваться и как обозначение объекта действия, и как просьба совершить некое действие с этим объектом. Например, *Га!* (книга) — это и просьба дать книгу, и просьба почитать.

После перехода от голофраз к грамматически оформленной речи побуждения, обозначающие объект действия, часто употребляются ребенком. Причем высказывание может содержать только обозначение объекта даже в том случае, если обозначение действия уже имеется в активном лексиконе. И если на втором году жизни это еще можно объяснять недостаточным

умением ребенка программировать двухкомпонентные высказывания, то на третьем году — это скорее уже «вычитание вычислимого», обусловленное конситуативностью коммуникативного акта. «Полный» вариант побуждения выдается только в случае, если ожидаемой реакции на «эллиптическое» побуждение не последовало. Например: «Одеваемся. Марина: *Кожту!* — Надеваем. — *И штаны!* — Надеваем. *Куйту* (куртку)! — Я отвлекаюсь на телефон. — *Теперь куйту!* — Отвечаю на звонок, пока не до куртки. — *Мам, надень мне куйту!* (2,4,2)<sup>1</sup>.

### **Побудительные высказывания, обозначающие субъекта-агенса или адресата речи**

Как отмечают авторы «Семантики и типологии русского императива», исследователи побудительности признают, что вокатив (обращение, звательная форма) в системе имени занимает то же место, что и императив в системе форм глагола, и имеет с ним сходное функциональное назначение. Вокатив определяется как «внепадежная синтаксически и большей частью интонационно обособленная словоформа существительного <...>, которая называет адресата речи и выполняет апеллятивную (контактоустанавливающую) функцию <...>» (Храковский, Володин 2001: 247). Поскольку в большинстве детских побуждений адресат речи совпадает с субъектом-агентом, вокативные высказывания могут обозначать и субъекта-агенса.

По мнению В. С. Храковского и А. П. Володина, императивная часть вокативно-императивного высказывания инвариантна. На наш взгляд, опускаемой императивной частью высказывания в зависимости от ситуации и контекста может быть не только «слушай/те», но и «сделай/те что-нибудь». Возможно, следует считать эллипсис «слушай/те» регулярным, а эллипсис «сделай/те что-нибудь» ситуативно обусловленным. Но при этом эллипсис «сделай/те что-нибудь» довольно часто встречаются в разговорной речи и у взрослых, а в речи большинства детей подобные высказывания используются постоянно. Детские *Мама!* или *Мам!*, обозначающие и «Мама,

<sup>1</sup> Здесь и далее цифры после примера обозначают возраст ребенка. Например 2,4,2 — 2 года 4 месяца 2 дня.

посмотри», и «Мама, послушай», и «Мама, помоги», и «Мама, объясни» и т.д., настолько частотны, что в просторечии бытует глагол «мамкать».

Таким образом, детский вокатив может быть и фатически-побудительным коммуникативным актом, и собственно императивным «Сделай что-нибудь!», используемым как в случаях дефицита языковых средств, так и в случаях нечеткости коммуникативной интенции. В речи Марины появляются и полные (*мама*), и редуцированные (*мам*) формы. На третьем году жизни ( $\approx 2,3$ ) наметилась тенденция к использованию редуцированной формы в фатических побуждениях, а полной, зачастую с повтором, в собственно императивных.

Субъект-агенс чаще всего совпадает с адресатом речи, однако имеют место и высказывания, в которых в качестве субъекта-агенса выступает третье лицо: «Бабушка держит в руках зажженную свечку. Марина стоит рядом, тянет руки вверх: *Дай, дай! Дай мне секу!*. Не получив желаемого, обращается ко мне: *Мам, бабуля...*» (2,3,18).

#### **Побудительные высказывания, обозначающие адресата действия**

Побудительные высказывания, в которых обозначается адресат действия, — в случае, если данным адресатом являлся только один человек, без альтернативы и чередования, — использовались основном в возрасте до 1,10. В дальнейшем использование высказываний, в которых обозначается адресат действия, представляется семантически обоснованным, поскольку смысловой акцент смещается именно на адресата действия, например, в случае, если возможен выбор между участниками ситуации, и в случае, когда ребенок побуждает направить уже совершаемое действие на кого-то еще, будь то сам ребенок, слушающий или третье лицо: *И Марине!*, *И мне!*, *И тебе!*, *И Марте!*

#### **Побудительные высказывания, обозначающие характер протекания действия**

На рассматриваемом этапе в речи Марины побудительные высказывания, обозначающие характер протекания действия, немногочисленны и имитируют соответствующие высказывания

взрослых: *Осторожно!*, *Только очень аккуратно!*, *Тихо!* *Бася, тихо!* (собаке), *Быстрее!*

### **Побудительные высказывания, обозначающие место**

В детских побуждениях на раннем этапе используются пространственно-дейктические местоименные наречия «сюда» и «туда». На начальных этапах освоения (1,8–1,9) они были взаимозаменяемы, затем место в непосредственной близости к ребенку стало обозначаться только наречием *сюда*, например: «Собираемся обедать. Маринка повторяет: *Касю! Касю*, — стучит ложкой по столу — как в мультфильме «Маша и медведь». — *А волшебное слово?* Откладывает ложку в сторону, открывает рот, показывает на рот пальцем: *Сюда!* (1,10,29). В обозначении направления «от ребенка» *туда* и *сюда* некоторое время еще путались: «Выходим во двор, выбираем, куда идти. Спрашиваю Маринку: *Куда пойдём: туда*, — указательный жест, — *или туда?* — *Сюда. Туда. Сюда-туда*» (1,11,13). Затем сферы использования *туда* и *сюда* разделились: *сюда* — ближе, *туда* — дальше.

В возрасте 1,11 появились конструкции с предлогом «на»: *на горку*, *на горшок*, *на диванчик*, *на коляску* и т.д.

Далее, на третьем году жизни, в речи Марины стали использоваться разнообразные конструкции *на ...*, *в ...*, *по...* и пр., употребляемые в функции побуждения как самостоятельно, так и сочетании с императивами.

Итак, к середине третьего года жизни многие «неполные» побудительные предложения по своей структуре и семантике уже совпадают с аналогичными вариантами взрослого разговорного языка, и «безглагольность» тех или иных побуждений объясняется уже не всегда лексическим дефицитом, а порой «вычитанием вычислимых компонентов» ситуации и смещением смыслового акцента на один из ее элементов — будь то объект действия, агенс, место и пр. Мы предполагаем, что в силу конситуативности речи в таком типе коммуникации, как побуждение, и большой роли контекста и невербальных средств, столь важных для ребенка, во «взрослой» коммуникации, именно в области побуждений речь ребенка быстрее всего «дотягивается» до взрослой речи.



### *Литература*

- Козырев В.И.* Актуализационные признаки безглагольных побудительных высказываний в современном русском языке: Автореф. дис.канд. филол. наук. Л., 1983.
- Храковский В.С., Володин А.П.* Семантика и типология императива: Русский императив. М., 2002.

***В. М. Алпатов (Москва)***

### **Языковая рефлексия у детей**

Дети, по-видимому, начинают раздумывать о языке начиная с того времени, когда у них уже сформировались основные характеристики языкового механизма и наступает этап его отладки, параллельно с которой идет пополнение словарного запаса, то есть примерно с трех лет. Они уже научились свободно говорить, но еще не овладели языком во всех его деталях. При этом представления детей отражают «наивное сознание», которое свойственно и народам на определенной стадии их развития (что отражается на ранних стадиях развития лингвистических традиций), и необразованным людям, и даже людям, образованным в какой-то другой области знаний вплоть до академиков. Много примеров детских представлений о языке собрано в известной книге К. И. Чуковского «От двух до пяти».

О таких представлениях детей и взрослых еще в 1926 г. писала Р. О. Шор: «Слово представляется тождественным с обозначаемым им предметом. Связь между именем и обозначаемым этим именем лицом или между названием и соответствующей вещью мыслится не как произвольная и отвлеченная связь знака и значения, но как конкретное единство, как существенное их тождество». Дети, разумеется, уже в этом возрасте могут знать о существовании многих языков, но всё равно им, по формулировке той же Р. О. Шор, присуще «представление о естественной связи звуков со значением,

которое выражается и в признании «естественными», «человеческими» только звуков *своего*, родного языка». «С представлением о родном языке как естественном, а иностранном языке как каком-то отклонении от естественности, психологически расстаться трудно». К тому же в этом возрасте благодаря знакомству со сказками дети считают, что языками обладают и животные, а язык волков или зайцев может рассматриваться в одном ряду с иностранным (но не родным) языком. Наиболее ярко такие представления свойственны составляющим большинство детям-монолингвам, но и билингвы всё равно могут столкнуться с чужими языками. И сложнее всего для детского сознания представить, что кто-то (в том числе иностранец) мог бы не знать самые простые и понятные для меня слова.

То, что называют народными этимологиями, — естественное явление для детей и взрослых, но особо склонны к народным этимологиям дети дошкольного возраста. Это понятно, поскольку в данном возрасте идет особо быстрое расширение лексического запаса. Сталкиваясь с неизвестным словом, хочется найти ему объяснение через известное. Это касается любого неизвестного слова, включая собственные имена. Столкнувшись, например, с врачом по фамилии *Востокова* и принимая фамилию за обозначение какого-то класса врачей, ребенок может посчитать, что она названа потому, что она *выстукивала* больных. Уже зная имя *Джульетта* и встретившись с названием фильма «*Джуджубарс*», он может счесть, что герой так назван потому, что *Джульетту бросает* (в физическом смысле). Слово *юрист* может казаться производным от имени *Юрий*, а слово *физика* — от имени татарки-уборщицы *Физа* (*Фауза*).

Очевидны принципы создания таких «этимологий»: объяснение неизвестного через известное и какое-то фонетическое сходство. «Непонятное... по происхождению, а часто чуждое и по звукам, слово ассимилируется к какому-нибудь известному, хоть сколько-нибудь близкому по звукам» (Н.В. Крушевский). Для звукового сходства точных критериев быть не может, но оно должно быть очевидным. При этом из приведенных примеров видно, что нет никакого, даже стихийного представления о какой-либо регулярности

отношений между словами; один принцип — связываются два похожие по звучанию слова, одно для меня новое, другое я знаю.

Семантика играет подчиненную роль. Она может подкреплять ассоциацию, как в случае с врачом Востоковой, но может и не учитываться, как в трех других примерах. Однако отсутствие явной семантической связи слов может создавать дискомфорт, поэтому дети дошкольного возраста склонны к описанному у Чуковского «словесным бунтам»: *Почему тополь, если он не топает?*

Примеры также показывают, что у детей связываются не слова как лексические единицы и тем более не корни, а словоформы, обычно в их основной форме. Также важно, чтобы у слов были сходные по звучанию части, а что значит остаток, неизвестно и неинтересно. Обе эти особенности сохраняются и в народных этимологиях взрослых.

К.И. Чуковский считал, что к пяти годам такое «этимологизирование» обычно проходит. Но оно может остаться еще на некоторое время, подвергаясь модификации после обучения грамоте, когда на сближения уже влияют представления о графическом облике слова. Прочитав, что во главе восстания *кабошьенов* во Франции стоял человек по прозвищу *Кабош*, что значит ‘башка’, ребенок может предположить, что в слове *башка* переставили звуки. Он уже знает, как пишется слово *башка*, и ощущает разницу между произношением и написанием, но всё еще не осознает того, что средневековые французы не знали современный русский язык.

Народные этимологии, видимо, естественны для детей в определенном возрасте, но люди, склонные к рефлексии, могут сохранять такие склонности значительно дольше, особенно если они связываются с дополнительными обстоятельствами вроде стремления «доказать» значимость или древность своего народа или своего рода.

### *Литература*

*Шор Р.О.* Язык и общество. М., 1926. Изд. 3-е. М., 2010.

*Крушевский Н.В.* Об аналогии и народной этимологии // Крушевский Н.В. Избранные работы по языкознанию. М., 1998. С. 48–58.

*А. К. Арзуманян (Саратов)*

### **Частный случай развития детского трехязычия в доминантной русскоязычной среде**

В данной статье рассматривается частный случай развития детского трехязычия. Данные для настоящей публикации были получены в процессе более чем четырехлетнего наблюдения и фиксации языкового поведения детей в проживающей в России семье мигрантов из Армении. Родители детей — армяне, рожденные в Армении, дети же родились в России. Отец говорит с детьми по-английски, мать по-армянски. Описываемый случай интересен не только тем, что оба обращенных к детям семейных языка (армянский и английский) не совпадают с доминирующим языком общества (русским), но и тем, что при этом отец, выбравший и строго следующий принципу OPOЛ («один человек — один язык»), не является носителем английского языка. Мать, в основном говорящая с детьми по-армянски, не так строго придерживается принципа OPOЛ: вне дома в присутствии русскоязычных людей, временами переходит на русский, а также нередко принимает от детей русский язык (в том числе и дома). Отец и мать детей говорят друг с другом по-армянски как дома, так и вне дома (за редкими исключениями). Русский язык двое старших детей, Карлен и Эмми (2008 и 2010 г.р.), усваивают в основном в детском саду, а младший ребенок, Мэри (2012 г.р.), дома в общении с братом и сестрой, а также в общении с кузенком и кузиной.

На момент написания данной статьи старший ребенок Карлен (6,8,5) добился определенных успехов в речевой компетенции на трех языках. Он начал усвоение английского языка в возрасте двух лет и трех месяцев, владея на тот момент

только армянским языком. Русский же язык Карлен начал усваивать в русскоязычном детском саду в возрасте трех лет и четырех месяцев, владея на тот момент лишь несколькими обиходными фразами на русском. На сегодняшний день белее сильным языком у ребенка является русский, вторым — английский, армянский же является третьим. Карлен владеет русской и английской устной и письменной речью, хорошо для своего возраста читает и пишет, по-армянски же говорит достаточно неплохо, знает армянские буквы и читает простейшие короткие слова. Русскоязычное развитие ребенка, полагаем, не вызывает особых вопросов: многие дети мигрантов, оказавшись в раннем детстве в русскоязычной среде, за достаточно короткое время (два-три года) и при наличии определенных целенаправленных действий со стороны родителей, воспитателей, иных взрослых достаточно хорошо овладевают языком. Об английской языковой компетенции, помимо письменной фиксации и видеоматериалов (некоторые видеоматериалы доступны на <https://www.facebook.com/a.carleni>), говорит и следующий факт: в возрасте 6,5,29 Карлен с отличием (First Class Pass) сдал взрослый (неадаптированный к детским нуждам) устный экзамен City&Guilds уровня A1 по Общеввропейской системе языковых компетенций (CEFR), став, таким образом, самым юным успешно сдавшим этот экзамен в России (данных по миру у нас, к сожалению, нет). Здесь необходимо отметить, что Карлен (как и его две сестры) ни разу не был в англоязычной стране, с носителями английского языка общался не более семи-восьми раз.

Стратегия, позволившая добиться такого результата, достаточно давно и хорошо известна — это OPOL. Вернее, строгое следование вышеназванному принципу. К сожалению, там, где живет семья, практически нет носителей английского языка, что может негативно отражаться на языковой компетенции детей в подобных условиях. Однако проблема эта частично преодолима путем создания среды искусственной: посещения уроков английского языка, общения с преподавателями английского языка, организации англоязычных игр с привлечением заинтересованных лиц.

Самая большая проблема, которую чрезвычайно сложно решить или обойти, — отсутствие сверстников-носителей. Как известно, отсутствие среды общения часто приводит к функциональному сужению области применения английского языка.

Одна из сложностей, встающих перед детьми, — акцент. Понимая, что в подобных условиях добиться аутентичного акцента не удастся, было решено сконцентрироваться на других не менее важных аспектах: на когнитивном развитии ребенка посредством соответствующих языков и на расширении вокабуляра ребенка посредством качественного, разнообразного и обильного инпута. Для того, чтобы ребенок обладал богатой речью, усвоил все необходимые грамматические явления языка, совершенно необходим разнообразный богатый инпут, что в естественной среде осуществляется в том числе в общении с разными носителями языка. В наших условиях проблема может быть решена заранее подготовленными ролевыми играми, играми-перевоплощениями, чтением детям книг, написанных разными авторами, рассказыванием историй, просмотром и комментированием детских мультфильмов и фильмов, комментированием ежедневных действий в различных ситуациях, повторами и переспросами, привлечением для общения с детьми преподавателей английского языка в разнообразных коммуникативных ситуациях (в том числе дома, в кафе, на улице), т.е. предельно внимательным отношением к языку.

Помимо формирования навыка собственно говорения, важным представляется постоянно прислушиваться к ребенку, в том числе и тогда, когда его речь не обращена ни к взрослому, ни к другому ребенку. Играя, дети часто по многу раз повторяют слова и фразы, услышанные ими ранее. В этой ситуации можно заметить и исправить речевые ошибки детей, помочь докончить высказывания, а также дать альтернативные варианты высказываний. Подтверждение вышесказанному содержится и у С.Н. Цейтлин в монографии «Язык и ребенок: лингвистика детской речи»: «Одно из важных качеств речи матерей — обработка ими речевой продукции ребенка. Во-первых, матери повторяют многое из сказанного ребенком, корректируя эти

фрагменты в звуковом и грамматическом отношении. Во-вторых, повторяя, они в ряде случаев расширяют высказывания ребенка, вводя в них дополнительные компоненты, помогая достраивать фразу» (Цейтлин 2000: 33).

Некоторые исследователи детского билингвизма отмечают необходимость говорить не менее 30-40 процентов от времени бодрствования ребенка на усваиваемом языке для формирования качественной языковой компетенции. Б.З. Пирсон в монографии «Raising a bilingual child» говорит о необходимости 20% инпута в день, неделю или в месяц как о самом необходимом минимуме (Pearson 2008: 116). Опыт общения в рассматриваемой нами семье не подтверждает данный тезис. Нам представляется, что в среднем полутора-двух часов эффективного инпута в день в период формирования первичных коммуникативных навыков (около 10-15% от времени бодрствования) и одного часа (около 7% от времени бодрствования) интенсивного, разнообразного, увлекательного и в то же время хорошо спланированного и структурированного общения с ребенком вполне достаточно. С нашим подходом переключается гипотеза Стивена Крашена о захватывающем инпуте («The Compelling (not just interesting) Input Hypothesis») (Krashen 2011). Влиянию подобного инпута мы отчасти и приписываем тот факт, что случаев отказа детей от общения с отцом на английском языке в рассматриваемой семье не наблюдалось.

Отдельный вопрос — не только количество, но и качество инпута. Если родитель не является носителем языка, каким должен быть его языковой уровень, чтобы справиться с задачей? Отец детей, выпускник филологического факультета Саратовского университета, по состоянию на 05.03.2011 имел устный уровень C1 по CEFR (сертификат IELTS Academic, 7 баллов по устной части). Этот уровень владения языком нельзя назвать достаточным для успешного осуществления качественного и разнообразного инпута, но на начальных этапах вполне приемлем. Для неносителя языка желателен устный уровень C2, который был формально подтвержден у отца детей 28.04.2014 (сертификат City & Guilds Spoken ESOL, Mastery C2). Тем не менее, даже при наличии формально высокого уровня

владения английским языком у неносителя английского языка, воспитывающего англоязычных детей в доминантной русскоязычной среде, остается множество сложностей, требующих дальнейшего обсуждения и проработки: слабое знакомство с детской лексикой, проскакивающие в спонтанной речи ошибки, акцент, недостаточная идиоматичность речи и другие.

### *Литература*

- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: лингвистика детской речи. М., 2000.
- Pearson B.Z.* Raising a bilingual child. NY., 2008.
- Krashen S.* The Compelling (not just interesting) Input Hypothesis // The English Connection. Vol. 15. Issue 3. KOTESOL, 2011.

***О. В. Астафьева (Санкт-Петербург)***

### **Метафора в детской поэзии**

Усвоение полисемии относится к одной из наиболее интересных проблем речевого онтогенеза. Принято считать, что дети «строго следят за соблюдением закона симметрии языкового знака, <...> а проявления асимметрии они принять никак не могут» (Цейтлин 2000: 199). Многочисленные примеры «конфликта» прямого и переносного значения зафиксированы в детской речи. Как замечает Г. Р. Доброва, «выражая словесно свои сомнения или протест, ребенок демонстрирует свои размышления о языке» (Доброва 2007: 6). Главное отличие в отношении к полисемии и омонимии между детьми и взрослыми заключается, по мнению М. Б. Елисеевой, в соотношении восприятия (понимания) и продуцирования: у взрослых восприятие и понимание многозначности опережает продуцирование, у детей — наоборот: продуцирование



опережает понимание (Елисеева 2013). Стимулирует в маленьком читателе-слушателе языковую рефлексию детская поэзия.

Обратившись к ней, мы можем выделить специфические особенности функционирования метафоры. Наиболее распространенная в детской поэзии разновидность метафоры — олицетворение. Анимизм и антропоморфизм, свойственные детскому мировосприятию, делают этот прием абсолютно органичным. Олицетворение касается не только явлений природы; домашние животные, игрушки, предметы одежды и обстановки — вот объекты, наделяемые человеческими чувствами и мыслями в детских стихах (можно привести примеры из поэзии А. Барто, С. Маршака и В. Берестова и др.). Нередко олицетворение, параллелизм бытия человека и «нечеловека» акцентированы двухчастной композицией, сменой ракурса наблюдения. В качестве примера приведем два стихотворения, объединенные образом рыболова: у С. Махотина в «Бычке» рыбка, подобно рыбаку, готова прихвастнуть достижениями, у Г. Кружкова в «Подледном лове» более удачливым, чем Вова, «мастер подледного лова», оказывается окунь Лева, «мастер подледного клева», посмеивающийся над незадачливым рыбаком. Специфика олицетворения в нашем, «детском» контексте состоит в том, что ребенок в силу анимизма, присущего возрасту, не воспринимает этот прием как троп — перенос значения. Детскому сознанию свойственно наделять явления окружающего мира собственными чертами, и то, что взрослый читатель воспринимает как метафору-олицетворение, ребенок понимает буквально в силу свойственного ему антропоморфизма. Доля сомнения, как у А. Барто в «Думают ли звери», — это некий новый этап, период взросления. В финале стихотворения дана типичная реакция взрослых на подобные раздумья: «Звери не думают!» Но, в отличие от равнодушных взрослых, свойственную ребенку рефлексию, как мировоззренческую, так и языковую — детская поэзия по-своему поддерживает и провоцирует.

В книге А. Шибаева «Язык родной, дружи со мной» многие тексты построены на языковой игре, прежде всего с прямым и переносным значением слова. Каламбур основан на языковой полисемии, что помогает ее увидеть. В других

стихотворениях языковая игра — не самоцель, а органичная составляющая лирического сюжета. Стершаяся метафора, привычный фразеологизм разворачиваются как яркий визуальный образ (стихотворения Э. Мошковской, А. Усачева, Б. Заходера).

Особой популярностью пользуется у детских поэтов прием реализации метафоры. Г. Н. Скляревская в книге «Метафора в системе языка», предлагая классификацию языковых метафор, обозначает одну из разновидностей как «метафору генетическую». Термин точно отражает сущность этого явления: «первоначальная метафоричность и утрата образности в современном языке» (Скляревская 1993: 41). Противопоставляя языковую метафору (МЯ), готовый элемент лексики, и художественную метафору (МХ), результат целенаправленных и сознательных эстетических поисков, Г. Н. Скляревская говорит об отсутствии между ними непреодолимой границы: «В художественном тексте возможно наполнение языковой метафоры свежей образностью, вовлечение языкового штампа в динамическую игру, в которой погибшая было метафора получает второе рождение» (Скляревская 1993: 32). Проявлением подобного взаимодействия МЯ и МХ является прием реализации метафоры. И он в детской поэзии имеет свою специфику. Вот как работает этот прием у А. Усачева в стихотворении «Часы».

Часы идут за днями дни. Часы бегут за веком век...

— Куда торопитесь, часы? — спросил однажды человек.

Часы ужасно удивились. Задумались. Остановились.

Именно на примере со словом «часы» онтолингвисты часто проверяют и демонстрируют способность детей воспринимать полисемию (Доброва 2010). Мы уже встречались с «ушедшими часами» и «умчавшейся юностью» у А. Шибаяева, можно вспомнить и рассказ Н. Носова: Бобик впервые видит часы и с недоверием относится к предмету, способному не только ходить, но и бить, «драться». В чем же своеобразие «Часов» А. Усачева? И у него *часы идут, торопятся, остановились* — метафоры языковые. Неожиданным в этом ряду оказывается глагол «задумались». Как человек? За счет включения в ряд однородных сказуемых глагола, в языке не сочетающегося со словом «часы», метафора генетическая разворачивается в

олицетворение, метафору поэтическую. Чтобы воспринять и оценить ее, требуется не только знание полисемии, но и обращение к опыту психологическому: действия, совершаемые часами, сопоставляются с действиями человека, и наоборот. Эта двойная связь, «взаимобратимость», и составляет, по нашему мнению, специфику приема реализации метафоры в детской поэзии. И его «обучающий» потенциал. В привычном, но неотрелфлексированном олицетворении он помогает ощутить перенос значения, троп.

Наиболее очевидно это демонстрируют примеры с генетическими метафорами из разряда природных явлений (стихотворения Г. Кружкова, Т. Собакина, Р. Мухи).

Поддерживая в ребенке любовь к природе, чувство глубокого родства со всем сущим, воссоздавая близкий и понятный читателю мир одухотворенных, думающих и чувствующих явлений природы и рукотворных предметов, детская поэзия активно использует олицетворение. Используя прием реализации метафоры, обнажая механизм переноса значения, поэты помогают осознать метафору именно как троп, художественный прием. При помощи разнообразных поэтически-лингвистических игр в читателе стимулируется языковая рефлексия. Так детская поэзия воспитывает языковую зоркость и поэтическую чуткость в маленьком читателе, готовя его к встрече с «большой поэзией».

### *Литература*

*Доброва Г.Р.* О специфике проявления языковой асимметрии в онтогенезе //Труды Уральского психолингвистического общества: Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности; Урал.гос. пед. ун-т. Вып. 8. Екатеринбург, 2010.

*Доброва Г.Р.* Психолингвистические причины общности некоторых фактов детской речи и разговорной речи взрослых //Труды Уральского психолингвистического общества: Психолингвистические аспекты изучения

речевой деятельности; Урал.гос. пед. ун-т. Вып. 5. Екатеринбург, 2007.

*Елисеева М.Б.* Усвоение полисемии и омонимии: к вопросу об отношении ребенка к асимметрии языкового знака // Уральский филологический вестник. Вып. 4. Екатеринбург, 2013.

*Склярёвская Г.Н.* Метафора в системе языка. СПб., 1993.

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

**Я. Э. Ахапкина (Москва)**

### ***Иметь (но не быть): посессивные конструкции в письменных текстах неискушенных носителей русского языка<sup>1</sup>***

**Описание проблемы.** Русский язык относится к классу языков «to be», противопоставленных классу языков «to have» (антитеза восходит к идеям Э. Бенвениста (1974) [в оригинале — 1966], поддержанным Р. О. Якобсоном) и «...в качестве универсального способа выражения посессивных отношений использует конструкцию с глаголом «быть». Однако это не означает, что глагол «иметь» совсем не участвует в передаче такого рода отношений...» (Короткова 2008: 11), ср. также (Гиро-Вебер, Микоэлян 2004). Посессивность в данном случае понимается максимально широко: как распространение сферы влияния объекта X на объект Y, см. (Цейтлин 2007). Нормативно глагол «иметь» употребляется, в частности, в следующих контекстах (грамматически, фразеологически, стилистически маркированных): 1) при отрицании, ср. *противопоказаний не имеется — противопоказаний нет*; 2) в причастных и деепричастных оборотах: *не имея причин для отказа; не*

---

<sup>1</sup> Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

*имеющий времени* (у глагола «быть» нет соответствующих форм настоящего времени); 3) в инфинитиве при модальных словах: *не должен иметь возражений, должен иметь мужество*.

При этом круг контекстов, включающих глагол «иметь», в письменной речи неисключенных носителей языка неуклонно расширяется (об истории этого процесса см. (Друзина 2005)). Часть таких употреблений воспринимается как естественные высказывания, часть — порождает стилистический сбой, нарушение норм литературного языка. Предметом рассмотрения служат высказывания с глаголом «иметь», подлежащие редакторской правке — о типологии регулярных нарушений норм литературного языка в устной и письменной речи носителей см. (Горбаневский и др. 2000).

**Материал исследования.** Рассматриваются тексты, созданные носителями русского языка, осваивающими новый для себя регистр: академическое письмо, научный стиль. Корпус примеров составлен из трех источников: работ лицеистов 10 класса (Москва, лицей НИУ ВШЭ, 2014–2015 учебный год), студентов 1-2 курсов (НИУ ВШЭ, Москва, 2012–2015 учебные годы), Корпуса русских академических текстов (ресурс НИУ ВШЭ, Москва, 2010–2015 учебные годы). Орфография, пунктуация, грамматика оригинальных записей сохранены.

Выявлены следующие типы ненормативного использования глагола «иметь».

1а. Разрушение клише: появляется второй зависимый компонент: *иметь значение — иметь блок*. Лексема «время» **имеет** одно глубинное значение, но разные метафорические блоки.

1б. Разрушение клише: переосмысление имени: значение как означивание, понимание. «Рыдать» и «реветь» **имеют** оценочное значение со стороны говорящего.

1в. Разрушение клише: нехарактерные зависимые элементы, аграмматичное управление. *Едва ли у Скарлетт о'Хара, созданной как гипербола эгоизма, подразумевался кризис бесстрашных поступков. Едва ли он так же имелся в виду у Гетсби в романе Фицджеральда, у Ребекки Шарп в «Ярмарке тщеславия».*

2а. «Легкий» (десемантизированный, широкозначный; термин О. Есперсена) глагол: *ставить цель — иметь цель*. Несомненно, М. Панов в своей зарисовке вымышленного города **не имел цели** развлечь читателя.

2б. «Легкий» глагол: *соблюдать правила — иметь правила*. Представители этой профессии — те люди, которые через свои публикации должны подавать пример яркой и живой речи читателям. Именно поэтому **важно** среди них **иметь** общие грамматические **правила**.

2в. «Легкий» глагол: *иметь(ся)* вместо *быть* (экзистенции). В заключение я хотела бы сказать, что согласна с основной мыслью автора эссе — с тем, что во взрослом состоянии мы зачастую **не имеем времени или сил** на принятие трудного решения.

2г. «Легкий» глагол: *иметь(ся)* вместо *включать, содержать / относиться к...* (реляции). «Плакать» — наиболее общее **наименование** процесса, **имеет** большой **спектр эмоций**. У третьего класса имен тоже **имеется момент**, когда наступает конец жизненного цикла обозначаемого предмета.

**Результаты наблюдений.** Зафиксирована экспансия глагола «иметь» в контексты, типичные и нормативные для глагола «быть» и полнозначных глаголов (*ставить, соблюдать, включать, содержать*). Это, во-первых, связано с разрушением клише (устойчивые выражения *иметь право, значение, смелость, честь; иметь в виду* соединяются в высказывании с дополнительным компонентом: 1) новым зависимым при предикате «иметь», 2) управляемой составляющей высказывания, присоединяемой к конструкции в целом, — или подвергаются переосмыслению, ведущему к потере речением идиоматичности). Во-вторых, экспансии служит тенденция к замене конкретных наименований более общими, генерализованными, видовых обозначений — родовыми. Так, точные наименования действий вытесняются глаголами, единственной функцией которых остается замещение синтаксической позиции. Задача такого глагола — служить центром притяжения зависимых компонентов. Это, в свою очередь, ведет к аналитизму, расщеплению синкретичных глагольных номинаций на

поликкомпонентные: *влиять* = *иметь влияние*, *обосновываться* = *иметь обоснование*.

**Интерпретация.** Причинами расширения функционирования глагола «иметь» становятся следующие. Во-первых, это склонность молодых носителей русского языка, получающих образование, калькировать английскую конструкцию (язык «to have» иначе оперирует средствами выражения посессивности, ср. наблюдения о калькировании немецкой и французской конструкций в более ранние периоды истории русского языка в монографии (Друзина 2005)). Во-вторых, это стремление максимально расподобить письменный и устный тексты, избежать разговорности и просторечия на письме, что приводит к чрезмерному усложнению письменной речи (избыточному анализирующему, некорректному использованию заимствований, в частности специальной терминологии, избыточному усложнению синтаксиса). В-третьих, это «выравнивание» конструкции Субъект-Предикат-Объект ('X имеет Y'), ср. «промежуточный» вариант «прояснения» предиката — с залоговой трансформацией: 'у X имеется Y' вместо 'у X есть Y'. Таким образом, словно бы лексикализуется грамматическая связка: максимально отвлеченный предикат «есть» вытесняется глаголом обладания (по сути столь же тяготеющим к грамматикализации, как и исходный глагол бытия, см. (Короткова 2008: 15)).

### *Литература*

- Бенвенист Э.* Глаголы «быть» и «иметь» и их функции в языке // Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., 1974. С. 203–224.
- Гиро-Вебер М., Микаэлян И.* В защиту глагола *иметь* // Сокровенные смыслы. Слово. Текст. Культура. Сб. статей в честь Н. Д. Арутюновой. М., 2004.
- Горбаневский М. В., Караулов Ю. Н., Шаклеин В. М.* Не говори шершавым языком (О нарушениях норм литературной речи в электронных и печатных СМИ). М., 2000.
- Друзина Н. В.* Широкозначные глаголы бытия и обладания в языках и речи. Саратов, 2005.

- Короткова А. В.* Глагол *иметь* в системе средств выражения посессивности // *Acta linguistica*. 2008. Vol. 2. № 1. С. 11–16.
- Цейтлин С. Н.* Семантическая категория посессивности в русском языке и ее освоение ребенком // *Семантические категории в детской речи*. СПб., 2007. С. 201–219.

***Е. Н. Бекасова (Оренбург)***

### **Динамика появления и использования протослов в идиолекте ребенка**

Исследование формирования языковой личности, представляющего значительный интерес для осмысления феномена человека говорящего, по мере накопления материала и его теоретической интерпретации ставит больше вопросов, чем дает ответов. При этом наименее изученным по-прежнему остается самый ранний этап, этап зарождения языка, который И. А. Бодуэн де Куртенэ называл «языковой эмбриологией» (Бодуэн де Куртенэ 1963: 143). Сложный переход от лепетных «слов» к формированию детского лексикона сопровождается обработкой языкового материала, в речи ребенка появляются специфические «детские слова». А. А. Потебня определяет их как «первые попытки сознательного мышления», когда мы «присутствуем ... при зарождении языка, при самом создании слов, которые хотя в наше время почти никогда не переходят в язык взрослых, да и самими детьми забываются, но дают возможность заключать о явлении первобытного языка» (Потебня 1958: 220).

С другой стороны, И. А. Бодуэн де Куртенэ предполагает, что в первых подобных «зародышах (эмбрионах)» «ребенок захватывает в будущее, предсказывая особенностями развития своей речи будущее состояние языка, и только впоследствии пятится, так сказать назад, все более и более принаравливаясь к



нормальному языку окружающих» (Бодуэн де Куртенэ 1963: 349).

Все это определяет необходимость исследования протослов — тех особых детских слов, которые появляются в результате первых попыток построения собственной языковой системы, когда на ребенка еще не давит координирующая сила взрослой речи. Нами были проанализированы результаты опроса взрослых людей разных поколений, а также данные лонгитюдного наблюдения за речью детей до 5 лет.

Следует отметить, что из 297 школьников и студентов вузов г. Оренбурга детские слова могли назвать 74% респондентов, которые помнят их только благодаря рассказам взрослых. Однако большинство родителей не вели соответствующих записей, поэтому не определены, как правило, хронологические рамки возникновения данных слов, их относят к возрасту 2,5–4 лет. Испытуемые могли вспомнить одно, реже два детских слова.

Такая приблизительность и ограниченность при достаточном постоянстве тем не менее позволят предположить наличие определенной тенденции в появлении и функционировании протослов. Прослеженная константа подтверждается данными опросов разновозрастных групп (от 24 до 60 лет), которые также показывают наличие исследуемых инноваций в пределах 17% от общего числа сохраняемых и нередко используемых в семейном дискурсе детских слов. В расчет не принимались слова с достаточно прозрачной «взрослой» мотивацией и инновации, обусловленные действием потенциальных возможностей русского языка, типа *корова рогається*, *бумажку сомняли*, *спеленькие* конфеты, *яички кожурные*, *разукрасник* (художник), *кустыня* (пустыня), *помятка* (картофельное пюре), *медьва* (ведьма) и под.

Как правило, исследуемые специфические слова обладают отсутствием какой-либо внятной мотивации для окружающих ребенка взрослых, которая не проясняется в том числе и после расспросов, и стабильной воспроизводимостью на протяжении определенного времени. При этом ребенок настойчиво отстаивает свое право использовать данное слово вопреки установленной норме, что подтверждает мысль И. А.

Бодуэна де Куртенэ о возникновении у ребенка «самостоятельной индивидуальной языковой жизни», несмотря на то, что на него влияют окружающие «его родители и другие лица», у которых различия между языками минимально (Бодуэн де Куртенэ 1963: 364). Еще одной характерной особенностью подобных единиц можно назвать нерасчлененность семантического значения. С.Н. Цейтлин описывает феномен сверхгенерализации на примере слова *кай-кай* из речи Андрюши А. (Цейтлин 2000: 60–61). Размытой семантикой обладают и указанные респондентами слова *юргаза* (вода), *гыргарашик* (арбуз/мяч), *мухра* (любое транспортное средство, в том числе игрушечное), *канатопля* (картофель и любой корнеплод) и под.

Подобные сведения, выявленные путем опроса взрослых, подтверждаются материалами лонгитюдных наблюдений. В частности, слово *ковалики* впервые было зафиксировано в речи Коли Ш. (2,1,7) в значении ‘конфеты’, однако при дальнейшем наблюдении была выявлена синкретичность лексического значения («вкусный» ассортимент магазинов (не только сладости, но и колбаса), противопоставленный сигаретам и спиртным напиткам, обозначаемым детской универсалией *кака*). Последнее использование данной единицы связано с ситуацией, когда взрослые проигнорировали его многочисленные просьбы дать *ковалики* и ребенок сознательно заменил их на впервые им произнесенное слово *конфета* (3,5,3). С одной стороны, перед нами пример динамики лексического репертуара ребенка, сложных отношений активной и пассивной лексики, в другой, — настойчивое поддерживание ребенком различий «детского» и «взрослого» языков как «проявление “власти” ребенка над языком; удовлетворение номинативных и коммуникативных запросов “в обход” нормы» и «“своей игры” в поле языковых возможностей» (Гридина 2013: 14).

Есть основание предполагать, что подобные слова могут быть результатом игрового экспромта, как, например, в процессе расспросов бегающей по кругу Тани П. (2,8,12) появилось слово *махрида* (в дальнейшем — редко — *макрида*, *макридушка*), обозначающее вымышленное существо неопределенных характеристик, с которым связано появление различных вещей в доме (мяса, некоторых игрушек, мебели и др.). Несмотря на то,

что со временем происходит затухание его использования (последнее упоминание в 3,6,3), слово сыграло определенную роль в развитии языковых способностей ребенка, так как становилось важным стимулом порождения текстов, в которых «обрастал» соответствующими значениями.

Таким образом, наличие подобных инноваций в детской речи определяется насущной потребностью ребенка реализовать свою языковую активность в условиях ограниченности рамок его речемыслительной деятельности. При их расширении ребенок сначала сознательно удерживает собственные инновации, нередко противопоставляя их «взрослым» аналогам, затем подчиняется узусу, если, конечно, взрослые не поддерживают детские слова собственной языковой игрой, сохраняя их как пережиточное явление постепенного, по И. А. Бодуэну де Куртенэ, «человечения» языка.

### *Литература*

- Бодуэн де Куртенэ И.А.* Некоторые общие замечания о языковедении и языке // Избранные труды по общему языкознанию. Т. 1. М., 1963.
- Гридина Т.А.* К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива-1. 2-е изд. Екатеринбург, 2013. С. 5–58.
- Потебня А. А.* Из записок по русской грамматике. Т. 1–2. М., 1958.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.

*Т. А. Бочкарева, Л. А. Песчанская (Саратов)*

**Особенности сформированности системы  
словоизменения у детей старшего дошкольного возраста  
(билингвов и монолингвов) с общим недоразвитием  
речи III уровня**

В последнее время опыт мультикультурной и многоязычной жизни становится привычным явлением, и, как следствие, увеличивается количество детей, с раннего возраста оказывающихся в ситуации двуязычия. В первую очередь, это дети мигрантов, вынужденных переселенцев, дети из смешанных семей. Проблема мигрантов остро встает в крупных мегаполисах мира, в частности в Москве. Актуальна она и для Саратовской области. Фактор билингвизма для детей с речевой патологией является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной, а с поступлением в школу и учебной деятельности. Стабильная частотность данного явления, а также необходимость совершенствования коррекционной базы обусловили актуальность нашего исследования. Изучение речи двуязычных детей с ОНР позволит расширить представления о характере трудностей, с которыми сталкивается ребенок при овладении грамматикой.

Мы исследовали систему словоизменения у монолингвальных и билингвальных детей с ОНР III уровня. Перед нами стояла задача изучить состояние системы словоизменения у старших дошкольников (билингвов и монолингвов) с ОНР III уровня и без речевых нарушений и вычленить нарушения, обусловленные межъязыковой интерференцией, с одной стороны, и вызванные ОНР, с другой.

Экспериментальное исследование проводилось в средней общеобразовательной школе с. Натальин Яр Перелюбского района Саратовской области. В эксперименте приняло участие 20 детей в возрасте 5,5–6 лет. В экспериментальную группу вошли 10 детей с диагнозом ОНР III уровня (5 человек — подгруппа русскоязычных монолингвов, 5 человек — подгруппа билингвов-

курдов) и контрольную группу детей без речевых патологий (по 5 человек монолингвов и билингвов в каждой подгруппе).

Курды, мигранты из Киргизии, в Саратовской области проживают с 1993 года. Традиционно семьи, часто близкородственные, создаются только между представителями своей национальности. Дома общение с ребенком ведется на родном языке, лишь при поступлении в дошкольное учреждение (в 2–3 года) дети начинают знакомиться с русским языком. Родители окончили местные образовательные учреждения, разговорным русским языком владеют неплохо, но их речи свойственен акцент различной степени.

Для проведения исследования использовались модифицированные методики Р. И. Лалаевой, Г. В. Чиркиной (Лалаева, Серебрякова 2001: 46; Филичева, Чиркина 1993: 88). Учитывалось, каким образом дети освоили правильный выбор и образование падежных форм имен существительных, в том числе образование форм родительного падежа единственного и множественного числа; изменение глаголов по числам; согласование имен прилагательных и глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе; согласование глаголов с личными местоимениями; количественно-именные сочетания существительных с числительными «два» и «пять».

Наиболее сложными заданиями для монолингвов экспериментальной группы оказались задания на проверку умения образовывать форму родительного падежа единственного и множественного числа существительных (средний балл 1,3 при максимальном 5); образовывать другие падежные формы имен существительных (1,8); согласовывать глаголы прошедшего времени с существительными в роде и числе (1,6).

Дети допускают и другие ошибки: при согласовании глаголов с личными местоимениями: *ты иду, он работать, я читать, она шел, она бежал*; в количественно-именных сочетаниях: *пять медведем, двух карандаши, два дерев*.

Таким образом, практически у всех детей-монолингвов экспериментальной группы присутствуют речевые ошибки, что характерно для ОНР III уровня. Монолингвы экспериментальной группы показали в целом средний уровень сформированности грамматической системы.

Дети-билингвы экспериментальной группы показали низкие результаты. Все 5 участников эксперимента не справились с заданиями, проверяющими умение образовывать формы родительного падежа единственного и множественного числа (*нет бабочка, лицов, белков*); согласовывать имена прилагательные с существительными в роде и числе (*крыло чёрная, перчатки чёрную*). 4 ребенка допустили ошибки при согласовании глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе (*котята спит, море шумел, ландыш пахнул*); при составлении количественно-именных сочетаний (*две лягушов, пять деревьев*). Не обнаружили умения верно выбирать необходимую падежную форму имени существительного 3 детей (*Ребята сделали подарок учительница. Лошадь ест кусок сахар. Детям дали варенье из клубника*).

Кроме этого, у всех билингвов наблюдаются пропуски, упрощения и замены предлогов: *ездили магазин мамой и братиком, мяч упал из полки, он встал из стола, он опоздал через Васю* и т.п.

Отмечаются также неправильные ударения в словах: *машинá, кабинá, лошадка́* — ударение на последний слог.

Характер ошибок показывает, что в целом наблюдается стремление к унификации окончаний: а) существительных в именит. пад. мн. ч.: если *стол-ы*, то и *стул-ы* (вм. стулья) *окн-ы* (вм. окна), *дом-ы* (вм. дома); б) существительных в род. пад. мн.ч.: если *стол-ов*, то и *лиц-ов* (вм. лиц), *белк-ов* (вм. белок), *бабочк-ов* (вм. бабочек), *лошад-ев* (вм. лошадей), *дерев-ов* (вм. деревьев) и т.п.

Билингвы экспериментальной группы продемонстрировали в целом низкий уровень сформированности грамматической системы.

Дети-монолингвы контрольной группы продемонстрировали высокий уровень умений, монолингвы экспериментальной и билингвы контрольной — средний, билингвы экспериментальной — низкий. Качественный анализ ошибок детей-билингвов без речевых нарушений показал их идентичность ошибкам детей-билингвов с ОНР III уровня, хотя их количественная составляющая существенно ниже.

Таким образом, проведенное исследование выявило у дошкольников с ОНР несформированность системы словоизменения по всем обследуемым показателям. Преобладающая частотность ряда ошибок у билингвов как с ОНР III уровня, так и у билингвов без речевых нарушений позволяет предположить существенное влияние процессов интерференции на ряд обследуемых показателей.

### *Литература*

- Лалаева Р. И., Серебрякова И. В.* Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб, 2001.
- Филичева Т. Б., Чиркина Г.В.* Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. М.,1993.

*И. С. Веселова,  
Л. Ф. Матвиевская (Санкт-Петербург)*

### **Колористика для детей: освоение когнитивных навыков цветоразличения в деревенской культуре**

Цель данного доклада — рассмотреть, как взаимодействие ребенка с другими людьми и предметным миром участвует в развитии его когнитивных навыков. Предметом рассмотрения в докладе будут полученные в процессе полевых исследований свидетельства о вербальных и невербальных коммуникациях, посредством которых деревенский ребенок осваивает когнитивные навыки, в частности навыки цветоразличения.

В интервью, собранных в ходе фольклорных экспедиций СПбГУ в Мезенский и Лешуконский р-ны Архангельской обл. в 2007–2014 гг., встречается большое количество записей

фольклорных жанров, адресованных детям, и описаний разнообразных практик взаимодействия с детьми. Фиксация контекстов исполнения фольклора для детей и описаний практик ухода и заботы дали возможность описать круг наиболее активных действующих лиц — родителей, бабушек, дедушек, старшую сестру/няньку — и круг специфических для каждого из них «функций».

Так, группу «функций» ухода составили описания всевозможных «действий заботы» — «кормить», «пеленать», «качать», «делать зыбку». В условную группу «функций» «Развлечение, воспитание» попали такие действия, как «байкание», «пение колыбельных», «рассказывание» сказок и молитв, историй о богатырях и т. д. — то есть те действия, которые связаны с окружением ребенка речью, адресатом которой является он, и текстами, транслирующими жизненные сценарии и модели восприятия действительности.

Наиболее активными в отношении ребенка действующими лицами, т. е. людьми, которые выполняют максимальное количество «функций», вполне ожидаемо стали бабушки и, несколько неожиданно, старшие сестры (няньки). Лидерство «бабушкам» обеспечивает максимальное владение дискурсивными компетенциями. Они байкают, рассказывают, поют, заговаривают и снимают испуг.

Поскольку в наши полевые задачи входила фиксация речи, содержащей фольклорные речевые жанры или описывающей их употребление, в первом приближении могло бы сложиться впечатление, что в традиционной культуре развитие когнитивных навыков ребенка происходит только за счет усвоения устной речи. Однако этнографические описания и глубинное интервьюирование свидетельствуют о том, что передача познавательных навыков в деревенской культуре происходит в ходе непосредственного наблюдения детей за практиками старших. Это касается как научения рукоделию и ремеслу, так и вовлечения в игры. И тут опять бабушки и старшие сестры/братья оказываются самыми активными медиаторами.

Описание детской игры в куклы 1928 г. со сценарием свадьбы или праздничного гуляния, сделанное И.М. Левинной,



показывает, что старшие девочки-кукловоды вовлекали младших в создание кукол и разучивание «взрослых» фольклорных жанров — свадебных песен и причетов. Создание «кукольного» костюма происходило при этом по правилам взрослого: в том числе и с учетом сложных колористических решений (Левина 1928). Сделанное Е.А. Кнатц на той же территории в том же 1928 г. описание девичьего гуляния поражает разнообразием лексики цветообозначений. «Самым ярким моментом и самым живописным является безусловно большое метище. Длинная вереница разодетых девушек, наряды которых переливаются всевозможными яркими цветами, необыкновенно красочна. Причем, несмотря на большую пестроту, гамма тонов получается чрезвычайно гармоничная; изредка попадающийся диссонанс еще более подчеркивает гармоничность всей остальной картины. Преобладающим тоном является светло-синий или очень густой голубой тон. В соединении с белизной рукавов, нежными тонами головных платков и оттененный золотом полущубочков и повязок и киноварью «платов», под ярким летним солнцем он действительно должен быть признан красивым или, по местному выражению, “баским”» (Кнатц 1928). У нас нет данных, что женщины, наряжаясь на праздник, легко ориентировались в названиях цветов, но они эффективно решали конкретные колористические задачи. Каким образом развивались и применялись колористические навыки? Известно, что обучение девочек рукоделию происходило не столько под руководством наставника, сколько методом «включенного наблюдения». Им предлагалось смотреть и пробовать повторять приемы взрослых. В частности, так осваивались навыки полихромного северного вязания, росписи и вышивки. На посиделках со старшими девушками младшие научались рукоделию, самых младших, по воспоминаниям наших информантов, приучали к рукоделию бабушки — шитью из разноцветных лоскутков, вязанию из остатков пряжи. Итак, мы видим, что на уровне практики, в частности создания женского праздничного костюма, в деревенской традиции существовала культура сложной колористической комбинаторики, различения и подбора цветов и их оттенков.

Имея объемный полевой материал (Матвиевская 2008), состоящий из интервью, фиксации фольклорных жанров и фотографий традиционных артефактов, мы продемонстрируем корпус языковых обозначений цветов в фольклоре и корпус цветов и оттенков, различаемых визуально. Иначе говоря, используя терминологию А.Р. Лурия (Лурия 1974), сопоставим категориальное и наглядно-практическое обозначения и различия цветов. Нас интересует, как в деревенской культуре происходило обучение такому когнитивному навыку, как цветоразличение. Как через различные практические навыки настраивалось восприятие цветов?

Предметом рассмотрения в докладе будут полученные в процессе полевых исследований свидетельства о вербальных и невербальных коммуникациях, посредством которых деревенский ребенок осваивает когнитивные навыки.

### *Литература*

- Кнатц Е.Э.* «Мечище» — праздничное гуляние в Пинежском районе // Крестьянское искусство СССР. Искусство Севера. Л.: 1928. С. 188–200.
- Левина И.М.* Кукольные игры в свадьбу и «мечище» // Крестьянское искусство СССР. Искусство Севера. Л., 1928. С. 201–234.
- Лурия А. Р.* Об историческом развитии познавательных процессов. Экспериментально-психологическое исследование. М., 1974.
- Матвиевская Л.Ф.* Взгляд из зыбки: мир вокруг. Полевой отчет. 2008.

### Функции высказываний с компонентом «давай» в речи взрослых и детей<sup>1</sup>

Функции компонента *давай* в русском языке отличаются большим разнообразием и представляют собой, на наш взгляд, две ступени грамматикализации императива от глагола *давать*, каждая из которых обладает как формальными, так и семантико-прагматическими особенностями. Задачей исследования является анализ употребления этого компонента в русском литературном языке, в речи, обращенной к ребенку (РОР), и в детской речи на материале записей спонтанной речи 1 мальчика и 1 девочки из корпуса детской речи РГПУ им. А. И. Герцена и ИЛИ РАН. Теоретический смысл такого анализа состоит в предположении, что свободные грамматические формы употребляются в РОР и усваиваются детьми при помощи разных механизмов по сравнению с грамматикализованными формами. Мы описываем элементы этого континуума на основе анализа употреблений компонента *давай* в Национальном корпусе русского языка (НКРЯ) с учетом предшествующих исследований (Гусев 2008, Подлесская 2005), а затем анализируем те его разновидности, которые встречаются как в РОР, так и в спонтанной речи самих детей. Все модификации употреблений формы *давай* восходят к прототипическому употреблению глагола *давать* в императиве 2 л. ед. и мн. ч., ср. (1):

(1) Мама: *давай мне ягоду, пожалуйста* (Лиза, 1,9)  
*давай* + N<sub>acc</sub>

В прямом значении императив допускает и даже требует прямого дополнения — *ягоду* в (1). Ср. лексикализованное употребление формы *даёшь* в (2):

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, грант 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

(2) *Пусть лапти носят малыши, а нам подавай сапоги!* – *Даёшь сапоги!*

[Г. Г. Белых. Лапти (1929)] *даёшь* + N<sub>acc</sub>

В стандартных случаях (когда высказывание с *давай* является ответной репликой или иным способом соотносится по смыслу с контекстом и речевой ситуацией) дополнение может опускаться, однако легко восстанавливается из контекста:

(3) Мама: *ну, давай мне* (Лиза, 1,10) (Лиза принесла фломастер). *давай* + (N<sub>acc</sub>)

Значение формы определяется в данном случае ее синтаксическим окружением. Однако наличие прямого дополнения может в некоторых случаях имплицитно не ситуацию передачи объекта, а переход к другим действиям, как в (4):

(4) Мама: *Где папа? Ну-ка давай папу* (Филипп, 1,5) (Отец только что вошел в комнату, мама хочет, чтобы Филипп обратил на него внимание.) *давай* + (V<sub>imp</sub>) + N<sub>acc</sub>

Такая импликация является предпосылкой к употреблению формы *давай* в качестве модальной частицы. В этом случае происходит грамматикализация, потеря исходного лексического значения глагола, который в контексте становится заместителем смыслового глагола (*пой, играй, исполни* и т.д.). По мнению В.И. Подлесской, основой грамматикализации становится семантика «смены владельца» (Подлесская 2005: 126). Однако нам представляется, что модальные употребления в большей степени опираются на общую семантику каузации действия, заметную в (4) и эксплицитно выраженную в (5) и под.:

(5) Мама: *давай футболочку с собачками оденем* (Филипп, 1,7) *давай* + V<sub>inf:ipfv/hort:pfv</sub>

В. И. Подлесская отмечает, что частица *давай* в гортативном значении сопровождается инфинитивом НСВ или гортативом СВ. В. Ю. Гусев выделяет специальное пропозитивное употребление частицы *давай* в сочетании с будущим временем смыслового глагола (6):

(6) Мама: *вот, давай, брат напишет* (Лиза, 1;7) *давай* + V<sub>fut</sub>

Проиллюстрированные в (1-6) употребления в разной степени допускают заполнение субъектной позиции: так, *давай* в императивной функции допускает S, если в высказывании акцентируется, кто именно должен выполнять действие. По мере грамматикализации эта способность утрачивается (хотя выделительное или распределительное указание на S сохраняется при употреблении императива СВ и в пропозитивной функции). По наблюдениям К.А. Ивановой (2015, в печати), частица *давай* часто сопровождается обстоятельством места, направления или образа действия при опущенном смысловом глаголе, ср. (7):

(7) Мама: *Лиза, давай в другую сторону* (Лиза, 1,9) *давай* + (V<sub>inf:ipfv/hort:pfv/fut</sub>) + Adv

Повышенная частотность употребления частицы *давай* без смыслового глагола свидетельствует о ее изоляции в составе высказывания. Если за частицей *давай* следует императив 2 л., она выступает в функции интенсификатора, способа воздействия на слушающего, ср. (8):

(8) Мама: *давай, вторую штанину одевай* (Филипп, 1,5) *давай* + V<sub>2imp</sub>

Однако и в этом случае сохраняется смысловое согласование с адресатом по числу (*давай/давайте*), зеркально дублированное в смысловом глаголе (*давай одевай / давайте одевайте*). В речи это может обозначаться паузой. Если смысловый глагол ясен из контекста и ситуации, то *давай* может употребляться изолированно и служит (в соответствии со своим исходным грамматическим значением) универсальным сигналом начала действия, а в редуцированном виде — интенсификатором, ср. (9), где мама мотивирует Филиппа к действию:

(9) Мама: *Коробочка никак не открывается. А, хитрый! Сам открой. На! Давай-давай! Не с этой стороны!* (Филипп, 1,7) *давай-давай* + (V<sub>2imp</sub>)

Частица *давай* встречается в изолированном виде в качестве ответа на предложение типа (5-7), а также в качестве прощальной реплики (10), подытоживающей договоренность:

(10) — *Короче, давай,* —  
сказал он, когда все машины развернулись и уехали.

[А. Геласимов. Ты можешь (2001)] *давай* (изол.)

Подводя итоги анализа употреблений *давай* в русском литературном языке и в РОР, можно выделить две ступени грамматикализации: примеры (1) и (3-4) представляют собой прямое употребление глагола, примеры (5-7) иллюстрируют первую ступень грамматикализации с изменением валентности, примеры (8-10), в которых валентность утрачена, представляет собой вторую ступень грамматикализации. Все разновидности различаются валентностью.

Взрослые участники коммуникации с детьми фактически употребляют *давай* во всех функциях, но с разной частотностью. К. А. Иванова отмечает редкое употребление этой формы в прямом значении, для передачи объекта чаще используется форма *дай*. Наибольшей частотностью в речи взрослых отличается частица *давай* в гортативной, пропозитивной и усилительной функциях (примеры 5, 6, 8). Очень вероятно, что частотность этой частицы связана с ее выгодной инициальной позицией в предложении.

В речи детей *давай* встречается поздно (после 2,4 у Филиппа и после 2,6 у Лизы) и гораздо реже, чем в РОР. Если в речи матерей Лизы и Филиппа рассматриваемая форма встретила 194 и 204 раза, то в речи детей количество употреблений составляет 18 и 9 раз, соответственно. Иными словами, здесь, как и в некоторых других случаях усвоение языковых единиц детьми не является следствием повтора частотных элементов речи взрослого — детской речи свойственна высокая степень избирательности по отношению к инпуту. Намечаются и функциональные расхождения: разное соотношение функций наблюдается не только в речи Лизы и Филиппа, но и в речи Лизы по сравнению с ее мамой. Это говорит о креативном усвоении языка ребенком, об избирательном отношении к инпуту. Анализ на материале речи двух детей, конечно, нуждается в дальнейшей проверке.

### *Литература*

Гусев В. Ю. Пропозитивные конструкции с *давай* в русском

языке // Русская филология. 19: Сборник научных работ молодых филологов. Тарту, 2008. С. 189–193.

*Иванова К. А.* Место императива в общении взрослого и ребенка // Acta Linguistica Petropolitana. 2015. Т. XI. Ч.1. С. 543–567.

*Подлесская В. И.* Русские глаголы *дать/давать*: от прямых употреблений к грамматикализованным // Вопросы языкознания. 2005. № 2. С. 89–103.

*Е. В. Галкина (Санкт-Петербург)*

### **Освоение маркирования одушевленности — неодушевленности русскоязычным ребенком раннего возраста<sup>1</sup>**

Исследования закономерностей построения парадигмы существительного на ранних этапах становления грамматической системы ребенка в основном касаются различных факторов, способствующих разграничению падежей и усвоению падежного маркирования в целом. (Воейкова, 2011; Цейтлин, 2009; Гвоздев, 1961).

В данной работе нас интересует, как складывается ситуация в пределах одного падежа, когда ребенку необходимо освоить более тонкие грамматические различия, связанные с выбором нужной флексии из ряда принципиально возможных — в рамках некоей формальной системы соответствий.

Одним из вариантов подобного дифференциального маркирования в русском языке является обозначение одушевленности (ОД) — неодушевленности (НО) объекта.

Грамматическая категория одушевленности — неодушевленности подробно исследуется в работах современных

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, грант 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

авторов (Русакова 2013; Нарушевич 2002), однако практически не рассматривается в онтолингвистическом аспекте, в плане ее освоения на ранних этапах речевого развития.

Согласно «Русской грамматике» (Шведова (ред.) 1980), основное правило выражения ОД — НО заключается в сходстве падежных форм существительных мн.ч., а так же м.р. ед.ч.: В. п. = И. п. для неодушевленных и В. п. = Р. п. для одушевленных.

В данной работе нам интересно проследить, как складывается ситуация в случае, когда ребенку необходимо освоить формальные различия, связанные с выбором нужной флексии из ряда принципиально возможных в пределах одного падежа. (Иными словами, уловить разницу: если «это птички или слон», то — «хочу птичек или слона», если «это конфеты или кубик», то — «вижу конфеты и кубик».)

Существует предположение (Цейтлин 2009), что на ранней стадии (до 3 лет) выбор ребенком падежной формы никак не связан с семантикой слова. Используется один из двух способов маркировки винительного падежа: либо по одушевленному, либо по неодушевленному типу.

Для проверки данной гипотезы мы провели исследование речи двух русскоязычных детей и их родителей (аудиозаписи, закодированные в системе CHILDES: Лиза (1,6–4,1), 28 часов и Ваня (1,5–4,0), 47 часов). Учитывались маркированные ОД/НО формы существительных и местоимений (которые также могут самостоятельно выступать в роли объекта (*закрой свой и поменяйся*)) и ошибки их употребления в речи информантов.

#### Результаты:

1. В речи обоих детей обнаруживается 91–93% правильно маркированных форм существительных и местоимений. (Лиза: *Он пошел червячков кормить* (2,8); *Он испачкал бантик* (2,10); Ваня: *Кубик привез кран* (2,3); Лиза: *Там посмотрим на этого дядю, которого выгнали там* (3,3)).

2. Неодушевленных форм как в речи детей, так и в обращенной к ним речи взрослых, больше, чем одушевленных. (Лиза 30–70%, Ваня 25–75%; мама Лизы 30–70%, бабушка Вани 20–80%).

3. Ошибочные высказывания в речи детей отмечались: у Лизы в 3,5 % случаев, у Вани в 9% и практически отсутствовали



(0,1%) в речи взрослых (бабушка Вани: *Ты всех их в гараж ставишь (о машинах)?*).

Типы ошибок Вани: в 80% случаев употребление неодушевленных форм на месте одушевленных: *Пойдем кормить звери (2,4); Искал такие щуки, Такие хочу — о щуках; (2,7); Это ты купила такие куклы? (3,3)*. В 20% случаев на месте неодушевленных форм — одушевленные: *Хочу стула вот этого желтого (2,4)*.

Типы ошибок Лизы: в 75% случаев одушевленные формы используются вместо неодушевленных: *Видим машинков (2,5); Вот этого мячика надо помыть обязательно (3,3); Как Лизочка схватит фломастера другого (2,5); Это я режу уже опенка (3,10)*. В 25% случаев происходила замена одушевленных форм неодушевленными: *Это бабушка мне выносила такие гусеницы (2,9); Давай медведь причешем (2,4)*. (Аналогичные данные относительно речи Лизы приводятся в работе С. Н. Цейтлин (Цейтлин 2009: 185): «У Лизы из 15 инноваций данного типа 14 изменяются по одушевленному и всего лишь одна — по неодушевленному типу».)

4. Маркирование местоимений в высказываниях детей обнаруживается несколько позже по сравнению с существительными (у Лизы: сущ. в 1,10, мест. — в 2,0; у Вани сущ. в 1,11, мест. — в 2,4). В высказываниях детей местоимения либо повторяют маркирование существительного (*Я собираю такие крыши (Ваня, 2,7)*), либо используются для обозначения предмета, о котором идет речь (*Всех пойдем покормим немножко (Ваня 2,09)*).

#### Выводы:

В речи детей так же, как и в речи взрослых, значительно преобладает упоминание «неживых объектов», что, вероятно, обусловлено ситуацией общения.

Появление в речи ОД/НО маркированных форм существительных происходит несколько раньше, чем у местоимений, при этом обнаруживается малое количество ошибок.

В течение рассматриваемого нами возрастного периода (от 1,5 до 4 лет) у обоих детей прослеживается стратегия

преимущественно маркировать объекты по определенному (одушевленному либо неодушевленному) типу.

### *Литература*

- Воейкова М. Д.* Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М., 2011.
- Нарушевич А. Г.* Категория одушевленности-неодушевленности и языковая картина мира // Русский язык в школе. 2002. № 3.
- Русакова М. В.* Элементы антропоцентрической грамматики русского языка. М., 2013.
- Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.
- Шведова Н.Ю.* (гл. ред.). Русская грамматика. М., 1980.

*Т. А. Гридина (Екатеринбург)*

### **Экспериментальный ресурс диагностики и тренинга вербальной креативности**

Детская речь (ДР) традиционно рассматривается как естественное поле лингвокреативной деятельности, в которой ребенок проявляет себя как «конструктор собственного языка». Одним из самых ярких проявлений вербальной креативности ребенка выступают факты реноминации и ремотивации готовых слов и собственное словотворчество. Самостоятельной задачей выступает установление специфических форм речевой активности ребенка, в частности способности к языковой игре (ЯИ) как осознанному нарушению канона.

В этом отношении представляется необходимой экспериментальная верификация гипотезы о взаимообусловленности механизмов компенсационного и игрового словотворчества и соответственно возможности

стимулировать (развивать) проявление черт вербальной креативности с помощью специальных тренингов.

Разработка таких тренингов основывается на психологическом постулате, согласно которому природа языкового творчества характеризуется «дивергентной продуктивностью», способностью личности к созданию нового речевого продукта на базе переработки уже существующего языкового материала. ЯИ — одна из форм лингвокреативного мышления.

Сущность игрового тренинга состоит в том, что отработка и приращение необходимых «навыков» (черт вербальной креативности) происходит в результате освоения заданного алгоритма, действия по образцу и/или в процессе самонаучения — путем нахождения наиболее оптимального для конкретного ребенка способа выполнения поставленной нестандартной задачи. При этом спонтанные словотворческие эвристики ДР, имеющие статус *потенциальной игры* (Лингвистика креатива — 3 2014), становятся базой осознаваемой ЯИ.

Предлагаемая нами концепция экспериментальной диагностики и тренинга вербальной креативности базируется на следующих положениях: 1) накопленный «опыт» словотворчества не исчезает бесследно, он «включается» в операциональную базу языковой/речевой способности и может быть актуализирован в специально смоделированных для этого экспериментальных условиях; 2) организация тренинга вербальной креативности должна соответствовать принципу соединения опыта спонтанного словотворчества ребенка с направленной рефлексией над формой и содержанием единиц, созданных с использованием игрового кода, требующего дешифровки; 3) игровая компетенция включает в себя как рецептивный, так и продуктивный опыт лингвокреативной деятельности ребенка (способность к считыванию и самостоятельному моделированию эффекта ЯИ); 4) в качестве конструктивно-игровых процедур могут быть использованы адаптированные к задачам тренинга психолингвистические методы и методики. Представляется, что проведение тренингов вербальной креативности целесообразно не только для дошкольников и младших школьников, но и для учащихся

среднего и старшего звена, так как известен факт «затухания» спонтанной креативности в период школьного обучения.

В заданном тренингово-диагностическом ключе нами были адаптированы и апробированы: 1) методика прямого толкования как способ выявления вариативного спектра семантизации потенциальной игры (толкования словотворческих инноваций, извлеченных из речи детей-дошкольников) и для стимуляции игровой фантазии участников тренинга в соответствии с установкой *придумать*, что может значить данное слово: см., например, *айболитка* (исходное значение данной инновации в речи 6-летнего ребенка «инвалидная машина») и толкования в условиях эксперимента: *скорая помощь, медсестра, обезьяночка Чичи*; 2) метод игрового конструирования, представленный двумя вариантами тренинга: образование словотворческих игр от стимульного слова по заданным тематическим векторам: *смайл — Смайляндия, смаловцы, художник Смайлевич, смайлодуры* и т.п.) и создание игровой номинации по мотивационному перифразу, содержание которого не имеет однословного аналога: часы, которые идут в обратную сторону — *обратноходцы, времявспяты*; подошва, к которой прилипла жвачка — *подошва, придиподошва*; 3) методика завершения/дополнения игрового текста и заполнения текстовых лакун, диагностирующая и верифицирующая способность детей к считыванию заданного игрового алгоритма и его тиражированию (в качестве стимульного материала использовались игровые онимы из стихотворения М. Яснова «Утренняя песенка»: Проснувшись, крикнул маме я: «Прощай, моя Пижамя...»); 4) специальный блок тренингов посвящен стимуляции словотворческой активности в процессе текстопорождения: а) составление игровых текстов на базе совокупного поля креативных номинаций, созданных детьми от одного стимульного слова и б) создание синквейнов (при использовании в качестве стимульного слова поэтических окказионализмов: *крыломыши, горблюжата* и т.п.).

Результаты проведенных тренингово-диагностических процедур — с последовательным усложнением предлагаемых респондентам лингвистических задач — позволяют сделать следующие выводы относительно форм выражения игровой

интенции в экспериментально смоделированной ситуации креативного поиска.

1. Получила подтверждение гипотеза относительно **потенциально игровой функции** компенсаторных словотворческих инноваций ДР. Стимулирование рефлексии ребенка над структурой таких инноваций в процессе их толкования проявляет и тренирует способность детей к выявлению *вариативного* спектра значений — при понимании условности таких толкований; наиболее продуктивна в плане игровой актуализации слова стратегия подбора синонима и предъявления в качестве реакции на заданный стимул собственного новообразования (ср. *неблако* — *дождеблако*); стратегия ложной этимологизации (произвольной мотивации) при осознании ее условности также способствует переводению потенциальной игры в статус преднамеренной (об этом свидетельствуют метакомментарии респондентов, шутливая интонация, эмоциональные реакции); создание слова по заданному мотивационному перифразу тренирует словотворческую гибкость (развивая спонтанную способность ребенка к выражению одного и того же содержания разными способами); понятие потенциальной игры как инновации, содержащей не осознаваемый ребенком парадокс, является важным в плане определения операциональной базы для развития игровой интенции.

2. Дети среднего и старшего школьного возраста проявляют способность к словотворческой игре в неодинаковой степени — в зависимости от сформированности операциональных навыков словообразования (факторами «торможения» могут выступать, с одной стороны, закрепленность школьника, ориентированного на следование правилу; с другой стороны, недостаточное владение словотворческой техникой (при стремлении создать оригинальное название не «выдерживаются» критерии благозвучия, морфемной прозрачности новообразования, сам принцип «условного правдоподобия» игры). Развитие этих навыков достигается путем подражания игровому образцу, а также стимулирования рефлексии над механизмом порождения игрового слова (как двумя взаимодополняющими друг друга

сторонами игровой компетенции). Старшеклассники проявляют большую игровую креативность в выдвижении мотивационных версий интерпретации окказионального слова и создании (продуцировании) словотворческих игр по заданному описательному контексту. Вместе с тем диагностические срезы выявляют необходимость совершенствования лингвокреативных навыков и у этой группы респондентов. В частности — при создании синквейнов школьники среднего звена «обходят» старшеклассников в эмоциональности и образности предлагаемых интерпретаций. Учащиеся старшего школьного возраста при создании игры испытывают барьер «логизированного» восприятия игрового задания (не могут отрешиться от стереотипа школьного ответа). Преодолению данного «зажима» способствует тренинговая технология анализа игрового текста с использованием методики заполнения текстовых лакун.

3. Основное различие между компенсаторным и собственно игровым словотворчеством лежит в области неотрефлексированной и отрефлексированной новизны (формально-смыслового отличия от прототипа) и/или нестандартности собственной инновации ребенка в аспекте ее семантического наполнения.

### *Литература*

Лингвистика креатива — 3: коллективная моногр. /Под общей ред. Т.А. Гридиной. Екатеринбург; 2014.

## О построении ребенком временной окказиональной системы глагольных форм<sup>1</sup>

**Описание научной проблемы.** Освоение языка ребенком осуществляется посредством последовательной смены временных окказиональных языковых систем. Одна из подсистем такой временной грамматической системы — окказиональная глагольная парадигма. Проблема усвоения детьми грамматических категорий глагола постоянно изучается и дискутируется (обзор литературы см., например, Гагарина 2008). Ниже рассматривается лишь один аспект построения системы глагольных форм — усвоение детьми соотношения аналитических и синтетических форм в глагольной парадигме, конкретнее — случаи типа «буду нарисовать». Такие окказиональные детские образования можно рассматривать как ошибки в выборе либо глагольного вида, либо формы будущего времени глагола. Обычно их рассматривают как ошибки в выборе глагольного вида. Так, М. Б. Елисеева объясняет пример из речи дочери *Сейчас мы будем сообразить* (2,6,21) как «связанный с освоением плана содержания глагольного вида» (Елисеева 2014: 210). С. Н. Цейтлин раньше трактовала подобные примеры как «случаи не соответствующего норме выбора совершенного вида вместо несовершенного» (Цейтлин 2000: 150), но в последнее время стала склоняться к их квалификации как к не соответствующему норме конструированию формы будущего времени, поскольку по смыслу в детских предложениях с такими конструкциями уместен глагол именно совершенного вида (Цейтлин 2009: 215-216). Далее будет представлена попытка доказать, что эти конструкции — не ошибка в выборе вида, а не соответствующий норме выбор формы будущего времени. В

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, грант 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

центре внимания будет выявление роли, которую такие конструкции играют во временной окказиональной системе ребенка.

**Материал.** Основным материалом для исследования послужили дневниковые записи речи Алеши Д. В речи этого ребенка рассматриваемых конструкций было много; он был склонен к лингвокреативности, к размышлениям о языке и у него отсутствовал «страх перед ошибкой»; ребенок был склонен к систематизации, что важно для данного исследования.

**Результаты.** Синтетическая форма будущего времени (совершенный вид — СВ) («сделаю») появилась в речи ребенка около 2,0, а аналитическая (НСВ) — несколько позднее «буду делать» (2,3). Вскоре после появления нормативной аналитической формы будущего времени (НСВ) появляется и ненормативная окказиональная аналитическая форма будущего времени (СВ): *Баба, я буду тебе почесать ногу* (т.е. почесу) (2,5,22). В возрасте 2,5 подобные конструкции встречаются часто, и, по-видимому, в ментальном грамматиконе ребенка выстраивается временная грамматическая система, в которой именно глагол «быть» является маркером будущего времени: *рисую — буду рисовать, нарисую — \*буду нарисовать*. С.Н. Цейтлин пишет что, возможно, «система глагольных флексий, маркирующих время, представляется ребенку не слишком надежным средством маркировки, поскольку используется и в формах настоящего времени несовершенного вида» (Цейтлин 2009: 217). Кроме того (подробнее см. Доброва 2005, 2014), в данном случае важна роль глагола «быть»: он — в форме соответствующего времени — более «выпукло», перцептивно маркирует время глагола. В онтолингвистике подобные конструкции однозначно трактуются как ошибки (при анализируемой трактовке — как ошибки в выборе формы времени), однако это — не совсем ошибки: безусловно, это ошибки по отношению к языковой норме, но это — не ошибки по отношению к детской временной окказиональной языковой системе. В определенный момент языкового развития эти «ошибочные» конструкции несут на себе функцию «скреп» созданной системы, в которой именно глагол «быть» в соответствующей форме выполняет системообразующую роль.



Представляется, что нельзя считать ошибкой то, что является существенным элементом системы, пусть и окказиональной.

В 2,5,29 появляется даже «аналитический императив»: «Б.: Я не буду с тобой дружить — А.: *Будь дружи*». В дальнейшем временная ментальная грамматическая система начинает расширяться, затрагивая и прошедшее время: *А у нас стульчиков было не хватает* (3,4). Очевидно, что вид глагола здесь ни при чем: в прошедшем времени ни у глаголов СВ, ни у глаголов НСВ нет аналитической формы. Однако в конструкциях других типов глагол «быть» в форме прошедшего времени — принятый маркер прошедшего времени (ср. с «мне было надо», «он был писателем», «было много вопросов» и др.).

Система, построенная на глаголе «быть», кроме всего прочего, хорошо коррелирует с конструкциями с глаголом «хочу»: *хочу рисовать — буду рисовать; хочу нарисовать — \*буду нарисовать*, где второй член оппозиции в обоих случаях отличается от первого лишь отсутствием в его семантике значения желательности. Создается вполне стройная система. Тот факт, что подобное явление встречается не у всех детей, можно объяснить тем, что для появления в ментальном грамматиконе подобной системы требуется, чтобы ребенок имел определенную склонность к систематизации.

Возникает вопрос, почему никто из создавших такую систему детей не использует подобные формы постоянно. Ответ на него лежит в области пересечения системы и нормы. Ребенок всё время находится под воздействием инпута, в котором подобные конструкции отсутствуют, и чаще всего ориентируется на норму, лишь иногда «позволяя себе» опереться на выстроенную им систему.<sup>1</sup> Естественно, такая окказиональная система оформляется в сознании ребенка не полноценно, постоянно подвергаясь «критике» со стороны инпута, и под

---

<sup>1</sup> Сначала появились соответствующие норме формы («нарисую»), а рассматриваемые конструкции («буду нарисовать») появились позже. Возникает своего рода U-shaped development: сначала — правильная форма, усвоенная, очевидно, имитативным образом; затем, вследствие самостоятельного конструирования, — не соответствующая норме форма; лишь затем — правильная.

влиянием этого же инпута данная система в какой-то момент окончательно разрушается: *Мы хотели сжечь доски, а Рома сказал «Нельзя: на жару всё будет сгореть. Ой, как-то не так: не будет сгореть, а... будет сгорать»* (4,11) — ребенок уже явно осознал ошибочность конструкций с аналитической формой будущего времени глаголов совершенного вида.

**Выводы.** Материал показывает, что проанализированные детские окказиональные конструкции — ошибки не в выборе вида, а в выборе формы будущего времени, причем «ошибки» относительные, поскольку эти конструкции являются важной частью временной грамматической системы, а постоянное строительство, разрушение и новое строительство этих всё время сменяющихся временных языковых систем и лежит в основе освоения языка.

### *Литература*

- Гагарина Н.В.* Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. — СПб., 2008.
- Доброва Г.Р.* Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства): Дисс. ...д-ра филол. наук. СПб., 2005.
- Доброва Г.Р.* Лингвокреативность детей раннего возраста: к вопросу о необычных стратегиях речевого поведения // Лингвистика креатива — 3 / Под общ. ред. Т.А. Гридиной. Екатеринбург, 2014. С.75–89.
- Елисеева М.Б.* Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы. М., 2014.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.
- Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.

*Д. Н. Дубинина (Минск, Беларусь)*

### **Влияние билингвальной речевой среды на формирование фонетического компонента языковой компетенции детей дошкольного возраста на русском языке**

Устная речь ребенка дошкольного возраста развивается как в плане обогащения словарного запаса и правильного употребления грамматических форм, так и в плане внешнего звукового оформления: ритмичность, четкость звукопроизношения, интонационная выразительность.

Фонетический компонент языковой компетенции отражает сформированность процессов восприятия и порождения звучащей речи и представлений о фонетическом строе родного языка. В процессе становления и развития фонетического компонента языковой компетенции у ребенка формируются артикуляционная (произносительная) и перцептивная (воспринимающая) базы родного языка.

Развитие фонетического компонента языковой компетенции осуществляется под влиянием речевой среды. В настоящее время речевое развитие детей дошкольного возраста в Беларуси осуществляется в специфической социолингвистической ситуации, которую можно охарактеризовать как русско-белорусское близкородственное двуязычие.

Особую уникальность существующей социолингвистической ситуации придает тот факт, что дети обладают активным словарным запасом в русском языке, во втором близкородственном языке (в нашем случае, белорусском) словарь, в основном, пассивный. Вместе с тем активное употребление детьми слов на русском языке сочетается с нарушением орфоэпической литературной нормы (особенно в сельской местности).

Исследования речевого развития детей, которые проводятся в русскоязычных дошкольных учреждениях,

свидетельствуют об увеличении количества дошкольников с недостатками произношения звуков на русском языке. Орфоэпические нарушения отрицательно сказываются на речевом развитии дошкольников.

Трудности овладения фонетическим компонентом языковой компетенции на близкородственном языке (в нашем случае, русском) в дошкольном детстве связаны, прежде всего, с культурным языковым окружением ребенка. В настоящее время в Беларуси наблюдается функционирование трех основных языковых образований: русского языка, белорусского языка, трасянки (смешанного русско-белорусского наречия). Причем трасянку и русский разговорный язык в его сниженном варианте ребенок слышит ежедневно, а литературный русский язык и литературный белорусский язык — только на специальных речевых занятиях, в процессе слушания литературных произведений и просмотра телевизионных передач на русском и белорусском языках.

Дети дошкольного возраста, находящиеся в таком речевом окружении, фактически не слышат ни литературного русского, ни полноценного белорусского языка.

В то же время близкородственный характер русского и белорусского языков обуславливает многочисленность и стойкость интерференционных ошибок в речи на каждом из этих языков. Белорусско-русская и русско-белорусская интерференция затрагивает все уровни языковой системы, в том числе и фонетику. В русской речи ребенка-билингва встречаются такие белорусскоязычные фонетические черты, как дзеканье и цеканье, ярко выраженное аканье, четкое произношение всех гласных в слове, фрикативное [ɣ] вместо русского взрывного [г], приставные согласные — вухо; [р] всегда твердый; [ч] — твердый вместо русского мягкого. И наоборот, в белорусской речи можно услышать взрывной [г], мягкие [ч'] и [р'], произношение [л] и [в] вместо [ў] (волк, завтра).

При таком положении вещей дошкольник не в состоянии воспринять языковую норму второго близкородственного языка, артикуляционные уклады звуков слышимой речи, у него формируется неправильное или неточное восприятие речевых звуков. А это, в свою очередь, приводит к появлению дефектов

звукопроизношения. Нарушения звуковой культуры речи, возникшие в дошкольном возрасте, в дальнейшем могут повлечь за собой целый ряд вторичных нарушений речи: недоразвитие фонематического слуха, задержанное формирование навыков звукового, слогового и буквенного анализа слов, обеднение словаря ребенка, нарушение грамматического строя родной речи (в нашем случае, русской).

Результаты научных исследований и наблюдения практиков показывают, что недоразвитие фонематического восприятия сказывается не только на звучании речи, но и приводит к трудностям понимания значений слов и их грамматических форм. Снижается качество понимания словесной информации на слух, в особенности при ускорении темпа речи говорящего. Возникают трудности запоминания и воспроизведения стихов, сказок, рассказов на русском языке. Неустойчивое усвоение звуковых образов слова приводит к тому, что в процессе построения речевого высказывания ребенок «ищет» слово, допускает словесные замены по звуковому сходству. Дошкольники, у которых есть недостатки в звукопроизношении, теряют интерес к близкородственному языку, что в свою очередь замедляет формирование навыков устной речи и культуры общения на русском языке.

В исследовании речевого развития дошкольников, проведенном Н.С. Старжинской, отмечается, что при стихийном усвоении двух близкородственных языков у детей развивается совмещенный механизм создания текстов на этих языках. Дошкольники не замечают своих ошибок, у них не формируется чувство одного и второго языка, под которым понимается умение в данной речевой ситуации пользоваться определенными речевыми средствами определенного языка без привлечения знаний об этом языке (Старжинская 1995).

Таким образом, культурная языковая среда оказывает значительное влияние на воспитание общей культуры речи на близкородственном языке и, в частности, на формирование фонетического компонента языковой компетенции детей дошкольного возраста.

## *Литература*

*Старжинская Н.С.* Белорусский язык в детском саду. Минск, 1995.

*С. М. Евграфова (Москва)*

### **Мышление, коммуникация, речь: начало начал**

Наблюдение за поведением ребенка с долгим периодом латентного развития речи показывает, что следует различать процессы формирования мышления, способы коммуникации и особенности освоения языковой системы. Следует говорить не о проблеме связи языка и мышления, а о **проблеме связи мышления, коммуникации и языка**.

**Материалом** послужили дневниковые записи, касающиеся развития моего сына Димы (родился 12.06.96). Хотя Д. первые слова произнес в 6 месяцев, вербальная коммуникация долго оставалась для него второстепенным способом общения. Он был очень активным и изобретательным в коммуникации, но до двух с половиной лет предпочитал собственные способы обозначения предметов внешнего мира.

**Предметом** изучения стали проявления мышления и способы эффективного решения коммуникативных задач ребенком, развитие которого идет по латентному типу.

**Мышление.** Психологи обычно изучают мышление через способность к категоризации (умение выделить в составе множества объектов группу, объединенную определенным признаком). Для этого необходимо научиться распознавать образы и сопоставлять их, выделяя признаки, обуславливающие сходства и различия.

В возрасте около 4 месяцев Д. впервые громко засмеялся: я держала его на руках, мы стояли в коридоре, провожая бабушку; Д. был спокоен. Когда она наклонилась, чтобы застегнуть сапоги, он заметил берет с хвостиком и начал

хохотать. Поворачивал голову то ко мне, то к бабушке, показывал рукой на ее голову и смеялся. Ребенок привык видеть взрослого снизу или лицом к лицу, и необычный вид заведомо знакомого объекта поразил его. Смех отражает эмоциональную реакцию на необычный облик знакомого объекта.

К полугоду Д. понимал обращенную к нему речь. Бабушка на кухне держит его на руках, он тянет ручку холодильника, но открыть не получается. «А ты двумя ручками», — говорит она. Он тут же берется двумя, открывает холодильник и радостно хохочет.

Ребенок выделяет комплексы действий, даже пытается искать причинно-следственные связи, что часто выражается в требовании исполнения ритуалов. 1. Ходить начал раньше, чем ползать, но долго опасался остаться без страховки. «23.03.97. Д. явно думает, что наличие в руке любого предмета (например, носок вполне заменяет мамину руку) помогает устойчивости. Он берет в каждую руку по носку и отправляется в путь. Мама, только лови! Но если в руке ничего нет, говорит «Мам!» — и требует руку. За три шага до стула, где сидит отец, отпускает руку и топает сам.» 2. Д. почти год. Укладывая его спать, я кормлю его грудью, обнимаю, а перед этим хожу умываться (ему говорю, что мама пошла а-а). «26.05.97. Я закрутилась с делами, а Д. уже хотел спать. Подошел ко мне, тянет за руку, говорит: «А-а!» Я думала, он покакал, проверила — нет. Он нервничает, настаивает. Наконец я поняла, чего он от меня хочет, и отправилась умываться — он тут же успокоился».

Около 0,11 — период имитации действий взрослых: подметает пол, выбрасывает мусор, причесывается. Подход творческий: я показала, как свистеть в глиняную свистульку — не справился, грызет. Зато быстро научился свистеть, складывая губы.

В 0,11 складываются оценки действий: стыдил папу, когда тот насорил на пол (показывая ручкой на крошки, качал головой и отрывисто повторял «У! у! у!»).

После полутора лет — период активного сопоставления сложных объектов внешнего мира. «16.01.98. Позавчера видел в окне, как дядя бросает собачке палку, а та прыгает, приносит ее обратно и радуется. Рыжая колли так впечатлила его, что на

следующий день Д. вдруг начал взмахивать рукой (бросает), бегать, ложиться на пол и с хохотом вскакивать — как собачка, играющая с палкой. ... Через недельку осознал, что собачки на улице какают: «Авва а-а!», и долго радовался.

Освоил противопоставление большого и маленького. «27.10.98. Принес два шарика — пластмассовый и меховой, побольше. — Мам, буми (бум-бам — это мячик). И-и, мама. — А тот? — У-у. Эти *и-и* и *у-у* у него давно, но потребность самому сравнивать я не замечала.» Звуковые комплексы контрастны по высоте тона.

В 2,4. вполне осознает себя как особое существо. «27.10.98. Посмотрел «Спокойной ночи, малыши!» и сказал: «Папа, дети бай-бай!». — А ты? — Не-а. — А ты не дети? — Не-а. — А кто? — Я! (и стучит кулаком себе в грудь).» Своего имени не использует; на вопрос девочки 4,5 лет, как его зовут, ответил: *Я!* — и вообще отказывается его произносить. В 2,5. ведет философские диалоги: «Смотрит в окно. — Мам, *тёти* — *люди*? — Люди. — А *дяди* — *люди*? — Люди. — А *дети* *люди*? — Люди. — *Хм...* (недоверчиво хмыкает). *Дети* *люди* — *не-а*. — Почему? Девочки станут тетями, мальчики дядями. Так что дети — маленькие люди. — *Хм... хм... Дети* *люди* — *не-а*».

**Способы коммуникации.** Не буду останавливаться на улыбках, комплексе оживления и проч. В возрасте двух-трех недель во время прогулок он вдруг начал «произносить пламенные речи» (за что прозвали его Димусфеном). Было жарко, лежал в коляске легко одетый и неспеленутый. Во время бодрствования в хорошем настроении, лежа на спинке, хаотично двигал ручками и ножками и при этом по несколько минут подряд с выразительной, взрослой и совершенно русской интонацией издавал напевные звуки. Этот период был недолгим, чуть больше двух недель: мне кажется, это было докоммуникативное выплескивание запомнившихся в доутробный период фонетических впечатлений (я все месяцы беременности читала лекции на трех работах).

Очень рано стал использовать интонацию в коммуникации. Во время прогулок я часто покачивала коляску, чтобы укачать его, и напевала «А-а, а-а, а-а, а!» (как баю-бай). Еще летом, примерно в 2 мес., лежа в коляске, «просил» меня



покачать его, используя то же самое «А-а, а-а, а-а, а!» Имитация часто повторяющегося интонационного контура, уже ассоциируемого с ситуацией, воспринимается взрослым как императив, что способствует введению сигнала в процесс коммуникации: это путь к появлению устойчивой формы для выражения интенции. Позже в сокращенном варианте «А-а, а!» эта «интонема» стала выступать в функции императива «покачай!»: в 7 с половиной месяцев, когда он хотел спать, протягивал ко мне ручки и произносил «А-а, а!» (подключение жеста — важнейший этап развития довербальной коммуникации). В возрасте около года, когда уже мог ходить, в таких ситуациях приносил бабушкин пуховый платок, которым я его укутывала (называл его *баба йай*, *йай* с мяукающей интонацией), протягивал мне и говорил: *Баба йай, йай* (небольшая пауза) *а-а, а!*. Пауза говорит о расчлененности высказывания на имя актуального предмета и имя действия; действующее лицо, которое надо побудить к действию, обозначается жестом.

Интонационно-жестовые комплексы устойчивы и выполняют в довербальной коммуникации функции знаков — носителей лексической и грамматической информации, ориентированной на узкий круг адресатов. К году «словарь» был достаточно богат.

Выражал восхищение, произнося *О! о!* — отрывисто, указывая пальцем на маленькую картинку или рукой — на что-то крупное: например, *Мама о! о!*, когда увидел развешанные мной в честь Нового года гирлянды; с таким же *О! о!* показывал мне фотографию Б. Бардо в телепрограмме. Еще одна отдельная интонация — неодобрения, отрицания: *Не-а!*, часто сопровождалась энергичным однократным поворотом головы вправо-влево. На его восхищение Б. Бардо я показала ему рядом фото Ш. Стоун и спросила, нравится ли она ему; он отреагировал однозначно: *Не-а!* Значение ‘нюхать’ Д. изображал, морща нос и втягивая воздух; значение ‘писать, печатать’ изображал энергичными движениями указательных пальцев вверх-вниз (имитация моего печатания на компьютере).

Необычные ситуации описывал ситуативно понятными, но не устоявшимися жестами. «17.10.97. Уронил банку. Я ругаю:

сколько стекла было, если бы разбилась! Показывает туда, откуда взял (У-у!), потом на пол (У-у!), потом на себя (У-у!) — и пожимает плечами».

После 0,11 и вплоть до 1,6–1,8 активно использовал интонацию как семантический или эмоциональный компонент высказывания. Повторяя *Pana!*, утром ходил по квартире и искал папу (интонация требовательная, императивная); потом пришел ко мне на кухню: *Pana м?* — с вопросительной интонацией, широко разводя ручки в стороны. К полутора годам при сходной интонационной активности высказывание дополнилось «глагольным жестом» — утром спросил меня, уйду ли я на работу: указательный жест, обращенный на меня, затем — жест прощания (помахал ручкой) и вопросительная интонация (*М?*). При отсутствии слов наблюдалась расчлененность высказывания на подлежащее, сказуемое и вопросительную модальность.

**Первые слова.** Первые слова появились рано — в 6 м. Как ни странно, первое слово оказалось необычным и не закрепилось в речи. Читаю в дневнике: «12.12.96 — схватил любимую кружку с алфавитом и сказал *кyRRка*». Я сидела за столом и держала его на руках, и он наконец дотянулся до кружки, которую раньше часто разглядывал из моих рук, схватил ее, победоносно прижал к груди, посмотрев на меня, и победительно произнес звуковую последовательность, явно похожую на слово *кружка* (звуки, даже [к], нетипичны для первых слов; знаком R я передала хриплый глухой увулярный звук — нечто среднее между [p] и [x]). Интонация отнюдь не императивная.

«19.12.96 — хохоча при переодевании, глядя на бабушку, сказал *бабууль*». Призывных жестов не было, императивность не выражена. Под 29.12.96 у меня отмечено, что Д. при сборах на прогулку с бабушкой напевно произнес *бабу ди-ди- ля-а* («Бабушка, иди гулять?»), но была ли это попытка повторить мои слова (одевая его, я говорила, что он пойдет гулять с бабушкой) или случайность — неясно.

Ощущение, что я отметила не коммуникативное использование звуковых цепочек, а некую «коммуникацию для себя»: как будто ребенок закреплял ассоциацию образа со звуковой цепочкой, имитирующей «взрослые» слова.

В режиме нормальной коммуникации Д. был очень активен. Неудобно надеты носочки — он показывает ручкой на свою ножку. Рано понял назначение телефона: чаще всего звонит бабушка; на тумбочке у кровати, где мы с ним играем, звонит телефон, трубку снимает папа — Д. тянется к телефону и вопит: *Бабухка! Бабухка!* (0,7). Десять дней спустя сидит с бабушкой на диване, я в другом конце комнаты у компьютера: срочная работа. Вертится, хнычет, потом протягивает ручки и кричит: *Ма-ма-а!* Использует *дай-дай!* в значении ‘хочу!’ и *не дай-дай!* в значении ‘не хочу!’ (например, когда ему надевают носочки, кричит *Не дай-дай!* и ловко снимает носок одной ногой с другой).

Д. сам активно изобретал удобные для него «слова», форма которых могла быть жестовой, интонационно-жестовой, могла содержать звуковую последовательность или комбинацию таких элементов (*йай, йай* с особой, мяукающей интонацией и часто в сопровождении жеста поглаживания означало «кошка»). Эти слова быстро обрели переносные значения: *йай, йай* стало означать «мягкий, пушистый, как киска»: к году появилось сочетание *баба йай, йай* «бабушкин мягкий и пушистый, как киска, платок», потом — *мама йай, йай* «мягкие и пушистые пумпоны на маминой шубе». В 1,8 мыла ему руки холодной водой — не понравилось; показал на кран и сказал: *Йай, йай!* («Сделай воду теплее!»).

В период от 1,11 до 2 лет удалось вывести Д. на рефлексию. Диалоги:

(1) «Дим, ты почему не хочешь по-русски говорить? Тебя же никто не понимает! — *Не-а. Ма-а-ма!!!*» (интонация торжествующая).

(2) «Дим, ну что же ты по-русски не хочешь говорить! — *Не-а* (хитро улыбается). — Хочешь, я с тобой по-французски говорить буду? — *Мхм.* (Кивает, довольный.) Я говорю по-французски, перевожу, пою песенку. Слушал внимательно, потом сказал: — *Не-а. Давай ...* (похлопал в ладошки и показал интонационный рисунок игры в ладушки)».

Чужой, непонятный вербальный код интересен только как игра, и то недолго. Понятность — важное условие эффективной коммуникации.

**Выводы.** В связи с появлением новых форм коммуникации раздельное изучение качества мышления, форм эффективной коммуникации и способности к вербальной коммуникации в устной и письменной форме может оказаться полезным при изучении эффективности техник обучения. Развитие речи современного подростка зачастую не отражает уровня его мышления, а коммуникативная активность в глазах окружающих «подменяет» собой мыслительные операции. Языковая система, по-видимому, призвана выполнять регулирующую функцию. Вероятно, главным связующим звеном между языком и коммуникацией является интонация. Замечу: интонация как ключ к пониманию сохраняет для Д. огромное значение и сейчас. Когда ему было около пяти лет, и я стала заставлять его читать, он, прочитав один-два абзаца, просил меня прочитать их снова вслух, потому что иначе ему непонятно. В первом классе сначала плохо справлялся с чтением на скорость, но мы стали начинать приготовление уроков с того, что я читала ему тексты вслух. Через два месяца стал читать лучше всех в классе, и учительница спрашивала, как мне удалось этого добиться. Лет до 12-ти готовил все уроки, читая себе учебник вслух. Потом перешел на внутреннюю речь (читал, шевеля губами) и стал стесняться слишком выразительных интонаций в чтении (спорили, когда учил стихи). Очень чувствителен к любой искусственности в интонации (*Мам, не говори с такой противной интонацией!*). Сейчас ценит хороших лекторов, но сам часто говорит нарочито невыразительно, как будто закрывается, чтобы никто не прочел его мысли.

## **Использование аппаратных методов в диагностике фонетического компонента языковой системы у дошкольников с общим недоразвитием речи**

**Цели и задачи исследования.** Компьютерных программ, направленных на оказание помощи логопеду в процессе диагностики, довольно мало. Применение компьютерных технологий при диагностировании речевых нарушений позволит повысить уровень объективности получаемых данных, сократит временные затраты педагогов на оформление речевых карт, систематизирует документооборот специалистов, позволит сделать результаты диагностики доступными и наглядными для всех участников образовательного процесса (педагогов, родителей, детей).

Цель исследования — разработка методики использования аппаратных методов в диагностике и работе по совершенствованию фонетического компонента языковой системы у дошкольников с общим недоразвитием речи. Исследование проводилось в ходе работы по диагностированию и коррекции произношения вибрантов [r] и [r'] в речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

В результате проведенного исследования были сконструированы логопедические модели диагностической коррекционной работы, позволяющие проводить диагностику звукопроизношения при исследовании других аспектов речи, появилась возможность производить качественный анализ данных отсрочено.

**Материал.** В исследовании принимало участие четыре группы. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли дошкольники с ОНР III-IV уровня развития речи, посещающие подготовительную группу речевого детского сада, из них 6 детей с выраженной псевдобульбарной дизартрией в возрасте от 6,0,10 до 6,5,12, 6 детей с моторной алалией в возрасте от 6,0,12 до 6,6,1. Произношение звуков [r] и [r'] у испытуемых

характеризовалось разнообразными нарушениями. Остальные звуки ко времени проведения эксперимента были поставлены, автоматизированы в самостоятельной речи или находились в стадии автоматизации. В контрольную группу 1 (КГ1) вошли 4 дошкольника 6-6,5 лет без речевых нарушений, звукопроизношение которых окружающие оценивали, как нормальное. В контрольную группу 2 (КГ2) вошли 4 взрослых, не являющихся профессиональными дикторами, речь, которых слушателями оценивается как норма. Контрольная группа 3 (КГ3) — 4 взрослых, профессиональных дикторов, логопедов.

**Методика проведения исследования.** В создании методики исследования звукопроизношения были использованы материалы традиционных методик (Каше 1985, Соколенко 1966, Матыкина 2011). Для исследования состояния артикуляционной и мимической моторики использовались материалы Л.В. Лопатиной, Г.В. Дедюхиной (Лопатина 2005). Обследования фонематического слуха проводилось при помощи методики (Архипова 2007).

Речевая продукция была собрана с помощью программы Wave Assistant Pro. Для обработки результатов использовались критерии оценки наличия девиаций в произношении вибрантов по ГОСТ Р 50840-95 «Передача речи по трактам связи».

**Результаты.** В ходе наблюдения выяснилось, что в качестве нормативных воспринимаются два типа артикуляции звука [r]: апикальный и какуминальный.

Ни в одной группе не выявлено увулярного, латерального, губно-губного, щечного способа произношения вибрантов.

Дети с общим недоразвитием речи в основном произносят звуки [r] и [r'] фрикатизированно. В речи детей из контрольной группы 1 также встречаются фрикатизированные варианты произнесения вибрантов. Замену звука следует признать девиацией для всех случаев. Фрикатизация звука не является девиацией, если в изолированном виде испытуемый воспроизводит звук в виде апикального вибранта. Количество использованных аллофонов зависит от качества контроля за речью: чем более рассеянно внимание говорящего, тем больше появляется флэпов и тэпов. При спонтанной и быстрой речи

могут возникнуть и аппроксиманты, в то время как количество вибрантов снизится.

Как показал анализ качества речи, самая четкая артикуляция у представителей КГ3, что, вероятно, связано с их профессиональной деятельностью. В КГ2 показатели речи несколько ниже чем в КГ1. Апикальные вибранты заменяются на тэпы или флэпы, а при рассеянном контроле над речью аппроксимантами. Стоит отметить, что снижение качества речи с каждым заданием наблюдалось у всех контрольных групп. Однако, несмотря на «небрежность» речи, речевой продукт КГ воспринимается слушателями как норма.

### *Литература*

*Архипова Е.Ф.* Стертая дизартрия у детей М., 2007.

*Каше Г.А.* Подготовка к школе детей с недостатками речи. М., 1985.

*Лопатина Л. В.* Система дифференцированной коррекции фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией. СПб., 2005.

*Матыкина И. А.* Речевой материал для автоматизации звука Р (слова, словосочетания, предложения, чистоговорки, стихи, тексты). Владимир, 2011.

*Соколенко Н. И.* Дидактический материал по исправлению недостатков произношения у детей. Альбом № 4 (Звуки Р-Рь). М., 1966.

*М. А. Еливанова (Санкт-Петербург)*

## **Эмоции как компонент когнитивного развития, их роль в речевом развитии ребенка: некоторые наблюдения**

**Описание научной проблемы.** Взаимосвязь когнитивного и речевого развития ребенка — проблема, которая

широко обсуждалась в исследованиях специалистов разных областей знаний. О ней в разные годы писали биологи, лингвисты, психологи, логопеды, а также психолингвисты, нейролингвисты, психофизиологи и т.д.

Под когнитивным развитием мы понимаем накопление знаний, опыта, а также становление психофизиологических процессов, обеспечивающих накопление знаний: восприятие (перцепция), память, мышление и т.п. Важнейшей когнитивной базой для речевого и коммуникативного развития ребенка является эмоциональная сфера.

Специалист по физиологии высшей нервной деятельности и психофизиологии А. С. Батуев в своих работах (2002 и др.) и устных выступлениях (лекции 2001 года) отмечал, что следует различать эмоциональное состояние человека и его выражение. Если взрослый человек может быть сдержан в выражении эмоций или демонстрировать те эмоции, которые он в данный момент не испытывает, то у маленького ребенка эти две области невозможно разделить.

Для ребенка в грудном возрасте появление положительных эмоций к окружающим людям становится обязательной предпосылкой к становлению фатического (установление и поддержание контакта) аспекта коммуникации. В течение всего раннего возраста именно эмоциональный и фатический аспекты являются ведущими (Лепская 1997; Цейтлин 2000). И хотя они позже становятся «фоном», уступая место информационному аспекту, но и во взрослом возрасте непременно реализуется потребность выразить субъективное эмоциональное состояние. И знаковое выражение эмоций, те объекты, явления и факторы окружающего мира, которые его вызывают, отражают внутренний духовный мир человека, систему его ценностей, его характер. Такое видение ситуации побудило В.И. Шаховского выделить в числе частных функций языка эмотивную (Шаховской 1990).

Реализация потребности выразить эмоциональное состояние и описать доступными способами вызвавшие его обстоятельства, на наш взгляд, является важнейшим фактором речевого развития.



**Материал исследования.** Исследование базируется на материале речи и поведения трех детей: Ильи (0–6,5), Андрея (0–3,3) и Нины (0–2,0). За их когнитивным развитием и становлением речи мы имели возможность наблюдать с момента рождения.

**Результаты и обсуждение.** Дословесный этап коммуникации складывался у наших детей соответственно тому, что описано в научной литературе (Е. Н. Винарская, Е.И. Исенина и др.). Однако комплекс оживления у всех троих пришелся на возраст приблизительно 1–1,5 месяца: в этот период уже наблюдалась устойчивая улыбка, адресованная маме (или тете) и оживленные движения в ее присутствии. Из интересных фактов отметим, что в возрасте 4-х месяцев и старше Илья эмоционально отрицательно реагировал на речь иностранцев (друга отца и друга бабушки, оба немцы): ребенок плакал и отворачивался от взрослого, хотя к нему была обращены слова с мягкой и нежной интонацией («Mein Kindchen...»); заметим, что ребенок при этом был на руках у мамы во всех трех отмеченных случаях).

Ситуации, которые вызывали у детей дискомфорт на уровне восприятия и сопровождались отрицательным эмоциональным состоянием, получали речевое выражение раньше, чем те, которые не вызывали дискомфорта. Это обстоятельство отчасти определяло состав лексикона. Например, у всех троих детей раньше появились слова *горячий*, *мокрый*, позже — *теплый*, *сухой*. В период формирования начального лексикона фиксировалось слово *опасно*.

Нужно отметить, что и порождение первых «текстов» Андреем и Ниной (самостоятельных монологов, описывающих ситуацию), было сопряжено с сильными переживаниями. Приведем пример из речи Нины (1,5).

Ситуация: Нина стоит на ногах не очень твердо. Бежала и упала. Бабушка, услышав, что девочка плачет, бросилась ей на помощь, но сама запнулась и упала на глазах у внучки, долгое время не вставала — сидела. Нина, когда увидела, что бабушка падает, сразу перестала плакать. Чтобы развлечь бабушку, играла с ней в мячик, несколько раз пробовала поднять. Потом в течение нескольких дней описывала ситуацию так: *Баба бах* (ладошки

ставит на пол). *Баба sea sea...* («села, села»; повторение, очевидно, обозначало длительность действия). *Нини и-и-и* (показывает, как пыталась поднять бабушку, тянет руки вверх). *Баба sea...* Ситуацию описывала эмоционально, активно используя описательные жесты.

Эта ситуация катализовала лексический взрыв.

Инициирование диалогов Ильей часто также было связано с эмоциональными переживаниями. Однако он из поздноговорящих детей, и ему необходим был партнер, чтобы описать ситуацию.

Илья (3,1) попал мячиком тете рядом с глазом, на что реакцией было рефлексорное слезотечение (удар оказался довольно сильным). Тетя ушла на кухню, а Илья забился в угол дивана и плакал. Тетя вернулась, чтобы помириться. Илья бросился к ней на шею и разревелся. Вечером, ложась спать, он оценивает события прошедшего дня:

Илья: *Я Вася* (легкий хлопок по щеке тети, имитирующий удар мячика). *Вася пакау, пакау.*

Тетя: А почему тетя Маша плакала?

Илья: *Боно... Я пакау плакау.*

Тетя: А почему Илюша плакал?

Илья: *Сидно (стыдно).*

Этот эпизод ребенок продолжал рассказывать в течение десяти дней, пока его эмоции, очевидно, не потеряли прежнюю яркость. Диалог продемонстрировал знание Ильей лексем со значением эмоций, о чем его родные не догадывались.

К настоящему моменту стало очевидно, что те рассказы взрослых, которые вызывают у детей страх, удивление, подлежат обязательному обсуждению в диалогах и детальному повторению. Например, Андрей (3,2) кидал в лицо Илье снежками или льдинками. Тете пришлось рассказать Андрею о мальчике с поврежденным глазом, живущем в соседнем дворе. Глаз вытек оттого, что в снежке, который в него кинули, был осколок стекла, который и поранил глаз. Андрей обсуждал этот эпизод и с тетей, и с мамой, и с Ильей.

Очевидным становится и индивидуальное формирование системы ценностных ориентиров у каждого ребенка. В качестве доказательства приведем полилог с участием всех трех детей.

Мама: Илья сильный.

Андрей (2,11): *Это я синий, а Июфа умный.* (Это я сильный, а Илюша умный.)

Илья (6,0): *Да, я умный. И сильный.*

Нина (1,9): *А я красивая.* (А я красивая.)

Интересно, что Илья и Нина любят, когда их хвалят, а Андрей относится к этому более безразлично. Илья и Андрей стремятся к первенству, а Нина, спокойно прыгая за братьями, комментирует: *А я втаая* (или *тетя*) (вторая/ третья).

Словарь эмоциональной лексики лучше представлен у Нины, чем у ее братьев. Она часто говорит *люблю, нравится, не нравится, испугалась, боюсь*. Мы также зафиксировали единичные употребления лексем *удивилась, стыдно, злюсь, довольна*. (Все слова приведены в тех формах, в которых их употребляет девочка.)

Однако и трехлетний Андрей демонстрирует знание названий эмоций и сопряженных с этими эмоциями состояний. Мама говорит по скайпу с дедом, Андрей отказывается здороваться.

Дед: Андрюша, ты что такой сердитый? На сердитых воду возят.

Андрей: *Я не седитий* (сердитый; усмехается).

Дед: (смеется): Ах ты, разбой.

Андрей: *Я не афбой. Я бабу и деду юбью.* (*Я не разбой. Я бабу и деду люблю.*)

**Выводы.** Итак, эмоциональная сфера, несомненно, является важнейшей составляющей когнитивного развития. Она оказывает огромное влияние на развитие речи ребенка и как когнитивный фактор, и как фактор прагматической ценности.

Отражение эмоциональной сферы в речи демонстрирует индивидуальные особенности характера ребенка и складывающуюся систему ценностей.

### *Литература*

Батуев А.С. Высшая нервная деятельность. СПб., 2002.

- Лепская Н. И.* Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). М., 1997.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.
- Шаховский В.И.* Эмотивная семантика слова как коммуникативная сущность // Коммуникативные аспекты значения: Сб. науч. ст. Волгоград, 1990.

*М. Б. Елисеева (Санкт-Петербург)*

### **Становление сочинительных и подчинительных отношений в речи ребенка раннего возраста<sup>1</sup>**

Возникновение средств связи в различных синтаксических структурах — один из важных показателей степени синтаксического развития ребенка.

Материал настоящего исследования — систематические дневниковые записи речи одного ребенка. Для того чтобы рассмотреть употребление первых союзных средств в речи ребенка, мною были выписаны все случаи употребления союзов и союзных слов, зафиксированные в дневнике до 3 лет. К числу рассматриваемых явлений относились не только союзы, но и союзные слова — относительные местоимения и наречия, хотя их онтогенез различен: относительные местоимения связаны с диалогическими единствами и произрастают из вопросов, а к возникновению союзов диалог не имеет отношения. Однако общность функции союзов и союзных слов очевидна, и это дает основания их объединить. Кроме того, такая традиция есть при изучении детской речи (Гвоздев 2007, Князев 2007, 2009, 2013). При этом учитывались особенности семантики и подсчитывались

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, грант 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

все случаи употребления союзов — и правильные, и неправильные.

В речи нашего информанта около двух лет одновременно появились разные типы отношений — и сочинительные, и подчинительные: *как* в сравнительном значении (наиболее частотный), *тоже* и *и* в соединительном, сходные в передаче значения однородности. Следующий союз — противительный *а* — появляется вскоре, но частотным становится только спустя три месяца (тогда же, когда и появившийся позже союз *а то* — с 2,3). В целом отношения соединения и противопоставления оказываются одинаково важны для ребенка.

Общее количество употреблений сочинительных союзов — 154, подчинительных — 158, то есть почти одинаково. Если вычтуть 62 случая использования сравнительного союза *как*, подчинительных союзов будет значительно меньше — 96, но даже в этом случае говорить о значительно более редком использовании подчинительных союзов нет оснований.

Подчинительные союзные средства связи частей сложного предложения появляются в следующем порядке: *как* (2,1,6), *потому что* (2,2,12), *когда* (2,5,20), *если* (2,9,4), *который* (2,9,7), *что* (2,9,13). Среди подчинительных союзов наиболее частотным является союз *как* в изъяснительных придаточных. Каждый тип подчинительных союзов передает только определенный тип отношений: некоторых других, передаваемых в норме этими же подчинительными союзами, нет; отсутствуют также когнитивно сложные уступительные отношения и отношения следствия.

Таким образом, можно говорить об одинаковом времени появления и параллельном развитии разных типов структур — и сочинительных, и подчинительных, что свидетельствует о равной их значимости в становлении речи.

### *Литература*

- Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007.  
*Князев Ю. П.* Первые союзы и вопросительно-относительные слова в детской речи // Проблемы онтолингвистики —

2007. Материалы международной научной конференции. СПб., 2007. С. 106–108.

*Князев Ю. П.* Порядок усвоения грамматических значений: релевантные факторы и их иерархия // Проблемы онтолингвистики — 2009. Материалы международной конференции. СПб., 2009. С. 47–54.

*Князев Ю. П.* Первые союзы в детской речи в сравнении со стандартным русским языком // Проблемы онтолингвистики — 2013. Материалы международной научной конференции. СПб., 2013. С. 113–117.

*Е. А. Жеймо (Варшава, Польша)*

### **К вопросу о межъязыковой интерференции в условиях близкородственных славянских языков (на примере польско-русских контактов при употреблении глаголов)**

Интерференция — процесс, который сопутствует овладению вторым или последующими языками на всех этапах. Особый интерес для изучения представляют ошибки в речи, возникающие при взаимодействии близкородственных славянских языков, в том числе русского и польского. Работы, посвященные проблемам интерференции, чаще всего были посвящены изучению лексико-семантической интерференции (Gasek 2012; Ерановска, Грончевска 2003 и др.) и отдельным случаям грамматической интерференции, в первую очередь в области словоизменения имен существительных (Karolczuk 2006, Narczuk 1972 и др.). Мы же хотим остановиться на рассмотрении некоторых ошибок польскоязычных учащихся, изучающих русский язык как иностранный, при употреблении русских глаголов.

- Ошибки, связанные с переносом глагольных окончаний, напр., укорачивание окончаний в 3-м л. ед. ч. наст. вр.

(Фотография **стои** на столе (stoi)<sup>1</sup>. Он думал, что так много рыб наловил и поэтому не **может** (może) вытащить хвоста), перенос окончаний глаголов пр.вр. (**Работалам** в пятницу до восьми вечера. Бабушки **увидели** волка).

- Ошибки при конструировании основы прош. вр. (Ручка **упадала** на пол (upadł). Это плохие дети. Они **крадли** иных дети вещи (kradły).
- Ошибки при образовании аналитической формы будущего времени. (Аня приняла решение, что в следующем году **будет** путешествовала по польских горах).
- Ошибки при образовании форм повелительного наклонения. (**Звай** детей, чтобы пришли на обед (wolaj). Не **купуйте** этого пиджака (kupujcie).
- Употребление глагола-связки *быть* в наст. вр. (Главным героем большинства сказок **есть** принц на белом коне).
- Слитное написание частицы *бы* в сослагательном наклонении. Я **хочалабы** полететь в космос, потому что я люблю путешествовать.
- Затруднения и ошибки появляются и в тех случаях, когда необходимо образовать глагольные формы, которые не представлены в польском языке. Польскоязычные учащиеся заменяют их глагольными формами или конструкциями, свойственными их языку (напр., строят сложноподчиненное предложение с союзным словом *который*). К таким формам можно отнести форму страдательного причастия настоящего времени (imiesłów bierny czasu teraźniejszego) и форму действительного причастия прошедшего времени (imiesłów czynny czasu przeszłego). Кроме того, в польском языке не представлена оппозиция полных и кратких форм причастий, поэтому учащиеся чаще

---

<sup>1</sup> Приводимые здесь и далее ошибки зафиксированы в письменной речи взрослых учащихся. Следует отметить, что подобного рода ошибки характерны и для речи детей.

используют полную форму, которая была усвоена ими в качестве первой (*Это просто: ошибки обязательно вписанные в жизнь любого человека*).

- Ошибки образования видовой глагольной пары. (*Это только секретарь **заадресовала** письмо (adresować - zaadresować)*).
- Ошибки в выборе вида глаголов. (*Я **пошёл** на прошлой недели в ресторан*).
- Ошибки в глагольном управлении (*Журналисты смотрят, как бывшие заключённые **ищут работы** (szukają pracy). **Ей** **получилось** поехать в отпуск (Jej się udało .... ). Это было смешно. Все **смеялись** с него (śmiać się z kogoś/ czegoś)*).
- Ошибки при употреблении глаголов с взаимными местоимениями (*Люди **говорили с собой** по- английски (в значении «друг с другом») (rozmawiali ze sobą)*).
- Ошибки при употреблении возвратных и невозвратных глаголов. (*Я боялся **опоздаться** на занятия (spóźnić się). Меня это не **касает** (nie dotyczy)*).
- Ошибки, связанные с неверным употреблением глагольных префиксов. (*Эти фирмы **сбанкротовали** (zbankrutować). Я смогла **переехать** на велосипеде только **круг** (przejeżdżać)*).
- Ошибки при образовании отглагольных существительных на –ние/–тие, обозначающих действие или состояние. (*Когда я работала учительницей **проверение** контрольных работ занимало мне много времени*).
- Ошибки при употреблении глагола в устойчивых выражениях: при правильной грамматической форме наблюдаются семантические сдвиги. (*Я болел и мне нужно было **взять антибиотик** (в знач. «принять») (wziąć antybiotyk). Медсестра **дала** больному **укол** (в знач. «сделала») (dać zastrzyk)*).

Выше были представлены только отдельные примеры ошибок, вызванных влиянием интерференции первого (польского) языка на овладение вторым, т.е. русским, языком.



Указанный перечень не является исчерпывающим и может быть более детально изучен и описан в дальнейшем. Кроме того, каждый выделенный вид ошибок также заслуживает более тщательного изучения и подробного описания.

***В. С. Зубарева (Санкт-Петербург)***

### **Азбука как учебник природоведения: опыт прочтения**

*Не дразните собак, не гоняйте кошек,  
Не жалеите для птиц ни зерна, ни крошек.*

М.Пляцковский

Цель любой азбуки — не только научить ребенка читать и писать, но и попутно дать ему некие самые общие представления об окружающем мире. Книги для обучения грамоте являются бесценными источниками по истории общественного сознания. Отношение к животным характеризует общество, его ценности не менее ярко, нежели отношение к детям и старикам.

Материалом для настоящей работы послужили азбуки, изданные с 1900 до 1938 года. Всего было рассмотрено 50 книг. Преимущество отдавалось не переизданным, а впервые публикуемым книгам, при этом каждый год должен по возможности быть представлен одной или несколькими книгами.

Нам не встретилось азбук, в которых вообще не упоминались бы животные. «Азбучное биоразнообразие» довольно-таки велико: в азбуках начала XX века упоминается более 160 представителей животного мира (домашних и диких животных и птиц, рыб и насекомых). Например, в азбуке для первого года обучения «Дружок» А.И. Пастухова даны названия 74 представителей животного мира, в том числе 21 разновидность диких птиц, 12 — насекомых, 9 — рыб (*ерш, карась, лещ, линь, налим, окунь, севрюга, сом, щука*). Самый представительный «зоопарк» разместился во втором издании книги М.Покровского «После азбуки» — «Сам себя учу» (1911),

где названы 138 животных, причем автор включил в первую часть книги таких необычных животных как *акула, броненосец, гиена, дикобраз,, морж, муравьед, пиявка, тушканчик, шелкопряд, ухвертка.*

В азбуках и букварях для детей наиболее часто среди домашних животных встречаются *кошка, собака, корова, лошадь, коза и курица.* Среди диких — *волк, лиса, медведь, белка, еж, заяц,* а среди экзотических животных — *лев.* То есть, домашние животные — те, с которыми сталкивался в то время каждый ребенок, а дикие животные, о которых дети читали в букваре, — это обитатели средних широт, персонажи народных сказок.

Хотя в основном животные в разных азбуках одни и те же, но в книгах для крестьянских и дворянских детей и в послереволюционных букварях для городских и сельских школ сюжеты и стиль текстов несколько различаются, то есть имеет место фактор адресата.

Можно утверждать, что в целом состав «бестиария» за 30 лет почти не изменился. Правда, в конце двадцатых годов в азбуках появились вредные насекомые, разносчики инфекции: клопы, вши и тараканы. *«Тараканы и клопы — это наши все враги. В доме грязь не разводите, насекомых изводите».* (Прохорова, Смолин 1930: 53).

Дети не просто читают в азбуках названия животных и небольшие тексты о них, но знакомятся с разнообразием животного мира и с элементами его классификации. Почти во всех книгах, начиная с «Родного слова» К.Д. Ушинского, есть разделение на домашних и диких животных, ребенку могут предлагаться вопросы: *«Хорь плотоядный зверь, а кролик? Овца — домашнее животное, а лиса?»* (Ушинский 1901: 64).

Дореволюционные азбуки обычно состояли из нескольких разделов: сначала знакомство с буквами и чтение слогов, слов и элементарных предложений. Второй раздел включал небольшие по объему тексты для самостоятельного чтения, третий раздел знакомил детей с церковно-славянской грамотой.

Ребенок на самом начальном этапе овладения грамотой получает подробную информацию о самом животном (в букварях много иллюстраций), о словах, обозначающих это животное. В первой части букваря приводятся некоторые грамматические

формы: единственное и множественное число существительных, падежные формы, количественно-именные сочетания: *пять волов, два вола и четыре коровы*; род, число и краткие формы прилагательных. Ребенок сразу получает навыки письма — в азбуке есть и прописи. В то же время необходимо отметить, что практически вся информация о животных эмоционально нейтральна. Во второй части как бы совершается переход на следующий концентр, детям на ту же тему предлагаются «эмоционально заряженные» тексты.

В отношении домашних и диких животных авторы придерживаются разных тактик. Например, в учениках планомерно воспитывается любовное и заботливое отношение к корове, а по отношению к белке авторы букварей стремятся как раз к обратному: призывают детей не трогать животных, хотя понятно, что ребенку больше хочется заботиться о хорошеньком, маленьком и пушистом зверьке, чем о корове.

После революции буквари изменились не только содержательно, но и структурно, исчезло четкое разделение на ознакомительную часть и сборник для чтения. Постепенно из букварей исчезли сказки и басни, практически не осталось стихов. В начале двадцатых годов в букварях животные перестали говорить, что связано с педагогическими установками тех лет, борьбой с жанром сказки и, шире, с антропоморфизмом в детских книжках. В эпоху первых пятилеток пафос индустриализации проник и в буквари, вместо *наша корова хороша* дети должны были читать *наша машина хороша*. В букварях первого послереволюционного десятилетия еще встречаются некоторые тексты, которые вполне могли бы подойти для прежних букварей, но там они были бы частью целостного метатекста, элементом понятной педагогической системы, а здесь это скорее «память текстов», «инерция темы», которая еще кое-где осталась. За этими текстами уже не прочитывается педагогическая цель. В 1930 году в СССР начинается сплошная коллективизация, и практически единственной темой малочисленных текстов становится сравнение счастливой жизни колхозных коров и жалкой участи буренок, принадлежащих несознательным крестьянам. Например, в букваре Л. Ушакова «Октябрята в школе» (1932) на соседних

страницах, рядом с выразительными иллюстрациями, дети читали: *Хорош двор коммуны. Вот скот коммуны. Хороши коровы у коммуны. Хорошо кормили коров. Сыты коровы. И давали коровы молока. Мы пили молока досыта. А вот двор Макара. Тут дыры и холод. Корова Макара худа. У Макара мало корма. Он корову мало кормил. Корова Макара давала 1 литр, или 4 стакана. Корова коммуны давала 40 литров молока* (Октябрята в школе: 1931: 26). В рассмотренных букварях, выпущенных в 1918-1940 гг., корова перестает восприниматься как главнейшее для человека животное, основа хозяйства, практически член семьи, а затем постепенно вообще исчезает из учебных книг.

Идеологически нейтральной белке повезло гораздо больше: практически во всех советских букварях о ней есть хотя бы несколько слов. Прежде всего, белка, наряду с зайчиком, медведем и волком, является героиней сезонных текстов о «зимнем лесе». Встречается она и в рассказах о школьном живом уголке, причем некоторые старые тексты о принесенной из лесу белке в советских букварях имеют хороший конец. Ни в одном послереволюционном букваре нам не встретилось упоминание о *белкиных детках*. Складывается впечатление, что в 1930-е годы в детях более или менее сознательно воспитывали отношение к животным как к неодушевленным машинам, производящим полезные для человека продукты.

В начале XX века экологическая тема в современном понимании еще не существовала, но анализ азбук позволяет утверждать, что знакомство детей с миром природы выстраивалось авторами в соответствии с четкими представлениями о нормах и ценностях общества.

### *Литература*

- Пастухов А.И.* Дружок. М.: Изд. 2-е, испр. и сокр. Кн. магазин Наумова, 1905.
- Покровский М.* Сам себя учу. Изд. 2-е. Томск : Т-во «Печатня С. П. Яковлева», 1911.

*Прохорова А., Смолин В. Малым ребятам.* М.: Работник просвещения, под ред. В. А. Игнатьева. 1930.

*Ушинский К. Д. Родное слово.* 122-е изд. СПб.: Изд. Н.С. Ушинской, 1901.

Октябрята в школе: букварь. [Без тит. л.] / М.: Учпедгиз, 1931.

***К. А. Иванова (Санкт-Петербург)***

### **Высказывания с частицей «давай» в одной детско-родительской диаде: исследование случая<sup>1</sup>**

С. Н. Цейтлин отмечает, что ввиду неполноты общей апперцепционной базы в общении ребенка и взрослого использование эллипсиса и имплицитное выражение смысла затруднены, и взрослый не прибегает к таким приемам выражения смысла (Цейтлин 2001). С другой стороны, существует представление о том, что речь ребенка раннего возраста в большой степени ситуативно обусловлена. В частности, А.М. Леушина писала, что ребенок только постепенно переходит от ситуативной речи к овладению «контекстной» речью, которая охватывает темы, выходящие за рамки чувственного опыта ребенка (Леушина 1941). Характеристикой ситуативной речи является тесная привязка к ситуации общения, «содержание ее понятно собеседнику только при учете им той ситуации, о которой рассказывает ребенок» (Там же). Такого речевого поведения в какой-то степени можно ожидать и от взрослого, постоянно общающегося с ребенком. Однако если в речи ребенка раннего возраста опора на ситуацию позволяет преодолеть неполноту владения языковыми средствами, в речи его взрослого собеседника (CDS) опора на ситуацию могла бы

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, грант 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

сделать возможным использование эллиптических высказываний уже на ранних этапах усвоения языка собеседником-ребенком.

Примером эллиптических высказываний, частотных в речи родителя и сохраняющих легко вычленяемое значение побуждения, являются высказывания с частицей «давай». В настоящем исследовании на материале спонтанных диалогов одной детско-родительской диады (мать и ребенок в возрасте от 1,5 до 2,8 лет) исследуются типы конструкций с частицей «давай» и их реализаций с эллипсисом глагола. При помощи команды COMBO (программа CLAN) были отобраны все высказывания с частицей «давай» в речи матери (135 примеров) и в речи ребенка (7 примеров) с учетом левого контекста (+ 4 реплики в диалоге). Из анализа были вручную исключены случаи, когда «давай» являлось формой глагола «давать».

Задача настоящего исследования состояла в том, чтобы установить а) используют ли взрослые эллипсис в общении с детьми раннего возраста; б) в каких случаях более вероятен эллипсис глагола; в) какие распространяющие предложение элементы появляются в высказываниях с эллипсисом глагола. В качестве эллиптических высказываний в настоящем исследовании мы рассматриваем высказывания, в которых опущен глагол, однако присутствует частица «давай» и, возможно, какие-то распространяющие элементы.

Высказывания с побудительной частицей «давай» в обследованной диаде составляют чуть более 8% от всех побудительных высказываний в речи взрослого (для сравнения, высказывания с «надо» составляют около 6,4%, а с императивом 2 л. ед. ч. около 84,6% от всех побудительных высказываний в речи того же взрослого). В речи ребенка высказывания с частицей очень малочисленны. В речи, обращенной к ребенку, побудительная частица «давай» встретилась в сочетании с различными формами глагола (1, 2, 3 лица единственного и множественного числа будущего времени изъявительного наклонения, где форму 1 л. множ. ч. стоит выделить как формирующую с частицей форму императива «совместного действия» *давай сыграем/будем играть*; а также с инфинитивом *давай играть*, и с формой императива 2 л. ед. ч. — *давай играй*).

Большая часть употреблений побудительной частицы «давай» — это формы «совместного действия» (44,9%): *Давай с тобой книжку посмотрим* (1,11); сочетания «давай» с императивом 2 л. ед. ч. (около 11%) *Давай иди сюда* (1,11), с формами будущего времени (8,1%): *Давай убежит книжечка* (1,8), *Давай я кровать поставлю* (2,8).

Высказывания с «давай», в которых глагол опущен, составляют 29,4% от всех высказываний с «давай» в речи взрослого.

Только в первый месяц наблюдений в CDS не встречаются два типа конструкций (вариант формы императива совместного действия с инфинитивом и *давай* с формой третьего лица будущего времени индикатива). Остальные типы конструкций (включая эллиптическую, с опущенной формой глагола) встречаются в записях с начала наблюдений: *Ну-ка, давай паны!* (1,5).

В высказывании сохраняется рематический элемент, а выпадает то, что и так известно участникам коммуникации (ситуационно и/или текстуально активировано, см. (Lambrecht 1994)). Этот факт на нашем материале подтверждает, например, выраженная негативная корреляция появления в высказывании прямого дополнения (для переходных глаголов) и текстуальной активации объекта ( $p = 0,05$ ): имя уже названного объекта действия в побудительном высказывании предпочитают не повторять. Эллипсис глагола в высокой степени связан с активацией глагола ( $p = 0,001$ ).

В случае, когда выражены зависимые члены глагольной группы, своими валентными свойствами они задают позицию для невербализованного смысла (Земская 1981: 192) — глагола. В случае с непереходным глаголом по обстоятельству элементу обычно восстанавливается значение перемещения или изменения положения в пространстве (*Давай на велосипед* (1,11)), в случае наличия прямого дополнения восстановление глагольной лексики требует более ясного контекста: *Давай зеленое* (колечко нанижем) (2,2).

В высказываниях с эллипсисом, для тех случаев, когда может быть восстановлен переходный глагол, прямое дополнение появляется в 73,3% случаев, в то время как в сочетании *давай* с

императивом второго лица — в 27,3%, а при формах совместного действия — в 52,5%. Наличие элементов с обстоятельственным значением (наречия, предложной группы) не выявило значимой связи с эллипсисом глагола, а появление лексически выраженного подлежащего в таких высказываниях практически невозможно ( $p < 0,05$ ).

В результате можно утверждать, что в детско-родительской диаде, материал записей которой был проанализирован в настоящей работе, эллипсис в побудительных высказываниях появляется на самом раннем этапе общения с ребенком. Эллипсис глагола наиболее вероятен в тех случаях, когда глагольная лексема, обозначающая действие, которое необходимо выполнить, только что звучала в диалоге — была текстуально активирована. В высказываниях с эллипсисом глагола чаще, чем в других конструкциях, бывает выражено прямое дополнение при переходном глаголе и практически никогда не бывает выражено подлежащее (например, в отличие от конструкций, где *давай* сочетается с формами будущего времени индикатива).

### *Литература*

- Lambrecht K. P.* Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus and the Mental Representations of Discourse Referents [Cambridge Studies in Linguistics 71]. Cambridge, 1994.
- Земская Е. А., Китайгородская М. В., Ширяев Е. Н.* Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. М., 1981.
- Леушина А.М.* Развитие связной речи у дошкольника. Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. Т. XXXV, 1941. С. 57.
- 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.



## **Влияние экологии семьи в трудной жизненной ситуации на общение матери со своим ребенком младенческого и раннего возраста**

1. В отечественной психологии выявлено, что важнейшим фактором развития речи у детей младенческого и раннего возраста являются различные *виды общения взрослого с ребенком* в разные возрастные периоды (Общение и речь 1986 и др.). В социальной ситуации развития происходит развитие психических функций, в том числе и речи (Выготский 1984 т.4: 259). Л.С. Выготский выделяет также *биологическое развитие* как органическую основу появления новых потребностей и побуждений у ребенка (Выготский 1984 т.3: 31). В последние десятилетия XX века появились перспективы изучать речь, используя *биоэкологическую модель* развития человека, связанную с *социоэкологией развития* как одним из его важных факторов. Идеи Л. С. Выготского были поддержаны и развиты в модели экологических систем У. Бронфенбреннера (Bronfenbrenner 1979, 1986 и др.). Им были выдвинуты предположения о наличии **проксимальных процессов** — механизмов для актуализации генетического потенциала. Для углубления понимания действия **проксимальных процессов развития** Бронфенбреннер использует понятие Выготского «**зона ближайшего развития**» (ЗБР). Проксимальные социальные процессы развития, писал Бронфенбреннер, — это формы регулярного взаимодействия между «...активным становящимся биопсихологическим человеческим организмом и объектами, ... людьми ... и символами. Они...реализуют генетический материал, приобретая «...психологическое содержание с помощью ...слияния генетически обусловленных структур ...внимания, действия. рефлексов различения и... природы окружения организма...» (Bronfenbrenner 1994: 572, 580).

Согласно модели Бронфенбреннера, развитие человека — это динамический реципрокный процесс. Растущий индивид активно реконструирует свою **многоуровневую** жизненную среду и сам испытывает воздействие с ее стороны. Экологическая среда развития включает четыре системы (Bronfenbrenner 1986 и др.). **Микросистема** отражает взаимодействие индивида и его ближайшего окружения, например, мать — ребенок. **Мезосистема** отражает взаимодействие двух или трех микросистем (например, мать — ребенок и школа). **Экзосистема** включает формальную социальную среду, например, работу, друзей, знакомых. В **макросистему** входят жизненные ценности, традиции, законы и действия со стороны культуры и государства. (Bronfenbrenner 1986, и др.).

Л.С. Выготский и его последователи выявили закономерности влияния общения ребенка с взрослым на развитие его личности и психических функций в процессе усвоения ценностей культуры. Вероятно, для развития речи младенца важными являются аспекты окружения — экология индивида, стороны его жизненного пространства (Chaplin 1968: 147, Левин 1987). У. Бронфенбреннер рассматривает особенности влияния на психическое развитие ребенка широкой социальной действительности — *системы экологических уровней* развития. Как уровень развития **микросистема** включает мать, ребенка и членов семьи. **Мезосистема** включает в себя сферу вне семьи: мать — ребенок — детский сад, **экзосистема** — другую социальную сферу вне семьи: мать — ребенок — работа, мать — ребенок — друзья, а также — больница и другие отношения вне семьи. **Макросистема** — это социальные, экономические, политические и социально-личностные аспекты жизни, также связанные с развитием ребенка (Bronfenbrenner 1986: 34). Внутренний и внешний контексты речи является важной частью современной феноменологической модели функционирования языка. Однако не изучалось **влияние экологических уровней развития матери** на ее **отношение** к младенцу в процессе общения.

2. **Предмет исследования** — рассмотрение особенностей влияния экологии жизни матери в трудной жизненной ситуации на ее общение с ребенком младенческого возраста. **Испытуемые**

— малоимущие матери, оставшиеся во время беременности без семейной поддержки, работы и жилья. **База** исследования — Общественная организация Центр защиты материнства «Колыбель» г. Иваново. **Испытуемые** — 15 женщин-матерей в возрасте от 19 до 33 лет. **Методики.** Матерям был предложен проективный рисуночный тест «Я и мой ребенок», выявляющий отношение матери к ребенку и ее психологические качества. Матери также заполняли анкету «Социально-экологические характеристики матери». С помощью корреляционного анализа выявлялось отношение матери к своему социо-экологическому окружению в настоящем и прошлом, к членам семьи — ее матери, отцу, соседям, а также к социальным институтам: школе, детскому саду, работе, здравоохранению, властным органам, врачам (в детстве, юношестве, взрослом возрасте), к соседям, к родственникам, к государственным организациям и др. (всего 54 вопроса, анкета Исениной составлена в 2008 г.). При обработке данных использовались методы корреляционного и регрессивного анализа, исследование корреляций `dist` `_acv_groups`, `corr` `els_groups`.

3. Влияние факторов экологических структур жизнедеятельности матери в трудной жизненной ситуации на отношение матери к ребенку (**статистически значимые результаты**). Были рассмотрены статистически значимые связи (корреляций — `corr` `els_all`, `levels` при 1% — 0,641082, 5% — 0,514048, 10% — 0,44939) между факторами экологии матери и факторами, способствующими развитию положительного отношения матери к ребенку, а значит, и развитию коммуникации у ребенка. Приведем несколько примеров (статистическая значимость различий при  $p = 0,01$  или  $p = 0,05$ ).

#### **Примеры полученных связей экологических факторов**

- Чем старше возраст матери, тем больше она выражает положительные эмоции по отношению к ребенку.
- Чем чаще мать делает приглашение к общению, тем чаще она использует игры и игрушки в разговоре.

- Чем больше мать устает, тем более изменяется тембр ее голоса, который непроизвольно отражает ее отношение к происходящему.
- Частота прикосновений матери к ребенку положительно связана с более низким образованием мамы, а также с позитивными чувствами матери в детстве — в детском саду и в школе.
- Чем больше отец ребенка употребляет спиртные напитки, тем более рождение ребенка мешает его карьере.
- Если мать не работает, она менее выражает положительные эмоции.

В заключение можно сказать, что прошлое непроизвольно и неосознанно, неслышными шагами входит в настоящее и с помощью контекстов руководит нашей жизнью.

### *Литература*

*Выготский Л.С.* Собрание сочинений. М., 1984.

*Левин К.* Динамическая психология. М.. С.206-236.

Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми. М., 1985.

*Bronfenbrenner U.* The Ecology of Human Development. Cambridge, 1979.

*Bronfenbrenner U., Ceci S.* Nature-Nurture reconceptualized: a bio-ecological model //Psychological Review. 1994. 101 (94). P. 568–586

*Bronfenbrenner U.* Ecology of the family as a context for human development research perspectives // Developmental Psychology. 1986. Vol. 22. №6. P.723–742.

*Chaplin J.P.* Dictionary of Psychology. 2d Edition. 1985.

### **Эпистемическая модальность в русской детской речи (опыт корпусного анализа)<sup>1</sup>**

В докладе обсуждается проблема усвоения эпистемической семантики и основных средств ее языкового выражения на ранних этапах речевого онтогенеза. Рассматривается механизм эпистемического маркирования; выявляются системно-языковые факторы, способствующие этому процессу; привлекаются корпусные данные современной русской речи ([www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru)). Результаты соотносятся с мировым опытом в сфере изучения эпистемической модальности (далее — ЭМ) и эвиденциальности (Aksu-Koc 1988, Stephany 1993, Fitneva 2001, Evidentiality 2009, Matsui 2014).

Впервые материалом для наблюдений послужили корпус данных русской детской речи (ср. работы М. Краузе, И. Г. Овчинниковой, В. М. Швеца) — более 160 часов расшифрованных и закодированных аудио- и видеозаписей коммуникативного взаимодействия четырех типично развивающихся детей-монолингвов, осваивающих русский язык как родной с взрослыми партнерами по коммуникации [CHILDES]<sup>2</sup>, проанализированные с точки зрения: а) появления маркеров ЭМ в речи ребенка, б) дальнейшего развития семантических микрополей уверенности (*certainty*) и неуверенности (*uncertainty*) и средств их языкового выражения, в) частотности, г) влияния качества и количества модального инпута, д) основных корреляций, существующих в данном отношении между речью взрослых (*adult-directed speech*), инпутом (*child-directed speech*) и речью самого ребенка.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, грант 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

<sup>2</sup> Подробнее о системе CHILDES см. <http://childes.psy.cmu.edu>.

Результаты предыдущих лонгитюдных исследований, в которых ЭМ рассматривалась в рамках более широкой проблематики — модуса и модальности, точки зрения и авторства (в терминологии В. В. Виноградова, Ш. Балли, М. Бахтина) — и опирались на релевантные результаты анализа речи взрослых (Казаковская 1996, 1997, 2011a), свидетельствуют о том, что маркеры ЭМ возникают в речи детей довольно рано и, несмотря на их меньшую частотность (по ср. с модальностью деонтической), являются весьма существенными не только для становления коммуникативной компетенции ребенка и его системно-языковых навыков, но и для собственно когнитивного развития. Их присутствие в речи ребенка позволяет судить о начале процесса ментальной децентрации как этапа преодоления эгоцентрического мышления (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский) и тем самым о формировании в сознании ребенка иных «точек зрения», кроме его собственной (*the child's theory of mind*) (Wellman 1990; Kazakovskaya 2012; Казаковская 2011б).

Проведенное исследование данных спонтанной речи показало, что первые маркеры ЭМ появляются в речевой продукции русскоязычных детей на третьем году жизни. В целом объем проанализированного «эпистемического корпуса» составил около 1000 маркеров (*tokens*). Их лексическое разнообразие варьирует от 5 до 7 лемм (*lemmas/types*) в речи детей и от 6 до 10 в их инпуте. К концу периода наблюдений эпистемический репертуар большинства детей приближается к таковому в речи их взрослых партнеров — кеагиверов (*caregivers*).

Большинство детей начинает усваивать эпистемическое маркирование с семантики неуверенности: раньше всех это делает Филипп (в 2,1), позже — Ваня (2,8). Процесс восприятия реплик взрослого, содержащих исследуемые операторы, начинается с середины второго года жизни: период от начала функционирования ЭМ в инпуте до момента их появления в продукции ребенка составляет от 3 до 15 месяцев для маркеров неуверенности и от 6 до 17 для операторов уверенности. ЭМ неуверенности доминирует (66%), а кроме того репертуар средств ее языкового выражения более разнообразен (ср. (Matsui

2014)). Соотношение уверенности и неуверенности в наших корпусах колеблется от 96% до 74%.

К общим корреляциям, выявленным при анализе процесса эпистемического маркирования, относятся следующие. Начальный маркер ЭМ каждого из семантических микрополей становится впоследствии наиболее частотным в модальном лексиконе ребенка: при выражении неуверенности таким маркером явилось вводно-модальное слово *наверное*, при экспликации уверенности — *конечно*. Последовательность появления операторов ЭМ совпадает с их частотностью: так, развитие неуверенности представляет собой движение от *наверное* к *кажется* (*наверное* — *может* — *по-моему* — *может быть* — *кажется*), динамика уверенности развивается от *конечно* к вводно-модальному *правда* (*конечно* — *действительно* — *на самом деле* — *правда*). Аспектами, в которых были обнаружены различия, являются а) одновременность / последовательность в появлении маркеров уверенности / неуверенности, б) доминирующее микрополе и преобладающий оператор, а также в) соотношение между леммами и их частотностью (*type / token ratio*).

Градуальность эпистемической семантики рассматриваемых микрополей отражена в онтогенезе этой категории таким образом, что каждая из степеней неуверенности (высокая — средняя — невысокая) и каждая из разновидностей уверенности (простая — категорическая — проблематическая) представлены одним — двумя наиболее прототипичными операторами, которые располагаются на шкале ЭМ от маркера, обладающего наивысшей степенью выражения семантики (или эпистемической силой, по М. Краузе (2004)), к маркеру, передающему ее в средней и/или слабой степени. При этом особенностью семантики уверенности является возможность ее имплицитного существования на том основании, что ментальная рамка *Я знаю, что P* может быть предпослана, по сути, любому утверждению, не содержащему иных эпистемических операторов, — напротив, определенных условий требует ее экспликация.

Основная тенденция в развитии раннего эпистемического репертуара заключается не только в его постепенном увеличении,

но и в расширении тех ситуаций (пропозиций), по отношению к которым ребенок выражает соответствующую модальную оценку и свою рефлексию.

### *Литература*

- Казаковская В. В.* Вопрос и ответ в диалоге «взрослый — ребенок». М., 2011 а.
- Казаковская В. В.* К вопросу об онтогенезе рамочных средств // Вопросы русского языкознания. Вып. XIV. Грамматика и текст (К юбилею Галины Александровны Золотовой). М., 2011б. С. 258–282.
- Казаковская В. В.* Модусная рамка в онтогенезе // Проблемы детской речи — 1997. СПб., 1997.
- Казаковская В. В.* Способы выражения авторства в структуре предложения: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1996.
- Краузе М.* Модальные маркеры в речи детей: становление функций и системы // Детская речь как предмет лингвистического исследования. СПб., 2004.
- Aksu-Koç A.* The acquisition of Aspect and Modality: The Case of Past Reference in Turkish. Cambridge, 1988.
- Evidentiality: A window into language and cognitive development / S. Finteva, T. Matsui (Eds.). San Francisco, 2009.
- Kazakovskaya V. V.* What helps children to acquire “the language of ToM”? // Program and Abstracts of Budapest CEU Conference on Cognitive Development. Budapest, 2012.
- Fitneva S. A.* Epistemic marking and reliability judgments: Evidence from Bulgarian // Journal of Pragmatics. 2001. Vol. 33.
- Stephany U.* Modality in first language acquisition // Modality in language acquisition. Berlin; NY., 1993.
- Matsui T.* Children’s understanding of linguistic expressions of certainty and evidentiality // Pragmatic Development in First Language Acquisition. Amsterdam / Philadelphia, 2014.
- Wellman H. M.* The child’s theory of mind. Cambridge, 1990.



*В. В. Казаковская,  
О. Б. Сизова (Санкт-Петербург)*

## **Сложные слова в онтогенезе и дизонтогенезе: корпусные и экспериментальные исследования**<sup>1</sup>

Начальное освоение детьми сложных слов (композигов, *compounds*) на материале русского языка до настоящего времени не являлось предметом анализа. Между тем это обширная область лексикона и неотъемлемая часть деривационной системы современного русского языка (Гудилова 2005; Козулина, Левашов, Шагалова 2009). Многокорневая морфемная структура композигов предоставляет уникальную возможность для изучения взаимосвязи между структурой сложных слов и их семантикой (Scalise 1992; Libben 1998), в силу чего изучение закономерностей усвоения композигов детьми представляется необычайно перспективным направлением для многих отраслей научного знания.

Целью совместного исследования явилось обнаружение различий в усвоении композигов детьми при нормальном и отклоняющемся речевом онтогенезе, что предполагало выявление факторов, способствующих возникновению первых сложных слов в речи ребенка, а также анализ их системно-языковых особенностей, продуктивности, частотности и основных тенденций развития.

Материалом для наблюдений послужили: а) лонгитюдные данные 5 типично развивающихся детей раннего возраста (1,5 — 4,1), осваивающих русский язык как родной (173 часа расшифрованной и закодированной речи (CHILDES)), и б) экспериментальные данные, полученные от 22 информантов —

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, грант 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка». Благодарим за помощь в проведении эксперимента учителей-логопедов И.А. Колесову и С.В. Мпеле-Бидиасе.

детей дошкольного возраста (5,7 — 6,11) с типичным и отклоняющимся речевым развитием.

Анализ лонгитюдных данных показал, что композиты появляются в речи русскоязычных детей рано (в начале третьего года жизни) — на стадии протоморфологии (*protomorphology*, в терминологии В. У. Дресслера). На усвоение сложных лексем влияют такие факторы, как их частотность в родном языке (неминуемо находящая отражение в инпуте), продуктивность моделей и так наз. морфосемантическая прозрачность (*transparency*) (Kazakovskaya 2011). О продуктивном использовании композитов свидетельствуют несколько критериев: а) использование их частей/компонентов в качестве самостоятельных лексем, б) появление оппозиций между формами одного и того же сложного слова, в) наличие окказиональных композитов (Dressler, Lettner, Korecky-Kröll 2010).

Выявлено, что первыми в речи детей появляются композиты, образованные на основе наиболее прототипичных — продуктивных и частотных — для русского языка словообразовательных моделей; при этом их деривационная сложность, в отличие от морфосемантической прозрачности, менее существенна. В большинстве случаев главный компонент ранних композитов является глагольным или номинативным корнем/основой (*самолет, зоопарк*); зависимый компонент представлен прилагательными, местоимениями, существительными и реже глаголами. Преобладают интерфиксальные модели, сопровождающиеся нулевой суффиксацией. Использование интерфикса (как правило, *-o-*) устраняет нежелательный для «ранней фонетики» кластер и облегчает произношение, делая сложное слово более простым для усвоения; нулевая суффиксация способствует морфосемантической прозрачности, поскольку второй компонент представляет собой «голый» корень (Argus, Kazakovskaya 2013; Kazakovskaya 2014). Окказиональные сложные слова (в отличие от данных других языков, характеризующихся обилием композитов) редки (*\*носорогина*), их «взлет» в речи ребенка, по данным родительских дневников, происходит значительно позже

(\*врач-психолог, \*куклоремонтник) (Харченко, Озерова 1999; Елисеева 2008).

Экспериментальное исследование было направлено на а) обнаружение способности детей к конструированию композитов на основе ключевого (стимульного) двусловного сочетания, б) актуализацию композитов при предъявлении изображения объекта, конвенционально обозначаемого сложным словом, в) выявление уровня продуктивного использования композитов.

Данные эксперимента свидетельствуют о том, что на успешность функционирования композитов в речи детей более старшего возраста влияют морфосемантическая прозрачность, объем слоговой структуры и степень востребованности (частотность) лексемы в повседневном общении. Так, недостаточная прозрачность «целевого» композита отрицательно сказалась на его конструировании детьми с отклоняющимся речевым развитием. Значительные трудности вызвало осмысление внутренней формы композитов, содержащих в качестве зависимого компонента аффиксоид — подвергшуюся грамматикализации корневую морфему. Однако наиболее серьезным ограничением для детей с речевым дизонтогенезом оказался объем слоговой структуры композита ( $\leq 5$ ). В ситуации превышения объема (*соковыжималка*) испытуемые а) продуцировали дериват от главной корневой морфемы (*\*выжималка*), б) предлагали семантически близкую лексему (*миксер*) или в) конструировали окказиональный композит с меньшим количеством слогов и отсутствием интерфикса (*\*сокдаятель*). Любопытно, что тенденцию к пропуску соединительной гласной проявили нормально развивающиеся дети более младшего возраста (*\*соквыжималка*). Наконец, дошкольники обеих групп испытывали трудности при конструировании таких целевых композитов, которые не относились к системе разговорной речи и/или обозначали не конкретные предметы, а явления (*снегопад*). В этом случае дети (50% группы нормально развивающихся и 72% группы с дизонтогенезом) предлагали более востребованные в разговорной речи лексемы (*снежок, снежинки*).

Эксперимент показал, что продуктивное использование композитов становится возможным после шести лет: нормально развивающиеся дети не только свободно конструируют композиты, но и воспринимают их внутреннюю форму, данные показатели достоверно выше ( $p=0,05$ ), чем при речевом дизонтогенезе. Дошкольники с отклоняющимся речевым развитием оказались неспособными к этим операциям в 30% случаев.

Таким образом, если использование наиболее прототипичных для русского языка композитов доступно детям на ранних этапах развития (что, оговоримся, отнюдь не означает факта их успешного толкования детьми — суть метаязыковой деятельности), то осмысление лексемы как собственно сложного слова и его самостоятельное конструирование становится доступным позднее — в дошкольном возрасте. При этом морфосемантическая прозрачность частей композита и слоговой объем ограничивают его продуктивное использование в дизонтогенезе, тогда как для типично развивающихся детей эти факторы отягощают усвоение композита лишь в сочетании с его нечастотностью в разговорной речевой практике.

### *Литература*

- Гудилова С. В.* Продуктивные типы образования сложных слов в современном русском языке (на материале неологизмов второй половины XX века): Автореф. ... канд. филологических наук. М., 2005.
- Елисеева М. Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб., 2008.
- Козулина Н. А., Левашов Е. А., Шагалова Е. Н.* Аффиксоиды русского языка. Опыт словаря-справочника. СПб., 2009.
- Харченко В. К., Озерова Е. Г.* Сложные слова в детской речи. Белгород, 1999.
- Argus R., Kazakovskaya V.* Acquisition of compounds in Estonian and Russian: Frequency, productivity, transparency and simplicity effect // Estonian Papers in Applied Linguistics. 2013. Vol. 9. P. 23–42.

- Dressler W.U., Lettner L., Korecky-Kröll K.* First language acquisition of compounds with special emphasis on early German child language // S. Scalise, I. Vogel (Eds.). *Cross-Disciplinary Issues in Compounding*. Amsterdam, 2010. P. 323–344.
- Kazakovskaya V.V.* Nominal compounds in Russian child language // Papers presented on the International Cross-linguistic Seminar «Pre- and Protomorphology in Language Acquisition». Vienna, 2011.
- Kazakovskaya V.V.* Early acquisition of compounds in Russian // Papers presented on the International Symposium «Child language acquisition and bilingualism: Grammatical development in Russian and Norwegian». St. Petersburg, 2014.
- Libben G.* Semantic transparency in the processing of compounds: Consequences for representation, processing, and impairment // *Brain and Language*. 1998. Vol. 61. P. 30–44.
- Scalise S.* (Ed.) The morphology of compounding: Special issue of *Rivista di Linguistica*. 1992. Vol. 4 (1).

***В. В. Казаковская (Санкт-Петербург),  
Е. В. Хачатурян (Осло, Норвегия)***

### **Коммуникативные стратегии взрослых в диалоге с моно- и плюрилингвальными детьми <sup>1</sup>**

В исследовании впервые предпринимается попытка сравнения коммуникативных стратегий взрослых в диалоге с детьми в ситуации усвоения ими одного (русского) и нескольких (русского, итальянского, норвежского) языков.

Реактивные реплики взрослого рассматривались в прагматическом и структурном аспектах (Казаковская 2010;

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, грант 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

Kazakovskaya 2015). При этом во внимание принимались различия между моно- и билингвальной коммуникацией: а именно то обстоятельство, что частое смешение языков (*code-mixing*) и переключение ребенка-плюрилингва на другой язык (*code-switching*) приводит к необходимости изменения языковой стратегии взрослых. Так, их коммуникативное поведение может варьироваться от перехода на другой язык вслед за ребенком или от продолжения коммуникации на двух разных языках до намеренного маркирования несоответствия кода (*minimal grasp*), что способствует получению наиболее эффективных результатов (Lanza 2001). Кроме того, параллельное усвоение нескольких языков характеризуется ограниченностью инпута на каждом из них: взрослый часто является единственным носителем языка для ребенка, что, несомненно, влияет на особенности коммуникации (Протасова, Родина 2010).

Материалом для наблюдений послужили лонгитюдные данные трех корпусов — затранскрибированные и закодированные в формате системы CHILDES аудио- и видеозаписи спонтанного диалога между взрослыми членами семьи и типично развивающимися детьми второго и третьего года жизни. Монолингвальные данные представлены русским корпусом «Ваня» (1,8–2,8), приближающимся по своему объему к так называемым корпусам повышенной плотности. Мальчик родился и вырос в интеллигентной петербургской семье, его речь записана в естественных каждодневных ситуациях общения с родителями и бабушкой. Плюрилингвальные данные представлены аудио- и дневниковыми записями двух трехязычных сестер (условно Э и К; 2,2–3,0), родившихся и проживающих в Осло в двуязычной русско-итальянской семье (русский — язык матери, итальянский — отца, языком общения родителей избран итальянский). Предметом анализа послужили разговоры девочек с матерью на русском языке; в обоих случаях в начале периода наблюдений русский язык являлся наиболее «слабым» звеном, о чем свидетельствовали постоянное смешение языков в речи старшей девочки и доминирование норвежского в речи младшей. К концу периода наблюдений ситуация существенно изменилась: русский язык занял доминирующую позицию и прекратилось смешение языков.

Результаты пилотного сопоставительного исследования позволяют предположить, что существенную роль в изменении статуса русского языка играет (наряду с другими факторами) речевое поведение взрослого, в котором можно отметить две основные тенденции, свойственные разным этапам усвоения языка девочками. В частности, данные структурного анализа показывают, что в период сильного смешения языков и/или их замены стратегия взрослого (матери) во многом совпадает со стратегией взрослого, общающегося с ребенком-монолингвом: используются реплики-повторы, реформуляции, расширения и коррекции<sup>1</sup>. При этом чрезвычайно важно подчеркнуть, что элементы реактивной тактики взрослого естественным образом «вписываются» в смену языкового кода и часто оказываются составной частью его перевода:

- (1) К. (2,5)  
 Взрослый: Куда Матиас поехал?  
 Ребенок: *No på ski* (говорит по-норвежски; 'На лыжи').  
 Взрослый: На лыжах кататься?  
 Ребенок: *Да*.
- (2) Э. (2,3)  
 Взрослый: Иди мыть руки.  
 Ребенок: *It Ciabattu одену* (первое слово произносит на итальянском; 'Тапочки одену').  
 Взрослый: Надевай сначала тапочки, а потом помоешь ручки.

В обоих примерах взрослый не фокусируется (то есть не реагирует эксплицитно) на смену языка (в частности, русского на итальянский (1) и на норвежский (2)), но при этом переводит и дополняет реплику ребенка. Прагматический статус подобных реплик-реакций мы склонны идентифицировать как конверсациональный (*conversational reactions*) (Kilani-Schoch, Dressler, Laaha, Korecky-Kröll 2006).

---

<sup>1</sup> Подробный структурный, коммуникативный, прагматический и лингво-эмоциональный анализ реплик-реакций взрослого в диалоге с русскоязычным ребенком представлен, в частности, в работах (Казаковская 2010; Kazakovskaya 2015).

Между тем на более позднем этапе усвоения языка, когда смешение языков с очевидностью уменьшается (что обычно происходит после 2,8), взрослый меняет свою речеповеденческую стратегию и, прежде чем перевести реплику ребенка, сказанную на другом языке, использует кларификативный переспрос (*Что? А?*), показывающий ребенку несоответствие избранного им кода (Lanza 2001).

(3) Э. (2,8)

Ребенок: *It tu vuoi маленькую?* (вопрос начитается по-итальянски; ‘Ты хочешь маленькую?’ — о покупке игрушечной машины).  
 Взрослый: А? (Пауза.) Да, я тоже хочу маленькую.

Таким образом, есть основания полагать, что усиливается метадискурсивная составляющая (*metadiscursive reactions*) прагматического компонента речевого поведения взрослого, часто представляющая собой так наз. отрицательный инпут (*negative evidence, negative feedback*) (Chouinard, Clark 2003).

В докладе будут представлены статистические данные, подтверждающие наши выводы. Предполагается обсуждение проблемы эффективности различных коммуникативных тактик взрослых для усвоения языка ребенком, а также анализ сходств и различий в стратегиях взрослых при общении с моно- и плюрилингвальными детьми раннего возраста.

### *Литература*

- Казаковская В. В. Реактивные реплики взрослого и усвоение ребенком грамматики родного языка // Вопросы языкознания. 2010. № 3. С. 3–29.
- Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Методика развития речи двуязычных дошкольников. М., 2010.
- Chouinard M., Clark E. Adult reformulations of child errors as negative evidence // Journal of Child Language. 2003. Vol. 30. P. 637–669.



- Kazakovskaya V. V.* Feedback in verb acquisition: Evidence from Russian 'adult — child' interaction // Cambridge Scholar Publishing, 2015 (in press).
- Kilani-Schoch M., Dressler W. U., Laaha S., Korecky-Kröll K.* Réactions adultes aux productions morphologiques des enfants // La Linguistique. 2006. Vol. 42. P. 51–65.
- Lanza E.* Bilingual first language acquisition: a discourse perspective on language contact in parent-child interaction // Cenoz J., Genesee F. (Eds.). Trends in Bilingual Acquisition. 2001. P. 201–229.

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

### **Об усвоении родного языка детьми дошкольного возраста**

С языком как кодом, системой единиц каждый нормально развивающийся ребенок сталкивается дважды: когда слышит название предмета и сам называет его, используя язык в процессе речевой коммуникации и познания, и когда осознает язык в процессе его институционального изучения.

Л. С. Выготский так описывает появление естественного языка в онтогенезе: «Знак возникает в результате сложного процесса развития. <...> Для того чтобы *быть знаком вещи*, слово должно иметь опору в свойствах обозначаемого объекта. <...> То, что возникает к началу образования речи у ребенка, есть *не открытие*, что каждая вещь имеет свое имя, а *новый способ обращения с вещами*, именно их называние» (Выготский 1968: 14–15) (здесь и далее курсив наш — Л. К.). Отметим, практическое, или, по Выготскому, «инструментальное», мышление предшествует речи, (а точнее говорению) и совершенно независимо от нее. Но знак вещи (естественный язык) воспринимается детьми значительно раньше, чем возникает называние: еще тогда, когда эта деятельность разделена между взрослым, который показывает и называет предмет, и ребенком,

который слышит название и постепенно осмысливает его. *Смысл*, согласно Н. И. Жинкину, начинает формироваться до языка и речи. «Надо видеть вещи, двигаться среди них, слушать, осязать — словом накапливать в памяти всю сенсорную информацию, которая поступает в анализаторы. Только в этих условиях *принимаемая слухом речь с самого начала обрабатывается как знаковая система* и интегрируется в акте семиозиса. Уже «язык няnek» вещественно понятен ребенку и принимается в УПК» (Жинкин 1982: 83). Напомним, что УПК (универсальный предметный код) — это наследственная способность человека, предназначенная для обработки как вербальной информации, так и информации о действительности, поступающей через разные органы чувств. «Предметный код — это стык речи и интеллекта. Здесь совершается перевод мысли на язык человека» (Там же: 54–55). Потребности коммуникации обуславливают образование взаимодействующих кодов, сложившихся в единую систему: язык — звуковая речь — внутренняя речь — интеллект, которая является саморегулирующейся и способной к самоусовершенствованию. Противопоставленность двух дискретных кодов языкам интеллекта породила *смешанный код* — *внутреннюю речь* — УПК, который стал посредником между языком и интеллектом, устной и письменной речью, национальными языками. УПК — это язык-посредник, субъективный индивидуальный код, неосознаваемый людьми, но обеспечивающий взаимопонимание между коммуникантами, говорящими и на одном, и на разных языках (Там же: 18–19).

Опережающее развитие смысла по отношению к говорению подчеркивали и другие психологи: Т. Н. Ушакова утверждает, что «когнитивное развитие детей не только первично по отношению к языковому, но и направляет его» (Ушакова 2004: 94). Д. Слобин начальный момент развития речи связывает с появлением семантических интенций, обусловленных общим когнитивным развитием, с первичным восприятием речи, которое дает толчок к формированию правил речепорождения, к образованию внутренних языковых структур (Слобин 1984). Согласно Дж. Брунеру, язык кодирует продукт когнитивных процессов, речевое развитие идет вслед за когнитивным; усвоение языка происходит на основе предшествующего

усвоения доязыковых представлений о структуре действия, т. е. ребенок первоначально понимает смысл совместно производимого действия на доязыковом уровне, а потом учится расчленять действие на элементы, в итоге обозначать его (Брунер 1984).

Значения слов, осмысляемые ребенком при назывании предметов, действий, явлений, выступают, по А. Н. Леонтьеву «в качестве “способов” и “механизмов” осмысления» (Леонтьев 1983: 243). Ученый указывал на двойную жизнь значений, которые выступают в качестве объектов «осознания и вместе с тем в качестве способов и “механизмов” осознания, т. е. функционируют в процессах, презентующих объективную действительности» и приобретают свою *психологическую* характеристику (Там же). А. Н. Леонтьев отмечает, что именно тогда, когда значения начинают функционировать в системе индивидуального сознания, они обеспечивают возвращение к чувственной предметности образа мира и в то же время характеризуются пристрастностью — личностным смыслом (Там же: 180).

Итак, язык, по Н. И. Жинкину и А. Н. Леонтьеву, открывает перед ребенком область сознания (по нашему мнению, смысла и осмысления, но не осознания!) Сошлемся на определения «осмысленности» и «осознанности», сформулированные Т. Н. Ушаковой: «Осмысленность, исходя из этимологии этого слова, логично связать с мыслью, разумностью, а в более общем и неформальном плане с наличием в субъективной сфере некоего рода переживаний, качественно аналогичных нашим “взрослым” осмысленным переживаниям. <...> Осмысленность — это субъективное переживание, улавливающее “правильность”, “нормальность” протекающих событий и явлений или их отклонение от этой “правильности” <...> осмысленность ребенка развивается, хотя ее начальные, очевидно, наиболее простые формы, проявляются чрезвычайно рано. <...> в той или иной мере и форме осмысленность присуща младенцу от рождения. Сфера функционирования семантики <...> оказывается гораздо шире сферы употребления словесных форм» (Ушакова 2004: 66–67). Т. Н. Ушакова считает понятия «осмысленность» и «осознанность» близкими, но все же

несовпадающими. Характерным признаком осознанности является «способность субъекта рефлексировать свои субъективные состояния, ставить явления в достаточно широкий контекст. Такого рода операцию целесообразно связывать со старшим возрастом и взрослого» (Там же: 66–67).

Осознанность мы связываем со вторым этапом усвоения языка, с развитием рефлексии ребенка над языком и речью, с его метаязыковым развитием, изучением правил описательной грамматики, с экспликацией, вербализацией этих правил, с пониманием языка как особой действительности. Согласно классификации А. А. Залевской, различают «ЯЗЫК<sub>1</sub>» и «ЯЗЫК<sub>2</sub>». «ЯЗЫК<sub>1</sub>» — это «индивидуальная система концептов и стратегий пользования ими в процессах говорения и понимания речи» (Залевская 2007: 89). Мы связываем с ЯЗЫКОМ<sub>1</sub> продукт неосознанного, но осмысленного восприятия языка, а с ЯЗЫКОМ<sub>2</sub> — описательную модель языка, «систему конструкторов и правил их комбинирования» (Там же: 90), качественно иное понимание того, чем ребенок уже владеет практически, т. е. осознание языка, метаязыковую деятельность, доступную уже и старшему дошкольнику. Трудности, которые испытывают дети при освоении грамматики родного языка в школе, практически владея им, говорят о том, что у ребенка имеется «своя система “ключей”, которая не совпадает с лингвистическими признаками частей речи» (Леонтьев 1974: 168), что «...ЯЗЫК<sub>1</sub> и ЯЗЫК<sub>2</sub> опережают одни и те же содержащиеся в языковом материале закономерности, однако каждый из них имеет свой “угол зрения”, предопределяющий концентрацию внимания на разных сторонах одного и того же явления и вырабатывающий свою специфическую систему координат» (Залевская 2007: 91). ЯЗЫК<sub>2</sub> формируется у ребенка, по мнению Н. О. Золотовой, с дошкольного детства и вырабатывается как собственный *естественный метаязык* в процессах общения и познания, как продукт наблюдений и обобщений (Золотова 2005), хотя это и эмпирические, произвольные, неосознаваемые обобщения, не связанные с изучением грамматики.

Н. В. Крушевский утверждал, что «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 ее признаками*» (Крушевский 1973: 430). Более того, слово настолько прочно сливается с вещью, что становится для ребенка самой вещью. Слово у ребенка прозрачно, является стеклом, через которое он воспринимает лишь окружающую действительность, а не языковой знак.

Словосочетания и предложения, развернутые высказывания также оказываются слитыми воедино с тем, для обозначения чего они используются. Феномен «прозрачности языкового знака» образно описал Н. И. Жинкин: «Человек слышит слова из звуков, а думает при этом совсем не о звуках и словах <...> воспринимая речь, он представляет и видит обозначаемую действительность, а не строчку слов или последовательность звуков» (Жинкин 1982: 18, 101). Н. И. Жинкин замечает, что «понимать надо не речь, а действительность», которая стоит за речью (Там же: 92). Это утверждение коррелирует с категорией «образа мира». Язык для его носителей, как справедливо утверждает А. А. Залевская, «выступает в качестве средства выхода на образ мира». Именно «через образ на разных уровнях осознаваемости учитываются разнообразные выводные знания» (Залевская 2007: 99). Под воздействием социума «формируется индивидуальный образ мира, вне которого языковые средства не имеют смысла» (Там же).

Воспринимая значения языковых единиц, каждый ребенок формирует их систему, трансформирует их в субъективные смыслы. Именно предметные значения являются единицей сознания, «а язык в этом случае понимается как система значений, могущих актуализироваться и в вербальной форме» (Леонтьев 1993: 16). При этом языковые единицы как фрагмент языковой действительности, как материальная звуковая реальность не объективируются детьми. Выделение ребенком из значений смысла достигается посредством внутренней речи — важнейшего, по Н. И. Жинкину, механизма речемыслительной деятельности, который является своеобразным транслятором, необходимым для понимания информации, поступающей из речи. Внутренняя речь реализуется через УПК, имеет общую

структуру для обработки информации о действительности, поступающей через органы чувств и вербально. Ребенок, воспринимающий языковые знаки из речи окружающих, преобразует ее в модель отрезка действительности, о котором сообщается, и возникает «денотат, учет которого соответствует акту понимания» (Жинкин 1982: 80). Воспринимаемые языковые единицы всегда переводятся на внутреннюю речь. Это необходимо для актуализации образов, для идентификации денотата, для понимания, общения и познания. При этом сенсорика и интеллект функционируют комплементарно (Там же: 63, 123).

Таким образом, ответ на вопрос, как дети усваивают языковые средства, воспринимаемые ими из речи окружающих, связан, прежде всего, с оппозицией «объективация языкового знака — прозрачность языкового знака».

Воспринимая слова, словосочетания, предложения как носители определенного значения, трансформируемого в смысл, дети не объективируют и не осознают языковые единицы как реалии материального мира. Они интуитивно идентифицируют воспринимаемые слова с предметами и явлениями, не различая при этом слитых в неразрывное единство слов и названных ими материальных объектов, действий, состояний. Дети легко вникают в смысл, передающийся разными грамматическими средствами, но при этом не дифференцируют грамматических форм как явлений языковой действительности и обозначенных ими связей и отношений между предметами и явлениями.

Не замечая материальной оболочки языкового знака как чего-то автономного, не воспринимая язык как систему знаков, дети осмысливают лишь материальную и социальную действительность, стоящую за языковыми кодами, т. е. они понимают не язык, а смысл, передающийся средствами языка в речи. Естественный язык как особенный звуковой материальный мир для них не существует. В процессе непроизвольного усвоения знаковой системы родного языка дети интуитивно соотносят звуковые единицы со значащими (морфемами, словами), а их отождествляют с предметами и явлениями и отношениями между ними. Это феномен «прозрачности языкового знака».

Соотнести слова с предметами, словосочетания и предложения с объективно существующими логическими связями и отношениями, тексты с определенными отрезками действительности означает осмыслить (а не осознать!) лексические и грамматические значения. Усвоение детьми языковых единиц и их значений возможно благодаря тому, что они восприняли явления, связи между ними, пережили определенные события, которые названы, обозначены с помощью языковых единиц. «Значение есть путь от мысли к слову, <...> это внутренняя структура знаковой операции. Это то, что лежит между мыслью и словом (Выготский 1968: 187). При этом форма языковых единиц остается для ребенка невидимой, неосознанной. Именно в неререфлектируемом, имплицитном осмыслении языковых значений состоит понимание языковых единиц дошкольниками.

Происходящая под влиянием обучения объективация языка вносит определенные изменения в его восприятие. В результате языковые единицы начинают вычленяться детьми как языковой феномен, как языковая действительность.

### *Литература*

- Выготский Л. С.* Из неизданных материалов Л.С.Выготского // Психология грамматики. М., 1968. С. 178–196.
- Выготский Л. С.* Орудие и знак в развитии ребенка: соч. в 6-и тт. Т.6. М., 1984. С. 5–90.
- Брунер Дж.* Онтогенез речевых актов // Психоллингвистика. М., 1984. С. 21–49.
- Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М., 1982.
- Залевская А. А.* Введение в психоллингвистику. М., 2007.
- Золотова Н. О.* Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык. Тверь, 2005.
- Крушевский Н. В.* Очерк науки о языке // Хрестоматия по истории русского языкознания. М., 1973. С. 417–433.
- Леонтьев А. А.* Исследование грамматики // Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

- Леонтьев А. А.* Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993. С. 16–21.
- Леонтьев А. Н.* Психологическое исследование речи. Изб. психол. произведения: в 2-х тт. Т.2. М., 1983.
- Слобин Д.* Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика: Сб. ст. М., 1984. С. 143–207.
- Ушакова Т. Н.* Речь: истоки и принципы развития. М., 2004.

***В. Н. Карпухина (Барнаул)***

### **Расширение коммуникативной аудитории детских текстов: интертекстуальность современной детской литературы**

Современная детская литература рассматривается в статье как совокупность текстов, ориентированных не только на детскую, но и на взрослую аудиторию. Расширение целевой аудитории детских текстов стало наиболее заметным в период смены парадигмы модерна парадигмой постмодерна (см.: Карпухина 2014)). Одним из прецедентных текстов детской литературы, выступившим в новом переводе как текст, который адресован аудитории профессиональных читателей-филологов, философов, семиотиков, стал текст «аналитического перевода» повестей А. А. Милна о Винни-Пухе, выполненный В. П. Рудневым (Карпухина 2013). С нашей точки зрения, именно реинтерпретации прецедентных текстов детской литературы (Веселые человечки... 2008) положили начало появлению новейшей детской литературы.

Материал исследования — диалогия Бориса Акунина и Глории Му («Детская книга» (Акунин 2005); «Детская книга для девочек» (Му 2012)). В качестве объекта исследования в данной статье рассматривается изменение аксиологических приоритетов у персонажей романов Бориса Акунина и Глории Му. Предмет исследования — система интертекстуальных отсылок к



произведениям русской и зарубежной литературы, используемая авторами для определения причин и последствий данной аксиологической релятивности. В качестве цели мы видим определение проблематики текстов новейшей детской литературы с позиций коммуникативистики, лингвоаксиологии и теории интертекстуальности.

Дидактичность детской литературы, на первый взгляд, кажется достаточно очевидной. Основной вопрос детской литературы сформулирован Владимиром Маяковским со свойственной ему прямолинейностью: «Что такое хорошо и что такое плохо?» (Десятов, Карпухина 2014). Косвенные иронические отсылки к текстам Маяковского в «Детской книге для девочек» маркируют межгендерные отношения: хулиган Щур влюбляется в барышню Полю (Гелю), вместо цветов дарит «букет» любимой ею морковки (ср. в поэме Маяковского «Хорошо!»: «Не домой, / не на суп, / а к любимой / в гости / Две морковинки / несу / за зеленый хвостик» (Маяковский 1982: 314)). Однако современные исследователи детской литературы полагают, что дидактичность прецедентных детских текстов — не изначальное их свойство, которое со временем может меняться (см.: (Johnston 2006: 52–53)). В качестве одной из целей рассматриваемого дискурса детской литературы необходимо учитывать и социализацию (аккультурацию) участников дискурса в семиосфере одной или нескольких культур.

Аксиологический конфликт дилогии в ситуации формирующейся ценностной шкалы основных персонажей, Ластика и Гели, рассматривается в текстах в разных аспектах. Например, попадание Ластика Фандорина в иные эпохи граничит с профанацией и карнавализацией идей искоренения Мирового Зла / Запретного плода. Аналогия «райского яблочка» с Кольцом Всевластья из эпопеи Дж. Р. Р. Толкиена для самого Ластика совершенно очевидна (Акунин 2005: 40), так же, как и актуализация толкиеновских текстов на рубеже XX–XXI вв. за счет их перевода на язык кинематографа. Важность данной аналогии подчеркивается параллелизмом отсылки к толкиеновскому тексту в «Детской книге для девочек»: злодейка Павловская, найдя булавку, подброшенную Поле Рындиной (= Геле Фандориной), расплывается в улыбке: «Моя прелесть!»

(Му 2012: 277), цитируя любимую фразу Горлума. В данном случае основным мотивом, важным для аксиологической шкалы персонажей (Ластика и Гели), становятся сверхвозможности, получаемые вместе с властью.

Одним из основных претекстов дилогии «Детская книга» выступают «Хроники Нарнии» К. С. Льюиса (Льюис 2012; 2014). В переплетении языческих и христианских мотивов наиболее важным в романах Льюиса оказывается мотив принесения в жертву себя (Лев Аслан) или своих корыстных интересов (Дигори из «Племянника чародея»). Мальчик Дигори вместе со своей подругой Полли, как и персонажи «Детских книг», получают возможность путешествовать между мирами. В «Детской книге для девочек» Геля осматривает обычный дом 1914 года как музей, что делают и потомки Дигори в первой книге из «Хроник Нарнии». В романе «Племянник чародея» Дигори отказывается принести злой колдунье *волшебное яблоко вечной молодости*, которое находится в запретном для смертных саду, хотя колдунья обещает ему взамен выздоровление мамы в реальном мире. Отдав яблоко льву Аслану, хранителю добра в мире Нарнии, а не присвоив его себе и не отдав злой колдунье, Дигори вместе со своей подругой получает возможность вернуться в мир людей и вылечить маму. Ситуация с *райским яблочком*, за которым отправляются в разные времена Геля (Поля) и Ластик, практически зеркально повторяет ситуацию с Дигори и его подругой Полли.

Многочисленные интертекстуальные отсылки к текстам Дж. Фаулза, Л. Кэрролла, Дж. Р. Р. Толкиена, К. Коллоди, К. С. Льюиса необходимы авторам дилогии «Детская книга» для того, чтобы подчеркнуть релятивный, антропоцентрический компонент аксиологических моделей в дискурсе детской литературы. Это связано с релятивностью ценностных приоритетов персонажей новейшей детской литературы в современной коммуникативной ситуации.

### *Литература*

Акунин Б. Детская книга. М., 2005

- Веселые человечки: Культурные герои советского детства: сб. статей. М., 2008.
- Десятов В. В., Карпухина В. Н.* Что такое хорошо и что такое плохо? О философских романах Бориса Акунина и Глории Му «Детская книга», «Детская книга для девочек» // Сибирский филологический журнал. 2014. № 1. С. 178–185.
- Карпухина В. Н.* Конструирование лингвистической реальности при смене семиотического кода культуры. Барнаул, 2013.
- Льюис К. С.* Хроники Нарнии: начало истории. Четыре повести: Племянник чародея. Лев, Колдунья и платяной шкаф. Конь и его мальчик. Принц Каспиан. М., 2012.
- Маяковский В. В.* Избранные сочинения в двух томах. Т. 2. М., 1982.
- Му Глория.* Детская книга для девочек. М., 2012.
- 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; NY, 2006.
- Karpukhina V. N.* The Linguistic Reality and the Contemporary Aspects of its Studies during the Scientific Paradigms Turn // *Speech and Context International Journal of Linguistics, Semiotics and Literary Science*. 2014. Vol. I (IV). P. 15–20.

***Е. Ф. Киров (Москва)***

## **Принципы формирования письменной компетенции у детей**

Проблема формирования письменной речи у детей периода преимущественно 7,0-12,0 ставилась в работах Г.М. Богомазова и его учеников, при этом были обнаружены и гендерные отличия (девочки раньше овладевают грамотным письмом), если термин «гендерный» применим к онторечи, включая письменную (см.: Богомазов 2005).

Тем не менее эта проблема касается и более раннего возраста, когда дети, т.е. онтоязыковые личности 4,0-7,0 уже овладевают началами письменной речи, знают буквы и умеют ими пользоваться сначала для написания **графических онтослов, похожих на транскрипцию детского произнесения слова** (типа *масацкыл* и под.), а затем и приближенных к нормально записанным по правилам орфографии слов русского языка.

Важно проследить, какие процессы происходят в языковом сознании ребенка (онтоязыковой личности) в первый период освоения письма. Г.М. Богомазов считал — и весьма справедливо, что в начальный период онтоязыковая личность 4,0-7,0 овладевает фонологической системой, описанной в рамках и традициях Санкт-Петербургской фонологической школы. Суть этого процесса заключается в том, что фонология такого типа ориентирована по преимуществу на звучащую речь, следовательно, языковая онтоличность 4,0-7,0 овладевает логикой использования письма по принципу транскрипции, как, видимо, считал Г.М. Богомазов (хотя сам он этого эксплицитно не говорил).

Поступление ребенка в школу приводит к ломке старых представлений о технике письма в сознании языковой онтоличности, и по представлению Г.М. Богомазова, в ней начинает формироваться фонологическая система, описанная Московской школой фонологии. В результате возникает двухуровневая фонология, которая характеризует в том числе формирование письменных навыков в языковой и речевой компетенции онтоличности. Нам представляются эти данные Г.М. Богомазова очень ценными как в теоретическом, так и в практическом плане.

Однако очень перспективную трактовку концепции Г.М. Богомазова можно и следует дополнить и расширить уже давно существующим (и разработанным более ста лет тому назад И.А. Бодуэном де Куртенэ) понятием графемы, которое в концепции Г. М. Богомазова отсутствует. Именно сопоставлению и корреспонденции понятий фонемы и графемы в языковой онтоличности будет посвящен наш доклад.

### *Литература*

*Богомазов Г.М.* Возрастная фонология (двухуровневая фонологическая система и ее роль в формировании чутья языка и грамотности учащихся 1-6 классов). М. 2005.

**Ю. П. Князев (Санкт-Петербург)**

### **Прилагательные цвета в ранней детской речи**

В книге Б. Берлина и П. Кея (Berlin, Kay 1969), основанной на сопоставлении прилагательных цвета (ПЦ) в нескольких десятках языков, делается вывод, что если в языке есть только два базовых ПЦ, то это *белый* и *черный*, третьим появляется *красный*, четвертым и пятым — *зеленый* и *желтый*, шестым — *синий*, седьмым — *коричневый*, а последними из ПЦ, проанализированных в данной работе, — *серый*, *оранжевый* и *розовый*. Примерно в таком же порядке располагаются ПЦ в частотном словаре русской лексики О. Н. Ляшевской и С. А. Шарова (в скобках указано место ПЦ в подкорпусе прилагательных): *белый* (21) — *черный* (23) — *красный* (39) — *зеленый* (121) — *серый* (170) — *синий* (213) — *желтый* (219) — *голубой* (233) — *розовый* (341) — *рыжий* (383) — *коричневый* (632) — *оранжевый* (966) (Ляшевская, Шаров 2009). Казалось бы, нечто подобное должно наблюдаться и при усвоении ПЦ русскими детьми. Однако на первом этапе, в конце второго — начале третьего года жизни, полного соответствия не наблюдается.

Прежде всего бросается в глаза относительно малая употребительность ПЦ *белый* и *черный*. Лиза Е. в возрасте 1,10 использовала три ПЦ: *красный*, *зеленый* и *синий* (Елисеева 2008: 93); Ася П., начавшая различать цвета до 2,2, быстрее других усвоила ПЦ *красный* (Цейтлин, Елисеева 1998: 37). Встречаются и менее обычные наборы первых ПЦ. В записях речи Оли М., относящихся к периоду от 2,1,15 до 2,4,13, самым частым

оказалось ПЦ *желтый*, которое она использовала правильно и по отношению к разным предметам (Там же: 109–121). Интересно, что и, по крайней мере, некоторые взрослые, говоря с ребенком, не используют ПЦ *белый* и *черный*. Так, в речи матери Филиппа С. (возраст ребенка 1,7) зафиксировано четыре ПЦ: *желтый*, *зеленый*, *красный* и *синий*; эти же ПЦ первыми (в возрасте от 1,8 до 2,2) появляются и в речи самого Филиппа С. (Воейкова 2011: 244, 222). Даже в гораздо более поздний период, в ранних письменных текстах Гриши К., встретилось только одно ПЦ — слово *красный* (Князев 2004: 48).

В целом можно заметить, что маленький ребенок, по-видимому, не обращает большого внимания на цвет предмета. Как пишет М. Д. Воейкова, «если первые параметрические и оценочные прилагательные употребляются детьми более или менее сознательно, то употребление цветовых по-прежнему представляет собой не до конца осознанный имитативный процесс» (Воейкова 2011: 212). С этим, возможно, связано то, что многие дети усваивают первые ПЦ как часть составных наименований типа *белый гриб* (Лиза Е., 1,9,3), *черный хлеб* (Женя Г., 2,4,11), *Красная шапочка* (Оля М. 2,1,15).

ПЦ занимают противоречивое положение среди признаков слов. С одной стороны, Л. Л. Буланин включает их в группу качественных прилагательных, называющих признак «как абсолютный, не зависящий от его оценки говорящим» (Буланин 1976: 72). С другой стороны, количество ПЦ, особенно в детской речи, во много раз меньше числа оттенков цвета, различаемых человеком. Так, красному цвету соответствует не точка, а множество оттенков, переходящих, с одной стороны, в оттенки желтого и оранжевого цвета, а с другой стороны — в оттенки фиолетового и синего. Как показывают психолингвистические эксперименты, значения ПЦ характеризуются большей или меньшей размытостью и частично пересекаются, но в то же время можно выделить цветовые области, которые чаще других обозначаются теми или иными ПЦ (Фрумкина 1984: 120–125).

Видимо, по этой причине установление соотношения между известным ребенку ПЦ и реальной окраской предметов для многих детей является сложной проблемой. Так, Женя Г. в

возрасте 1,10,24 еще, видимо, не воспринимал значения ПЦ: «Вчера я его пытался познакомить с цветами. Делал это на разноцветных яйцах, которые подарила Мария Николаевна. Указывал ему много раз: красное яичко, желтое, зеленое. Он повторял за мной названия цветов, но, сколько я ни просил дать мне красное яичко, желтое и т. д., он ни разу не дал и не указал требуемое» (Гвоздев 2005: 31). Однако уже через год (в 2,11,5) результаты сходного эксперимента оказались вполне приемлемыми: «Сейчас испытывал, как он различает цвета, на принесенных разноцветных листках бумаги. Он без запинки назвал: *красный* (красный), указывая на карминно-малиновую полоску; *зеленый* — на светло-зеленую; *желтый* — светло-желтую. Яркую оранжевую назвал: *тоже красненькая* (тоже красненькая), а о розовой того же карминного оттенка сказал: *Такая же* — Такая же» (Там же: 147).

Можно выделить несколько типичных отклонений в использовании ПЦ детьми по сравнению с конвенциональным «языком взрослых»:

а) употребление разных ПЦ по отношению к одному и тому же предмету: Лиза Е. в 2,0,24 могла назвать свой розовый игрушечный чайничек и *зеленым*, и *желтым*, а Женя Г. колебался, назвать ли черные чулочки *беленькими*, *красными* или *желтыми* (2,0,30; 2,4,11);

б) существование у многих детей «основного» ПЦ, предпочитаемого всем остальным, независимо от реальной окраски предмета; таким ПЦ может быть и *красный*, и *синий*, и *зеленый* (Цейтлин 2000: 126; Воейкова 2011: 236–237);

в) отклоняющееся от нормативного расширение области приложимости отдельных ПЦ: Женя Г. называл *черными* шоколадные конфеты (2,7,16), компенсируя этим отсутствие у него в данный период слова *коричневый* (Гвоздев 2005: 110), а Аня С. в возрасте 2,3,2 называла *черной водой* компот или воду с вареньем, в противоположность чистой воде для питья, которую она называла просто *водой* (Цейтлин, Елисеева 1998: 21)

г) использование некоторых ПЦ только для характеристики одного конкретного предмета: Аня С. (2,01,20) называла *синенькими* свои трусики с синими горошками, не

различая синий цвет в других случаях (Цейтлин, Елисеева 1998: 12).

### *Литература*

- Буланин Л. Л.* Трудные вопросы морфологии. М., 1976.
- Воейкова М. Д.* Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М., 2011.
- Гвоздев А. Н.* От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. Изд. 2-е, испр. М., 2005.
- Елисеева М. Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб., 2008.
- Князев Ю. П.* Ранняя детская письменная речь: лексика и грамматика // Человек пишущий и читающий. СПб., 2004.
- Ляшевская О. Н., Шаров С. А.* Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М., 2009.
- Фрумкина Р. М.* Цвет, смысл, сходство. М., 1984.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.
- Цейтлин С. Н., Елисеева М. Б.* От двух до трех. Дневниковые записи. СПб., 1998.
- Berlin B., Kay, P.* Basic Color Terms: Their Universality and Evolution. Berkeley, 1969.

***Н. Н. Колодина (Вашингтон, США)***

### **Восприятие двуязычными детьми языковых игр**

Языковые игры в художественном тексте, как они воспринимаются и понимаются детьми-билингвами? Чтобы выявить особенности рецепции двуязычных детей, мы провели эксперимент, дав им прослушать главу из книги Д. Рубиной «Джентльмены и собаки». В ходе эксперимента мы старались



ответить на вопросы: что же «слышат» билингвы в художественном тексте, как отражается уровень владения русским языком на восприятии языковых игр, все ли языковые игры им понятны?

Критерии для отбора участников эксперимента были взяты из работы А. В. Овчинниковой и Е. Ю. Протасовой (2007). Было отобрано 16 продуктивных синтезированных билингвов в возрасте от 5 до 13 лет, в семьях которых говорят на русском языке (5 детей из смешанных семей, 11 из русскоязычных семей). Часть группы была субординативными билингвами, а другая часть — координативными. Все дети ходят в американскую школу на полный день. Пятнадцать детей рождены в США. Одна участница приехала из России в США в четырехлетнем возрасте, сейчас ей 10 лет. Условием подбора участников было свободное владение русской устной речью, умение читать и слушать книги.

Для большей разборчивости текста и создания комфортной ситуации текст читали родители. Если ребенок хотел, он слушал и отвечал на вопросы, если нет, то никто не настаивал на продолжении эксперимента. Между тем, нежелание слушать тоже расценивалось как ответ. Сбор информации был проведен с помощью опросника, детей также просили нарисовать иллюстрацию к услышанному. Рисунок помогал понять то, что ребенок затруднялся объяснить вербально.

В нашей работе понятие языковая игра понимается как выражение, которое подразумевает плюрализм смыслов (Витгенштейн). В сказке Д. Рубиной два главных героя по-разному относятся к услышанному: один все понимает буквально,

другой — носитель абстрактных смыслов. Опираясь на классификацию языковых игр, предложенную В. З. Санниковым (Санников), мы составили развернутый список тех тропов и фигур речи, которые используются в тексте Дины Рубиной.

Самый распространенный игровой прием — материализация метафоры или фразеологизма (*аппетит можно посадить на цепь, заставить сторожить дом*). Иногда сам фразеологизм не дан в тексте непосредственно, а сразу о веществе: (*Еще минуту назад тишина была живой, но сейчас от страха умерла*). Литерализованный фразеологизм или

метафора могут комбинироваться с другими устойчивыми выражениями или их частями. Автор возвращает постулат искренности фразеологизму (*Мистер Буль поделится опытом. — ... Вы думаете он не пожадничает?*). Дети по-разному относились к овеществлению метафоры в зависимости от возраста. 5-летний участник перестал слушать текст после первого использования игрового приема, 6-летний попросил еще раз перечитать главу и только тогда стал смеяться, 7-летний начал смеяться во второй половине главы, когда уже знакомство с игровым приемом было освоено, 8-10-летние активно реагировали на овеществление метафор, 11-13-летние выказывали полное понимание игры, но скучали.

Обыгрывание многозначности слов активно используется в тексте (*Наступила полночь. Она наступила прямо на домик Трикитака*) и воспринимается билингвами очень хорошо независимо от возраста.

Обыгрывание омонимичности (*Почему бы нам не заняться защитой окружающей среды? — Но сегодня уже четверг!*) и антонимичности (*Записка гласила ... нет, она молчала...*) было понятно билингвам только в тех случаях, когда использованные слова входили в их словарный запас.

Большое значение размер лексического запаса имел для игр с использованием прилагательных. Практически все они вызвали полное равнодушие со стороны юных слушателей.

Оксюморон *Аппетит ходит голодный* вызвал реакцию только у одного из 16 участников. Не воспринимались игры, основанные на созвучиях. В книге звуковая оболочка слова используется, чтобы описать и подчеркнуть характер героев: имя ТеТяТроТти [т-т-т-т-т] звучит как трескотня автомата, таков и характер тети: она разговорчива и прямолинейна. Часто повторяемая одним из героев фраза *Дело надо делать* напоминает о размеренных ударах молотка и характеризует модель поведения персонажа. Паронимическая аттракция не воспринималась слушателями: когда в речи одного из персонажей *аскорбиновая кислота* превратилась в *оскорбительную*, дети не смеялись.

Не воспринимаются игры, в которых задействовано обыгрывание внутренней формы слова (превращение части слова

в самостоятельное: *Объявление* — это объявим явление; создание новых слов: *Он приземлился, вернее прикрышился*).

Стилистические игры также остались незамеченными детьми. Ни один из них не увидел стилизации под английское литературное произведение, ни один не услышал перехода от высокого стиля к разговорному (*Он стоял перед будкой ... и подумывал, как лучше дать знать о себе. Леди безмолствовала, и тут же иллюзия разбивается — волоча цепь, собака вылезла из будки, бульдог рванул*).

Интересно, что при прослушивании текста у некоторых детей стали возникать ассоциации с мультипликационными фильмами, просмотренными на русском языке («Смешарики» и «Винкс-Клуб»), авторы которых используют языковые игры.

В ходе эксперимента нам удалось выяснить, что языковые игры воспринимаются билингвами старше 6 лет. Материализация метафоры, литеализация понятия были понятны и смешны, потому как подобные игры присущи и русскому, и английскому языку. Игры, характерные только для русского языка, не привлекли внимания участников-билингвов. Все, что требует большого лексического запаса, понимания внутренних закономерностей языка (игры с внутренней формой, оксюмороны и др.) осталось незамеченными.

### *Литература*

*Витгенштейн Л.* Философские исследования. Код доступа: [http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000273].

*Овчинникова А.В., Протасова Е.Ю.* Двухязычие и измерение речевого развития: Методика преподавания русского как неродного. М., 2007.

*Санников В.З.* Русский язык в зеркале языковой игры. Код доступа:

[http://rus.1september.ru/article.php?ID=200101204].

*Ю. Н. Кононова (Славянск-на-Кубани)*

### **Окказиональное слово в дискурсе литературных произведений для детей**

**Описание научной проблемы.** Обогащение гуманитарного знания новыми идеями, связанными с изучением дискурсивной практики, идиостиля и лингвокреативности, важно для развития современной лингвистики. В данном ракурсе оправдан исследовательский интерес к явлению *словотворчества*, понимаемому как создание нового, ранее не существовавшего в языковой традиции слова или решение конкретной коммуникативной задачи, связанной с конструированием новой лексической единицы. Игровое, творческое начало присуще детской речи — сфере русской разговорной речи, активно задействующей неузуальные составляющие «словообразовательно-словотворческого пространства русского языка» (Лыков 2002: 185). Произведения для детей представляют собой уникальный тип литературного творчества. Субъектом восприятия (читателем), а очень часто и героем повествования в них выступает ребенок — языковая личность с особыми потребностями. На эти потребности ориентированы писатели, целенаправленно создающие литературные произведения для детской аудитории — «читателей, находящихся по отношению к автору в совершенно другом интеллектуально-социальном измерении» (Кузьмина 2010: 94). Детский писатель «должен быть равноправным партнером ребенка в литературной игре, а отсюда — и в его игровом мире вообще» (Славова 1987: 52). На окказиональные явления в произведениях для детей обращают внимание такие исследователи, как Е. А. Авакумова, Е. А. Гаранина, Т. В. Дьякова, Е. В. Костина, О. В. Красовская, С. А. Никаноров, Н. Н. Соловьева, В. И. Шенкман. Язык современной русской детской литературы характеризуется, прежде всего «широким выбором звуковых, графических, словесных и грамматических форм» (Гаранина 1998: 24).

**Материалом** для анализа послужили произведения детских писателей (Н. Носов, В. Драгунский, Ю. Мориц, Б. Заходер, Э. Успенский, А. Усачев, М. Яснов, Т. Собакин, О. Григорьев и мн. др.). Ключевым моментом в отборе текстов был фактор насыщенности детского дискурса произведения фактами словотворчества. В своем исследовании мы понимаем *детский дискурс* как речевую продукцию, адресантом и / или адресатом которой является ребенок, задействующую механизмы рече- и словотворчества, адекватные уровню детского восприятия, а также опирающуюся на опыт и психолингвистическую информацию, свойственные детскому языковому сознанию. (Типологию детского дискурса см. (Кузьмина 2010: 122–126)). Произведения для детей насыщены несобственно-детским и псевдодетским оригинальным типами дискурса. Разница между ними состоит в том, какие черты речи ребенка автор выделяет и творчески перерабатывает. В первом случае это стилизация, выстроенная на заимствованиях — фантазии, детском юморе, но в рамках литературной нормы. Известно, что речь детей, отраженная в пространстве художественного произведения, «отличается от естественной детской речи тем, что репрезентирует ее не полностью, а только лишь отдельными элементами, иными словами, она подвергается авторской стилизации, что создает впечатление ее реальности, достоверности» (Солнцева 2010: 3). Оригинальный псевдодетский дискурс, создаваемый авторами-профессионалами, также представляет собой продукт стилизации, но иначе: он демонстрирует осознанное отступление от языкового канона, языковой нормы в речи повествователя / рассказчика и персонажей как носителей детского игрового мышления.

### **Результаты и выводы**

1. В художественном тексте окказиональные слова как «сознательные творения художников слова» (Пахомова 2013: 82) обнаруживают высокую степень языковой и речевой рефлексии автора. Детские издания поддерживают различные игровые проявления, свойственные речи детей, важнейшими из которых являются образование нерегулярных грамматических форм на основе аналогии с усвоенными регулярными моделями и

оказиональное словопроизводство (словотворческие каламбуры, контаминации): ср. примеры из детской речи *гритёнок* (2), *вежа* (?), *забудка* (3, 7); в произведениях для детей *Люди там живут радивы / И казисты всем на диво... Вот такие все там вежды.* (Е. Ефимовский); *салютинка* (?), *солинка* (4), *фаршинка* (М. Трауб); *кабачата /из кабачковой икры* (4), *хрюнята* (4-5) — *листята* (М. Яснов); *лапыта /лапы + копыта/* (5, 6); *кустыня /кусты + пустыня/* (3,7) — *беgebрод /бегемот + бутерброд/* (Б. Заходер); *дикобразе /дикобраз + безобразе/* (М. Яснов). При этом языковые игры позволяют продемонстрировать «прочность» языковой системы, а лингвокреативные находки литераторов вполне способны расширять и обновлять словарный фонд удачно сконструированными вымышленными словами: *суперпространство, мыслеграмма, мневмокассета, экспо-гном, палеогенетика* (К. Булычев).

2. Оказиональные слова как плоды «инфантильного словотворчества» детских авторов высвечивают связь, объединяющую познавательные, нормативные и игровые стороны освоения мира и языковой действительности. Так, например, имеет место концептуализация терминов родства: *братинюк < брат + ботинюк* (А. Усачев); *медвнюк < медбрат + внук; медплемянник < медбрат + племянник* (К. Булычев); *папонт, бабонт, дедонт, внучонт* — по аналогии с *мамонт* (М. Яснов); *прапрапраправнук, прапрапраправнучка* (В. А. Лёвшин, Э. Б. Александрова) и т. д. Умышленные проявления языковых «неправильностей» имеют психологическую установку на создание неформальных доверительных отношений, предусматривают «некий минимум социальной и духовной общности («мы хорошо понимаем друг друга и можем себе позволить чуть больше, чем положено» (Норман 2006: 46)).

3. Словотворчество в произведениях детской литературы ориентировано на «ментальные доминанты детского языкового сознания» (Никаноров 2000: 9). В исследуемом нами аспекте языковая личность детского писателя может быть рассмотрена не только с позиции активного творческого носителя языка, но также и с позиции «создателя индивидуального тезауруса» (Плотникова 2004: 21) со своими личностными акцентами,

соотносящимися с миром детского слова и особенностями мировосприятия ребенка. Отличительной чертой новообразований является то, что большинство из них является «говорящими», характеризующими; они призваны произвести юмористический эффект, обратить внимание юных читателей на определенные стороны жизни, взаимоотношения между людьми, особенности восприятия: *Ничегособеков, Оченьпрекраснов, ехидноглазый, обманистка* (Э. Успенский); *супер-гипер-максинасморг, четвертьпрозрачный* (К. Булычев); *полкошки, четвертькошки, полдоброе утра!* (Саша Чёрный).

4. В детском дискурсе словотворчество как уникальная форма лингвокреативной деятельности языковой личности (ребенка и детского писателя) позволяет реализовывать механизмы создания новых слов — ярких фактов речи, отвечающих специфическим когнитивным и коммуникативным задачам. Образцы авторского словотворчества в произведениях для детей представляют собой специфические языковые «маркеры», которые отражают характерные черты естественной детской речи, используются авторами независимо друг от друга и имеют комплексную функциональную нагрузку — номинативную, экспрессивную, игровую функции в качестве основы; дополнительно может быть актуализирована аксиологическая составляющая детского дискурса, опирающаяся на ментальные компоненты языкового сознания ребенка («я» как личность, детство и невзрослость, семья, фантазия, игра и т. д.).

### *Литература*

*Гаранина Е. А.* Языковые средства выражения комического в детской литературе: Дисс. ... канд. филолог. наук. Самара, 1998.

*Кузьмина И. С.* Когнитивно-референциальные особенности текстопостроения художественных произведений для детей (на материале английского языка) // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2010. № 1. С. 94–98.

*Лыков А. Г.* Асимметризм русского слова. Краснодар, 2002.

- Никаноров С. А.* Ментальные ориентиры языковой игры в детской художественной литературе: Дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2000.
- Норман Б. Ю.* Игра на гранях языка. М., 2006.
- Пахомова М. А.* Окказиональные слова и словари окказионализмов // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2013. №3. С. 79–87.
- Плотникова Л. И.* Словотворчество как феномен языковой личности (порождение, функционирование, узуализация нового слова): Дис. ... д-ра филол. наук. — Белгород, 2004.
- Славова М. Т.* Игра и игровое начало в беллетристике для детей // Проблемы детской литературы. Петрозаводск, 1987. С. 50–57.
- Солнцева К. В.* Языковые маркеры речевой характеристики детского персонажа в англоязычной художественной прозе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008.

***А. Н. Корнев, С. Р. Оганов (Санкт-Петербург)***

### **Стратегии анализа текста при чтении: влияние типа задачи и уровня навыка чтения<sup>1</sup>**

Процесс понимания текстовой информации — феномен, на природу которого до сих пор не существует единого научного взгляда. Одним из ключевых понятий в дискуссии о понимании текста является «стратегия» (Afferbach 2008). Использование современных методик (EyeTracking) позволяет описать феноменологию движений взгляда при чтении, характеризующую используемые человеком стратегии анализа текста (Барабанщиков 2013). У русскоговорящих информантов этот вопрос слабо изучен.

---

<sup>1</sup>Исследование поддержано грантом РФФИ № 14-06-00360.



**Цель исследования** — экспериментально-психологической анализ движений взора при чтении научного текста у студентов 1–4 курсов.

**Материалы и методы.** Настоящее исследование проведено на 46 студентах 1–4 курсов факультета клинической психологии, в возрасте от 17 до 22 лет. На первом этапе исследования для оценки навыка анализа текста при чтении всем испытуемым была предложена методика «Понимание научных текстов» (ПНТ) (Толли, Томас 2008). В ходе статистического анализа были выделены две подгруппы с крайними значениями оценки понимания прочитанного. В подгруппу №1 ( $n=5$ ) вошли испытуемые с результатами на уровне 1–15-го перцентиля по ПНТ, в подгруппу №2 ( $n=5$ ) — с результатами на уровне 85–100-го перцентиля. С испытуемыми обеих подгрупп было проведено исследование с регистрацией движений взора посредством стационарной системы бинокулярного трекинга глаз SMI RED500. Задаaniem для испытуемых было чтение двух научных текстов объемом 128 и 153 слова и ответы на вопросы. Задача предлагалась в двух вариантах: 1) чтение научного текста после предъявления вопросов к нему и по окончании ответ на повторно предъявленные вопросы ( $H_{вд}$ ), 2) чтение научного текста и после этого ответ на предъявленные на экране вопросы ( $H_{вп}$ ). Предполагалось, что различие в задаче, поставленной перед испытуемым, будет влиять на стратегию анализа текста

**Результаты.** В результате регистрации движения взора системой трекинга глаз были получены первичные данные о фиксациях взора на элементах текста (количество, продолжительность) и о саккадах — быстрых скачкообразных движениях глаз, при перемещении от одной фиксации к другой (направление, количество, амплитуда). Программа Be gaze для обработки данных позволила получить графическое отображение как траектории движения глаз при чтении в динамике, так и окончательный рисунок этой траектории. На основе этих данных анализировались стратегии анализа текстовой информации. В качестве основного показателя стратегии обработки текста при чтении использовались макросаккады (с амплитудой  $> 1^0$ ), их направление и

протяженность. Микросаккады (с амплитудой  $<1^0$ ) исключались из анализа.

Анализ глазодвигательного поведения показал, что при чтении испытуемые «сканировали» текст не только слева направо (прогрессивные саккады), но и справа налево (регрессивные саккады). Анализ полученных данных выявил у всех испытуемых значительные индивидуальные различия в пространственных и временных характеристиках макросаккад и фиксаций в обоих текстах. Среднее время фиксации на одно слово достоверное отличало испытуемых 1-й и 2-й подгрупп: у испытуемых 2-й подгруппы фиксации были меньшей продолжительности в обоих заданиях ( $M_1 = 301$ мсек,  $\sigma_1^1 = 50$ ;  $M_2 = 252$ мсек,  $\sigma_2 = 40$ ;  $p < 0,036$ ).

Большинство испытуемых прочитывали текст дважды: в первое прочтение весь текст, во второе — выборочно отдельные его фрагменты. Дисперсионный анализ показателей выявил достоверно меньшее количество фиксаций и саккад у всех испытуемых при повторном прочтении ( $N_{вп}$ :  $M_1 = 388$ ,  $M_2 = 198$ ,  $p < 0,002$ ;  $N_{вд}$ :  $M_1 = 413$ ,  $M_2 = 266$ ,  $p < 0,178$ ). Доля прогрессивных саккад относительно регрессивных (индекс  $k$ ) при повторном прочтении возрастала у всех, но в большей степени — во 2-ой подгруппе. Вычислялась разность  $k$ -индексов ( $\Delta k$ ) в 1-м и 2-м прочтениях:  $\Delta k = k_1 - k_2$ . У испытуемых в 1-й подгруппе в задании  $N_{вд}$   $\Delta k_{1-} = -0,177$ , во 2-й подгруппе  $\Delta k_{2-} = -0,051$ , ( $p < 0,161$ ); в задании  $N_{вп}$  в 1-й подгруппе  $\Delta k_{1-} = -0,119$ , во 2-й подгруппе  $\Delta k_{2-} = -0,006$ , ( $p < 0,286$ ). Таким образом, у испытуемых второй подгруппы в обоих заданиях селективность 2-го прочтения была больше, чем 1-го. Это может объясняться более развитым навыком самомониторинга понимания прочитанного во 2-й подгруппе. Испытуемые 1-й подгруппы реже возвращались к прочитанному, о чем свидетельствуют еще и общая тенденция к совершению ими меньшего количества регрессивных саккад, чем у испытуемых 2-й подгруппы (в задании  $N_{вп}$ :  $M_1 = 331$ ,  $M_2 = 566$   $p < 0,153$ ,  $N_{вд}$ :  $M_1 = 321$ ,  $M_2 = 440$ ,  $p < 0,123$ ). Однако во 2-й подгруппе количество регрессивных саккад характеризовалось значительной внутригрупповой вариативностью, о которой

---

<sup>1</sup> $\sigma$  — стандартное отклонение

свидетельствовало стандартное отклонение: ( $H_{вд}$ :  $M_1=440$ ,  $\sigma_1=147$ ;  $H_{вп}$ :  $M_2=566$ ,  $\sigma_2=310$ ). Также выяснилось, что в задании  $H_{вд}$  у испытуемых 1-й подгруппы саккады (прогрессивные и регрессивные) имели меньшую амплитуду в сравнении со 2-й подгруппой. Амплитуда регрессивных саккад у испытуемых 2-й подгруппы была  $M_2=5,1^0$ , ( $\sigma_2 =1,5$ ), а у испытуемых 1-й подгруппы  $-M_1=3,7^0$  ( $\sigma_1 =0,83$ ). Амплитуда прогрессивных саккад у испытуемых 2-й подгруппы была  $M_2=11,8^0$  ( $\sigma_2=8,5$ ), а у испытуемых 1-й подгруппы  $-M_1=6,9^0$ , ( $\sigma_1=1,2$ ). Статистически эти различия достигали лишь уровня тенденции в связи с малым числом испытуемых и большой индивидуальной внутригрупповой вариативностью. Данные литературы позволяют предположительно объяснить это тем, что испытуемые сильной подгруппы во время фиксации обрабатывают бóльшие по объему фрагменты текста (Hyona 2002).

При выполнении задания  $H_{вп}$  испытуемые обеих подгрупп совершали большее количество фиксаций ( $M_1= 521$ ,  $\sigma_1 = 181$ ;  $M_2= 602$ ,  $\sigma_2= 289$ ;  $p<0,119$ ) и саккад ( $M_1= 588$ ,  $\sigma_1= 193$ ;  $M_2= 709$ ,  $\sigma_2= 399$ ;  $p<0,136$ ) чем в задании  $H_{вд}$ . Бóльшая величина стандартного отклонения свидетельствует о вариативности стратегий, применяемых испытуемыми сильной подгруппы. Используемые стратегии в заданиях  $H_{вп}$  характеризовались бóльшей, чем в  $H_{вд}$ , амплитудой прогрессивных ( $H_{вд}$ :  $M = 9,3^0$ ,  $\sigma=6,2$ ;  $H_{вп}$ :  $M = 9,8^0$ ,  $\sigma=6,6$ ;  $p<0,189$ ) и регрессивных саккад ( $H_{вд}$ :  $M = 4,4$ ,  $\sigma=1,3$ ;  $H_{вп}$ :  $M = 4,8$ ,  $\sigma=2,1$ ;  $p<0,216$ ). Влияние типа задания на характеристики анализа текста подтверждает меньшая длительность фиксации на одном слове в задании  $H_{вд}$  ( $H_{вд}$ :  $M =270$  мсек,  $\sigma = 50$ ;  $H_{вп}$ :  $M= 280$  мсек,  $\sigma = 560$ ;  $p<0,182$ ). Эти факты подтверждают гипотезу о взаимосвязи между поставленной перед испытуемым задачей и используемой стратегией анализа текста (Леонтьев 1999).

**Выводы.** Полученные данные свидетельствуют о значительных индивидуальных различиях в стратегиях чтения у испытуемых. Значимым фактором, влияющим на этот показатель, является уровень владения чтением и способ предъявления задания. Выявлено, что испытуемые сильной

подгруппы используют более эффективные стратегии анализа текста.

### *Литература*

- Барабанщиков В. А., Жегалло А. В.* Регистрация и анализ направленности взора человека. М., 2013.
- Леонтьев А. А.* Психология обучения чтению // Начальная школа: плюс-минус. 1999. № 10. С. 9–13.
- Толли Г., Томас К.* Лингвистические тесты. М., 2008.
- Afferbach P.* Achieving Balance in reading assessment [Электронный ресурс] //Research Into Practice reading, 2008.[http://www.texasreadingstreet.com/pdf/mono\\_afflerbach.pdf](http://www.texasreadingstreet.com/pdf/mono_afflerbach.pdf)
- Нуона J.* Individual differences in reading to summarize expository text: evidence from eye fixation patterns. Journal of Educational Psychology. 2002. №1. P.44–55.

*М. С. Костюхина (Санкт-Петербург)*

## **Дети рассказывают сказки. К проблеме усвоения языка и алгоритма сказочного текста сельскими школьниками**

Основные положения доклада базируются на результатах исследования, которое проводилось в рамках студенческой работы в сельской школе Архангельской области. Исследование было посвящено проблеме устного воспроизведения фольклорных текстов учениками начальной школы<sup>1</sup>. Собранный материал предполагалось использовать для решения методических задач, связанных с литературным и речевым развитием младших школьников. За пределами студенческой работы остались вопросы, касающиеся бытования народной сказочной традиции, ее «памяти» в детской среде.

Начало изучению устного творчества «детей-сказочников» положили работы советских фольклористов 1920-

---

<sup>1</sup> Сбор материал производился В. Шестаковой.

1940-х г.г. (О.И. Капицы, Г.С. Виноградова, А.И. Никифорова). Среди исследований последних лет — сборник «Дети-сказочники», подготовленный И. А. Разумовой (1995), а также диссертационные исследования Н.Л. Шестаковой (2004) и др. Материал, записанный собирателями в 1980-2000 г.г., показал, что дети, проживающие в сельской местности (там, где фольклорно-сказочная традиция была активной), сохраняют навык и умение сказывать сказки. Общей тенденцией в современном детском фольклоре (независимо от локализации) является смешение жанров, а также использование для сказывания не фольклорных, а литературных сюжетов.

Исследование, лежащее в основе доклада, проводилось в 2014 году в деревне Согра Верхнетотемского района Архангельской области. Участниками опроса и эксперимента были дети восьми-девяти лет, обучающиеся в деревенской начальной школе. Была поставлена цель: проследить, как воспроизводят «народный текст» дети, проживающие в сельской местности, и как сильна в детской среде «память» фольклорной традиции. Участницами эксперимента стали, в основном, девочки, с готовностью выступавшие в роли сказительниц (такой гендерный перевес характерен для современных носителей фольклора).

Первый этап исследования был посвящен записи устных историй, произвольно рассказываемых детьми. В основном, это были страшные истории с элементами волшебной сказки, и, как показало исследование И. А. Разумовой, такая контаминация жанров характерна для современного фольклора, в том числе и детского. Вторым этапом работы был анализ того, как дети пересказывают тексты «народных писателей». В качестве исходного материала использовались сказки Бориса Шергина и Степана Писахова. Шергин был сам носителем архангельской фольклорной традиции, а Писахов ее хорошо знал. Сказки Шергина и Писахова написаны на основе сюжетов народных сказок, с воспроизведением устной манеры сказителей (использование сказочных словесных формул, постоянных эпитетов, пословиц, загадок и рифмованных созвучий).

Исследование позволило проследить, что из традиционных элементов фольклорной речи и сказочных

сюжетов «забывалось» детьми, а что органично воспроизводилось ими. Алгоритм сказок о Шише («Куричья слепота», «Старуха-говоруха», «Доход не живет без хлопот») воспроизводился детьми легко. Сюжеты этих сказок представляют собой бытовые картинки с набором анекдотических ситуаций. Свои собственные устные истории дети строят аналогичным образом. Иначе было со сказками Писахова, в основе которых жанр фольклорной небылицы. Небылицы принадлежат к текстам, которые взрослые рассказывали детям, а не к собственно детскому фольклору. Неудивительно, что в рассказах деревенских девочек небылиц не было. С трудом они воспроизводили алгоритм текста на основе чуждого для них жанра.

Органичным оказалось для деревенских детей использование фольклорных словесных формул («избушка на курьих ножках, пирогом подперта, блином накрыта», «отсмею насмешку, припасу потешку»). Для них не составляло труда дать пояснение поговоркам и присловьям, в том числе таким, которые они слышали впервые. Понималась детьми и устаревшая лексика («лесина», «наделок», «трепок», «куделя»). Народная традиция продолжает жить в пассивном запасе деревенского ребенка и легко реанимируется при встрече с народным текстом. Подобные же вопросы в среде петербургских младших школьников натолкнулись на полное непонимание (семантика фразеологизмов оказалось непонятой, а значение устаревших слов неясно), а воспроизведение алгоритма сказочного текста вызвало сильнейшее затруднение.

«Потерянными» в пересказах деревенских детей оказались сказочные топосы, связанные с заговорами и мифологическими представлениями (формулу «кто в лесе, кто в темном — приди ко мне гостевать» дети переделывали на житейский лад - «приходи в гости»). «Забывание» мифологических формул — характерная черта в рассказах современных носителей фольклора, и дети в этом случае не исключение.

### *Литература*

Дети-сказочники. Сост., [авт. вступ. ст. и примеч.] И.А. Разумова. Петрозаводск, 1995.

*Шестакова Н. Л.* Жанр сказки в современном детском фольклоре. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.филол.н. Челябинск, 2004.

***О. В. Кощеева (Саратов)***

### **Особенности речевого портрета современного ребенка**

Известно, что для формирования собственной языковой системы и необходимых для жизни коммуникативных форм поведения ребенку приходится обобщать и анализировать окружающий его инпут, для которого в последние годы характерны выраженные изменения. Если еще недавно основным источником сведений о коммуникации для ребенка являлось непосредственное общение с ближайшим окружением, то в настоящее время значительную роль в этом процессе приобретает телевидение, компьютеры, всевозможные гаджеты. С самого раннего возраста современный малыш получает множество второстепенной, как бы фоновой информации, которая влияет на его общее и речевое развитие. Уже в дошкольном возрасте ребенок начинает сам активно осваивать компьютеры, телефоны. В его коммуникативной практике появляются новые, нехарактерные для детей предшествующих поколений модели поведения, для речи характерны специфические черты.

Материалом настоящего исследования послужили наблюдения за речью 15-ти детей в возрасте от 4-х до 10-ти лет: аудиозаписи детской речи в процессе общения и игровой деятельности, опросы детей по темам «Мои любимые мультфильмы», «Герои мультфильмов», «Какие игры я люблю?», «Зачем нужен телефон, планшет, компьютер?»; опросы

родителей; лонгитюдные наблюдения (2 ребенка, разница в возрасте между которыми составляет 5 лет). Предметом исследования главным образом выступили особенности лексического строя речи детей и новые жанровые формы речевого поведения дошкольников и младших школьников, обусловленные техногенным прогрессом.

Яркой чертой современного информационного пространства является функционирование нескольких круглосуточных детских каналов, которые в непрерывном режиме транслируют как мультипликационные и художественные фильмы, так и познавательные передачи. Их влияние на конкретные особенности речи современных детей может быть различным. Замечено, что речь дошкольников и младших школьников, предпочитающих передачи научно-познавательного цикла, отличается ранним и успешным формированием монологических жанров, богатством лексики в определенной области знаний. Благодаря возрастным особенностям дети с легкостью запоминают и копируют соответствующий стиль подачи информации. Среди детей обследуемой группы трое мальчиков и одна девочка были склонны к частому использованию в речи различных по объему сообщений информативного характера. Маша (10), Олег (6,2), Дая (6,8), Рома (9) с удовольствием рассказывали о природных явлениях, животных, растениях, различных приборах, военной технике. Их рассказы отличались логичностью, последовательностью и завершенностью, полнотой синтаксических конструкций, частым использованием деепричастных и причастных оборотов. При дополнительном опросе дети давали полные и четкие определения терминов. Таких детей можно условно отнести к типу «энциклопедистов», который по своей сути не является новым. Особенностью современной речевой среды является то, что такие черты идиостиля ребенка в настоящее время могут формироваться довольно рано (уже в дошкольном возрасте) и без участия родителей, бабушек, дедушек, рассказывающих или читающих детям соответствующие книги. Дети могут получать соответствующие образцы речевого поведения из телепередач.



Особую категорию для изучения представляют современные мультфильмы. Подражание поведенческим и речевым особенностям их героев можно непосредственно наблюдать в детском дискурсе. Мультфильмы с юмористическим сюжетом часто становятся источником шуток и прецедентных фраз, проявляющихся в речи детей (например, очень часто можно услышать примеры из мультфильмов про богатырей: *Не смеши мои подковы, Царь я или не царь?! и т. п.*). Среди негативных моментов следует выделить тот факт, что некоторые мультфильмы при ограниченном объеме развернутой фразовой речи обладают насыщенным динамическим сюжетом с преобладанием отдельных реплик, звукоподражаний, междометий, сниженной лексики. Дети затруднялись в пересказе содержания таких мультфильмов, часто озвучивали только основную идею. Например, Дима (6): *Ну / там он спасает мир // Он вот так ба-бах / вжух / вот умеет летать //...* Такая речь часто копируется мальчиками, возникает в сюжетно-ролевых играх или общении. В речевом поведении девочек дошкольного и младшего школьного возраста нередко отражаются утрированные типажи, отличающиеся излишним кривлянием, растянутостью фраз, повышенной жестикуляцией. Конечно, данные показатели индивидуальны и зависят от многих факторов.

Интересно, что, согласно проведенному опросу, многие взрослые не знают до 80% названий наиболее распространенных современных мультфильмов и имен их героев, игр. Большинству взрослых (даже родителей детей, называвших приведенную лексику), были незнакомы слова *Картун Нетворк, Оптимус-прайм, автоботы, ФинМакмисл, ЭквестрияГелз* и многие, многие другие. Изучение этого обширного пласта лексики, насыщающего речь современных детей, по нашему мнению, требует особого внимания. Если в дошкольном возрасте такая (по большей части иноязычная) лексика преимущественно касается имен собственных, то в дальнейшем, уже в период обучения в начальной школе, в речевой репертуар ребенка входит много сокращений из молодежного жаргона (*респект, лайкни меня, дизлайк* — 'плохо' и т. д.).

Особое внимание следует уделить взрослому как бы второстепенному телевизионному фону, который постоянно окружает ребенка. Можно утверждать, что в речевом поведении современных детей находят отражение не только речевые портреты родителей, бабушек и дедушек, но и их телевизионные предпочтения (просмотр сериалов, новостей, передач о судебных разбирательствах, разводах, авариях, знакомствах или др.).

Новыми жанровыми формами речевого поведения ребенка в настоящее время выступают модели, связанные с общедоступностью и распространенностью разнообразных гаджетов. Разумеется, до определенного времени они не являются для ребенка средством общения со знакомыми детьми и используются преимущественно для игр. Тем не менее, благодаря этому обстоятельству в речевом репертуаре современных детей появились некоторые новые формы. К ним можно отнести речевое сопровождение компьютерных игр. В данных ситуациях ребенок одновременно выступает в роли болельщика, комментатора и участника событий. Он ведет с действующим участником игры (за которого сам и выступает) «односторонний» диалог, побуждая к определенным действиям или осуждая за промахи и ошибки. Его речь насыщена императивными репликами, эмоциональными выкриками типа *Ну, давай, давай!, Ты че тормозишь?! Ай-ай-ай...* и т. п.

Также следует отметить, что тема компьютерных игр стала очень значимой в общем коммуникативном пространстве старшего дошкольника и младшего школьника. Дети постоянно обсуждают информацию о новых играх, достигнутых в них результатах и т. п.

Намного раньше в речевую сферу современного младшего школьника входят и жанры Интернет-общения в социальных сетях. Анализ такого рода переписка показал, что они значительно отличаются от аналогичных форм взрослой речи. Дети используют полные синтаксические конструкции (хотя и не развернутые), полные формы слов, реже прибегают к сниженной и ненормативной лексике, жаргонизмам, стараясь следовать правилам традиционной письменной речи. Отмечается и сниженная эмоциональность высказываний.

**Выводы.** Несомненно, что речевой портрет и формы речевого поведения детей дошкольного и младшего школьного возраста в настоящее время приобретают новые черты, не характерные для предшествующих поколений. Данные особенности ярко проявляются в лексике и отдельных жанрах устной и письменной речи. Их изучение актуально и востребовано как для онтолингвистики, так и для дисциплин психолого-педагогического цикла.

*С. В. Краснощекова (Санкт-Петербург)*

### **Ранние этапы освоения анафорического механизма и предпосылки к развитию анафоры<sup>1</sup>**

Освоение ребенком анафорических отношений происходит постепенно: от появления первых местоимений до полного усвоения анафорического механизма обычно проходит несколько лет. Развитие анафорического механизма происходит параллельно со становлением нарративной компетенции и связано как с грамматическими (развитие синтаксической системы), так и с прагматическими (возникновение логического ударения, развитие способности ориентироваться на точку зрения собеседника и т. д.) процессами. Об окончательном усвоении анафорических отношений можно говорить тогда, когда ребенок овладевает принципом анафорического разрешения (обычно это происходит в возрасте 4–5 лет), то есть способен сделать верный выбор в контексте, допускающем конкуренцию антецедентов. Так, в предложении типа (1) местоимение *она* может относиться как к слову *женщина*, так и к слову *девочка*, в зависимости от смысла, вкладываемого говорящим; в предложении типа (2) местоимение *себя* — как к слову *Иван*, так и к слову *Петр*.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, грант 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

(1) *Сначала женщина поцеловала девочку, а потом она поцеловала мальчика* (пример из (Прокопеня и др. 2009)).

(2) *Иван велел Петру побрить себя.*

Большинство современных исследований, посвященных освоению анафоры, уделяет внимание именно последней стадии. Развитию способности к разрешению анафоры на материале русского языка посвящены работы (Gagarina 2007, Прокопеня и др. 2009) и др. (см. также обзор в (Аврутин 2002)). Тем не менее, несмотря на то, что сложные анафорические механизмы осваиваются сравнительно поздно, первые конструкции с анафорическими элементами возникают вскоре после появления в речи местоимения 3 лица, то есть в возрасте около 2 лет. Мы предполагаем также, что о первых анафорических отношениях можно говорить еще до появления вербальных анафорических конструкций. Предпосылками к возникновению и развитию анафоры у ребенка раннего возраста является употребление указательного / анафорического местоимения (*этот* и *он*) в форме правильного рода и числа при указании на предмет: ребенок не произносит существительное, но держит его в уме и согласует с ним местоимение. Здесь мы называем подобное явление согласованием с нулевым antecedентом. Такие конструкции, однако, в строгом смысле являются указательными.

В качестве материала были использованы данные спонтанной детской речи — расшифровки аудио- и видеозаписей 15 детей из Фонда данных детской речи РГПУ им. А. И. Герцена. Данные 4 детей представляют собой относительно полные корпуса; записи других детей охватывают несколько месяцев. Общий возраст детей колеблется от 1,5 до 4 лет. Как «ранние анафорические» местоимения (местоимения, способные употребляться анафорически и возникающие сравнительно рано) рассматривались местоимения *он* и *этот* в разных формах.

Возраст появления в речи местоимений индивидуален. Возраст фиксации первых интересующих нас местоимений варьируется в нашем материале: *он* — от 1,6 (Варя) до 2,5 (Витя), в среднем около 2,1, *этот* — от 1,6 (Варя) до 2,3 (Ваня), в среднем около 1,9; возраст фиксации первых строго анафорических употреблений: *он* — также от 1,6 (Варя) до 2,5 (Витя, Дима, Таня), в среднем около 2,2–2,3; *этот* — от 2,5

(Лиза) до 3,6 (Витя), в среднем около 2,7. Между появлением *он* и началом его анафорического употребления проходит обычно 1-2 месяца, между появлением *этот* и началом его анафорического употребления — более полугода. Высказывания с анафорическим *этот* низкочастотны в речи детей. Первые анафорические употребления местоимений возникают в диалоге; antecedent часто находится в реплике взрослого (3).

(3) Мама: *Интересно, и крокодила можно причесать, как ты считаешь?* — Ребенок: *Это он* (Лиза, 2,4,2).

В большинстве ситуаций референт, который называется существительным-antecedentом и местоимением, находится в поле зрения ребенка, то есть наблюдается совмещение анафорической и указательной функций (4).

(4) *Мою шарик. Грязный он, грязный* (Аня, 2,0,19).

Случаи строгой анафоры, когда референт присутствует вне поля зрения ребенка (5), представляют собой следующий этап развития анафорического механизма и требуют определенного уровня нарративной компетенции.

(5) *А с Мишей не дружу — он всё плачет.* (Оля, 2,4,20)

Рассмотрим случаи согласования с нулевым antecedentом. В нашем материале были обнаружены высказывания с местоимениями в указательной функции, которые дают возможность считать, что ребенку известно необходимое существительное. Однозначно отсекались случаи с замороженными формами, если из материала было известно, что ребенок использует ту или иную форму местоимения замороженно (например, форму *это* в конструкциях типа *это кукла* или *дай мне это*). Однозначно принимались случаи, когда местоимение было употреблено в форме правильного лица и числа, причем нельзя было предположить, что употребляется омонимичная форма другого рода (6, 7).

(6) *Кап-кап... ванночка под ним* (о фонтане) (Лиза, 2,2,1).

(7) *Мама, какую взять, вот эту, что ли?* (о шариковой ручке) (Саша, 1,11,26).

Было обнаружено 500 таких высказываний (160 с *он* и 340 с *этот*), из них к возрасту, когда данное местоимение еще не употребляется в анафорической функции, относятся около 50% с *этот* и около 5% с *он*. Так как *он* принимает анафорическую

функцию относительно рано, а *этот* — относительно поздно, представляется справедливым сравнить возраст появления согласования с нулевым антецедентом (в среднем около 2,0) и возраст появления местоимений в анафорической функции (в среднем около 2,2–2,3) независимо от конкретного местоимения, исключая из рассмотрения тех детей, у которых оба события происходят одновременно (Варя). У большинства детей между двумя этими событиями проходит 2–3 месяца, причем подобные высказывания с *этот* регулярно используются и до, и после появления анафорического *он*; высказывания с *он* начинают шире употребляться после возникновения анафоры.

Таким образом, можно сделать вывод, что феномен согласования с нулевым антецедентом действительно имеет место на ранних этапах развития речи и в определенной степени помогает ребенку освоить анафорический механизм. Освоив принцип согласования местоимения *этот* с кореферентным словом в высказываниях без вербально выраженного существительного, ребенок переносит отработанный механизм на возникающие позже анафорические конструкции с местоимением *он*; в дальнейшем представление об анафорическом связывании распространяется на другие местоимения.

### *Литература*

- Аврутин С.* Усвоение языка // Современная американская лингвистика: фундаментальные направления. М., 2002.
- Прокопья В. К., Черниговская Т. В., Храковская М. Г.* Некоторые факты взаимосвязи процессов усвоения и утраты языка. Экспериментальное исследование анафорических отношений местоимений в русском языке // Вестник СПбГУ. Сер. 9. Вып. 4. Ч. 1. 2009. С. 82–97.
- Gagarina N.* The hare hugs the rabbit. He is white ... Who is white? Anaphoric reference in Russian // ZAS Papers in Linguistics. № 48. 2007. P.133–149.

### **Разговор с ребенком: языковые средства и коммуникативные стратегии**

В докладе рассматриваются различные приемы и языковые средства, характерные для речи, обращенной к ребенку (Babytalk): диминутивы, редупликация, сюсюкание, модификация местоимений и др.

Предлагается предварительная классификация речевых приемов на три группы: имитация, упрощение, украшение. Примером имитации речи ребенка может служить сюсюкание. Упрощение, напротив, можно проиллюстрировать чрезмерно отчетливым произношением или использованием простых синтаксических конструкций. Ярлык «украшение» объединяет разнообразные приемы, делающие речь более заботливой и уютной: использование диминутивов, напевные интонации и т. д.

На этих приемах основываются различные коммуникативные стратегии взрослых:

- стратегия обучения (упрощение);
- стратегия присоединения (имитация);
- стратегия покровительства (украшение).

В докладе также обсуждается общественная рефлексия, касающаяся рассмотренных приемов и их экспансии в обычную речь.

*Т. А. Круглякова (Санкт-Петербург)*

**Слово- и формообразовательные инновации в  
идиолекте трехлетнего ребенка (по материалам  
лонгитюдного видеонаблюдения)**

В основу нашего сообщения легли данные лонгитюдного видеонаблюдения за речью двух детей — брата (М.) и сестры (Д.), которое велось в течение 3,5 лет. В общей сложности имеется 124 записи, приблизительно по 60 минут звучания каждая<sup>1</sup>. Мы проанализировали зафиксированные в записях отступления от грамматической нормы, допущенные детьми в возрасте от 3,1 до 4,1 лет.

С. Н. Цейтлин предлагает отдельно рассматривать ошибки, приходящие из речи взрослых (просторечные), с одной стороны, и непосредственно возникающие в речи детей (системные), с другой (Цейтлин 1997: 19). Просторечные ошибки также являются в основе своей системными (то есть объясняются слишком прямолинейным следованием языковой системе), и именно формат видеонаблюдения позволяет понять, самостоятельно ли ребенок продуцирует ошибочную форму или копирует ее из инпута. М. и Д. повторяют ошибки матери, речь которой принимают за образец: *пироженое* (ср. пирожное, но мороженое), *качель, качелька* (ед. от plur. tant.), *едь, едьте* (пов. накл. от ехать) и др. Они не обращают специального внимания на другие варианты в речи окружающих, хотя иногда используют вслед за взрослым предложенную им форму: Д. (3,5): *Рыба меня кусит*. — Отец: Так возьмет и пальчик укусит? — Д.: *Да. Меня укусит*; через несколько минут Д. возвращается к более привычной, «материнской» форме *кусит*. При этом дети не

---

<sup>1</sup> Данные записи в формате CHILDES являются частью проекта Института антропологических и психолингвистических исследований им. Макса Планка (Неймеген, Нидерланды) и входят в состав Stoll corpus of Russian language acquisition.



подражают друг другу в использовании самостоятельно сконструированных единиц, за исключением некоторых слов, прочно вошедших в речевой обиход семьи.

В качестве критерия, позволяющего разделить просторечные и системные ошибки, можно рассматривать их устойчивость: просторечные ошибки повторяются из записи в запись, тогда как системные редко удается зафиксировать чаще двух раз. Исключения очень немногочисленны: обратный дериват *миха* (М.), поддержанный матерью и использующийся всеми членами семьи, форма род. пад. мн. ч. *много подарок* (М.), форма род. и вин. пад. мест. вы — *вах* (М.) и некоторые другие. Хотя нередко случается, что в ограниченное время дети активно пользуются определенной моделью, совершая однотипные ошибки в разных словах. Так, в возрасте 3,10–3,11 Д. образовывала формы род. и вин. пад. мн. ч. сущ. с помощью окончаний пред. (-ах): *Дайте бубликах, Он трех сардельках ест* и даже *Можно покатаь маленьков ребеночках*. Интересен диалог, в котором Д. (3,2) не воспользовалась готовой формой из речи взрослого: *А что ты из кубиков построила? — Из кубиках? Дом.*

Однако представленный диалог уникален. Вероятно, в ситуации естественного общения экономия языковых усилий происходит в результате использования готовых форм, и дети прибегают к конструированию либо при отсутствии нужной единицы в лексиконе или ближайшем контексте, либо в ситуации, близкой к экспериментальной, требующей одновременно использовать ряд однотипных форм: *Тут норы для оленей, это для лосей, енотей* (М. 3,7).

Использование готовых форм при продуцировании речи приводит к тому, что системных, собственно детских, ошибок не так уж и много: 123 в речи М. и 108 у Д. Лонгитюдное видеонаблюдение позволяет рассмотреть соотношение правильных и неправильных форм в речи ребенка. При образовании формы род. пад. мн. ч. выбор одного из трех возможных вариантов часто определяется исключительно традицией, и, следовательно, можно было бы ожидать огромного потока инноваций. Однако этого не происходит: М. употребляет данную форму 356 раз, а ошибается только в 24 случаях, Д.

ошибается в 9 случаях из 101. Если бы дети предпочитали конструирование использованию готовых форм, случаев непопадания неизбежно оказалось бы больше. В ходе экспериментов нередко создается ситуация, при которой самостоятельное порождение формы требует от участника меньше усилий, чем поиски ее в ментальном лексиконе, в результате чего данные, полученные экспериментальным и естественным путем, могут существенно отличаться друг от друга.

Любопытно отметить, что при общем стремлении к извлечению готовых слов и форм, Д. прибегает к стратегии самостоятельного конструирования слов значительно реже, чем М. (15 словообразовательных инноваций у Д. и 34 у М.), тогда как количество зафиксированных формообразовательных инноваций приблизительно одинаковое (84 у Д. и 78 у М.).

Количество моделей, использованных Д., крайне ограничено: диминутивы, в том числе «возведенные во вторую степень» (домик — *домичек* (3,2)), женский коррелят (учитель — *учителька* (3,7)), обозначение вместилища ((сахарный) песок — *песочница* (3,1)), притяжательное прилагательное (медведь — *медведино* (3,4)), префиксально-суффиксальные глаголы со значением «наколдовать» (крeble-крабле-бумс — *скраблить* (3,5), метла — *сметлить*), наречие, образованное от прил., к тому же выступающее в функции категории состояния (*А тебе вонюче от кота?* (3,7)). Примеры обратной деривации демонстрируют языковую рефлексию девочки: *Кисочку посадим. Кисочу* (3,2) (двойной ласкательный суффикс воспринимается как избыточный). В речи Д. отмечено образование по окказиональной модели: *Бывает грибоховый суп* (3,7) (ср. гороховый суп, речь о котором в данном диалоге не заходила).

М., с одной стороны, оказывается более осмотрительным, используя только продуктивные схемы. С другой стороны, он экспериментирует смелее, строя слова по разнообразным моделям: стрелять — *стрелянье* (3,2), убить — *убилка* (о мухобойке, 3,6), конструктор — *конструкторинка* (3,4) ходить по воде — *водоход* (3,1), летать — *летальный* (3,2), орех — *орешный* (3,3), собака — *собакина (морда)* (3,7), дурацкий — *дурацко* (3,6), стрельнуть — *стрельнуться*, включить —

включивать (3,4) залезть — залезнуть (3,2), и др. Если для Д. характерно «избыточное», эмоциональное словообразование (ср. диминутивы «в квадрате»), М. заполняет «ментальные» лакуны, образуя названия для предметов, признаков и действий, с которыми он сталкивается впервые.

Формообразовательные инновации, напротив, более разнообразны у Д. Вероятно, будучи менее внимательной к речи окружающих, она смелее образует формы слов, используя ограниченный набор более элементарных, чем в словообразовании, моделей. Так, только для речи Д. характерно изменение несклоняемых сущ. (*Здесь кенгура* (3,1)), образование форм числа pl. и sing. tant. (*Ягодки крыжовники* (3,1), *А дай деньгу* (3,4)) и др.

С. Н. Цейтлин предлагает разграничивать два вида ошибок: ошибки выбора и ошибки конструирования, полагая, что первые не свойственны нормально развивающимся детям, осваивающим русский язык в качестве первого (Цейтлин 2009: 268). Однако М. ошибается и в выборе формы: вида (*Не надо на него сесть* (3,2)), лица (*Ты еще фотографируешься?* (3,1)), падежа (*Я уже созрелся у костре* (3,11)). Впрочем, подобные формы только внешне напоминают ошибки иностранца: они не связаны с неосвоенностью семантики формы, а находят другие объяснения. Так, большинство ошибок при выборе формы вида могут быть расценены как образование аналитического будущего от гл. сов. вида (*Сейчас я буду трубочку сделать; Я буду обратно построить* (3,1)). Ошибки при выборе падежных форм, вероятно, обусловлены изменением первоначального замысла высказывания (*И Валя мне еще поделился мандарином* (3,2), ср. «мне дал», *Меня еще не фотографировался* (3,1), ср. «меня не фотографировали»).

Таким образом, анализ данных лонгитюдного видеонаблюдения позволяет проследить влияние контекста, исследовать соотношение окказиональных и узуальных форм в речи ребенка, изучить преобладающие типы слово- и формообразовательных инноваций и наметить, таким образом, индивидуальные тактики речепорождения.

### *Литература*

- Цейтлин С. Н.* Речевые ошибки их предупреждение. СПб., 1997.  
*Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.

***И. В. Крылова (Санкт-Петербург)***

### **Состояние речевой функции у детей с агнозией**

Дети с диагнозом агнозия довольно редко оказываются пациентами детского психиатрического стационара. Чаще всего это связано со сложной диагностикой данного заболевания. Причиной первичной госпитализации таких детей является школьная дезадаптация, сопровождающаяся стойким речевым негативизмом, элективным мутизмом и фобиями школ, а также пересмотр образовательного маршрута и смена программы обучения.

В данном исследовании представлено диагностическое обследование состояния речевой функции у девочки, страдающей зрительной агнозией. Исследование проводилось на базе центра восстановительного лечения «Детская психиатрия» им. С. С. Мнухина. На момент обследования пациентке О. 8,1,5–15.

Девочка поступила в стационар для пересмотра образовательного маршрута, так как не справлялась с коррекционной 1-м вариантом программой 8 вида, и ей был рекомендован 2-й вариант. Из школьной характеристики было известно, что у ребенка имелись большие сложности в обучении. Связная речь развита слабо. Словарь бедный. Буквы путает. На вопросы отвечает односложно. В строчки не вписывается, ориентируется на листе и в тетради плохо. Дифференциальная диагностика проходила в течение 10 дней. У девочки имела место сложная структура дефекта, связанная с наличием зрительной агнозии. Выражена парietальная агнозия (символьная). Имеются элементы предметной агнозии (более или

менее скомпенсированные). Элементы ахроматописии. Элементы симультанной агнозии. Отдельные элементы пространственной агнозии.

На первом обследовании в контакт входила постепенно. Речевая активность низкая, имеет место речевая заторможенность. Нарушены все компоненты речи, фонетико-фонематическая и лексико-грамматическая стороны. Ярко выражена несформированность языковых операций производства высказываний. Импрессивная речь в недостаточном объеме. Пациентка О. не понимала сложных логико-грамматических конструкций, требовала упрощения в подаче материала с опорой на зрительный анализатор. Пассивный словарь был достаточно обширен. В пассивном словаре присутствовали номинативные, предикативные и атрибутивные слова. Экспрессивная речь была представлена словом и простой фразой из 4–5 слов. В активной речи девочка в основном использовала номинативный и предикативный словарь. Атрибутивный словарь она использовала значительно реже, но по наводящим вопросам подбирала определение к существительному. Девочка понимала значения большинства слов, доступных для ее возраста, но не могла найти многих слов при их актуализации в экспрессивной речи или допускала своеобразные ошибки. Данное лексическое нарушение было связано с нарушением номинативной функции речи и могло являться последствием предметной агнозии. Нарушения номинаций вызывали разные формы ошибок: отсутствие слов (слова не называются) или их замены. Активный словарь был инертный (не умела при необходимости употреблять усвоенные слова). Слова лучше воспроизводились с опорой на зрительный анализатор (с опорой на предмет, картинку), чем по памяти. Имело место расхождение между достаточно сохранными понятиями и нарушенной способностью называть слова. Часто встречались замены по видовым признакам.

Предложение в большинстве своем было аграмматично. Иногда предикат употреблялся в инфинитиве или в настоящем времени. Была характерна тенденция к отнесению сказуемого в конец предложения; пропуски членов синтаксических конструкций, пропуск союзов и предлогов и их неверное употребление. Встречались словообразовательные и

формообразовательные ошибки патологического типа. Девочка неправильно выбирала окончания существительных множественного числа (*окны*), допускала ошибки при образовании притяжательных и относительных прилагательных. Много ошибок допускалось образовании глагольных форм. Вместо формы определенного лица и числа иногда употребляется неопределенная форма; смешивались окончания глаголов при изменении по лицам и числам; часто пропускаясь возвратный постфикс *-ся*; не учитывались изменения, происходящие в основе.

Интересным фактом было то, что пациентка не могла назвать цвет, но дифференцировала и подбирала цвета верно. Девочка с удовольствием раскрашивала раскраски, соблюдая цветовые правила (трава — зеленая, небо — голубое и т. д.). Данный феномен мог быть связан с ахроматопсией или с номинативной функцией речи.

Наличие париянтальной агнозии у девочки привело к нарушению зрительного восприятия цифр и букв. Девочка действительно не распознавала цифры, но при этом могла посчитать предметы. Пациентка по инструкции не справлялась с заданием показать цифры первого десятка («Покажи цифру три»). Но при этом на вопрос: «Сколько у тебя ног, покажи цифру» — посчитала, сказала и показала правильно. Примеры на сложение и вычитание в пределах 10 вычисляла только при наличии счетного материала (грибки, палочки, карандаши).

При проверке состояния письменной речи та же символическая агнозия имела отношение к восприятию символов — букв. При буквенной агнозии девочка не распознавала буквы, а если даже запомнила отдельные, часто путала при дифференцировке сходных по начертанию. Пациентка О. отдельные буквы читала правильно, но слогослияние было невозможно, что в дальнейшем привело бы к вербальной алексии. При списывании отдельных букв и слов девочка не видела строку, плохо ориентировалась на листе, что было связано с пространственной агнозией.

После периода адаптации и на каждом последующем занятии девочка все больше раскрепощалась, мимика стала выразительной, ребенок с удовольствием бежал на занятия. О.

стала очень отзывчивой на похвалу. Повысилась мотивация на обучение, ушел речевой негативизм.

Исходя из диагностического обследования, можно сделать следующие выводы. На первый план вступает зрительная агнозия и нарушение номинаций. Типичными проявлениями нарушения номинативной функции является расстройство поиска слов, трудности выбора слова, сложность актуализовать собственное высказывание.

Учитывая анамнез, данные школьной характеристики и наличие зрительной агнозии можно прогнозировать алексию, аграфию и акалькулию.

Для возможности дальнейшего обучения требуется подбор индивидуальной программы с опорой на зрительный и слуховой анализатор, глобальное чтение.

*Е. Л. Кудрявцева (Грайфсвальд, Германия),  
А. Н. Утехина (Ижевск),  
А. Н. Панфилов (Казань)*

### **Измерительные инструменты для дошкольников в Германии: оценка уровня лингвокультурной компетенции в системе проверки общего развития мигрантов. История вопроса и актуальное состояние**

**Описание проблемы.** В полилингвальном и поликультурном обществе (а таковым является на сегодняшний день большая часть городов с населением более 30000 человек, а в странах ЕС и до 10000 человек) достаточно редка ситуация, чтобы в образовательной организации были моноэтнические детские группы. Возможны две ситуации.

1. В регулярной учебной группе объединены моно- и би-(поли)лингвы, имеющие общие задачи и цели с точки зрения усвоения учебной программы и приблизительно общий уровень предварительной подготовки.

2. Наряду с регулярными учебными группами создаются вспомогательные учебные группы (для школ РФ т. н. «русские классы») в пропедевтических целях (подготовка по русскому языку для посещения регулярных занятий по предметам на русском языке).

И в том, и в другом случае педагоги сталкиваются с многоязычием. При этом для определения правильного индивидуального подхода к каждому ученику — с учетом уже имеющихся у него компетенций — необходимо определить:

- является ли ребенок естественным билингом (с раннего дошкольного возраста, русский и другой родной язык как языки ближайшего социума, семейного окружения);

- воспринимает ли русский язык как неродной (какова степень владения русским и другим родным языком, письменная и устная форма);

- является ли монолингом с русским как иностранным (опять же актуален вопрос об уровне владения им).

Цель подобного определения для детей с миграцией в истории семьи может быть самой различной. Назовем несколько актуальных в международном масштабе, исходя из нашего практического опыта: проверка процесса адаптации в детском дошкольном учреждении / обществе страны ПМЖ в миниатюре и определение перечня мер по поддержке (ускорению, более узкому целеполаганию) данного процесса; его индивидуализации; определение уровня готовности к школе конкретного ребенка и уточнение мер по поддержке подготовки к школе с учетом существующих компетенций и лагун; поддержка и развитие одаренности (аспектов, связанных с естественным дву- и многоязычием).

Вспомогательный инструмент, обозначенный нами как «Дорожная карта билинга» (Road Map Bilingual), должен носить комплексный характер (включая тесты для воспитанников и листы наблюдений педагогов и родителей; коррекционный материал), иметь единую структуру и предлагаться на IT-носителе для применения в любой стране мира, но с учетом специфики ее этнолингвокультурной составляющей (язык и комментарии инструмента).



**Материал.** Если мы говорим об измерениях и определении уровней речевого и межкультурного развития, компетенции, то речь, как правило, идет о приблизительной оценке по растрам (Einschätzung) (Döll 2012), «профильных анализах» (Döll 2012), тестах, опросах, наблюдениях, а также т. н. Profilanalysen (Kany, Schöler 2007, 2009; Petermann, Macha 2005; Ehlich 2009, Reich 2008, Roth 2008, Jeuk 2008). Каждый из названных методов оценки имеет свои недостатки и достоинства, преследуя свои цели и реализуя более или менее полно поставленные перед ним задачи (подробнее см. перечень: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/tst/w-index.html>). Подробнее из-за ограничения объема мы остановимся только на тестах.

**Тест «BSM — Bilingual Syntax Measure»**, созданный в 1975 году, относится к одним из первых, адресованных билингвальным учащимся, а именно искусственным немецко-испанским билингвам (Burt, Dulay, Hernandez-Chávez 1975). До сих пор это один из немногих тестов, учитывающих не только лингвистическую, но и этнокультурную, межкультурную составляющую билингвизма в дошкольном и младшем школьном возрасте. Преобладают же тесты по проверке лингвистической компетенции в государственном языке и диагностированию необходимой поддержки его усвоения для детей иностранцев и переселенцев. Например, тест «SFD — Die Sprachstandprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder» (Hobusch, Lutz, Wiest 2002a-d) для учеников немецкой начальной школы (с различными заданиями для 1, 2 и 3–4 классов). Несмотря на значительную глубину и объем тестирования, его стандартизацию, остается вне зоны внимания знание других родных языков при освоении и изучении немецкого (Hobusch, Lutz, Wiest, 2002a: 8). К той же категории относятся один из немногих тестов на электронном носителе Дуисбургский тест для билингвов «PRIMO» (пока не опубликован, данные по (Ehlich, 2007: 161)); тест по немецкому языку для мигрантов Министерства культуры Нижней Саксонии «FiD-Fit in Deutsch» (Koch 2003); тест «LiSe-Daz® — Linguistische Sprachstandserhebung — Deutsch als Zweitsprache» (Schulz, Tracy 2011); «Диагностические ориентационные вопросы»

(Diagnostische Leitfragen) (Knapp 2001); «C-Test» (Baur, Goggin, Wrede-Jackes 2013); «CT-D4» (Raatz, Klein-Braley 1992); устный тест «Bärenstark» («Медвежья сила»; Senatsverwaltung Berlin, 2001; <http://www.uni-muenster.de/griesha/sla/tst/w-index.html>). Многие тесты не соответствуют выведенным Урсулой Бредель критериям качества для эвалюации инструментов оценки лингвистической компетенции (Gütekriterien für die Evaluation von Instrumenten zur Sprachstandserhebung, Ehlich 2007: 98–106). Все тесты в качестве «основного или даже единственного индикатора используют рецептивный лексический запас ребенка в одном языке» (Walther, Preckel, Mecklenbräuker 2010: 236): FACES — Head Start Family and Child Experiences (USA), NLSCY — National Longitudinal Survey of Children and Youth (Canada), BCS70 — British Cohort Study (GB), ECCE — European Child Care and Education (EU) и др. Тем самым, данные тесты изначально не приспособлены как для определения степени развития и сбалансированности естественного билингвизма, так и для собственно проверки когнитивных и иных способностей билингвов, так как измеряются способности и компетенции, связанные и обусловленные только развитием одного из двух языков (для естественного билингва неразрывно связанных и оформляющих би- или интеркультурную картину мира). О преобладании лингвосоставляющей тестов и преимущественном учете владения языком страны пребывания при проведении измерений практикоориентированной направленности свидетельствует и обзорный материал Анны Комор (Ehlich 2007: 64–76).

**Результаты / выводы.** Поскольку данные измерения нередко для мигрантов определяют судьбу ребенка, к их проведению и оценке необходимо привлекать профессионалов и проводить их в строго нормированных рамочных условиях, понимая, что «усвоение и освоение языка — это более комплексное и изменчивое явление по сравнению с изучением слов и построением предложений» (Ehlich 2012). Нужно помнить, что «стандарт», положенный в основу оценки, есть не более чем усредненный показатель для тестируемых определенного возраста с определенной лингвокультурной комбинацией и отклонения от него могут быть связаны как с ситуацией

тестирования, мотивированностью и комфортом ребенка, так и с миграционной историей семьи, ее социальным положением в данный момент и т. д. Для того чтобы приблизиться к мобильности лингвокультурной компетенции в ее оценке, в 2005 и без изменений в 2007 году Федеральным министерством образования и науки ФРГ были опубликованы «Требования к процессу регулярных проверок состояния лингвокомпетенции как основе для ранней и индивидуальной поддержки развития детей, чьи семьи мигрировали / не мигрировали» (Ehlich, Bredel, Garne u. a. 2007). Данные базовые компетенции ребенок обретает, когда он учится не только говорить, писать, читать, но и при помощи языка (в нашей ситуации — языков) управлять окружающим миром с учетом его этнокультурной и социальной специфики. Именно с учетом этих «квалификаций» должны составляться измерительные инструменты. Внедрение и апробация новых комплексных измерительных инструментов должна проводиться на международном уровне и на статистически объективной выборке — не менее 100 пользователей с идентичной этнолингвокультурной комбинацией и др. вводными критериями.

### *Литература*

- Baur R.S., Goggin M. und Wrede-Jackes J.* Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. Februar 2013. URL: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c\_test\_einsatzmoeglichkeit\_en\_daz.pdf].
- Döll M.* Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstandsdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. Münster: Waxmann, 2012.
- Ehlich K.* Sprach(en)aneignung mehr als Vokabeln und Sätze. 2012. URL: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach\_en\_aneignung\_mehr\_als\_vokabeln\_und\_s\_\_tze.pdf].

- Ehlich K.* Sprach(en)aneignung — Mehr als Vokabeln und Sätze. 2012.
- Ehlich K., Bredel U., Garme B.* Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. BMBF, Bonn, Berlin, 2007. (Bildungsreform Band 11). URL: [[http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform\\_band\\_elf.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf)].
- Hobusch A., Lutz N., Wiest U.* Sprachstandüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer und Aussiedlerkinder (SFD). Allgemeines Material. Horneburg: Persen, 2002a.
- Hobusch A., Lutz N., Wiest U.* Sprachstandüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer und Aussiedlerkinder (SFD-1). — Horneburg: Persen, 2002b.
- Hobusch A., Lutz N., Wiest U.* Sprachstandüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer und Aussiedlerkinder (SFD 2). — Horneburg: Persen, 2002c.
- Hobusch A., Lutz N., Wiest U.* Sprachstandüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer und Aussiedlerkinder (SFD 3/4). — Horneburg: Persen, 2002d.
- Jeuk S.* Sprachstandsfeststellung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Hinblick auf eine Aufnahme in eine Vorbereitungsklasse an der Grundschule. 2008. URL: [[http://www.phludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-1/user\\_files/Service/VwV\\_DaZ\\_Sprachstand\\_2.pdf](http://www.phludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-1/user_files/Service/VwV_DaZ_Sprachstand_2.pdf)].
- Kany W., Schöler H.* Diagnostik schulischer Lern- und Leistungsschwierigkeiten. Ein Leitfaden. Stuttgart: Kohlhammer, 2009.
- Kany W., Schöler H.* Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2007.
- Koch K.* «Fit in Deutsch» Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung: Abschlussbericht der Pilotphase. Göttingen: Niedersächsisches Kultusministerium, 2003. URL: [<http://www.nibis.de/nli1/fid/schule/materialien/Abschlussbericht.pdf>].
- Petermann F., Macha T.* Psychologische Tests für Kinderärzte. 1. Aufl. — Göttingen: Hogrefe Verlag, 2005.

- Raatz U., Klein-Braley Ch.* CT-D4 Schulleistungstest Deutsch für 4. Klassen. Beiheft mit Anleitungen und Normentabellen. Weinheim: Beltz, 1992.
- Reich H.H.* Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig // Ahrenholz B., Oomen-Welke I. (Hrsg.) Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, 2008. S. 420-429.
- Roth H.-J.* Verfahren zur Sprachstandfeststellung — ein kritischer Überblick // Bainski C., Krüger-Potratz M. (Hrsg.) Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, 2008. — S. 22-41.
- Schulz P., Tracy R.* LiSe-DaZ® Linguistische Sprachstandserhebung — Deutsch als Zweitsprache. Manual. Göttingen u.a.: Hofgrede Verlag, 2011.
- Walther E., Preckel F., Mecklenbräuker S.* Befragung von Kindern und Jugendlichen: Grundlagen, Methoden und Anwendungsfehler. — Göttingen: Hogrefe Verlag, 2010.

***Т. В. Кузьмина (Санкт-Петербург)***

### **Особенности коммуникативного поведения ребенка первого года жизни**

В докладе рассматриваются характеристики коммуникативного поведения ребенка первого года жизни. В основе сообщения лежат наблюдения за одной девочкой — Олей, — которые проводились в течение 9 месяцев – от 3 до 12 месяцев.

«Коммуникация» в общепринятом значении — «передача и принятие информации <...> между участниками коммуникации» (Щербо, Яноушек 1986: 171). Понимать коммуникацию можно в широком и узком смысле. Приведенная выше формулировка термина «коммуникация» отражает узкое понимание — коммуникацию как обмен информацией, как смысловой аспект общения. Однако в коммуникации

традиционно выделяют и другие аспекты (фатический, эмотивный, управленческий), что отражает более широкое понимание этого явления. Данный термин в течение не одного десятка лет применяется в отношении взаимодействия взрослых с ребенком младенческого (до года) и раннего (до трех лет) возраста. Например, этим термином оперирует Н.И. Лепская в работе «Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации)» (Лепская 1997).

Применительно к каждодневным контактам взрослых и младенцев можно употреблять также термин «общение», если под общением понимать помимо прочего и такую активность людей, когда один человек проявляет инициативу в воздействии на партнера, а другой воспринимает это воздействие. Как считает известный отечественный психолог М.И. Лисина, синонимом термину «общение» может выступать термин «коммуникативная деятельность» (Лисина 2009: 27). Однако при ближайшем рассмотрении можно обнаружить, что применительно к поведению младенца тот или иной привычный термин не вполне подходит. В частности, если учитывать, что в структуру деятельности входит целеполагание, то в отношении коммуникативного поведения младенца термин «деятельность» не применим, а термины «общение», «взаимодействие» следует использовать с определенной долей условности. Специфической особенностью коммуникативной ситуации, в которую оказывается вовлечен ребенок первого года жизни, является ее структурные отличия от коммуникации взрослых.

Как показывают наблюдения, к трем месяцам коммуникативное поведение ребенка приобретает некоторые устойчивые характеристики, которые выражаются в конкретных «действиях». Например, к этому возрасту Оля внимательно смотрит в глаза взрослому, разговаривающему с ней, улыбается. Так контактировать с взрослыми Оля начинает постепенно. В возрасте до двух – двух с половиной месяцев ребенок смотрел не в глаза, а на лоб человека, находящегося перед ним. Оля приобрела возможность улыбаться взрослым, однако в этот период она может устанавливать мнимый контакт глаз и улыбаться не только человеку, но также и игрушке, изображающей человека или животное (т.е. обладающей неким

подобием лица, морды), и кухонным часам с белым циферблатом и черными стрелками. Уже в возрасте 5–8 месяцев такого мнимого контакта с неживыми объектами Оля не пыталась устанавливать. Коммуникативная ситуация, участниками которой являются взрослый и ребенок, постепенно структурируется за счет того, что не только взрослый, но и ребенок становится настоящим коммуникантом, может выступать не только в роли адресата, но и в роли адресанта.

Как многие младенцы, в возрасте от 3 до 5–6 Оля предпочитала находиться на руках у взрослых. Если на руки ее не брали, она могла заплакать при виде взрослого или несколько изогнуться так, чтобы животик приподнялся навстречу взрослому. Подобные движения прослеживались и позже: в возрасте 9–11 месяцев Оля изгибалась, когда хотела, чтобы ее взяли из коляски, когда она и ее мама возвращались с прогулки. Если в возрасте от 3 до 6 месяцев трудно усмотреть в движениях ребенка коммуникативную направленность, то в 9–10–11 месяцев можно предполагать, что такое движение (изгибание спины), хотя и не является информационно нагруженным, но представляет собой один из элементов проявления активности ребенка, «рассчитанной» на внимание взрослого. Такое движение сопровождается взглядом, направленный на взрослого и вокализации (мычание с закрытым ртом, хныканье, даже крик). Здесь мы сталкиваемся с комбинацией элементов, которые слиты в единый симптомокомплекс и не являются дискретными единицами этого комплекса. К году поведение Оли в ситуации, связанной с желанием поскорее оказаться вне коляски, заметно изменилось. В частности, она перестала изгибать спину. Вместо этого телодвижения появился произвольный жест – протягивание навстречу взрослому руки или обеих рук. Характер вокализаций изменился: Оля стала применять «побуждающие» и/или «призывные» возгласы. Иными словами, использовались специализированные средства. Однако один из компонентов ситуации остался неизменным: длительный взгляд широко открытых глаз, обращенный к взрослому. Взгляд, направленный на взрослого, является обязательным признаком того, что ребенок ждет от него каких-то действий. То обстоятельство, что ребенок начинает связывать с взрослым удовлетворение своих

потребностей, важный этап на пути становления коммуникативной компетенции.

Изменения в поведении ребенка показывают, как расширяется спектр ситуаций, по поводу которых он вовлекается в коммуникацию, усложняются средства коммуникации, увеличивается их инвентарь. Постепенно ребенок приобретает возможность вступать в контакты с людьми, не являющимися членами семьи. Помимо того, что круг лиц, с которыми общается ребенок, становится шире, дифференцируются средства и способы общения с разными людьми. Возрастает степень коммуникативной активности ребенка: к году он в некоторой степени осваивает такие формы поведения, которые позволяют ему проявлять инициативу в воздействии на партнера, т.е. становится субъектом, вовлеченным в коммуникативную ситуацию.

### *Литература*

- Лепская Н.И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). М., 1997.
- Лисина М.И.* Формирование личности ребенка в общении. СПб., 2009.
- Щербо Н.П. Яноушек Я.* Совместная деятельность и коммуникация // Вопросы психологии. 1986. №3.



## **Номинации коммуникативного адресата в колыбельных песнях<sup>1</sup>**

В докладе рассматриваются способы номинации адресата в колыбельных песнях на материале записей Фольклорного Архива СПбГУ (ФА СПбГУ), полученных в результате фольклорных экспедиций Санкт-Петербургского университета 1978–2014 гг. в Вологодскую, Архангельскую и Псковскую области (цифровая база данных, расшифровки аудиозаписей, полевые дневники и отчеты, аудио-, видео- и фотоматериалы). В работе используются расшифровки интервью, включающие тексты колыбельных песен.

В. В. Головин в качестве структурообразующей единицы фольклорной колыбельной выделяет мотив (Головин 2000: 21). Поскольку мотивы колыбельной формульны, то сочетание обращений и императивов является устойчивым. К различным персонажам колыбельной песни можно обратиться только с определенной просьбой.

Обращения к ребенку могут быть представлены краткой формой имени собственного или именем нарицательным. Наиболее частотным императивом, обращенным к адресату, является формула «спи, засыпай».

Колыбельная песня может быть адресована не только младенцу, но и различным существам (бабаю, котонаю, гуленькам и др.) с просьбами не мешать ребенку уснуть либо с требованиями дать здоровье, сон, успокоить его (Мартынова 1974: 103).

В текстах, где одновременно встречается обращение к адресату и его именование в 3-м лице, возможны два типа

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, грант 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

соотношений. В первом случае и обращение, и именование адресата представлены краткой формой имени собственного. Во втором, при обращении используется имя нарицательное, а именование в 3-м лице обязательно представлено именем собственным.

Близость колыбельной и заговора, помимо наличия в текстах сходных формул, заключается также в необходимости использования имени адресата в момент произнесения текста (Мартынова 1974: 108; Головин 2003; Еремина 1992). В ФА СПбГУ было обнаружено 14 примеров, свидетельствующих о том, что в ситуации убаюкивания адресата необходимо назвать по имени. В зависимости от того, в какую позицию (обращение к персонажу или его именование в 3-м лице) требуется подставить имя адресата, можно выделить два типа текстов. Поскольку мотивы колыбельной формульны, то этот выбор определен заранее.

### ***Литература***

- Головин В. В.* Русская колыбельная песня в фольклоре и литературе. Аво. 2000.
- Головин В. В.* Колыбельная песня и заговор // Путилов Б. Н. Фольклор и народная культура. In *memoriam*. М., 2003. С. 266–275.
- Еремина В. И.* Заговорные колыбельные песни // Фольклор и этнографическая действительность. СПб., 1992. С. 29–32.
- Мартынова А. Н.* Опыт классификации русских колыбельных песен // Советская этнография 1974. № 4.

## Словарные дефиниции в детской речи

Речевое развитие ребенка отличается множеством специфических признаков, проявляющихся на фонетическом уровне (особенности воспроизведения детьми звукового облика слова), морфемном (детское словотворчество), лексическом (особенности освоения детьми лексикона), синтаксическом (особенности овладения детьми связной речью). Речевое развитие ребенка есть процесс овладения языком, что определяет его динамический характер (об этом подробнее: Цейтлин 2009). Конкретизируя специфические признаки речевого развития ребенка, остановимся на процессе овладения словом как значимой единицей системы языка. Поставим перед собой цель определить, как и когда ребенок обращается к толкованию значения слова, что отличает словарные дефиниции в детской речи. Полагаем, анализ дефиниций в детской речи позволит расширить представления о языковой рефлексии ребенка.

Слово как единица речи осознается ребенком на третьем году жизни благодаря общению с взрослым. В этом возрасте достаточно частотны вопросы ребенка: *Какое слово ты сказала?*, очевидно, поддерживаемые реакцией взрослых на этикетные формулы в детской речи: *Какое слово нужно сказать?*, *Какое слово ты забыл сказать?* Ребенок начинает обращаться к определению значения слова, используя наглядность как наиболее доступный для него способ: *Туго* (произносит данное слово, одновременно демонстрируя, что не может сломать палку, что не может отвязать веревочку у машины (2,4)<sup>1</sup>). Однозначно определить причины обращения ребенка данного возраста к толкованию значения слова трудно: к определению значения слова ребенок обращается выборочно, установить закономерности, определяющие этот выбор, не представляется возможным, поэтому высказываем предположение, что причина

---

<sup>1</sup> Здесь и далее использованы материалы автора.

связана с потребностью ребенка в правильном понимании его речи взрослым.

Опора на наглядность при определении значения слова сохраняется и у ребенка четвертого года жизни: *Папа грустный* (делает сердитое лицо, комментируя ситуацию, когда взрослые высказали неодобрение поведением ребенка; заметим, что значения слов «грустный», «сердитый» ребенок не разграничивает (3,5)). Но чаще ребенок обращается к толкованию посредством высказывания. Обращение к толкованию при определении значения слова последовательно наблюдается на фоне детских словообразовательных инноваций: *Это поднимальник. Он поднимает* (ребенок комментирует значение инновации *поднимальник*, доказывая взрослому, почему эту лексическую единицу он предпочел слову «домкрат», предложенному взрослым (3,8)). С. Н. Цейтлин так описывает подобные явления: «Производные слова, которые могут интерпретироваться с помощью продемонстрированного механизма аналогий, без труда прочитываются детьми» (Цейтлин 2000: 193). Ребенок использует толкование значения слова и тогда, когда само слово им еще не освоено: *Та, которую зажигают* (о зажигалке (3,5)), т.е. толкование значения слова становится для ребенка средством побуждения взрослого к использованию необходимой ребенку лексической единицы.

У ребенка среднего дошкольного возраста толкование значения слова приобретает произвольный характер: ребенок определяет слово в ответ на вопрос взрослого: «Что это такое? Что это значит?». То, какие именно лексические единицы толкует ребенок, зависит от конкретной ситуации, от внимания взрослого к речи ребенка. На вопрос взрослого о том, что такое лава (сопровождая игровые действия, малыш рассказывает, что машина провалилась в лаву), ребенок отвечает: *Это красная, кипящая вода под землей. Она горячая* (4,7); о том, кто такие чуваки, отвечает: *Мои друзья. И мой папа тоже чувак*. По-прежнему к толкованию ребенок обращается, когда в его лексиконе отсутствует единица для называния явления: *А когда деду будет клетку делать, где корова живет?* (ранее разговаривали с ним о корове, о том, что она живет в хлеву (4,6)), когда использует инновации: *Это вещи, которые*

*собранные и путаные»* (отвечает на вопрос: «Что такое маляка?» (4,3)). Определенная произвольность в обращении ребенка к толкованию значения слова видится и в том, что ребенок нередко толкует новые для него слова, обращая внимание взрослого и свое внимание на процесс вербализации нового явления и на значение нового слова: *Смотри, мельница двухэтажная* (показывает на мельницу (4,2)); *Я что, буду полуразноцветный ходить?* (показывает на себя: надел верх от одной пижамы, низ — от другой (4,3)); *Баба, что такое зорко? Это птица такая?* (4,6).

Очевидно, что обращение к толкованию значения слова у ребенка пятого года жизни связано с потребностью в точном словоупотреблении, поэтому ребенок либо исправляет взрослого, причем «исправление» распространяется даже на литературные тексты: *Шалтай-Болтай шархнулся во сне* (хорошо знает, что в авторском тексте использован глагол «свалился» (4,7)), либо задает уточняющие вопросы: *Это как «волноваться»?* (в ответ на замечание, что папа волнуется (4,8)), комментирует ситуацию: *Я не понял. Что такое бор? Я не понял* (4,6).

Обозначенные тенденции сохраняются и в речи детей старшего дошкольного возраста. Ребенок определяет значение слова по просьбе взрослого: *Гонки, это где машины соревнуются, обгоняют друг друга* (отвечает на уточняющий вопрос взрослого (6,4), толкует слово в ситуации, когда не владеет лексической единицей: *А что такое «обильно»? Обильно — это когда много?* (6,4). Толкования в речи ребенка приближаются к классическим определениям: *Роман — это вдохновение; Каньон — это яма такая глубокая* (6,4). Заметим, что, несмотря на наличие в речи ребенка инноваций, в старшем дошкольном возрасте ребенок практически не определяет их значение: *У меня самолет-перевозитель* (6,5), но при этом последовательно обращается к взрослому, чтобы уточнить свои представления о слове и его значении, используя те же конструкции, что в среднем дошкольном возрасте: *Я не понял, Я забыл, как это называется.*

Говоря о том, когда ребенок старшего дошкольного возраста обращается к толкованию значения слова, необходимо подчеркнуть, что в отличие от детей более младшего возраста

старший дошкольник может обращаться к определению значения слова вне ситуации, связанной со словоупотреблением, по прошествии времени: *Что такое саботаж?* (затем ребенок комментирует, что слышал это слово при просмотре мультфильма несколько дней назад (6,3).

На основании проанализированного материала можно заключить, что к определению значения слова ребенок обращается с третьего года жизни и использует толкование значения слова в процессе овладения его семантикой на протяжении всего дошкольного возраста, рефлектируя таким образом в процессе овладения языком и речью. Объектами толкования обычно выступают собственные инновации ребенка, новые для ребенка слова, лексемы, которые, с точки зрения ребенка, не совсем точно использованы взрослым. Способы толкования, которые использует ребенок, — опора на наглядность, на развернутые определения, на словообразовательные связи слов. У детей разного возраста доминируют разные способы определения значения слова. Толкование значения слова у детей младшего и среднего дошкольного возраста наблюдается непосредственно в ситуации словоупотребления, у детей старшего дошкольного возраста толкование значения слова может быть отсрочено.

### *Литература*

- Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.

## **Онтолингвистика и SLA: вопросы взаимодействия**

В задачи предлагаемого обзора входит краткое освещение основных вопросов взаимодействия теорий овладения первым и вторым (иностраным) языком (Second Language Acquisition, далее — SLA) в отечественных и зарубежных работах. Это представляет определенную трудность: с одной стороны, большое количество существующих исследований отражает растущий интерес к онтогенезу речи; с другой стороны, междисциплинарная разобщенность, недостаточная изученность отдельных проблем, терминологические разногласия препятствуют совместному решению теоретических и прикладных задач (Воейкова 2011).

Теория билингвизма (билингвология) представляет собой область взаимодействия онтолингвистики и SLA, где обе дисциплины испытывают влияние психологии и когнитивной науки — становится очевидным, что только лингвистической теории или лингвистических методов исследования недостаточно. В центре внимания находится вопрос о взаимоотношении между двумя формирующимися языковыми системами (Протасова, Родина 2011). Предлагаются различные модели усвоения первого и второго языка в онтогенезе с объяснением возможных психолингвистических механизмов, лежащих в основе этого процесса, а также гипотезы о том, как меняются эти механизмы в зависимости от возраста и способа усвоения языка (Krashen 2003, Paradis 2004, Schonpflug 2001).

В докладе предпринята попытка проиллюстрировать важность активного обмена научной информацией между онтолингвистикой и логопедией (Crystal 1981). Работы специалистов по первичному недоразвитию речи (specific language impairment) представляют особый интерес для лингвистов, поскольку проливают свет на генетический, нейрофизиологический и поведенческий базис языковой способности человека (Karmiloff-Smith 1998). В свою очередь

логопеды, разрабатывая методы педагогического вмешательства, используют теоретические положения, являющиеся результатом наблюдений лингвистов за типичным речевым развитием. Потенциальную важность это имеет и для дисциплины SLA. Подобно тому, как рассматриваются случаи специфической неспособности усвоить язык в нормативном варианте (SLI), предпринимались попытки выделить понятие *foreign language learning disability* (Sparks 2006).

Еще одна сфера, где объединенные усилия были бы продуктивны — теория индивидуальных различий в усвоении языков. Онтолингвисты говорят об индивидуальных стратегиях вхождения в родной язык, методисты говорят о *learning styles*, стилях изучения иностранного языка (Ehrman et al. 2003). Реализуя дифференцированный подход к обучению, целесообразно обратить внимание на неречевые функции, поскольку известно, что отставание ребенка от возрастной нормы проявляется, как правило, не только в речевой сфере, да и трудности изучения иностранного языка могут сочетаться с широким спектром познавательных дефицитов. В качестве достоверного предиктора языкового развития успешно используется нейропсихологический подход (Ахутина, Пылаева 2008) Данный подход был использован нами в диагностике индивидуальных трудностей обучения переводу (Мальцева 2006, 2007).

Наконец, необходимо отметить важность данных наук для методологии обучения иностранным языкам (Залевская 2009). С семидесятых годов прошлого века влияние теоретических дисциплин на развитие методов преподавания иностранных языков становится все более заметным. Доклад затрагивает важный вопрос о том, насколько и как именно современная практика обучения иностранному языку отражает современные представления о речевом онтогенезе.

### *Литература*

Ахутина Т. В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб., 2008.с



- Воейкова М. Д.* Усвоение первого и второго языка: сходства и различия // Путь в язык: Одноязычие и двуязычие. М., 2011. С.11–33
- Залевская А. А.* Динамика акцентов в зарубежных теориях овладения вторым языком и культурой: обзор // Вестник ТвГУ. Серия Филология. Вып. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 1. С. 135–157.
- Мальцева Н.* Когнитивные стили и обучение переводу // Университетское переводоведение. Восьмые Федоровские чтения. СПб., 2007. С. 266–271.
- Мальцева Н.* Обучение переводу в нейропсихологическом аспекте // Университетское переводоведение. Седьмые Федоровские чтения. СПб., 2006. С. 282–288.
- Протасова Е. Ю., Родина Н. М.* Многоязычие в детском возрасте. СПб., 2011
- Crystal D.* The Scope of Clinical Linguistics // Clinical Linguistics. Springer-Verlag, 1981. P. 1–22.
- Ehrman M. Leaver, B. Oxford, R.* A brief overview of individual differences in second language learning. System 31. 2003. P. 313–330.
- Karmiloff-Smith A.* Development itself is the key to understanding developmental disorders. Trends in Cognitive sciences. Vol. 2. 1998. № 10.
- Krashen S.* Explorations in Language Acquisition and Use. Portsmouth, 2003.
- Paradis M.* A neurolinguistic theory of bilingualism. Amsterdam, 2004.
- Schonpflug U.* Bilingualism: Cognitive Aspects // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 122. Issue 1. 2001. P. 1171–1175.
- Spark R.* Is there a “disability” for learning a foreign language? // Journal of learning disabilities. Vol. 39.2006. № 6. P.544-557.

*О. В. Мурашова, С. А. Соловьева (Череповец)*

### **Коммуникативные компетенции школьников и виртуальная коммуникация**

Виртуальная коммуникация детей и подростков — альтернативная среда общения. Способствует ли она формированию необходимых для реального общения коммуникативных компетенций ребенка?

Примерно с 9 лет дети начинают активно общаться со сверстниками в Интернете. Интернет-среда дает возможность современному ребенку примерить те роли, которые в реальных условиях являются для него абсолютно невыполнимыми. Анонимность Интернет-среды, возможность коммуниканта спрятать себя за моделируемым образом способствует эксперименту в примерке на себя той или иной роли, что создает благоприятные условия для формирования диалоговых компетенций, снимает чувство тревожности, упрощает процесс социализации, расширяет контакты со сверстниками, помогает осмыслить процесс самоидентификации. И именно Интернет является в этом отношении идеальной средой для реализации самых разнообразных возможностей и потребностей ребенка, в том числе в лидерстве.

Материалом для данного исследования послужили текстовые материалы различных видов Интернет-коммуникации (Skype, социальная сеть ВКонтакте, чат, YouTube) учеников 4–6 классов школ г. Череповца. Сбор материала проводился в течение трех лет. Единицей анализа стали диалогические единства, зафиксированные в виде письменных текстов.

Коммуникация при этом рассматривается нами как 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 воспринимаются как собственные. Эффективность

коммуникации определяется изменением поведения или установки человека.

Некоторые закономерности речевого поведения ребенка и особенности выбираемого им образа обнаруживаются в самономинации (*никнейм*, или *ник* — сетевое имя). На начальных этапах интернет-общения (9–10 лет) ребенок чаще действует от первого лица, используя собственное имя (Вова, Денис, Саша, Кирия): Денис: *привет*. — Вова: *Всем привет. Поиграем?* — Денис: *Да*.

Возраст 11–12 лет предполагает осмысленное конструирование собственного Я, своего мировоззрения, системы ценностей. Поэтому самопрезентация в Интернет-пространстве является в этот период особенно важной. Никнеймы усложняются: проявляется гендерный аспект, меняется способ номинации: *Polli*, *маленькая волчица*, *Мальчик*, *Гамбит*, *Warhammer*, *Garry* и т. п. Подросток проецирует на сетевое имя социальные характеристики и получает возможность скрыть некоторые личностные параметры.

Возможность визуального оформления никнейма (картинки, фотографии) демонстрируют степень мотивированности передаваемых смыслов и выбранной коммуникативной стратегии.

Единственным относительно надежным каналом информации о собеседнике в виртуальной коммуникации является его речь в сочетании с некоторыми невербальными компонентами. В качестве кода используется язык, который приобретает при этом новые формы. Речевое поведение юных коммуникантов в сети неизбежно связано с нарушением литературной нормы и отражает игровую направленность виртуального общения.

Письменный канал связи не только обеспечивает коммуникацию, но и служит целям конспирации и защиты.

16.04.2013 21:29:11 Андрей: *Drpover*

16.04.2013 21:30:01 Кирилл: *) прива*

16.04.2013 21:32:12 Андрей: *играеш?*

16.04.2013 21:34:11 Кирилл: *yess*

16.04.2013 21:39:01 Андрей: *зайдеш в майл*

16.04.2013 21:40:03 Кирилл: *А ты?*

16.04.2013 22:29:18 Андрей: ХЗ

16.04.2013 22:29:20 Кирилл: *dbltj cvjnh*. (набрано на латинице *видео смотрю*)

*Ок. сплю.*

16.04.2013 22:29:24 Андрей: *О\_о\_О пок.*

Это лишь одна из целостных коммуникативных ситуаций, композиционно вполне соответствующая классическим требованиям. Возникающий дискурс, понимаемый в данном случае как текст, погруженный в ситуацию игрового общения, характеризуется наличием семантических, синтаксических, лексических и интонационных внутритекстовых связей.

Интересным фактом является использование здесь одним из коммуникантов сокращения обценного выражения. Его адресат охотно принимает на себя роль «переводчика» и «шифровальщика» и в качестве реакции на эту реплику предлагает свой вариант «загадки» — кодированное написания русских слов в режиме набора латиницей. Анализ текстов школьников демонстрирует и разнообразные формы выражения интенциональных направленностей подростков, которые ими уже хорошо усвоены в реальном общении.

1. Заинтересованность в общении, установление контакта (*играеш? поиграем? Что делаешь?*).

2. Захват инициативы, противостояние, нежелание учитывать интересы партнера: Flower: *Кирилл, я стобой никогда не буду больше играть, общаться, общаться в школе и т.д.* — Кирилл: *Я знаю, так что ты имей ввиду...* — Flower: *М н е пофиг...*

3. Инициативное поведение, выдвижение правил, организация совместных действий: Пахан нархов: *привет в варфейс будеш* Кирилл: *я не буду* Пахан нархов: *а чё Давай играть в варфайс.*

4. Прекращение общения: Пахан нархов: *чё делаешь* Кирилл: *давай завтра поиграем я спать)*

5. Согласие с партнером, мирное развитие событий: Кирилл: *зайдеш?* (в скайп) — Flower: *по* Flower: *заходила 15 минут назад...* — Кирилл: *прости* Кирилл: *простишь?* — Flower: *о.о.*

6. Самозащита: Flower: *завтра такого слова нету в русском языке, есть слово «Завтра»* — Кирилл: *я знаю, я просто тороплюсь.*

Стратегия общения человека определяется с детства и меняется в соответствии с возрастными психофизическими изменениями. Сложность и уникальность данного периода заключается в том, что подростки приобретают опыт осознанного выбора коммуникативной стратегии в зависимости от того, с кем общаются (школьные товарищи, друзья, учителя, родители). Виртуальная коммуникация предполагает владение коммуникативными компетенциями и применение специальных коммуникативных стратегий.

Анализ текстового материала показывает, что, находясь в условиях виртуального пространства, ребенок испытывает определенные ограничения, связанные с темпом набора слов на клавиатуре, необходимостью переключения из одной системы знаков в другую, несформированностью навыков грамотного письма, неумением контролировать письменную речевую деятельность.

В виртуальной реальности коммуникативное поведение ребенка существует в рамках примитивного или ролевого типов общения и чаще ориентировано на некооперативные коммуникативные стратегии: приспособление и избегание — с одной стороны, и соперничество, агрессия — с другой, часто противоречащие этикетным и моральным нормам: Рита: *создана новая группа, админ этой потерялся.* — Лола: *х-ня эта группа не ссы.*

Причем в процессе взросления детей эти тенденции Интернет-общения усиливаются, поэтому развитие коммуникативных компетенций ребенка, умения выбрать необходимые коммуникативные тактики и стратегии является важнейшим условием формирования личности, способной противостоять негативным внешним факторам.

В современном коммуникативном пространстве для ребенка Интернет становится средой, в которой он смело и свободно может создавать самые невероятные образы и тексты (с точки зрения используемых в них знаков, языковых средств,

визуальных символов). Однако при стихийном и нерегулируемом процессе чрезмерное увлечение виртуальной коммуникацией может привести к самым неожиданным результатам.

*А. А. Осипова (Владивосток)*

### **Манипулирование в детской речи: защита или нападение? (К вопросу о генезисе феномена манипулирования в детской речи)**

Известно, что манипуляция трактуется многими психологами как скрытое внедрение в сознание собеседника необходимых манипулятору психологических установок. В науке существует две точки зрения на нравственное содержание феномена манипуляции: одни ученые трактуют ее как сугубо деструктивное воздействие (Копнина 2010, Шостром 2003), другие (Шейнов 2010, Доценко 1997) считают, что манипулирование не всегда представляет собой абсолютно отрицательное явление.

Манипулирование подразделяется на вербальное и невербальное (акциональное), осознанное и неосознанное; в детской речи, по нашим наблюдениям, реализуются все типы манипулирования. Акциональное манипулирование заключается в применении неречевых средств, например, слез, истерик, хныканья, чихания и т. д.; вербальное выражается с помощью языковых средств. Неосознанное манипулирование, как правило, встречается у детей в периоды грудного возраста и раннего детства, когда они эмпирически пытаются получить желаемое различными способами. Навыки осознанного манипулирования появляются у детей в период раннего дошкольного возраста.

Данное исследование проводилось с использованием материалов форума «Vladmama», а также сайта «Det.org». Возраст наблюдаемых информантов от 0,6,0 до 7,0,0. Количество проанализированных фактов, представляющих собой диалоги

родителей и детей, в которых используются приемы манипулирования собеседником, — 283.

Распространено мнение, что дети не способны манипулировать, так как для управления сознанием собеседника необходим опыт и навыки самоконтроля, позволяющие планировать процесс манипулирования и скрывать свои истинные намерения. Собранный нами материал показал, что первые попытки манипулировать родителями возникают еще у грудных детей: самый ранний факт зафиксирован нами у полугодовалого мальчика.

Анализ собранного нами материала позволил нам предпринять попытку демонстрации возрастного диапазона частотности использования манипулятивных приемов в речевом поведении дошкольников (см. Таблица 1).

Таблица 1.

Возраст ребенка, г.							
0	1	2	3	4	5	6	7
0,05%	3%	38%	24%	23%	7%	5%	0,05%

Способность манипулировать окружающими не заложена в человеке с детства. Ребенок регулярно демонстрирует стремление манипулировать, следовательно, он приобретает эти навыки из инпута родителей. В раннем дошкольном возрасте, в начале становления манипулятивной способности, ребенок пользуется ею неосознанно, «защищаясь» от «атак» родителей. По мере накопления коммуникативного опыта дети уже сами становятся «нападающими», инициаторами манипулятивного течения диалога с родителями.

Тезис о том, что манипулирование в детской речи есть отражение подобного речевого поведения взрослых, подтверждается наличием в дискурсе ребенка некоторых приемов, являющихся реакцией на манипулятивные фразы родителей и призванных блокировать их.

Один из наиболее часто встречающихся в детской речи приемов защиты от манипулирования родителями — «отзеркаливание» слов собеседника, который заключается в повторении реплики родителя. Как правило, повторяется конструкция, а ее лексическое наполнение отличается от оригинала в зависимости от ситуации.

(1) В: **Я сделаю, когда сделаю! Договорились?!**

Р: *Договоримся, когда договорюсь!!! Сделай!* (М, 3,4,0).

(2) В: **Тебе надо сходить к волшебнику Гудвину, чтобы он подарил тебе мозги!**

Р: **Тогда тебе надо сходить в клинику к доктору Борменталю!** (М, 6,11,0).

(3) В: **Никогда больше ее не возьму!** (угроза, шантажирование)

Р: *Я сама не пойду. Мучайся там с тобой!*

(коммуникативная неудача у отца; смысловое «отзеркаливание» слов отца) (Ж, 3,6,0).

Доказательством того, что дошкольники способны к осознанной речевой манипуляции, становится их умение распознавать применяемые родителями манипулятивные приемы. «Разгадав» замысел родителя, ребенок пытается нивелировать его в соответствии со своими желаниями. Так, в представленных ситуациях использования родителями приема отрицания похвалы как способа заставить ребенка сделать что-либо, взрослые терпят коммуникативную неудачу:

(4) В: **Ну как же так, была такая хорошая девочка, умничка, а теперь совсем не принцесса, не умничка и не красавица** (похвала и ее отрицание)

Р: *Да, вот так* (сочувственно) (отказ от похвалы; коммуникативная неудача у родителей) (Ж, 2,6,0).

(5) В: **Саша, ну, давай, закапаем носик, ты же был такой смелый раньше, а сейчас боишься!** (похвала и ее отрицание).

Р: *Нет! Я не смелый* (отказ от похвалы; коммуникативная неудача у родителей) (М, 4,2,0).



Итак, факт наличия у детей способности манипулировать окружающими, по нашему мнению, очевиден. Во-первых, дети понимают, что не всегда могут добиться цели открытым способом. Труднодостижимые, но крайне привлекательные для детей объекты, а также нежелание делать что-либо становятся главными стимулами для применения «хитростей», или приемов манипулятивного воздействия. Во-вторых, иногда дети неосознанно, интуитивно применяют манипулятивные приемы, не отдавая себе полностью отчет в этом, как, например, в ситуации запрета, когда ребенок испытывает настолько сильные негативные эмоции, что они заставляют его говорить *Не люблю тебя больше* маме. Ребенок защищается, он не осознает, что он манипулирует, однако подобные техники скрыто влияют на чувства матери и приносят выгодный результат. Дети быстро понимают, что такие способы помогают достичь цели, и применяют их уже осознанно.

Способность манипулировать окружающими ребенок приобретает в ходе наблюдения за поведением родителей, особенно плодотворно этот процесс проходит в условиях совместной коммуникации. Дети мгновенно применяют полученные навыки и затем совершенствуют их, общаясь с взрослыми и сверстниками.

#### *Литература*

- Доценко Е. Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М., 1997.
- Копнина Г. А.* Речевое манипулирование. М., 2010.
- Шейнов В. П.* Манипулирование сознанием. Минск, 2010.
- Шостром Э.* Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. К., 2003.

*Е. А. Офицерова (Санкт-Петербург)*

### **Чужой текст в речи ребенка 2,5–3-х лет (по данным дневника)**

В рамках данного исследования рассматривались дневниковые записи речи одного ребенка (Вити О.) в возрасте от двух с половиной до трех лет с точки зрения того, как осмысливает ребенок художественный текст, цитирует и пересказывает его, в каких ситуациях использует, что оставляет без изменения и видоизменяет. Под художественными текстами в данном случае имеются в виду тексты книг, читаемых ребенку взрослыми, а также тексты, звучащие в мультфильмах и спектаклях (нередко совпадающих сюжетом с книгами).

В дневнике описаны случаи точного цитирования. Все они касаются стихотворных текстов, хорошо известных ребенку.

Берет книжку «Тараканище» и начинает «читать», еще не раскрыв: *Звери [з'еји] задрожали...* (2,5,1); *бюца / динь-ля-`ля!\** (блюдца — дзынь-ля-ля!) (любимая фраза из «Федорина горя» воспроизводилась дословно; 2,5,1); *Именинница... / кунечик...* — Что кузнечик? — *Кунечик, кунечик / как / акавечик...* (как человек; — цитата из «Мухи-Цокотухи»; 2,5,12 — цитирует почти дословно, опуская некоторые слова).

Стихотворный текст запоминается лучше, но есть и случаи передачи текста «своими словами»: Повторил мое *Бом-бом-бом-бом, пляшет муха с комаром* (которое я произнесла, приглашая к чтению, но еще не взяв в руки книгу) по-своему: *Муха камаём — / бух ↑–бух ↓* (2,5,1). Пример неточной цитаты с перестановкой (т.е. метатезой): «Сажаю его на горшок, говоря при этом: «Вот горшок пустой, он — предмет простой...». Витя повторяет: *Вот, / пустой гашок!* (2,5,27).

В материале дневника отмечены и контаминации, когда ребенок объединяет части двух или более произведений или вводит общеизвестные штампы или строки одного стихотворения в «тело» другого (Круглякова 2006: 9): Вставляет цитаты из одних сказок Чуковского в другие. Так, в «Телефоне» оказались

строки из «Тараканища» и «Бармалея»: —А вчера поутру... — *Пискакала кигу'ву!*; —Мой милый, хороший, / Пришли мне... — *...нада / шакалада, / мамилада!* (2,6,12).

Прозаические тексты в основном не цитируются дословно, а пересказываются ребенком, при этом по модели известных ему текстов создаются и свои собственные: после чтения сам мне хочет сказку рассказать (без книжек, уже лежа в темноте): *Итюшик пусь яскажит скаску... // жил дет, / баба // куячка яба была...* Затем: *Итюшик пусь яскажит скаску на Липольда... // жил Липольт...* (2,5,2). Часто комментарий ребенка предваряет действия и слова героя, т. е. пересказ оказывается перед самим текстом (прозаическим либо стихотворным) — такие случаи зафиксированы в возрасте 2,5,2; 2,8,2; 2,9,4; 2,9,15; 2,9,16.

Любопытны замены лексем, участвующих в создании более сложного, отвлеченного смысла, — словами, сообщающими высказыванию конкретный смысл и в целом более понятный ребенку (в наших материалах это касается преимущественно изменения текстов песен и высказываний героев мультфильмов). Так, при просмотре мультфильма «Автомобиль кота Леопольда» Витя заменяет в предложении «Никогда не теряй, не теряй своей мечты» слово «мечта» на «машина»/«машинка»: *Итияй машину!* (2,5,2; 2,5,13). Во время игры под включенный мультфильм «Винни-Пух и все-все-все»: Иа спрашивает Пуха: «Разве ты не видишь именованный пирог, (...) и все прочее — не видишь? Я тоже не вижу...» — Витя, не глядя на экран (этот мультфильм ему давно знаком), комментирует (а сам в это время продолжает игру): *Не видит свой хвостик....* Интересно, что происходит повтор «ключевого слова», но несколько меняется смысл высказывания, в данный момент Иа имел в виду другое, однако самое главное Витей выделено: Иа печален, потому что у него хвост пропал (2,8,2).

В этом возрасте зафиксировано много случаев, когда в игровых ситуациях Витя использует точные и измененные цитаты из знакомых ему художественных текстов:

Играет с джипом: *Байшая машинка наедит, / синяя! // Синяя машинка наедит, / байшая / пибайшая! // Вытянули епку!* (большая машинка поедет, синяя! (о джипе) Синяя машинка

поедет, большая-пребольшая! Вытянули репку!) Видимо, последняя часть фразы произносится, т. к. что-то совершили, ради чего надо было приложить усилие (2,5,12). Эта же фраза-цитата используется и в аналогичных неигровых ситуациях — в возрасте 2,5,12; 2,5,13 (в роли «репки» банановая шкурка и другие предметы). Цитата из сказки «Колобок»: Поставил игрушечного котика на спинку кровати: *Пик... // на акошко атужать поставил котю...* (= Прыг... на окошко остужать поставил котю) (2,5,19).

Часто употребляет цитаты из художественных текстов, подходящие по ситуации, когда ситуация не игровая. Так, просит налить ему «Байкала»: *Найиваайте, / гаваю!* (цитата из книги «Иван Иванович Самовар» Д. Хармса; интересно, что в это время 1 лицо ед. ч. еще не освоено, в собственной речи ребенка еще нет) (2,5,19). Произносит, глядя на свечку (после того, как задумался): *И горит и кричит Айболит: «Ай-болит, ай-болит, ай-болит!»* (2,7,24). Во время прогулки с другом Петей едет в саночках и говорит: *Витя в тележке / щелкает орешки* (2,8,13).

Немного позже цитаты из художественных произведений стали употребляться в игровых ситуациях, участниками которых являются и настоящие предметы, и плоды фантазии: *Вот дом! / вот (...)! / вот подкова! / вот (...)!* (2,7,25); сюжет игры строится по модели, заданной текстом художественного произведения: играет с новым джипом, выдумывая: *Заводи машину, / тойка такую... / ни тогай!* (Заводи машину, только такую... не трогай!) — по модели из сказки «Иван-царевич и серый волк» (одно время была любимым вечерним чтением), где волк все просит Ивана-царевича: «Ты жар-птицу возьми, а клетку не трогай!», «Ты коня возьми, а уздечку не трогай!» (2,7,29). В игре происходит развитие сюжетов художественных произведений: *Детей / туда лошку палажил / дитей... / двух дитей каймить буду лошкой / дитей каймить буду лошкой патом... / каймить ми будим дитей...* (Детей... туда ложку положил... детей... Двух детей кормить буду ложкой... детей кормить буду ложкой потом... кормить мы будем детей...) — фантазии на тему «Сороки-вороны», которая «кашу варила, на порог скакала, детей созывала» (2,7,7).

К возрасту 2,7,29 (и раньше) относится продуцирование собственного текста по определенной модели, завершающегося словами *Вот такая сказка*.

В возрасте 2,8,24 создает собственный текст в процессе игры: «Любуется зайчиком, которого ему подарили сегодня (белый пушистый зайчик с конфеткой в лапках), говорит сам: *Он с кафеткий* (с конфеткой) / *зачик // ушки жмет, ушки жмет / зайчик тот...*(ушки жмет 2 р. — цитата из потешки) — Да... — *Очень касивый* (красивый) *зайчик...* (выделяет «очень»). — Да, очень красивый. — *Видит зачик: / там даёга* (дорога)... // *Па даёги зачик / идет... // топ-топ-топ...* (и т. д.). Во время произнесения последней фразы поворачивает зайчика к себе спиной, т. е. перед зайчиком — «дорога» (2,8,24). Зафиксированы примеры игры на сюжетной основе текста (2,9,0; 2,9,4) и с видоизменением сюжета (2,9,17; 2,11,5), при этом часть текста цитируется.

### *Литература*

*Круглякова Т. А.* Модификации стихотворного текста в речевой деятельности ребенка 3–6 лет: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. СПб., 2006.

*А. В. Павлов, О. В. Федорова (Москва)*

**«Фильм о грушах» У. Чейфа в пересказах детей с расстройствами аутистического спектра: результаты психолингвистического исследования<sup>1</sup>**

Наиболее проблемными аспектами развития детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) являются социальное взаимодействие, коммуникация и воображение. Многие работы, посвященные РАС, направлены в значительно большей степени на вопросы социальной и психолого-педагогической адаптации (Манелис 2000, Никольская и др. 2006), чем на изучение речевых особенностей. На данный момент нам известно лишь несколько работ зарубежных авторов, освещающих сложности коммуникации и особенности речи в контексте аутизма (см., в частности, Baron-Cohen 2001; Tager-Flusberg, Caronna 2007).

В связи с отсутствием в отечественной практике достаточных исследований в 2014 году нами было проведено психолингвистическое исследование, которое позволило сопоставить образцы речи нормально развивающихся детей и детей с РАС 10–12 лет. Для получения языкового материала использовалась методика, описанная в монографии У. Чейфа (Chafe 1980). Каждый ребенок смотрел и пересказывал шестиминутный «Фильм о грушах». В экспериментальную группу вошли 8 высокофункционалирующих детей-аутистов, учеников московской специализированной школы; контрольную группу составили 24 нормально развивающихся ребенка. Полученные пересказы были обработаны в программе ELAN с учетом пауз и речевых сбоев.

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 14-06-00211). Данные контрольной группы детей были собраны в лицее № 1564 г. Москвы, данные детей с РАС — в Центре образования г. Москвы «Технологии обучения». Авторы благодарят сотрудников этих учреждений за предоставленную возможность.

Было установлено, что дети-аутисты способны к монологической речи, в том числе к самостоятельному пересказу. В пересказах детей с РАС были значительные индивидуальные различия. Так, при средних 2 мин. порождения речи во время выполнения задания, отмечается разброс как по времени повествования (от 27 секунд до почти 6 минут), так и по количеству произнесенных слов (от 51 до 851). Вместе с тем по результатам анализа полученных данных были сделаны следующие выводы относительно речевых способностей детей с РАС по сравнению с нормально развивающимися детьми.

**При восприятии детьми с РАС содержания фильма и его передаче при устном пересказе выявлены следующие особенности:**

- способность достаточно полно и подробно излагать эпизоды фильма, при этом в большинстве своем логически последовательно реконструировать сюжетную линию (дети с РАС описывали от 10 до 25 эпизодов из 35, условно выделенных исследователями);

- способность некоторых детей с РАС выявлять общий смысл и формулировать свой вывод о морали фильма (на вопрос исследователей относительно основного содержания фильма дети отвечали: *быть внимательным на дороге; преступление не раскрыто; если один человек помог другому, то другой должен за это отблагодарить; фильм «про осень»; нельзя оставлять свои вещи без присмотра*);

- умение комментировать различные эпизоды и доносить до слушающего свою оценку сюжетов, в том числе морально-нравственную (*какой старый фильм; о, сейчас врежется... ну вот, молодец, молодец, просто гений... потерял все груши, почему они не разговаривают?.. странно*);

- неумение отдельными детьми с РАС извлекать имплицитный смысл ключевых моментов видеоролика (например, взятая героем фильма без спроса чужая корзина с грушами не воспринимается как украденная, что отражается в пересказах: *взяла корзину с грушами, забрал груши, увезли корзину*);

- склонность к искажению предметных ситуаций и домысливанию сюжета при пересказе (некоторые дети описывают

несуществующие в реальности фрагменты фильма: *девушка домой приходит к этому дяденьке и живет дома, увидела этого мальчика и с ним поехала...*);

- умение, несмотря на предполагаемые проблемы с развитием модели психического (Frith and Happé 1994), интерпретировать и передавать эмоциональное состояние, мысли и намерения героев (*он берет корзину незаметно для пасечника ... и уезжает, да, ну а потом пасечник смотрит, а одной корзины не хватает, да, и тут видит: мимо мальчишки идут*);

- затруднения в определении гендерного, возрастного, профессионального статуса людей, а также трудности в идентификации животных (отдельные дети описывают мальчика как девочку или тетеньку, садовника — как пасечника, козу — как оленя).

**При выборе лексических средств дети с РАС в отличие от контрольной группы:**

- неуместно употребляют обобщающие слова (вместо *груша — фрукт, коза — скот*);

- осуществляют неправильный выбор лексемы из видового множества (*шапочка* вместо *шляпы*, *мешок* вместо *корзина* и др.);

- используют в речи большое количество диминутивов (*веревочка, детишки, веточка, сумочка, тетенька, беленький, штанишки, брючки, кофточка*);

- чрезмерно употребляют дискурсивные маркеры: *вот, ну, там, так, значит*.

**На грамматическом уровне отмечаются:**

- ошибки в согласовании по роду, числу и падежу (*какой-то поляна, мальчик вдруг столкнулись и разбились*);

- предпочтение использования полных ИГ, нежели анафорических местоимений, а также использование местоимений на месте ожидаемых анафорических нулей (*он заметил, что одной корзины не хватает, и он стал его считать*);

- пропуски подлежащего (*потом ∅ или дальше и встретились*) и прямого дополнения (*и уже от стороны сумочки вот фартука перекладывал ∅ в корзины*).



В целом, данное исследование показало высокую эффективность примененного стимульного материала, который дал возможность получить пересказы, позволившие проанализировать не только специфику речи детей с РАС, но и их мировосприятие. Учитывая полученные результаты, целесообразно проведение более масштабного и детального эксперимента, как по количеству участников, так и по разноплановости заданий. Это могло бы дополнить существующие дифференционно-диагностические критерии РАС и расширить научно-практический инструментарий, оказать практическую помощь специализированным медицинским и образовательным учреждениям, родителям и опекунам таких детей.

### *Литература*

- Манелис Н. Г.* Сравнительный нейропсихологический анализ формирования высших психических функций у здоровых детей и у детей с аутистическими расстройствами: дис. канд. психол. наук. М., 2000.
- Никольская О. С., Фомина Т. Ю., Цыпотан С.* Ребенок с аутизмом в обычной школе. М., 2006.
- Baron-Cohen S.* Theory of Mind in normal development and autism // *Prisme* 4. 2001. P. 174–183.
- Chafe W.* (ed.) *The Pear Stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production.* New Jersey, 1980.
- Frith U. and Happé F.* Autism: beyond 'theory of mind' // *Cognition* 50. 1994. P. 115–132.
- Tager-Flusberg H. and Caronna E.* Language disorders: Autism and other pervasive developmental disorders // *Paediatric Clinics of North America* 54, 2007. P. 469–481.

### **Морфологические и словообразовательные особенности номинаций качественным значением (в речи школьников в норме и с интеллектуальной недостаточностью)**

Содержание предлагаемого в данной публикации эксперимента связано с **проблемой** формирования семантического, словообразовательного и морфологического компонентов языковой системы у школьников с нормальным (3 класс, 50 чел.) и нарушенным развитием (3 и 7 классы, более 200 чел.) (подробнее см. Павлова 2002). Здесь мы представляем лишь один эксперимент с целью определить морфологические и словообразовательные различия неологизмов с качественным значением, образованных школьниками в норме (3 класс) и с интеллектуальной недостаточностью (3 и 7 классы). Материал для анализа был получен при выполнении детьми задания на словотворчество.

Детям поочередно предлагались наборы из 10-15 изображений различных кошек или собак, аквариумных рыбок или дельфинов, бабочек. Из каждого ряда объектов участники игры выбирали наиболее понравившиеся и пытались «изобрести» для них «говорящие» клички, чтобы другие дети могли догадаться, кто именно так назван. В другой день эксперимент продолжался с другими наборами картинок по выбору детей. Школьники должны были мотивировать свои номинации какими-либо характерными особенностями объектов (слова «качества, признаки, свойства» в инструкции отсутствовали). В коррекционной школе мы разъясняли детям, что значит «говорящие», на положительных примерах (фамилии коротышек из Солнечного города), а также обсуждали с ними «неправильные» клички: «Если я назову кошку Муркой (или Васькой), а собаку Шариком (или Артуром), вы найдете это животное на картинках?» Дети понимали, что подобные «имена»

могут принадлежать практически любой кошке (собаке и др.), поэтому «узнать, отгадать», кого имеют в виду, невозможно). Затем тот же процесс был перенесен на выдуманные живые существа, для которых придумывались «говорящие» фамилии.

В результате эксперимента были выявлены достаточно четкие различия в природе лексических единиц с качественным значением, которые употребили школьники одной и другой групп. Слова типа *Рыжий*, *Черный*, *Темноволосый* не учитывались.

**Морфологический анализ** полученного материала показал, что в целом при образовании кличек все испытуемые чаще использовали прилагательные, непосредственно передающие признаки; при образовании фамилий доля существительных росла. В итоге существительные составили примерно половину номинаций учащихся коррекционной школы VIII вида (54 % у третьеклассников и 50 % у семиклассников), а у третьеклассников в норме их оказалось гораздо больше (77 %): последние выполнили задание более сознательно и точно (русские клички и фамилии традиционно существительные). Значительный разрыв объясняется более высоким уровнем абстрактного мышления у нормально развивающихся школьников: существительные передают качественную семантику опосредованно (*Добряк*, *Доброта*), в отличие от качественных прилагательных (*Добрый*, *Добренький*).

**Словообразовательный анализ** речевой продукции подтвердил, что для всех участников эксперимента наиболее частотный способ деривации прилагательных и существительных — аффиксация. Учащиеся коррекционной школы в основном использовали наиболее знакомые оценочные суффиксы: их доля растет от 10-14 % у третьеклассников до 13-16% у семиклассников (ср.: в норме, 3 класс — 18-26%). Школьники обеих категорий актуализируют и другие ресурсы языка, например, усеченные прилагательные или их же в сочетании с аффиксами существительных (*Черноглаз*, *Толстопуз*, *Тупонос-Широконос*, *Пушист*, *Пушистик*, *Пушистка*; *Лохмат*, *Лохматун*, *Лохматка*).

Замечена гендерная особенность: употребление уменьшительно-ласкательных суффиксов более свойственно

девочкам: *Милаша, Миланя, Мышастик, Худышка, Дымовенок, Котишка-Пузишка, Дождонек-Верблюжонок, Щенуля, Сиамчик, Ласкунчик, Малюткина* и др. (3 класс, в норме); их сверстницы с недостаточностью интеллектуального развития ограничивались прилагательными с суффиксом *-еньк-* (*Хорошенький, Желтоватенький, Синенькая, Красенькая, Играинький* и под.).

На втором месте среди способов словообразования, использованных ребятами из коррекционной школы, оказалось сложение, в том числе с аффиксацией — 3-6% в 3 классе; 8-13% — в 7 классе. Ср.: в норме — 32% для прилагательных и 29% для существительных: *Беломордочный, Цветолоб, Быстролав, Винтолав, Лапонособел, Грустнопятноголыш, Разноцветик*. Очевидно, что речь школьников в норме характеризуется активным изобретением неологизмов по типичным языковым моделям, и в этом творческом процессе проявляются наблюдательность и фантазия (*Трубохвост, Хвостоигл, Цветофея*). У школьников с интеллектуальной недостаточностью чаще встречаем сложные слова, для которых исходными служат словосочетания «существительное + прилагательное» со значением внешнего признака (размера или цвета): *Большекрыл, Длинноусик, Желтокрылка, Красноперка, Серолапик, Желторотик (7 кл.)*. Однако попытки придумать новые слова не всегда оказываются удачными: *Коричневообелка, Светлорыжка, Серо-белорыжка, Крылка*, далеко не все дети вообще способны образовать сложное слово. Некоторые сложные существительные, по сути, образованы от словосочетания «прилагательное + существительное»: *Длиннохвост, Долгобород, Большекрылка*.

Структурную характеристику новообразований дополняют более выразительные, чем слово, словосочетания, которые появляются в 5% работ учащихся массовой школы (*Дама с пушистым хвостом, Дружитель с тараканами, Блестящая красавица, Большие глаза с длинными ушами, Умильный взгляд, Лесной губернатор, Панда наоборот /о дельфинах/ и т.д.*). Среди номинаций школьников с отклонениями в интеллектуальном развитии имеются лишь единичные употребления известных названий типа *Кот в сапогах, Афганская крыса*, которые не являются собственно

творчеством и не оценивались как новые слова.

В особой группе оказались интересные фамилии-неологизмы, обозначающие признак опосредованно, выраженные или мотивированные не качественными прилагательными, но характеризующие объект, например, по форме (благодаря сходству с какими-либо предметами или «собранные» из них). Авторы из 3-го класса массовой школы нарисовали человечков и придумали для них действительно «говорящие» фамилии: *Принцессова*, *Рыбкин*, *Роботов*, *Квадратов*, *Треуголькина*, *Телевизоров*, *Буковкина*, *Веникова* (вся из веников). Номинации типа *Бананов*, *Апельсинов*, *Морковкин* и под. мы отнесли к лексическим единицам с качественным значением (цвета и формы), при их образовании были использованы типичные суффиксы русских фамилий *-ов*, *-ин*. Уникальными оказались имена для семьи инопланетян — *Иномама*, *Инопана*, *Инодочка*, *Инособака* и фамилия *Езумрудский* — для одноклассника, который часто делает грубые орфографические ошибки.

**Выводы.** Запас слов с качественным значением в речи учащихся коррекционной школы формируется гораздо позже, чем у сверстников, и обладает специфическими особенностями. Более половины **морфологических ресурсов** в речи детей с интеллектуальной недостаточностью составляют прилагательные, непосредственно выражающие качества. В отличие от них, дети в норме чаще используют существительные, передающие качество опосредованно. С точки зрения **словообразовательных особенностей инноваци**, при активной суффиксации в обеих группах детей регистр суффиксов у нормально развивающихся значительно шире, ученики коррекционной школы используют, как правило, один-два частотных суффикса (*-еньк-*, *-ов*). Качественно-количественный состав номинаций, образованных путем сложения, у детей в норме значительно превосходит состав таковых у детей с интеллектуальной недостаточностью. Отметим также, что последние практически не образуют собственных номинативных словосочетаний, в редких случаях лишь транслируя известные формулы.

## *Литература*

*Павлова Н. В.* Формирование функционально-семантической стороны качественной лексики младших школьников с нарушением интеллекта: Автореф. дис... к.п.н. М., 2002.

*Н. П. Павлова (Череповец)*

### **«Мы проверяем внутри себя слова»... (самоконтроль в процессе письма у детей)**

**Описание проблемы.** Повышение грамотности письма зависит от того, насколько ребенок, осваивающий грамоту, сможет самостоятельно осознать письменную задачу и выбрать нужный способ ее разрешения на каждом этапе работы, т.е. выбрать одну из большого количества графем. Трудность заключается в том, что ребенку приходится решать задачи, многие из которых поливариантны. Одним из способов становления грамотного письма является, на наш взгляд, саморедактирование (самоконтроль), который позволяет предупреждать ошибки при переводе устной речи в письменную. Основная задача приведенных ниже наблюдений состоит в том, чтобы понять, способен ли ребенок-дошкольник и младший школьник проверить сам себя, без участия взрослого найти верное решение орфографической задачи.

**Выборка.** В основу данных наблюдений положен анализ письменной продукции 12 детей-дошкольников (6,5 - 6,9) и Саши К. (5,3). Всего получено 116 записей. Все данные получены нами непосредственно в ходе ведения вербальных протоколов в процессе письма детей.

#### **Обсуждение полученных данных.**

1. В методической литературе, как правило, предполагается, что до знакомства с орфографическими правилами русского языка и их усвоения ребенок-носитель языка владеет единственным правилом, фонетическим — «пишу, как

слышу». Однако данные, полученные в последние десятилетия из наблюдений за процессом освоения письма детей, позволяют предположить обратное. Ребенок уже в раннем возрасте способен к решению сложных орфографических задач, встающих перед ним. При этом он в состоянии не только передать звуковой состав того или иного слова в соответствии с нормой, но и дать пояснения своих орфографических намерений. Дети могут контролировать свои шаги, анализировать их, сопоставлять результат. Саша К. (5,3) набирает на компьютере слово *березка*, видит установленную орфографическую проверку (слово подчеркнуто красным цветом), предлагает написать слово *береза*, пишет, возвращается к слову *березка*, сообщает, что написал его с ошибкой. Нам практически невозможно высказать предположения о том, что побуждает ребенка в возрасте пяти лет (!) совершать подобные орфографические действия, как не может объяснить их и сам ребенок, однако важен результат — нормативное написание в результате самопроверки.

2. Становление самоконтроля в процессе письма напрямую зависит от спонтанного развития обобщения, т.е. возможности проникнуть в суть предмета, увидеть в единичном общее, обобщать «с места». Именно такое «обобщение с места» проявляется в письме детей раннего возраста. Приведем несколько примеров из наблюдений. Пояснения детей входе письма: слово *мороз*: *Если морозы, то надо писать З, На самом деле говорим С, а пишем З*; слово *город*: *Говорим Т, а пишем Д, Если сказать гороДа, слышится Д, значит так и писать надо, Буква Д, много гороДов*; слово *гриб*: *Буква Д, не гриПы же!*; слово *березка*: *Можно проверить: береЗы*; слово *беседка*: *Надо писать Д, я проверяла — бесеДовать*; слово *улыбка*: *УлыБочка, надо было написать Б. У ребенка развито эмпирическое мышление: оно состоит в выделении в вещах, непосредственно наблюдаемых, внешне одинаковых признаков путем сравнения. Это зачастую формальное обобщение, т.е. в основу берутся любые повторяющиеся свойства предметов, независимо от того, связаны ли реально эти предметы между собой (в наших наблюдениях — *железо пишем как желе*). Однако понимание ребенком того, как он решал данную ту или иную задачу (проявляющееся в формулировании и обосновании **для себя***

некоторого правила ее решения) свидетельствует о теоретическом принципе решения данной задачи. На основании самоконтроля ребенок создает правило, которое не обязательно сформулировано методистами и лингвистами. Дальнейшее применение этого правила может иметь как довольно широкий характер и, наоборот, может стать правилом для одного частного конкретного случая (в наших наблюдениях: *Пирог* *едят на пиру*) (Катя Р. (5.11)).

3. Самоконтроль — это и возможность найти собственную ошибку, т.е. в широком смысле возможность получить системное представление об орфографической закономерности. Дети в состоянии понять причину появления отклонения от нормы и скорректировать свои дальнейшие действия. Это позволяет ребенку самостоятельно и осознанно находить способы решения широкого круга практических и познавательных задач относительно слова. В наших наблюдениях: ребенок пишет *пироК*, исправляет себя: *Я ошиблась, ведь говорим пироГи* (Таня Л. (6,8)); слово «*траФка*»: *Я ошибся, надо В* (Илья С. (6, 11)); Слово «*траФка*» «*неправильно написал: одна траВинка, а не траФинка* (Дима Н. (6, 10)).

В то же время можно отметить типичные ошибки, когда ребенок проверяет написание, обращаясь к «похожему», «близкому» слову, но не к тому, которым следует руководствоваться при определении данного написания. Слово *подрОстать* проверяется подбором слова *рОст*, слово *лоШка* — словом *картоШка*. Дети в данных примерах опознают орфографическую задачу в самом общем виде, обращаются к своей языковой практике, которая основывается, прежде всего, на системных понятиях, и не могут осознать «уловок» грамматистов: для установления конкретного написания практически нужно иметь в виду не единственное правило орфографии.

Несколько иная орфографическая ситуация наблюдается при передаче звукового состава слов, значения которых, видимо, малознакомы или не знакомы пишущему. В наших наблюдениях: Слово *ястреП*. Пишу *П*, потому что *ястреПов* (Леша Р. ((7,0)). Аналогичный пример приведен С. Н. Цейтлин: девочка проверяет



написание слова *реТька* словом «*реТечка*». В подобных случаях дети обращаются к так называемому процедурному знанию, т.е. знанию о том, как сделать что-либо. В данных примерах — написать конкретное слово, например, «ястреб» или «редька», проверив «похожим» или родственным словом звонкий согласный. В ходе таких операций у ребенка развивается внутренний план действий. Ребенок в состоянии уже не только сориентироваться в ситуации, но и совместить несколько видов деятельности, которые позволяют произвольно решить поставленную задачу (фактически определив алгоритм действия, переведя его в скрытый период) и выполнить контрольную функцию, проверив ошибки. Однако результат оказывается не соответствующим норме правописания: механизм проверки (самоконтроля) не срабатывает вследствие не сложившихся или ошибочных межсловесных связей.

**Вывод.** Усиление произвольности психических процессов, развитие внутреннего плана действий и рефлексии в детском возрасте создают возможности для осуществления оценочных и корректировочных действий самим ребенком. Любая графическая или орфографическая ошибка помимо отрицательного компонента несет определенный положительный опыт: увидев и исправив ее, ребенок, по сути, запускает сложный механизм: «задача — выполнение — самоконтроль — самокоррекция».

*Е. Е. Петренко (Омск)*

### **Особенности речемыслительной деятельности младшего школьника в процессе формирования фразеологической компетентности**

Процесс овладения фразеологией родного языка является предметом разноаспектного изучения формирования лингвистической компетентности младшего школьника. Усвоение фразеологии развивает способность наблюдать за

грамматическими и семантическими явлениями в языке, формирует умение осознанно строить связное высказывание. Под фразеологической компетентностью младшего школьника мы понимаем овладение кругом знаний, который включает в себя понимание значений фразеологических единиц в контексте и вне его, знание о фразеологизмах и их свойствах в том объеме, который доступен ребенку в данном возрасте.

Речевое восприятие по своей природе является смысловым, так как оно обязательно включает в себя акт осмысления. В младшем школьном возрасте ребенок постепенно переходит от конкретно-образного мышления к понятийным формам познания. Мышление ребенка конкретно, и значения слов «прикреплены прочно» к понятиям, этими словами обозначаемым, поэтому и значения фразеологизмов, неизвестных ребенку, толкуются с опорой на лексические значения составляющих их слов.

Приведем примеры объяснения учащимися 3 класса значений некоторых неизвестных им фразеологизмов: «как в аптеке» — *Везде лежат лекарства*; «бабушка надвое сказала» — *Одно предложение можно понять в двух разных смыслах*; «под башмаком» — *На кого-то наступили*; «бросить тень» — *Если кто-то упадет, то тень тоже упадет*; «держаться по ветру» — *Идти в сторону ветра*, «браться на пушку» — *Приставить пистолет к виску*, «нести ахинею» — *Кто-то несет какие-то продукты*; «точить лясы» — *Точить какие-то мечи*; «кот наплакал» — *Обидели кота, Облили кота*; «собаку съел» — *Очень любит собак* и т. д. Конкретно-образное мышление ребенка позволяет ему объяснить неизвестное языковое явление с опорой на практический опыт, интуицию и имеющиеся знания. При этом, когда ребенку знакомо лексическое значение и сфера употребления хотя бы одного слова в составе фразеологизма, он пытается «додумывать» значение целого, интуитивно и часто неправильно пробует догадаться о значении неизвестных слов, как произошло в случаях с фразеологизмами «нести ахинею» («ахинея» звучит похоже на название какого-то продукта), «точить лясы» (точат обычно острые предметы). Как утверждал А. А. Леонтьев, «одновременно с актуализацией вербального образа актуализируется ассоциативная цепь его связей с другими

словами, включая в действие процесс установления смысловых связей» (Леонтьев 2003:120).

Попытки понять значение фразеологизма осуществляются ребенком с опорой не только на лексическое значение слов, но и на структурно-грамматический строй фразеологической единицы: «Адамово яблоко» — *Яблоко, принадлежащее Адаму*, (яблоко (чье?) Адама); «Авгиевы конюшни» — *Конюшни (чьи?) Авгия* и т. д. Иногда для определения значения фразеологической единицы дети вычлениют знакомые морфемы в составе незнакомых слов. Так, объясняя значение фразеологизма «исчадие ада», учащийся 3 класса провел следующий анализ: *Чадд — это ребенок, значит исчадие ада — дитя сатаны, а в переносном смысле — нехороший человек*. Значение фразеологизма «быть в чести» — *Не врать* было выведено ребенком из соотнесения корня «честь» с значением слова «честный».

Процесс усвоения младшим школьником фразеологического материала осложняется тем, что ребенок не всегда способен увидеть во фразеологизме раздельнооформленную номинативную единицу, выражающую целостное понятие, и определить ее границы. Наличие контекста значительно облегчает понимание образного плана значения фразеологической единицы, особенно в тех случаях, когда иллюстративный материал взят из детской литературы и доступен пониманию ребенка.

У ребенка 7-10 лет способность к абстрагированию еще только формируется, поэтому сложность в освоении образного значения фразеологизма заключается еще и в том, что здесь не работает «принцип наглядности», принцип «набора отдельностей», который заключается в выделении отдельных признаков предмета в ходе восприятия и формирования понятия об этом предмете. В то же время реализация принципа наглядности способствует формированию представления об образном значении фразеологической единицы.

Одним из основных источников усвоения фразеологии родного языка наряду с художественными текстами являются фразеологические словари, адресованные младшим школьникам. Современные фразеологические словари для детей, как правило,

ярко и красочно оформлены, в них есть иллюстрации, вызывающие интерес ребенка к содержанию словаря. Однако в современной учебной фразеографии для младших школьников существует ряд нерешенных проблем, связанных с отбором содержания и иллюстративного материала, структурой словарной статьи и т.д..

Таким образом, серьезную проблему для ребенка младшего школьного возраста составляет, во-первых, само узнавание фразеологической единицы, вычленение ее в предложении, определение ее границ, во-вторых, определение значения фразеологизма, не выводимого из лексического значения его компонентов. В детской литературе, учебниках литературного чтения содержится большое количество фразеологизмов, которые, с одной стороны, обогащают образный план литературного произведения, придают ему эмоциональную окраску, с другой, при недостаточно сформированной фразеологической компетентности младшего школьника, затрудняют понимание содержания литературного произведения.

Подводя итог сказанному, хотелось бы обратиться к мысли выдающегося русского ученого И.И.Срезневского, который говорил о том, что процесс усвоения фразеологизмов должен быть сознательным проникновением в содержание и форму этих языковых единиц (Срезневский 1899).

### *Литература*

*Леонтьев А.А.* Язык и разум человека. М. 1965.

*Срезневский И.И.* Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте // Из бесед И.И. Срезневского. СПб, 1899.

## **Формирование форм памяти в раннем онтогенезе**

**Описание научной проблемы.** Память, являясь психической функцией запоминания, сохранения и последующего воспроизведения информации, полученной в прошлом опыте, обладает генетическим и онтогенетическим характером, проходит этапы формирования — от уровня произвольных до уровня произвольных форм — на ранних, средне-ранних и старших стадиях онтогенеза; при этом выделяется особая генетическая форма памяти — внешне опосредствованная, переходная от произвольной к произвольной памяти, в которой важной особенностью ее структуры является использование субъектом внешних действий со знаково-символическими средствами в целях обозначения, экстериоризации, последующей интериоризации и регуляции внутреннего плана представлений.

Мы предполагаем рассмотреть формирование форм памяти в процессе речевого общения на ранних этапах онтогенеза в стадии формирования и оформления представлений о предметах, окружающих ребенка, и об опыте обращения с ними, закрепления данных операций в мультимодальном словесном коде и кодирования с помощью сложного знака замещенного им предмета.

Созданное собственное ментальное пространство заполняется амодальными и модальными перцептивными символами, которые впоследствии репрезентируют операции памяти у индивидуума.

**Данные/материал.** Указанная цель предусматривает проведение исследовательских мероприятий со своими базовыми методами и методиками: 1) изучение формирования представлений о предметах пространства; 2) изучение развития памяти в раннем периоде онтогенеза.

В работе реализуются следующие исследовательские шаги:

1) проведение пилотажно-ассоциативных экспериментов с целью выяснения уровня когнитивного и речевого развития детей; 2) изучение видео- и аудиозаписей бесед взрослых с ребенком и их транскриптов; 3) осуществление детального описания нарушенной коммуникации, ее мотивов и статуса реплик ребенка с использованием эффектов прайминга.

Материалом исследования репрезентации памяти в периоде раннего онтогенеза послужили аудио- и видеозаписи коммуникации русскоязычных и немецкоязычных дошкольников, детей-билингвов (русско-немецкоязычных дошкольников) в возрасте от 1,6 до 4,0; использовались данные корпуса немецкой детской речи Института немецкого языка г. Мангейма (Германия) и русской детской речи центра онтолингвистики под руководством проф. С.Н. Цейтлин при РГПУ им. А.И. Герцена, а также собственные аудио- и видеозаписи.

**Результаты.** При изучении генезиса различных подсистем долговременной памяти мы опирались на концепции К. Нельсон, В.В. Нурковой, А.Н. Леонтьева, В. Ротенберга. Модель долговременной памяти включает в себя три подсистемы: эпизодическую, общую и автобиографическую. По мнению К. Нельсон, первой в онтогенезе складывается эпизодическая память, имеющая буферную природу и фиксирующая специфические эпизоды (Nelson 2004). По мере того, как у ребенка развивается вербальное мышление, эпизоды обобщаются и их специфичность утрачивается. К моменту формирования автобиографической памяти (возраст самого раннего автобиографического воспоминания — 3-4 года), ребенок уже располагает запасом специфических эпизодов прошлого (эпизодическая память) и представлением о типичных событиях жизни человека (общая память). Автобиографическая память как психологическая структура, ответственная за формирование, поддержание и развитие самосознания личности в диахроническом измерении, определяется как высшая мнемическая функция, организованная по смысловому принципу, оперирующая с личностно отнесенным опытом (Нуркова 2009). Одним из наиболее продуктивных и эвристичных подходов к изучению автобиографической памяти является

социокультурный подход, согласно которому автобиографическая память является онтогенетическим новообразованием, имеющим культурно специфичные формы и развивающимся в социальном взаимодействии. Автобиографическая память рассматривается как продукт развития эпизодической памяти, где значимой является спецификация времени и места происшедшего.

Анализ становления начального уровня функционирования ранних произвольных форм памяти ребенка в условиях развития дискурсивных практик с взрослыми позволил сделать следующие выводы.

- По своему строению ранние формы памяти представляют собой внутреннюю проекцию порядка и состава элементов в системе практических «деловых» действий и деятельности. Данная проекция является не только начальным практическим планом собственных действий ребенка, но и продуктом взаимодействия и общения с взрослым. Так, начальная форма сотрудничества взрослого с ребенком в ходе выполнения предметных действий — форма разделенного действия и предметно-ситуативного (довербального) общения — определяет неосознаваемый, невербализуемый, произвольный характер ранних форм памяти.

- Хронотоп становления пространства памяти обнаруживает следующую этапность: импринтинг, условные рефлексы, память на движения, развитие моторной памяти по мере формирования хватания и подготовке к освоению предметных действий, в последующем переходящими в динамические стереотипы, вербальная память — вначале в механической форме (посредством повторения трафаретных ответов), позднее в форме, сливающейся со смысловой и позволяющей ребенку самостоятельно использовать слова и выражения; эйдетическая память (буквальное «считывание» информации с подробного внутреннего образа).

- В ходе онтогенеза роль различных видов памяти в познавательной деятельности человека меняется: механическое запоминание уступает место осмысленному, произвольное — произвольному, непосредственное — опосредствованному.

Освещая проблему связи языковой и речевой способности на ранних стадиях онтогенеза в аспекте функционирования мнемических психических структур, а также раскрывая взаимосвязь звуковой формы и языкового образа при усвоении языка дошкольниками, было выявлено следующее.

- Первичное восприятие речи опирается на просодический компонент языковой способности, который является составным элементом мультимодального восприятия мира, иными словами, речевое восприятие ориентируется и опирается на общее психологическое восприятие как на первооснову.

- Проблеск автономного вербального поведения заметен в раннем «голосовом подражании» звукам речи, в том числе своей собственной («эхолалия»), но более определенно оно проявляется в вербальных ассоциативных навыках, задействованных в понимании и порождении (или воспроизведении ранее услышанных и усвоенных=запомненных) последовательностей из двух и более слов, причем некоторые из этих последовательностей могут быть отнесены к грамматическим; процесс узнавания опирается на сформированный образ объекта в памяти.

**Обсуждение/выводы.** Онтогенез памяти понимается как диалектический процесс — как смена трех форм ее функционирования, как перестройка механизмов ее работы в направлении все большего овладения человеком своим прошлым. Первый этап развития памяти характеризуется как этап развития естественной способности к запечатлению и воспроизведению информации (дошкольный период). На втором этапе развития памяти процессы запоминания протекают как опосредованные, с использованием внешних средств запоминания (начальный школьный возраст). На третьем этапе (по А.Н. Леонтьеву) происходит развитие собственно опосредованного запоминания, которое осуществляется в сторону развития и совершенствования приемов употребления внешних вспомогательных средств, и в сторону перехода от употребления внешних средств к средствам внутренним. Память, основанная на способности «инструментального» употребления внутренних элементов



опыта, считается высшей формой и последним этапом развития человеческой памяти.

### *Литература*

*Нуркова В.В.* Культурно-исторический подход к автобиографической памяти. Дисс..... доктора психологических наук. М., 2009.

*Nelson K., Fivush R.* The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 2004, 111(2). P. 486–511.

*Т. И. Петрова (Владивосток)*

## **Позиционные роли в коммуникативно-речевой деятельности ребенка**

**Описание научной проблемы.** Развитие коммуникативной компетенции ребенка, как известно, сопровождается постепенным вхождением в систему социального взаимодействия. Процесс этот органически связан не только с формированием навыков диалогической речи, но и со становлением ролевого репертуара личности и усвоением соответствующих коммуникативных кодов. Коммуникативная деятельность ребенка, таким образом, может быть рассмотрена в аспекте ролевого варьирования речи, предполагающем решение ряда исследовательских задач: особенности усвоения различных типов ролей, отражение в ролевом поведении уровней владения языком, соотношение ролевого репертуара в игре и в реальной коммуникации и т.п.

В ролевом поведении ребенка специфически проявляется сама категория «роль», в определении которой до сих пор сохраняется неясность. Сложностью данного понятия объясняется и отсутствие общепринятой типологии социальных

ролей. Обычно различают роли статусные (наследуемые, а также те, которые человек неизбежно «проходит» в течение жизни) и ситуационные (стандарты поведения, принятые в определенных ситуациях), реже — позиционные, предполагающие «владение соответствующей позицией» и требующие осознанных умений (в том числе речевых); позиционные роли непосредственно связаны со статусными, которые не только дают возможность занимать те или иные позиции, но и «одновременно обязывают владеть определенными позиционными ролями»: так, владение статусной ролью «взрослый» определяет доступ к позиционной профессиональной роли (Тарасов 1977). Объектом нашего исследования стал именно этот тип ролей в коммуникативной деятельности ребенка — в частности, отражение детских представлений о позиционных ролях мира взрослых не только в игровой деятельности, основанной на воображении, но и в реальной коммуникации.

**Материал для наблюдения.** Материалом для наблюдения послужили записи речи детей дошкольного (4–6 лет) и младшего школьного возраста (7–9 лет) в ситуациях интракоммуникации (инсценирование диалогического общения в одиночной игре) и реальной коммуникации (общение с детьми и взрослыми); использованы также детские письменные тексты.

**Результаты.** Выполнение позиционной роли возможно для ребенка прежде всего в игровой деятельности, которая позволяет моделировать отношения взрослых, а затем включаться в эти отношения и действовать внутри модели. Не вызывают затруднений позиционные роли взрослых, коррелирующие с естественной статусной ролью самого ребенка и регулярно проявляющиеся в его языковом существовании. Наиболее показательна игра в одиночестве, когда одним ребенком воспроизводится целостная структура интерперсональных ролевых отношений. Например, в игре Наташи (6,8) чаще всего инсценируются диалоги матери и дочери (*Надо одеться доча // — Я хочу погуля-а-ать! — Нельзя // — Почему-у-у? — Мы сейчас обедать будем //*) или воспитательницы с детьми (*Так дети/ сегодня мы рисуем // Сели все хорошо // Сережа не вертись! Что тебе/ Леночка? Возьми карандаши у меня // — А можно фломастером рисовать? —*

*Можно // Так/ вот рисунок // Что на нем изображено?*) с использованием типичных для данных ситуаций (и понятных ребенку) речевых стереотипов.

Однако чаще всего при проигрывании профессиональных или должностных ролей в речи ребенка обнаруживается невлаждение «миром слова» (то есть «теми реалиями, которые стоят за словом, и связями между этими реалиями» (Крысин 2004: 420)). Следствием этого становятся своеобразные «пустые формы» — аномальные детские высказывания с искаженным пропозициональным содержанием, например: *Черепаша/ проявите мне.../ укол.../ с клюквой; У нас экзамены в час ночи/ одевайся; Костя! Почему колени не держишь? Все коленочки натянуты/ для отдельной струночки* и т.п. Но при этом создается общий контур роли — в частности, интонационный рисунок ролевой речи, отдельные профессиональные слова, прагматика речи и др.

Попытки ребенка «примерить на себя» ту или иную позиционную роль наблюдаются и в реальной коммуникации. Иногда представление о позиционной роли получает своеобразное выражение в фантазиях ребенка. Приведем в качестве примера диалог с Костей (4,1): *Ты катался на лодке? — Да-а! — Тебя папа катал? — Не-ет! Папа был маленький еще/ а я был большой/ я его катал //*.

В реальной коммуникативно-речевой деятельности ребенка обнаруживаются различные проявления позиционных ролей, отражающие детские представления о них.

#### 1. Ролевое цитирование.

Ася (8,5) долгое время живет у бабушки в деревне, и, когда из города приезжает мать, в определенных ситуациях девочка подражает бабушке, как бы занимая ее позицию в своем речевом поведении. Например:

Вечером с матерью во дворе. Много комаров, и матери это не нравится. Ася реагирует на недовольство матери так, как это делает в подобных ситуациях ее бабушка: *Тогда в городе сиди/ если боишься комаров // — А если я не хочу сидеть в городе? — Тогда не жалуйся на комаров //*. Девочка использует характерный для пожилых людей речевой

акт «Назидание», буквально воспроизводя бабушкины реплики, сохраняя их интонацию.

## 2. Соблюдение ролевого сценария.

Диана (5,7) играет с двухлетней сестренкой; усаживает сестренку и игрушечного медвежонка и совершает различные действия воспитательницы: организует игру, объясняет правила игры, проводит музыкальное занятие и т.п. При этом девочка не просто исполняет роль старшей сестры, а использует стереотипы речевого поведения, типичные для позиции воспитателя: *Яблоки съели? Молодцы // А теперь хотите послушать музыку? Я вам ее сыграю // (играет на детском ксилофоне) Ну что/ понравилось? (обращается к сестренке: Похлопай!) Спасибо! А теперь детки/ во что хотите поиграть? (говорит за медвежонка: В кубик!) Малышка хочет в кубик // А ты Марина/ во что хочешь играть? (сестренка затрудняется ответить) Всё/ берите кубики и идите играть на улицу // Я сейчас объясню // Это игра на двоих // Ты Марина делай пирамидку/ а Малышка ее собьет // Вот так //*

## 3. Следование нормам коммуникативного кода, обусловленного ролюю.

Представление у детей старшего дошкольного — младшего школьного возраста о позиционной роли включает и необходимость использования письменных текстов различной жанрово-стилевой принадлежности, что свидетельствует об осознании ребенком функционального стиля как средства ролевого варьирования речи. В качестве примера приведем текст, который является формой проигрываемой роли и вместе с тем отражает реальную когнитивно-речевую деятельность ребенка.

Ася (6,7) в течение дня наблюдает за коршунами, поселившимися на дереве вблизи бабушкиного дома, и свои наблюдения записывает в импровизированной книжке, которую называет «ИЗ ЖИЗНИ КОРШЭНОВ». Созданный девочкой текст представляет собой своеобразные записки натуралиста, включающие как результаты собственных наблюдений (*ЛИТАЮ И СНЕЖАЕЦА ДИРУТЦА НА ЛИТУ ОН ЛИТАЕТ СВЕТКИ НА ВЕТКУ; УНЕВО РАСТОПЫРОВОЕЦА КРЫЛР АНИ ЛИТАЮТ ТРИУГОЛНИКИ*), так и общие сведения о наблюдаемых птицах (*ОНИ ЕДЯТ ЦЕПЛЯТ ОНИ ЕДЯТ ПАУКОВЬ*). Объектом подражания в данном случае послужило поведение ведущего

телевизионной программы «В мире животных», причем обнаруживается стремление девочки к воспроизведению не только самого процесса наблюдения, но и языковой формы его выражения.

**Выводы.** Способность к ролевому варьированию речи является одной из составных коммуникативной компетенции ребенка. В детском возрасте складывается представление и о позиционной роли, базирующейся на статусной роли взрослого и требующей сформированности осознанных умений и навыков — в том числе, и речевых. Позиционные роли (профессиональные, должностные, семейные) находят особое отражение не только в игровой, но и в реальной коммуникативно-речевой деятельности ребенка, выявляя все уровни его владения языком — от собственно языкового до ситуативного.

### *Литература*

- Крысин Л.П.* Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М., 2004.
- Тарасов Е.Ф.* Социально-психологические аспекты этнопсихолингвистики // Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1977.

*С. В. Плотникова (Екатеринбург)*

### **Идентификация слова в речи младших школьников**

Одним из аспектов изучения лексикона ребенка является исследование особенностей функционирования детского лексикона на разных этапах его формирования в процессах порождения и восприятия речи. Особый интерес для исследования становления лексикона в онтогенезе представляет

анализ процессов идентификации ребенком слов, недостаточно им освоенных или новых для него.

Идентификация слова признается ключевым моментом в восприятии и понимании текста, так как именно слово, рассматриваемое как единица внутреннего лексикона, выступает в качестве средства доступа к единой информационной базе человека (Залевская 2005: 307). Для выявления стратегий и функциональных ориентиров, на которые опирается человек при идентификации слова, проводились экспериментальные исследования со взрослыми носителями языка на материале неологизмов (Т. Г. Родионова, Т. Ю. Сазонова, С. И. Тогоева). Использование новых слов позволило исследователям в эксперименте эксплицировать некоторые процессы и механизмы понимания слова, которые не осознаются человеком в его речевой практике (Сазонова 2008).

Обращение к фактам детской речи, в которых обнаруживается непонимание ребенком воспринятого слова, дает возможность проанализировать процесс идентификации новых слов в реальной речевой практике, а не в экспериментальной ситуации, когда слово предъявляется испытуемому вне контекста. Это тем более важно для понимания процесса онтогенетического развития лексикона, который интенсивно пополняется новыми единицами в результате переработки и упорядочения речевого опыта.

Для выявления значимых для детей младшего школьного возраста функциональных ориентиров при идентификации слова мы проанализировали ошибки при восприятии речи, которые приводят к неверному или неточному ее пониманию. Такие ошибки могут быть связаны с разными процессами идентификации слова: ошибки восприятия — неверное распознавание слова (установление границ, фонемного состава, графические подмены), ошибки понимания — неверное или неточное соотнесение воспринятого слова с определенным значением. Материалом для анализа послужили высказывания младших школьников, в которых проявилось непонимание воспринятого слова, из «Словаря современного детского языка» (Харченко 2005), из ответов детей на уроках литературного чтения.

При восприятии школьниками новых слов в читаемом тексте часто наблюдаются случаи неверного распознавания слова: *лукавый* — *луковый*, *низменный* — *неизменный* и под. Неточное опознание графического (звукового) образа слова, с одной стороны, может объясняться стремлением осмыслить воспринимаемый фрагмент речи, увязать его с определенным содержанием, что и вызывает подмену идентифицируемого слова уже знакомым и близким по форме. Но с другой стороны, самоисправления, связанные с учетом внешнего текстуального и ситуативного контекста, наблюдаются только в случаях, когда ошибочно опознанное слово хорошо освоено ребенком и его значение вступает в явное противоречие с общим смыслом высказывания. Чаще ошибки распознавания остаются незамеченными, что позволяет говорить о малой значимости семантических ориентиров при идентификации слова младшим школьником.

Большая часть семантических ошибок в проанализированном материале — неверная идентификация, непонимание незнакомого ребенку слова. Приписывание слову несвойственного ему значения иногда проявляется в уточняющем вопросе ребенка, в котором он высказывает собственную гипотезу о семантике слова: *Триллер — это что, это три серии, триллер?* (9). Школьник пытался осмыслить структуру слова, расчленив его на значимые части: выделил и осмыслил первую часть слова *три-* и, опираясь, видимо, на ситуативный контекст (речь идет о кино), по-своему определил значение слова. Опора на форму слова при его идентификации проявляется и в попытке ученика второго класса привести доказательство того, что герой произведения *смекалистый* (это слово прочитано с доски без ошибок, но с затруднением, по слогам): *Отважно бросился на помощь, не побоялся, что его побьют*. Очевидно смешение со словом *смелый*.

В других примерах наблюдаем неверное истолкование словообразовательной структуры слова: *Находчивый — голубей быстро нашел!* (обосновывает выбор слова для характеристики героя прочитанной сказки (7,9)); *Бабушка меня подзывает, я: «Что-о?» Она говорит: «Подойди!» Я подошел! Вот так вот. Отзывается, значит!* (объясняет слово «отзывчивый» (8,2)). Как

видим, интерпретация ребенком незнакомого производного слова опирается на выявление его внутренней формы.

Такие примеры свидетельствуют о том, что ребенок опирается на форму слова при его идентификации, вычлняя в ней знакомые элементы и соотнося их с определенными смыслами. При этом мотивирующей идентификацию слова формальный элемент может быть как значимой, так и не значимой частью идентифицируемого слова. В последнем случае школьник как правило ориентируется на начало слова и внешний ситуативный контекст его употребления.

Другая категория семантических ошибок младших школьников связана с идентификацией известного ребенку значения слова без учета внешнего контекста. Третьеклассники читают зарисовку М.Пришвина и объясняют, как они поняли предложение: «Это всегда бывает в начале осени, когда после пышного и общего всем лета начинается большая перемена и деревья все по-разному начинают переживать листопад». Ответы детей: «Деревьям больно, когда опадают листья», «Зимой деревьям будет холодно, вот они и переживают из-за этого». Школьникам известно разговорное значение глагола *переживать* — ‘беспокоиться, волноваться’, именно с ним они соотносят услышанное слово. При этом несоответствие внешнего, текстуального контекста и приписываемого слову значения (деревья — неживые объекты и не способны испытывать беспокойство; переживать листопад — наличие прямого дополнения у глагола, непереходного в воспринятом значении) не вызывает у школьников протеста. И морфемная структура слова, которая могла бы быть ключом к пониманию значения, также не принимается во внимание. В данном случае функциональным ориентиром в процессе идентификации слова оказывается внутренний контекст — та система связей и отношений по линиям перцептивного, когнитивного и аффективного опыта, которая сложилась в ментальном лексиконе ребенка.

Таким образом, при анализе речевого материала были выявлены функциональные ориентиры, используемые младшими школьниками при идентификации нового или недостаточно освоенного слова. Наиболее частотны случаи опоры на форму



идентифицируемого слова, которые проявляются в ошибках распознавания, случаях ложной мотивации с опорой на начальные фрагменты слова или его морфемную структуру. Реже в качестве опоры выступает внешний контекст употребления нового слова, а при идентификации известного слова в новом для ребенка значении значимость внешнего контекста его употребления еще меньше — в этих случаях ориентиром при идентификации оказывается внутренний контекст.

### *Литература*

- Залевская А. А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М., 2005.
- Сазонова Т. Ю.* От слова к смыслу // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2008. № 1(3). URL: [<http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/003-13.pdf>].
- Харченко В. К.* Словарь современного детского языка. М., 2005.

*А. Р. Попова (Орел)*

### **Формирование системы сравнений разных типов в речи ребенка раннего возраста**

Воплощенные в речи детские сравнения представляют собой отражение особенностей мышления ребенка, познания и сопоставления им очевидных — и неочевидных на первый, «взрослый» взгляд — свойств предметов окружающего мира. Сравнение, как известно, сложная процедура, в которой принимают участие три компонента: субъект сравнения (то, что сравнивается), объект сравнения (то, с чем сравнивается) и общий признак, по которому и происходит сравнение. Сравнения, послужившие материалом настоящей статьи, были записаны за ребенком в возрасте от 1,8 до 3,5; всего нами зафиксировано более 100 сравнений разных типов. Нижняя

граница этого периода являет собою время первых вербально выраженных сравнений — употребления слов в метафорических значениях и сравнительных конструкций с союзом *как*; далее, безусловно, появляются более сложные конструкции.

В речевой деятельности ребенок стремится отразить обнаруженные аналогии, обозначить общие признаки у порой сложно сопоставимых предметов. Заметим, что лежащих на поверхности, известных сравнений в нашем материале оказалось немного, они единичны, например: *Снежинки — это не мухи летят* (2,11) — ср. фразеологизм *белые мухи*; *Двойка похожа на лебедя* (3,5) — ср. в школьном жаргоне наименование оценки «два» словом «лебедь».

Условно мы подразделили сравнения на две группы: 1) скрытое сравнение — образование окказионального метафорического значения у известного ребенку литературного слова; 2) сравнение, выраженное лексическими и грамматическими (морфологическими и синтаксическими) средствами.

1. Сравнения первого типа (всего таковых 54), как показывают наши наблюдения, создавались ребенком с двумя целями.

Во-первых, метафоры используются в тех случаях, когда ребенок не знает, как называется впервые видимый им предмет, и присваивает ему наименование известного предмета, чем-либо похожего на него: *улитка* (о прищепке) (2,3).

Во-вторых (и эта цель номинации преобладает почти абсолютно), ребенок намеренно выбирает другой, лучший, по его мнению, чем известное ему литературное слово, способ для выражения необходимого ему понятия, ситуации и т.д. Таким образом, ребенок проявляет «спонтанную вербальную креативность в выражении актуальных личностных смыслов (для обозначения последних «готового» слова нет или слово в языке имеется, но не «устраивает» ребенка по каким-то причинам семантического или формального свойства) (Гридина, 2012: 10). Например: *дождик* (о длинных распущенных волосах; увидела маму, расчесывающую волосы после купания (2,1)), *гамма* (о батарее отопления, состоящей из последовательно расположенных секций, об очереди — группе людей, стоящих

друг за другом в ожидании чего-либо, о стоящих в ряд машинах на автостоянке (1,8)), *перышко* (о маленьком облаке вытянутой формы, с пушистыми краями (2,4)), *полушарие* (об одной из двух стоящих перед ребенком тарелок с едой (2,11)), *Юпитер* (о большом мыльном пузыре — *Самая большая планета Юпитер. Сдулся Юпитер и стал Меркурий* (2,2)), *скалочка* (о складке на шторе (2,1)), *головушка* (о колпачке фломастера (2,2)) и мн. др.

2. Сравнения второго типа многообразны и подвергаются дальнейшей классификации ввиду того, что в русском языке сами средства выражения сравнения (лексические, морфологические, синтаксические) также многообразны.

2.1. Прежде всего, отметим сравнения, образованные при помощи сравнительных союзов *как* и *как будто*. Например: *Рябина — ягодка, как шар* (1,11); *Рыба-меч, у нее носик как оружие* (2,11); *Как капельки!* — о весенних, едва распустившихся листочках (3,2). *Как будто осенняя погода, как будто какой-то октябрь!* — по выходе на улицу в январскую оттепель (2,11); *Листочки водят хоровод, как будто у одного листочка день рождения* — увидела, как сильный ветер закружил листья на асфальте (3,1). Заметим, что сравнения с союзом *как* оказались первыми в речи ребенка: *Как солнышко* — о включенной лампе (1,8) и т.п.

2.2. Следующим этапом языкового воплощения сравнения были сравнения, созданные при помощи прилагательного *похож* в сочетании с предлогом *на*. *Планета Меркурий. Похож на апельсинчик и на шарик* (2,0); *Цилиндр <геометрическое тело> похож на бочку* (2,7); *Флажок немножко похож на топор* (2,11); *Гром похож на электричку* — о звуках грома и едущей электрички (3,4); *На четверку похожа молния* (3,5).

2.3. Более сложными для выражения — и менее «очевидными» — оказываются сравнения, созданные при помощи замены лексемы: вместо лексемы, обозначающей субъект сравнения, употреблена другая лексема, обозначающая объект сравнения. *Ганюся свечки поставила!* — в день Пасхи: взяла и держит три фломастера без колпачков, открытыми стержнями вверх (2,3); *Машинка фары закрыла* (закрывает глаза) *и спит в гараже* (залезает на кровать). *Это у нее колесики*

(показывает на свои пятки) (2,5). *Это головка, это шейка у бутылочки* — показывает на горлышко и узкую часть бутылки (2,11); *свеклиный параллелепипед* — о свекольном кусочке в винегрете (3,0).

2.4. Не менее интересны и сравнения, созданные при помощи перифрастического описания, демонстрирующие образное выражение сходств различных предметов: *Плюс упал* — о букве Х (2,0); *Зима весну обижает, они ссорятся* — о весеннем похолодании (3,1); *Зима с летом перемешаны* — о летнем похолодании (3,4); *В открытую дверь будет залетать щекотка* — о приподнятой руке, открывающей подмышку таким образом, чтобы было удобно щекотать (3,5).

2.5. Как известно, некоторые синтаксические структуры предназначены для выражения сравнения; по мере овладения синтаксисом ребенок использовал следующие из них: *Ручки — моржи: не боятся холода* — при мытье рук холодной водой (3,4); *У мухи качельки — листочки* (3,4) и т.п. *Курица снесла яичко. Из мамино живота мама снесла Алену* (2,11) — синтаксический параллелизм, служащий для оформления аналогии.

Чаще всего, как можно было заметить, сравниваются предметы, вследствие чего объект/субъект сравнения выражены именами существительными. Однако в речи — хотя и реже — отмечаются сравнения признаков, количеств, действий, состояний. Например: *Смотрите, заячьи и волчьи тучи — это облака и тучи такие вот. Заячьи — белые. А волчьи — серые тучи, потому что волки серые, да* (3,5); *Три шарика. Как три поросенка* (2,0); *Мухи, как пылесосы, гудели* (3,3); *Пылесос стало тошнить. У него животик заболел* — о переполненном пылесосе (2,10) и т.п.

Таким образом, как видим, у ребенка формируется целая система сравнений различных типов, задействуются семантические, лексические, морфологические и синтаксические ресурсы языка.

### *Литература*

*Гридина Т. А.* Языковая «реальность» как факт детского сознания // Уральский филологический вестник. Вып. 3. Серия «Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива» Екатеринбург, 2012. С. 6–21.

***В. Попова (Шумен, Болгария)***

### **Лексическая концептуализация категории «время» в языке болгарского ребенка**

Интуитивная модель категории «время» в современном болгарском языке содержится в таких лексических единицах, как: *сега ...*, *днес ...*, *вчера ...*, *утре ...*, *никога ...*, *винаги ...*, *ден ...*, *седмица ...*, *месец ...*, *година ...*, *денонощие ...*, *нощ ...*, *ден ...*, *сутрин ...*. Постигание лексической концептуализации данной категории в онтогенезе осуществляется постепенно, причем к концу дошкольного возраста (к 6 годам) этот процесс оказывается не полностью завершенным (см. подробнее Стоянова, Фетваджиева 1986; Попова 2000). В предлагаемой работе сделана попытка представления конкретных параметров этого процесса на базе эмпирических данных, полученных в рамках специально запланированного психолингвистического эксперимента (участвовало 90 детей в возрасте от 3 до 6 лет) и данных спонтанной речи пяти болгарских детей (приводятся также данные других исследователей). Кроме того, были проанализированы свободные словесные ассоциации на стимулы *сутрин* и *нощ* ста детей в возрасте 5-6 лет. Этот анализ, будучи осуществленным в терминах модели РЛН<sup>1</sup>, дополнительно уточняет представление об интуитивной модели категории

---

<sup>1</sup> Имеется в виду одна из моделей семантической памяти, разработанная в 1972 г. Д. Румелхартом, П. Линдсей и Д. Норманом — см. Rumelhart, Lindsay, Norman 1972.

«время» в языке болгарских детей конца дошкольного возраста. Для этой цели использован ассоциативный словарь, полученный в результате уже проведенного ранее экспериментального исследования, осуществленного автором настоящего доклада (см. словарь в (Попова 2000)).

Важнейшая отличительная черта интуитивной модели категории «время» в языке детей состоит в том, что она находится в процессе становления, в котором в качестве вспомогательного механизма принимает участие и сам язык. Представление о времени до конца дошкольного возраста остается в некоторой степени диффузным, неясным, но оно зарождается довольно рано, еще до появления соответствующей языковой экспликации у детей. По мнению И. Георгова, «чтобы ребенок воспринял то или иное проявление в настоящем, это проявление должно осознаться им как нечто до этого не существовавшее. Так, чтобы ребенок осознал, что солнце светит, что свеча горит, он должен обладать хотя бы смутным сознанием того, что до этого солнце не светило, что свеча не горела» (Георгов 1906). В своей речи маленький ребенок первоначально ограничен локализаторами «здесь» и «сейчас», но в то же время он обладает пока что неясным, но все же существующим, представлением о времени, не признающим это ограничение и являющимся предпосылкой раннего обнаружения языкового выражения хотя не всегда адекватных темпоральных отношений. Диффузность детского представления о времени выражается часто в спонтанной речи:

(1) *Ще идем в мазето вчела* (И.Г.)<sup>1</sup> (Пойдем в подвал вчера).

(2) *Утле беше тук* (И.Г.) (Завтра был здесь).

(3) *Щот утре и ний ще затворим, щот утре рождения ден на Мечо свърши* (В.П.) (Потому что завтра и ... день рождения Мишки закончился).

(4) *Ние утре ходихме на гости* (В.П.) (Мы завтра ходили в гости).

Все, у кого была возможность общаться с детьми

---

<sup>1</sup> Инициалы в скобках, приведенные после примеров, означают: И.Г. — Иван Георгов; В.П. — В. Попова.

исследуемого возраста, могут привести подобные примеры выражения «обратной временной перспективы»<sup>1</sup>, что свидетельствует о закономерности наблюдаемого явления. Учитывая наблюдения, приведенные в других исследованиях (Стоянова, Фетваджиева 1986; Попова 2006), можно прийти к выводу, что после возникновения первых темпоральных противопоставлений в рамках глагольной системы, все чаще начинают появляться и адвербиальные выражения, причем адекватным употреблением отличаются только те, которые можно отнести к любому моменту времени. В единичных случаях появляются и наречия, локализирующие действие в отношении момента речи, но как видно из примеров (1), (2), (3), (4), первоначально это часто связано с нарушением законов сочетаемости. Спорадичность этих употреблений однако относительна, так как в речи почти всех детей в определенный момент встречаются примеры, содержащие выражение обратной временной перспективы. Это наводит на мысль, что речь идет об обязательном, а может быть и необходимом, этапе в уточнении представлений о времени и соответственно в овладении необходимыми языковыми средствами. Выражения с обратной временной перспективой доказывают, что ребенок не просто выступает как имитатор, но использует творческую мощь языка, чтобы освободиться от неясного представления, «иллюзии» о времени и установить какой-нибудь темпоральный порядок, осмыслить и выразить словами «иллюзорную» категоричность.

Обычно, осознавая свою беспомощность в применении объективных критериев времени, дети или избегают употребления адвербиальных темпоральных выражений, или локализируют действие через другое (одновременное, проспективное или ретроспективное) действие. Как было проиллюстрировано в примерах (1), (2), (3), (4), их раннее появление в речи не исключено, но оно все еще лишено действительной прагматической функции. По мере того, как достигается лексическая концептуализация категории «время», регистрируются и интересные случаи сверхгенерализации некоторых наречий (как напр. употребление *вчера* в значении

---

<sup>1</sup> Термин Р. О. Якобсона.

‘любое прошедшее действие’, на *другия ден* в значении ‘любое последующее действие’ и др.).

Обсуждение результатов психолингвистического эксперимента приводит к выверению основных характеристик процесса постепенного постижения категории времени в рамках дошкольного периода. Данные недвусмысленно демонстрируют, что косвенная локализация действия во времени присутствует до конца исследуемого возраста, когда начинает проявляться ее постепенное уменьшение и соответственно замещение новыми для детей темпоральными выражениями и наречиями.

Как уже было указано выше, для достижения более высокой степени психологической адекватности и для большей надежности выводов подвергаются анализу и данные проведенного ранее ассоциативного эксперимента. Так, внимание в соответствующем ассоциативном словаре направляется на слова-стимулы *сутрин* и *нощ*, реакции на которые маркируют фрагмент концептуализации категории «время», связанный с локализацией действия на оси времени. Результаты анализа ассоциативных реакций указывают на то, что представление категории близко в обоих случаях (а именно: для слова *сутрин* — 21%, для слова *нощ* — 25%), Полученные результаты свидетельствуют о том, что данные слова ассоциируются с инвариантным значением «время». В то же время семантический компонент «определенный фрагмент суток» в значении слов *сутрин* и *нощ* представлен с высоким удельным весом отношения ПРИМЕР (для слова *сутрин* — 39 %, для слова *нощ* — 27%), что связано с косвенной локализацией действия по темпоральной оси, в то время как у взрослых в аналогичном случае (при стимуле *нощ* в БНСА (Герганов 1984)) статистически значимым оказывается процент ассоциаций, при которых актуализируется связь ПРИЗНАК (а именно — 50%). Эти данные дают основание считать, что категория «время» уже может быть в распоряжении детей в конце дошкольного периода при семантическом картировании ситуации, хотя лексическая концептуализация категории «время» все еще не полностью завершена.



### *Литература*

- Георгов И.* Принос към граматичния развой на детския говор // Год. СУ. 1905-1906. № 2.
- Герганов Е. (ред.).* Български норми на словесни асоциации. София, 1984.
- Попова В.* Психолингвистика на развитието: Когнитивни аспекти на синтактичната компетенция. Шумен, 2000.
- Попова В.* Ранната граматика на детския език. Когнитивни аспекти на глаголната онтогенеза. Велико Търново, 2006.
- Стоянова Ю., С. Фетваджиева.* Някои проблеми на прагматиката в развитието на детската реч. // Съпоставително езиковедие. 1986. № 6. С. 51–57.
- Rumelhart D., Lindsay P., Norman D.* A process model for long-term memory. // E. Tulving and W. Donaldson (Eds.). Organization of memory. NY, 1972.

***В. Попова, Д. Попов (Шумен, България)***

#### **«Наивная» стилистика детского языка**

«Когнитивная метафора» является понятием холистического когнитивного языкознания, где это языковое средство рассматривается как устойчивая и неотделимая составная часть нашего обиходного языка, продуцируемая по преимуществу неосознанно. В этом плане интерес представляет не эстетическое или риторическое воздействие когнитивной метафоры (имеющее исключительную важность для поэтических метафор), а та роль зеркала элементарных когнитивных процессов и инструментов человеческого разума, которую она играет. В этом смысле целью настоящего исследования является соотнесение общих когнитивных способностей говорящего ребенка (т. е. мыслительных структур и характеристик его наивнореалистической памяти и его познавательных способностей) с языковыми явлениями.

Языковые явления могут рассматриваться не только как следствие определенных мыслительных структур, но и как свидетельство креативности говорящего в рамках его языковой компетенции. Стилистика детского языка является именно «наивной», поскольку она не представляет собой стилистику в полном смысле слова, она не преднамеренна, не осознанна. И говорить о «наивной» детской стилистике значит говорить о мнимой стилистике, свидетельствующей о процессе продуктивности генерирования высказываний с иным смыслом, генерирования фигуративных средств и создания образов посредством иконических представлений, отсылающих к теневой семантике и к переносу значения на объекты, ассоциированные по сходству.

*В. И. Прокофьева (Санкт-Петербург)*

### **Стратегии коммуникативного поведения матери в семье с низким социально-экономическим статусом<sup>1</sup>**

В настоящем исследовании рассматриваются речевые тактики, бессознательно избираемые матерью при общении с ребенком для достижения определенных целей. Зарубежными исследователями выделяется три типа стратегий, имеющих вербальное проявление: это коммуникативные стратегии руководства, контроля и отрицательного контроля (Taylor 2009). На материале речевого взаимодействия матери и ребенка (возраст последнего - 2,1,6-3,7,15) из русской семьи с низким социально-экономическим статусом мы обнаружили использование всех трех стратегий, что является показателем высокого уровня языковой компетенции.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, грант 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

Так, например избыточное количество директивов или запретов или обещание материального поощрения за выполнение коммуникативной или физической задачи говорит об избрании взрослым стратегии контроля.

Ребенок: *Я пить. Водичку пить.*

Мама: *Не надо водичку пить. Рассказывай стишочек.*

Отрицательный контроль подразумевает использование агрессивного или гневного тона при разговоре с ребенком, угрозы, резкую критику любого высказывания и действия ребенка.

Мама: *Ты вот этим «на-на», все сбиваешь. Весь разговор наш, то, что она разговаривает. Потому что надо разговаривать, а не мекать. Что ты там в кружке говоришь?*(агрессивный тон)

Стратегия руководства включает уговоры, вопросы, предложение помощи, вербальный поиск компромиссов, поощрения.

Мама: *Ну что ты там делала-то? Ну, что писала?*

Ребенок: *Писала?*

Мама: *Да, что там писала?*

Ребенок: *Домики... А, писала что? Уроки.*

В докладе также анализируется средняя длина высказывания (MLU), количество словоформ и количество словоупотреблений обоих участников диалога, так как эти показатели свидетельствуют об уровне языковой компетенции и матери, и ребенка.

### *Литература*

*Taylor N., Donovan W., Miles S., Leavitt L. Maternal control strategies, maternal language usage and children's language usage at two years // Journal of child language. 2009. № 36.*

*Е. Ю. Протасова, М. Мяки (Хельсинки, Финляндия),  
Н. М. Родина (Москва)*

### **Освоение русской падежной системы детьми- билингвами в Финляндии**

В современном русском языке устные формы склонения отличаются от письменных, находящихся в основе парадигм существительного, и вариативны (ср. Воейкова 2009). Отмечается тенденция к ослаблению падежных функций, а именно замены падежного управления предложным, косвенного падежа существительных сочетанием с *как*, неправильный выбор падежей (именительный вместо косвенного, взаимозамены родительного и предложного, усиление творительного), флексий и нарушения в согласовании (Гловинская 1996). В обучении русскому как иностранному наиболее простыми считаются, после именительного, предложный, затем родительный, дательный, творительный; падежи вводятся не одновременно во всех значениях, а сначала в тех, которые наиболее прозрачны (Ковалева 2012).

С. Н. Цейтлин (2000) обращает внимание на усвоение падежей без предлога и с предлогом и на зависимость падежа от управляющего слова. Она констатирует, что основные падежи усваиваются уже в два года, а к 3-4 годам ребенок выбирает форму падежа в соответствии с типом склонения существительного (не говоря об исключениях). Первые замороженные формы в голофразах не являются членами парадигм (бывают случаи, когда у одного слова усвоены две формы, но еще в детском варианте); они могут использоваться в аграмматичных двух-трехсловных предложениях. Обычный порядок усвоения падежей (наряду с появлением новых форм старые могут продолжать некоторое время употребляться): именительный, винительный прямого объекта, дательный, родительный (частичного и неопределенного объекта), винительный локативный, родительный принадлежности, предложный, творительный орудия, дательный адресата,

дательный субъекта состояния. Категория одушевленности / неодушевленности усваивается позже. С. Н. Цейтлин подчеркивает, что ребенок может долго ошибаться в выборе флексий, даже когда правильные предлоги и контексты уже усвоены. Несформированность произносительных навыков также может играть свою роль. Родительный падеж при счетных словах и отрицании усваивается нескоро.

В финском (агглютинирующем) языке насчитывают около 15 падежей (грамматические *номинатив, генитив, партитив, аккумулятив*, внешнеместные *адессив, аблатив, аллатив*, внутриместные *инессив, элатив, иллатив*, состояния *эссив, транслатив*, малоиспользуемые *абессив, комитатив, инструктив*); послелогов намного больше, чем предлогов. В основном окончания присоединяются достаточно систематически, но существуют особенности, связанные с не всегда регулярным чередованием в основе и гармонией гласных. В разговорной речи слова значительно упрощаются и сокращаются (это не редукция звуков, как в русском, а редукция слов). Трудности в усвоении финских падежей русскими, изучающими этот язык как иностранный, состоят, в частности, в особенностях глагольного управления, в использовании частичного падежа (в некоторых случаях он заменяет, например, множественное число и вид глагола), в согласовании субъекта и объекта с инфинитивами и императивом, а также в использовании притяжательных суффиксов.

Финские исследователи детской речи (Laalo 2009, Toivainen 1990) отмечают, что первоначально дети усваивают падежи в обусловленной контекстом одной форме, для некоторых вещей это номинатив, для других партитив, для третьих иллатив. Генитив и аккумулятив оказываются первыми четкими формами, потом уже следуют наиболее употребительные местные падежи адессив и аллатив, за ними инессив, элатив и аблатив, причем обычно в типичных для употребления случаях. Семантически важно, что в нескольких падежах первыми усваиваются парадигмы для имен членов семьи, игрушек и животных. Если же смотреть на усвоение категории падежа детьми в типологической перспективе, то исследователи предлагают выделять специфические критерии

для определения того, состоялось ли овладение падежом; все обследованные носители разных языков детского возраста делают ошибки, вызываемые семантическими, морфологическими и синтаксическими факторами; морфофонологические свойства инпута влияют на скорость овладения падежами (Eisenbeiss et al. 2008).

Целью настоящей работы является выявление особенностей овладения русским языком в окружении финского языка в сравнении с тем, как это происходит в монолингвальной русскоязычной среде. Авторы хорошо понимают, что усвоение различных словоформ происходит в определенных значениях в разное время, что экстраполяция приобретенных типов парадигм может мотивироваться и формой слова (как звуковой, так и морфологической), и его семантикой, и ситуацией употребления. Тем не менее, нами был организован и проведен эксперимент, в котором дети должны были использовать определенные падежные словоформы в выбранных нами в пилотном эксперименте диагностических контекстах. Изучение становления русской падежной системы у русскоязычных детей в иноязычном окружении проводится в эксперименте, организованном совместно с М. Шварц и М. Минков (Хайфа, Израиль) и Е. Дизер (Вюрцбург, Германия). В данной публикации мы рассматриваем только финскую часть эксперимента в сравнении с результатами, полученными в русскоязычном детском саду г. Москвы. В исследовании участвуют дети 4–5 лет (в контрольных группах также дети 3-х лет), по 10 человек каждого возраста соответственно. Детям предъявлялось 48 картинок с изображениями различных предметов, выбранных так, чтобы соответствующие им существительные относились к разным родам и типам склонения, и предлагалось для каждого дополнить предложение с диагностическим контекстом для данного косвенного падежа (только в единственном числе). Согласно полученным в нашем исследовании результатам, дети в Финляндии несколько отстают от детей в России по усвоению падежных окончаний в количественном отношении, но довольно близки в качественном. Использование формы именительного падежа предшествует использованию более сложных форм падежей. Ошибки

допускались на постановку ударения, отсутствие чередования, неверный выбор окончания. В то же время среди испытуемых были и такие дети, кто почти полностью справился с заданием. Родительный падеж при отрицании (конструкция с «нет») не вызвал особых трудностей; предварительные данные таковы, что наиболее трудным является творительный падеж. Следует отметить, что и русские дети в Москве, и дети в финноязычном окружении использовали неясные окончания: на слух они определялись аудиторами как сильно редуцированные, не возводимые к определенным звукам-протагонистам, но в отсутствие необходимости транскрибировать речь не обращают на себя внимания, т.к. соответствуют норме произношения в разговорной речи. Редукция кажется тем более удивительной, что она касается ударных слогов.

### *Литература*

- Воейкова М.Д.* Имя существительное. Категория падежа // Морфология современного русского языка. СПб., 2009. С. 143-172.
- Гловинская М.Я.* Тенденция к ослаблению падежных функций // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). М., 1996. С. 239-275.
- Ковалева А.М.* Обучение предложно-падежной системе РКИ на элементарном уровне. Красноярск, 2012.
- Цейтлин С.Н.* Овладение падежами // Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000. С. 98-103.
- Eisenbeiss S., Narasimhan B., Voeikova M.* The acquisition of case // Malchukov A., Spencer A. (eds.) The Oxford Handbook of Case. Oxford, 2008. P. 369-383.
- Laalo K.* Acquisition of case and plural in Finnish // Stephany U., Voeikova M.D. (Eds.) Development of Nominal Inflection in First Language Acquisition: A Cross-linguistic Perspective. Berlin, 2009. P. 49-89.
- Toivainen J.* Acquisition of Finnish as a first language: general and particular themes. Turku, 1990.

*О. С. Сальникова (Череповец)*

**«Касмонафт - проверочное слово космос»:  
орфографическая тактика ребенка 8 лет**

**Описание научной проблемы.** Возрастающее влияние антропоцентрического направления в современной лингвистике и психолингвистике проявляется в необходимости описания различных типов речевых личностей через их речевые портреты (в нашем случае — орфографическая личность и орфографический портрет): «Внимание к индивидуальной стратегии ребенка в постижении им родного языка все чаще выдвигается на передний план в последнее время в связи с возросшим интересом к онтогенетическому развитию языковой личности, становлению идиолекта, проблемам речевой диагностики и т.п.» (Цейтлин 2006: 127).

Орфографическая личность — одна из сторон речевой личности, личность, реализующая себя в выборе той или иной стратегии письма при кодировании устной речи в письменную при помощи букв под влиянием лингвистических и экстралингвистических характеристик (Голев 1997). Орфографическая личность ученика начальной школы подвержена влиянию систематического изучения орфографии на уроках русского языка. Происходит и постоянное спонтанное усвоение орфографических норм под воздействием насыщенной речью окружающей среды.

Орфографический портрет ребенка младшего школьного возраста отражает формирующуюся орфографическую личность ребенка. Ключевым для изучения при этом становится стратегия пишущего, выбор написания речевой личностью. Орфографическая тактика представляет собой выбор ребенком написания в каждом конкретном случае.

Нас интересует проявление метаязыкового сознания ребенка 8 лет при выборе орфографической тактики. Метаязыковое сознание рассматривается как «совокупность знаний, представлений, суждений о языке, элементах его



структуры, их формальной и смысловой соотносительности, функционировании, развитии, о собственных речевых тактиках и т.д.» (Ростова 2008: 47).

**Материал.** В качестве материала для анализа выступают наблюдения за письмом Дениса В. (8,6). Эксперимент состоял в следующем: ребенку предлагалось написать слова: *математика, баклажан, указка, тетрадь, йогурт, компьютер, занавески, комод, крылечко, космонавт, жираф, колокольчик, пюре, галерея, физкультура, абажур, аллея, шифоньер, бульон* и устно объяснить, почему он написал слово именно так. Акцента на выборе определенного написания не было: Денис аргументировал те написания, которые сам считал сложными.

**Результаты.** Анализ полученных данных показал, что внимание ребенка сосредоточено на написании сомнительных согласных в корнях слов: *тетрадь* — проверочное слово *тетради*, *жираф* — проверочное слово *жирафы*, *комод* — проверочное слово *комоды*. При этом проверки заслуживают и опорные написания, определяемые произношением (к ним также подбираются проверочные слова): *баклажан* — проверочное слово *баклажаны*. Денис аргументирует написания, подбирая к сомнительным случаям проверочные слова: *физкультура* — *потому что физическая культура*, *указка* — *проверочное слово указочка*, но, несмотря на верную аргументацию, допускает ошибку при написании: *касмонафт* — *проверочное слово космос*.

Ребенок, обосновывая написание, воспроизводит и формулировку правила: *шифонер* — *ЖИ, ШИ тиши с гласной И*.

Фонетическое письмо представлено примерами типа *матиматика* — *потому что так созвучно*. Ребенок правильно пишет *галерея* без удвоенного л, но по аналогии появляется девиация *олея* (аллея). При выборе написания *пюре* проверочным выступает слово *пюрешка* (звук [р'] произносится ребенком мягко).

Наряду с фонетическими написаниями представлены и гиперкорректные: *обожур* (абажур), *олея* (аллея), *зановески* (занавески).

Написания слов *колокольчик, крылечко* соответствуют норме, но не аргументируются ребенком: *крылечко* — *не знаю*, *колокольчик* — *потому что так*. Графический образ слов

передается, возможно, с опорой на зрительное восприятие, чему способствует чтение книг.

Разделительный мягкий знак пропускается в словах *компьютор* (компьютер), *шифонер* (шифоньер), но присутствует в слове *бульён* (бульон).

**Выводы.** Исходя из полученных данных, можно сделать следующие выводы.

1. Для выбора каждого написания ребенок использует разные орфографические тактики: основным аргументом при выборе «сомнительного» написания выступает подбор проверочного слова (60% ответов), при этом механизм проверки сомнительного написания может и отсутствовать: *касмонафт* — *проверочное слово космос*: ребенок подобрал проверочное слово, проверил «сомнительное написание», но написал неправильно.

2. Проверочные слова подбираются ребенком не только для написаний, требующих проверки: *комод* — *комоды*, но и *баклажан* — *баклажаны*.

3. Акцент при написании слов сделан на нормативную передачу парных по звонкости/глухости согласных: *тетрадь* — *проверочное слово тетради*, *йогурт* — *проверочное слово йогурты*. Девиация отмечена в написании *касмонафт* (космонавт). Объем материала не позволяет сделать вывод о том, что ребенок всегда следует звучанию слов, но 70 % девиаций в диктантах и в примерах естественной письменной речи носят фонетический характер.

4. Фонетическое написание *матиматика* аргументируется соответствием произношению, возможно, влияние оказывает персеверация при письме слова: *матиматика*.

5. Особенности произношения ребенка оказывают влияние и на выбор нормативного написания *юре* — *проверочное слово юрешка*.

6. Нормативные написания типа *комод* и девиация *зановески* свидетельствуют о выборе написания с опорой на стратегию «слышу и пишу по-другому». Гиперкорректные написания составляют 33% девиаций, фонетические написания — 67% девиаций. Нефонетические написания типа *комод* в 83% случаев соответствуют норме. Фонетические написания типа *галерея* в 60% случаев соответствуют норме. Ребенок выбирает и

вариант написания далекий от произношения, и фонетический вариант написания, при этом четкой дифференциации выбора нет: орфографические тактики не являются систематизированными и соседствуют друг с другом.

7. Метаязыковое сознание ребенка проявляется в выборе написания и наблюдениях за языком: *физкультура — потому что физическая культура, математика — потому что так созвучно.*

8. Процессы написания по аналогии (как нормативные варианты, так и девиации) отражают когнитивные особенности ребенка: *галерея, но олея* (аллея); *указка — проверочное слово указочка, зановески - проверочное слово занавесочка.* Процесс аналогии при подборе однокоренных слов для сложных случаев: акцент в обоих написаниях на «сомнительных» согласных.

### *Литература*

*Голев Н.Д.* Антиномии русской орфографии. Барнаул, 1997.

*Ростова А.Н.* Обыденное метаязыковое сознание: статус и аспект изучения // Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика: Межвузовский сборник научных статей. Кемерово, Барнаул, 2008. С. 45–53.

*Цейтлин С.Н.* Современные подходы к изучению детской речи // Онтолингвистика: Некоторые итоги и перспективы: Материалы научной конференции (СПб., 27-29 мая 2006 г.: К пятнадцатилетию кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена. СПб., 2006. С. 126–131.

### **К вопросу о периферийной зоне лексикона в позднем онтогенезе**

В исследованиях организации лексикона человека основное внимание сосредоточено на ядерной зоне, поскольку единицы ядра функционально наиболее нагружены, значимы в «организации ментального лексикона в целом и в процессах ориентации человека в окружающем мире, где они используются как своеобразные и необходимые ориентиры» (Золотова 2004: 81–82). Существование периферии лексикона констатируется всеми, кто исследует его организацию, состав, различные пласты, однако сама периферическая зона, как правило, не рассматривается.

На школьный период падает наибольшая нагрузка в наращивании у ребенка словаря и преобразованиях связей внутри лексикона под воздействием накапливающегося языкового, коммуникативно-речевого, социального и другого опыта. Поэтому представляется важным исследовать в лексиконе не только его ядро, в котором в этот период совершаются динамические процессы, отражающие его становление, сближение с ядром взрослого носителя языка, но и периферийную зону. Периферийная зона в школьный период не может быть статичной, и мы исходим из того, что семантика многих единиц этой зоны наиболее подвержена активному освоению и наиболее изменчива в своем составе.

На текущем этапе изучения организации лексикона критерии выделения его ядра хотя и варьируются в зависимости от целей исследования, исследуемого материала, тем не менее определённые, аргументированные, они позволяют выделять единицы, которые, без сомнения, входят в ядро лексикона человека (А.А. Залевская, Н.О. Золотова, Н.В. Уфимцева, И.Г. Овчинникова, Е.Н. Гуц и др.). Критерии выделения периферии лексикона не так четки.

Мы полагаем, что отказы от реагирования в свободном ассоциативном эксперименте («нулевые реакции»), их варьирование и динамику у школьников разных возрастных групп можно рассматривать как один из критериев при определении единиц периферии лексикона в школьный период. Единичные или малочисленные отказы от реагирования в анкете испытуемого обычно интерпретируются в психолингвистических исследованиях как нормальное явление. Многочисленные отказы уже нельзя рассматривать как норму.

В данной работе рассматриваются отказы от реагирования школьников в массиве ассоциативного поля (АП). Цель исследования — выявить связь отказов от реагирования с процессом формирования лексикона. Материал исследования — база данных Ассоциативного словаря школьников Саратова и Саратовской области (АСШС), сформированная в Саратовском государственном университете. Испытуемые — школьники 1–11 классов, от которых получены более 900 тысяч реакций на 1126 стимулов в 1998 — 2008 гг.

Диапазон отказов достаточно большой: от 1,12 % в АП стимула ночь до 43,45 % в АП стимула скорбь. Выделяются три зоны: область концентрации отказов, где основное количество стимулов содержит в АП нулевые реакции в интервале от 4,5% до 12%, и две крайние зоны — с минимальным и максимальным количеством отказов в ассоциативных полях.

Наименьшее количество отказов (менее 4 процентов) отмечается в ассоциативных полях стимулов, которые имеют сильные, устойчивые связи в ассоциативно-вербальной сети, значение которых освоено уже на ранних этапах онтогенеза. Это повседневная, частотная лексика, обозначающая реалии окружающего мира ребенка, ближайшего окружения человека. Основная часть речи в этой группе стимулов — существительные. Они репрезентируют природный мир (солнце, река, море, поле, береза, дождь, зима, лето, ночь и др.), животный мир (собака, курица, лиса и др.), предметный мир, включающий артефакты повседневности, быта и школьной действительности (кофта, стакан, книга, учебник и др.), номинацию лица (мама). Животный мир представлен в АСШС большим числом стимулов: антилопа, баран, бегемот, жираф, заяц и др. Однако группа

стимулов с минимальным количеством отказов репрезентирует только тех представителей животного мира, которые важны в национальной картине мира: собака, котенок, курица, заяц, лиса, бабочка, пчела и др. Тот же выбор характеризует и стимулы, обозначающие явления растительного мира (береза, рябина, сосна, малина, роза и др.), природные явления (солнце, зима, утро, ночь, вьюга, дождь, ливень, лужа, снежинка и др.), конкретно-предметный мир повседневности (стакан, чай, торт, кофта, учебник). Из других частей речи в этой группе имеется небольшой пласт прилагательных (цветовых (черный, белый, голубой), тактильных (холодный, колючий), оценочных (добрый, смешной, старый, смешной)) и глаголов с общей семой активности действия, процесса (идти, плыть, кидать, уронить, говорить, делать, собираться, начать и др.). Показательно, что лексические единицы данной группы входят в ядро лексикона взрослых и школьников (солнце, день, ночь, книга, собака, девушка, старый, идти, говорить и др.) или в околядерную зону.

Противоположная крайняя зона — зона с максимальным количеством отказов в ассоциативных полях (от 13% до 43%). Основная часть стимулов этой группы — это абстрактная лексика морально-этической, общественно-политической, общенаучной и подобной тематики, характерная для книжных стилей: личность, честь, истина, смысл, простота, ностальгия, наивность, жалость, скорбь, корысть, право, проблема, конфликт, принцип, колоссальный и др. Семантика этих единиц сложна для освоения, большинство таких слов начинает осваиваться ребенком в школьный период и позднее. В эту группу входят не только три основные части речи, самые частотные в ассоциациях школьников (существительные, глаголы, прилагательные), но и дискурсивные слова, строевые единицы, частотные в повседневной речи: тоже, просто так, зря, конечно, еще, уже, даже, вот, это, давай, такой, тогда, ничей, никак, совсем, весь, оттуда, кто-то, быть и др.

Стимулы двух крайних зон различаются и семантикой, составом частей речи, сферой употребления, и (это главное) наполнением ассоциативных полей, их динамикой у школьников разных возрастных групп.

Неоднократно отмечалось, что количество нулевых реакций соответствует возрастным особенностям реагирования: чем младше школьник, тем больше отказов, и наоборот, чем старше школьник, тем меньше нулевых реакций, тем шире и устойчивее ассоциативные связи стимула с другими словами. Общая картина — тенденция к снижению отказов от реагирования от одной возрастной группы к другой, но именно интенсивно она реализуется в АП стимулов второй крайней зоны. Активная перестройка ассоциативного поля, сокращение доли нулевых реакций наблюдается у стимулов с наибольшим количеством отказов типа скорбь (43%), наивность (41%), корысть (40%), принцип (35%) и др. Большая доля отказов в этих АП, а также наличие реакций, не соотносимых с семантикой стимула (скорбь → *лист, везение, горб, скорпион* и под., наивность → *ветер, давно, ботинки, ивность, ива* и под.), указывают на неосвоенность семантики, на отсутствие ассоциативно-вербальных связей.

Совокупная доля в АП нулевых и семантически неадекватных, в том числе фонетических, реакций, типа приведенных выше, естественно, сокращается от одной возрастной группы к другой (например, в АП стимула скорбь у младших школьников доля таких реакций — 79%, у старшеклассников — 30%), и сокращается интенсивно, что свидетельствует о процессе осваивания этих лексических единиц в позднем онтогенезе. Вместе с тем высокая доля такого типа реакций, сохраняется в АП всех возрастных групп, и даже в АП старшеклассников, например, в АП школьников 9–11 кл. у стимулов: колорит (55%), напористый (41%), ностальгия (33%), принцип (27%) и др. Всё это указывает на идущий процесс увеличения ассоциативно-вербальных связей у «книжных» слов, включение их в активную зону лексикона, однако, вероятно, неактуальность, неактивность, нечастотность такого рода лексики в сфере общения большей части школьников, даже старшей возрастной группы, сохраняет ее в периферийной зоне лексикона основной части школьников. Материалы обратного словаря подтверждают периферийность рассматриваемой группы единиц.

Представляется, что показатель доли отказов в АП в совокупности с долей семантически неадекватных реакций может выступать одним из критериев при выделении периферийной зоны лексикона.

### *Литература*

*Золотова Н.О.* Проблема ядра и периферии в исследованиях лексикона человека // Слово и текст: психолингвистический подход. Тверь, 2004. Вып. 2. С. 71–83.

*Е. В. Селёдкина (Череповец)*

### **Семантическое поле внешнего вида человека со значением «красивый — некрасивый» в языковом сознании младшего школьника**

Внутренний лексикон младшего школьника определенным образом структурирован, организован. Цель исследования — определение состава семантического поля внешнего вида человека со значением «красивый — некрасивый» в языковом сознании младшего школьника. В качестве рабочего определения использовали понятие «семантическое поле», данное Т. Н. Федотовой (Федотова 2010).

Лексика со значением «красивый — некрасивый» группируется прежде всего вокруг понятия «внешность». Данные словарей (Ефремова 2006, МАС, Ожегов 2011, Ассоциативный тезаурус 1996, Шведова 2007) показывают, что «красивый — некрасивый» — это субъективно-оценочная категория, причем «красивый» указывает на совокупность качеств, доставляющих наслаждение, удовольствие.

Чтобы установить, какая лексика входит в семантическое поле «Внешний вид человека» у младшего школьника, был



проведен эксперимент среди учеников 3 класса школы №10 г. Череповца. Возраст детей 9-10 лет. Эксперимент проводился в два этапа.

На первом этапе детям были предложены имена прилагательные, относящиеся к внешнему виду человека (больной, обаятельный, жалкий, серьезный, опрятный, строгий, усталый, аккуратный, унылый, очаровательный, здоровый, суровый). Школьники должны были распределить слова на 2 группы: 1) слова, которые относятся к прилагательному «красивый», и 2) те, которые относятся к прилагательному «некрасивый».

Мы получили следующие результаты:

К прилагательному «красивый» из 21 человек отнесли *опрятный* (20), *здоровый* (20), *аккуратный*, *обаятельный* (11), *очаровательный* (18), *серьезный* (8), *строгий* (5) *больной* (1), *жалкий* (1).

К прилагательному «некрасивый» из 21 человек отнесли *унылый*(19), *усталый* (19), *суровый* (19), *больной* (17), *жалкий* (16), *строгий* (14), *серьезный* (11), *обаятельный* (1), *очаровательный* (1).

Мы видим, что в речи наивных носителей языка, которыми являются 9-10 летние школьники, семантическое поле внешнего вида человека со значением «красивый — некрасивый» значительно шире, чем оно представлено в словарях. Причем акцент сделан на понятиях, которые характеризуют состояние человека: ни одно из определений не осталось без отнесения к понятию «красивый» или «некрасивый».

На втором этапе детям была предложена анкета, которая включала следующие вопросы: как ты себе представляешь... *красивое лицо*, *красивые глаза*, *красивые губы*, *красивые зубы*, *красивая фигура*, *красивая походка*.

Были получены следующие результаты.

«Красивое лицо»: *ухоженное* (3), *овальное* (2), *капелькой* (1), *милое* (1), *молодое* (1), *мое* (1), *без морщин* (1), *как у Барби* (1), *естественное* (1), *с небольшим макияжем* (1), *мамино лицо* (1), *улыбающееся* (1), *с добрыми глазами*(1).

«Красивые глаза»: голубые и добрые (5), карие (4), зеленые (3), как у Золушки (2), мамыны (1), как алмазы (1), с длинными ресницами (1).

«Красивый нос»: картошкой (3) не побитый (2), напудренный (1), не курносый (1), острый (1), курносый (1), нос с веснушками (1), как у Русалочки (1).

«Красивые губы»: покрашенные (2), не силиконовые (1), не покрашенные (1), мамыны (1), тонкие (1), алые (1), красные (1), не толстые (1).

«Красивые зубы»: белые (4), без налета (4), без дыр (4).

«Краисвая фигура»: худая (3), не очень худая (2), как у модели (2), стройная (1), мамаина (1), как у Белоснежки (1), полная (1), как у Бель (1).

«Красивая поза»: сидит с прямой спиной (2), как у модели (2), сидит, как у спящей красавицы (1), руки на поясе ноги в загибе (1).

«Красивая походка»: уверенная (3), как у модели от бедра (2), с прямой спиной (1), ровно ставит ногу (1), когда идет, идет не в раскоряку (1).

Ассоциативные реакции детей совпали с некоторыми реакциями взрослых, которые указаны в Ассоциативном словаре и могут быть объяснены житейским зрительным опытом. Круг слов, входящих в семантическое поле «красивый», показал, насколько сильно влияние речевого фона, создаваемого телевидением, на лексикон младшего школьника: *лицо с небольшим макияжем, губы не силиконовые* и т.п.

Также детям был задан вопрос, как ты себе представляешь красивого человека и некрасивого человека. По ответам учеников 3 класса мы можем составить общий портрет красивого и некрасивого человека.

Красивый человек: *девочка с длинными светлыми волосами, моя мама — она прекрасна, с хорошей фигурой и ухоженным лицом, хорошо одет, девочка со светлыми волосами, это Принцесса на горошине, с круглым лицом, зелеными глазами и носом картошкой, опрятный, длинный человек.*

Некрасивый человек: *неаккуратный, с большими ушами, грязный, с кривой спиной, с носом, как у Буратино, злой, человек-*

*наук, не хорошо одет.* Ответ одной девочки озадачил своей глубиной. Она написала, что *некрасивых людей не бывает.*

Проведенное исследование позволяет предположить, что семантическое поле «красивый — некрасивый» в языковом сознании младшего школьника представлено оценочными прилагательными и конкретными ассоциативными образами или словами, обозначающими отдельные черты лица, части тела.

### *Литература*

*Ефремова Т. Ф.* Большой современный толковый словарь русского языка. М., 2006.

*МАС* — Словарь русского языка. Т.1–4. М., 1999.

*Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка. М., 2011.

Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Ч. 2. М., 1996.

*Федотова Т.Н.* Лексико-семантическое поле красоты в современном русском языке. Автореф. дисс. ... д. ф. н. Казань, 2010.

*Шведова Н.Ю.* Русский семантический словарь. М., 2007.

*О. Б. Сизова (Санкт-Петербург)*

### **Стратегии освоения языка: к вопросу о критериях дифференциации<sup>1</sup>**

Исследование посвящено проблеме поиска адекватных критериев для дифференциации стратегий освоения языка, релевантных при описании случаев нормального и отклоняющегося языкового развития.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, грант 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

Предлагавшиеся ранее критерии различения языковых стилей оказывались неудачными по разным причинам: они описывали признаки стратегий лишь до определенного этапа формирования речи, после чего становились критерием развития (Bates et al.1995: 14-15). Языковые явления, представляющие ту или иную стратегию, оказывались лишь частной характеристикой, не отражающей закономерностей построения языковой системы. В результате и поиски механизмов, обеспечивающих выбор «пути вхождения в язык», также не дали ясных результатов (Bates et al.1995: 22.; Корнев и др. 2015: 661). Э. Бейтс (Bates 1995: 25) предложила обратиться к понятиям, определяющим механизмы обработки информации: **размер** («длинные и короткие единицы») и **точность** единиц, которые ребенок лучше обрабатывает. Эти критерии охватывают и все сферы языка (фонологию, словарь и грамматику), и были бы релевантны вне зависимости от возраста.

В исследовании доказывается, что модель процесса порождения речи Т. В. Ахутиной (Ахутина 2007) описывает кортикальные механизмы, обеспечивающие формирование одного из языковых стилей, и создает базу для выбора релевантных критериев их дифференциации. Сопоставление этой модели с критериями, предложенными Э. Бейтс, позволяет сделать следующие выводы: передние отделы коры обеспечивают реализацию «более **длинных** единиц» языка в процессе комбинирования и программирования; задние отделы коры оперируют более **короткими** единицами, обеспечивая их **точный** выбор. Представляется, что предложенная Т. В. Ахутиной дихотомия «комбинирование/выбор» по смыслу соответствует противопоставлению «обработка длинных/коротких единиц».

Анализ языковых особенностей, характерных для двух языковых стилей у детей, выявил их соответствие особенностям формирования языковой системы при двух разновидностях речевого дизонтогенеза, связанных с дисфункцией передних или задних отделов коры. Важно отметить, что специфические трудности моторной реализации (выбор точной артикуляционной позы/ развертывание последовательной кинетической программы) и в норме, и при отклоняющемся развитии

соответствуют проблемам реализации сходных по механизму операций лексико-грамматического и семантического уровней (точный выбор лексемы и грамматического маркера/развертывание последовательной программы высказывания). Соответственно, предложенная Т. В. Ахутиной дихотомия «комбинирование/выбор» вполне подходит для описания языковых явлений различного уровня, наблюдаемых при нормальном и отклоняющемся речевом развитии.

В исследовании обсуждается вопрос о наличии взаимосвязи между дисфункцией моторного и языкового уровней порождения высказывания при формировании языковой системы в детстве; в связи с этим рассматривается вопрос об изолированности языкового (грамматического) механизма. Кроме того, исследуются причины различий в проявлениях афазии и алалии. Решение этих вопросов необходимо для верификации возможности введения единых критериев для дифференциации языковых стилей в норме и при патологии, релевантных для описания функционирования как артикуляционного, так и языкового уровней порождения высказываний, с опорой на модель Т. В. Ахутиной, полученную на основе данных афазиологии.

Доказательства единства когнитивных и языковых механизмов приведены в исследованиях Д. Бикертон и Д. Лакоффа (Бикертон 2012; Лакофф 2004). Д. Бикертон демонстрирует, что изменения в функционировании человеческого мозга, обеспечившие возникновение языка, не были следствием случайной мутации, но вызваны особыми условиями взаимодействия среды и человеческого организма.

Социальное взаимодействие, связанное с распределением ролей посредством анализа ситуации в «рамке совместного внимания», как доказано М. Томазелло (Томазелло 2011), является необходимым условием возникновения человеческого языка как в онтогенезе, так и в филогенезе. Д. Бикертон (Бикертон 2012) показывает, что подобное социальное взаимодействие возникло именно под влиянием специфических условий среды, потребовавших от предков человека организации взаимодействия для достижения общей цели. Таким образом, возникновение грамматики вызвано не качественным скачком,

одномоментно приведшим к возникновению способности к обобщению, но обеспечено эволюционным процессом, в результате которого когнитивные механизмы приобретают новое применение в рамках языковой системы.

На основе концепции Д. Лакоффа, доказывающего, что «грамматика зависит от многих других аспектов познания» (Лакофф 2004: 596), в данном исследовании обосновывается филогенетическая и онтогенетическая связь между моторным и языковым уровнями процесса порождения высказывания. Д. Лакофф демонстрирует, что абстрактные концепты, выражаемые средствами языка, выстроены на метафорическом переносе обобщенных данных человеческого телесного опыта, опыта взаимодействия организма со средой. Характеристики телесного опыта («области-источника») метафорически переносятся на абстрактную «область-мишень» с сохранением их структуры в виде образной схемы. Так, образная схема *вместилище* путем метафорического переноса связывает опыт восприятия собственного тела со способностью к классификации и языковой категоризации; категория при этом рассматривается как метафорическое вместилище (Лакофф 2004: 355). Образная схема *источник-путь-цель*, базирующаяся на телесном опыте перемещения в пространстве к желаемому объекту, является структурной основой способности к программированию деятельности, в частности, к развертыванию дискурса (Лакофф 2004: 369, 668). В данном исследовании предполагается, что дисфункциональность моторной базы формирования образных схем приводит к затруднениям при их метафорическом переносе в абстрактные области языковых процессов и категорий. Адекватность такого представления доказывается тем, что именно у детей с артикуляторной дисфункцией определенного типа обнаруживается недостаточность функционирования структурно сходных языковых процессов, сформированных в филогенезе путем метафорического переноса соответствующего телесного опыта. Распад артикуляционных или языковых процессов при афазиях обычно изолирован, поскольку у взрослых формирование вышележащих уровней на основе метафорического переноса *уже произошло*. У детей же на основе описанного механизма метафорического переноса *происходит*

формирование вышележащих уровней порождения высказывания и языковых категорий. Этот процесс успешен и соответствует норме в зависимости от степени сохранности моторных функций, обеспечивающих базовый телесный опыт указанного переноса.

Таким образом, критерии дифференциации языковых стратегий должны единообразно описывать трудности в формировании артикуляции и языковой системы. Вероятно, наиболее полно сможет отразить идею о структурном единообразии механизмов различного уровня порождения высказывания дихотомия *программирование — выбор*. В различной степени выраженные трудности *программирования* соответствуют стратегии оперирования «короткими единицами», связаны с дисфункцией передних отделов коры и обусловлены трудностями формирования телесного опыта для образной схемы *источник-путь-цель*. Трудности операций *выбора* проявляются в недостатке точности при оперировании «длинными единицами», в этих случаях дисфункциональными оказываются задние отделы коры, ответственные за формирование базы телесного опыта для создания образной схемы *вместилище*. В предлагаемых критериях отражены механизмы выбора языкового стиля, и они пригодны для описания языковых явлений различного уровня на основе их структурного единства.

### *Литература*

- Ахутина Т.В.* Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 2007.
- Бикертон Д.* Язык Адама. Как люди создали язык, как язык создал людей. М., 2012.
- Корнев А. Н., Балчюниене И., Воейкова М. Д., Иванова К. А., Ягунова Е. В.* Формирование языка у детей с нормой и отставанием в развитии речи: корпусное исследование спонтанных и вызванных текстов // ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды Института лингвистических исследований РАН. Т. XI. Ч. 1. Категории имени и глагола в системе функциональной грамматики. СПб, 2015. С. 659-683.

- Лакофф Д.* Женщины, огонь и опасные вещи. Что категории языка говорят нам о мышлении. М., 2004.
- Томазелло М.* Истоки человеческого общения. М., 2011.
- Bates E., Dale P., Thal D.* Individual differences and their implications for theories of language development //Handbook of child language. Oxford, 1995. P. 1–55.

*Л. С. Сильченкова (Москва)*

### **Овладение старшими дошкольниками предметным действием чтения на полной ориентировочной основе**

Формирование навыков письменной речи у детей младшего школьного возраста и старших дошкольников — актуальная задача современной методической науки. Как показывают наблюдения, более 50% современных первоклассников приходят в школу с тем или иным уровнем сформированности навыка чтения: чтения словами, уверенным слоговым чтением, неуверенным слоговым чтением. Знание учащимися 1 класса букв русского алфавита также стоит расценивать в качестве их собственного образовательного ресурса, который пока никак не используется в практике обучения первоклассников механизму чтения. По крайней мере, на знакомство с алфавитом отводится значительное количество времени: предполагается монографический (буква за буквой) путь знакомства первоклассников с буквами. Именно такой порядок предъявления букв существует в современных букварях и азбуках. Кроме того, обучение чтению жестко привязано к формированию навыков письма.

Наблюдения за педагогическим процессом, направленным на овладение детьми письменными видами речевой деятельности, позволяет утверждать, что в современном образовании овладение навыками письменной речи преимущественно осуществляется в дошкольный период, причем



в большей мере говорят о становлении навыков первоначального чтения, реже — письма. Осуществляется это за счет разнообразных форм дошкольной подготовки детей: занятий в центрах подготовки детей к школе, индивидуальных занятий, самонаучения и других.

Обучение детей чтению в дошкольном возрасте сталкивается со значительными трудностями: звуковой метод обучения предполагает большой объем фонетической работы, которая имеет чрезвычайно абстрактный характер, операции звукового анализа и синтеза у детей еще не сформированы в полной мере. Все это заставило нас искать других путей в обучении дошкольников механизму чтения.

Условием для обучения детей чтению мы выдвигали достаточный уровень сформированности символической функции у детей (Ж. Пиаже), который мы считаем необходимой предпосылкой формирования первоначального чтения. У детей должно быть сформировано функциональное отношение к букве (переход от сукцессивного восприятия буквы к симультанному), отношение к букве как знаку со всеми необходимыми знаковыми характеристиками: тело знака, границы знака, окрестности знака.

В своем исследовании мы опирались на данные грамматологии, психологии, психолингвистики, теории письма. Методологической предпосылкой нашего исследования является положение о субстанциональном подходе к данной проблеме, что позволило исследователям провести четкую границу между устным и письменным языком: огромному богатству акустических средств устного языка противостоит явно ограниченное количество оптических (т.е. графических) средств письменного языка. Количество правил, необходимых для перевода письменной формы языка в устную речь, значительно меньше числа правил, требуемых для противоположного перевода. Навык чтения автоматизируется быстрее, потому что там меньше правил. Методический вывод, который позволяет сделать это лингвистическое замечание: в дошкольном возрасте обучение чтению и письму можно и нужно вести отдельно, отдавая предпочтение формированию навыков чтения. Навыки письменной речи при необходимости можно компенсировать клавиатурным письмом

Первостепенная задача формирования навыка чтения как письменного вида речевой деятельности в дошкольном детстве предопределила преимущественную ориентацию в процессе обучения детей на букву как основной графический знак, а не на звук. Это в свою очередь заставило искать языковые закономерности формирования у дошкольников навыка чтения. Опираясь на оппозицию твердости-мягкости согласных фонем и способов их обозначения на письме как на ведущую языковую закономерность при овладении чтением как рецептивным видом письменной речи, мы старались сформулировать правила чтения букв русского алфавита. Идея о правилах чтения букв, а также группировка букв алфавита по данному основанию в свое время высказывалась И.А.Бодуэном де Куртенэ (Бодуэн де Куртенэ 1963) и Л.В.Щербой (Щерба 1983). Так, академик Л.В. Щерба в своей работе «Теория русского письма» указывал, что необходимо разработать правила чтения русских букв в виде самостоятельного раздела. Он считал, что это облегчит иностранцам изучение русского языка. По мнению Л. В. Щербы, этот раздел графики «не менее важен и для составителей наших букварей, <...> нельзя методически грамотно правильно обучать русской грамоте, не зная правил чтения русских букв» (Щерба 1983).

Вопрос о правилах чтения не праздный. В отечественной методике обучения грамоте он поднимался неоднократно. В последнее время он был сведен к описанию ориентиров чтения в русской графике, причем в качестве ведущего ориентира была указана гласная буква (Горецкий 2000). Всего же было обозначено от 8 до 11 ориентиров чтения. Такое количество ориентиров чтения значительно превышает объем оперативной памяти ребенка 5-7 лет и делает его применение в практике обучения весьма затруднительным. Мы же в своем исследовании исходим из положения, что в чтении ведущую роль играет согласная буква, а в системе русского письма она задает направление движению глаз чтеца. Здесь мы опираемся на мысль И.А.Бодуэна де Куртенэ о том, что «русские согласные буквы несут в себе идею в смысле недостатка» (Бодуэн де Куртенэ 1963), что задает потребность и направления зрительного позиционного анализа согласных букв.

Рациональное и вместе с тем экономное обучение механизму чтения можно организовать, опираясь на идею отечественных психологов об обучении на полной ориентировочной основе. С этой целью мы обратились к теории русского письма, чтобы описать полную структуру действия чтения. С опорой на функциональное значение букв русского алфавита, синтагматические (сочетаемостные) отношения русской графики был представлен алгоритм чтения русского слова.

Для практики обучения дошкольников чтению были разработаны учебные материалы, основанные на группировке букв по структурному принципу: буквы объединялись в блоки на основе потребности формирования тех или иных операций чтения. Всего было определено три операции чтения, или три вида зрительного позиционного анализа, среди которых выделены одношаговые (однозвенные по Д. Б. Эльконину) операции зрительного позиционного анализа слева направо, одношаговые операции зрительного позиционного анализа справа налево, двушаговые операции зрительного позиционного анализа слева направо. Такое относительно небольшое количество внешних действий легко интериоризируются через промежуточный этап применения стрелок в словах, предназначенных для чтения детям дошкольного возраста. В докладе будут презентованы учебные материалы, использовавшиеся в экспериментальном обучении.

Процесс овладения дошкольниками технической стороной механизма чтения охватывает небольшой промежуток времени — от 2 до 4 недель при двухразовых занятиях в неделю.

### *Литература*

*Бодуэн де Куртенэ И.А.* Избранные труды по общему языкознанию в 2 тт. Т. 2. М., 1963.

*Горецкий В. Г.* Методика обучения грамоте // Львов М.Р. и др. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2000.

*Щерба Л.В.* Теория русского письма. Л., 1983.

**Некоторые особенности начального детского лексикона**

Наше исследование основывается на материалах А.Н. Гвоздева, представленных в его Дневнике (Гвоздев 2005). Дневник А.Н.Гвоздев вел 7 лет, в течение 1923- 1930 гг.-с 1г. 8 мес. до 9-летнего возраста сына. В данном случае мы рассматриваем особенности словаря ребенка на раннем этапе его развития (от 1,8 до 2, 3). Факты, приводимые А.Н.Гвоздевым, очень интересны в системно-семантическом плане. В ряде случаев раньше, чем конкретное значение слова, ребенком осваивается то, к какой семантической системе относится лексема. В первую очередь это касается слов с количественным значением. В периоды 1,7,20–1,9 и 1,10–1,11 словом *пять* (пять) ребенок отвечает на любые вопросы, начинающиеся словом *сколько*. Между 2,5 и 2,6 А.Н.Гвоздев фиксирует такой эпизод: «Женя стоит и бормочет про себя: *Дисэвли... дарозь... цирвонцы... пять* (дешевле.. дороже... червонцы... пять). Конечно, ни одного из этих слов он не знает, но они попали в комплекс «покупания». Так же в «счетный» комплекс группируются часто употребляемые, но не понимаемые Женей слова *шесть, пятьдесят, пятьсот* и другие». Ср. также (в период 2,5 — 2,6) о слове *два*, которое не раз фиксировалось и в другом, приближенном к обычному, значении: «Женя ожидал увидеть много снега, но оказалось мало, и он сказал: *Не. Ни много... два*. Очевидно, *два* выражает здесь малое количество». Аналогичная особенность отмечается (2,2,28) в употреблении наречия *дялева* (налево): ребенок не различает правую и левую руку, но употребляет это слово в контексте, предполагающем пространственное значение. Отец: «Пойдем за мной!» Ответная реплика: *Лялева, да?* В 2,4,15 фиксируется факт осознания «цветовой темы», хотя сами цвета ребенком не различаются<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Особенности употребления детьми прилагательных, в том числе и цветowych, рассматриваются в монографии (Воейкова 2011).

Продолжая эту линию наблюдений А.Н.Гвоздева, интересно указать еще на одну закономерность, тоже свидетельствующую о том, как рано ребенок начинает понимать, в какую семантическую систему включено слово.

Показательны в этом отношении факты неточного детского словоупотребления. Обычно они обнаруживают, что ребенок правильно усвоил принадлежность слова к определенной лексико-семантической группе и (как минимум!) усвоил общее, интегральное значение слов этой группы. Чаще всего им осознаются и дифференциальные семы, характеризующие семантическую структуру слова в составе лексико-семантической группы. Но вместе с тем границы нормативного употребления слова по разным причинам остаются неувоенными. См., например, некоторые сдвиги по сравнению с литературным употреблением:

- в использовании глаголов громкого звучания:
  - 2,1,5 *Масина глимит* (Машина гремит) — говорит, услышав заводской гудок;
  - 2,5,6 *Масына закряцала* (Машина закричала) — говорит о паровозном гудке;
  - 2,2,29 *Десь будит гром крицять, исё будит кидацица* (здесь будет гром кричать, еще будет кидаться);
  - 2,0,3 *Дяди клицят* (Дяди кричат) — говорит, проходя мимо клуба, где пел мужской хор;
- в употреблении глаголов перемещения объекта:
  - 2,0,27 *День* (Вдень) — говорит, подавая отцу пучок цветов и пузырек. Поставив потом пузырек с цветами на стол, констатировал: *Пъласил его, литок. На тол пъласил* (Положил его, листок. На стол положил);
  - 1,11,27 *Таси палто* (Тащи пальто) — просьба снять с него пальтишко;
  - 2,11,27 *Таси палто* — просьба снять пальто с крючка;
  - 1,10,21 *Папа диньга тассила* (Папа деньга потащил, т.е. достает) — говорит, когда отец открыл письменный стол, где лежат деньги;
- в употреблении глаголов состояния:
  - 1,11,24; 2,0,13 — *Доссик цицёт* (Дождик течет);

- 2,0,13 *Доссик валящица* (Дождик валяется) — говорит, указывая на мокрый после дождя тротуар.

Ср. также случаи взаимной мены глаголов *писать* и *рисовать*:

1.8.22 *Писи* (Пиши) — подает карандаш и требует, чтобы отец рисовал;

2,2,29. *Давай тыкву рисуй* (рисовать) — говорит, подходя к тыквам, на которых три назад отец делал надписи;<sup>1</sup>

Ср. также употребление *топиться* вместо «гореть»: *Ганёцик топичца* (огонёчек топится), глагола *взять* вместо «поймать»: 2,3,9: *Катеньчик зила мыску* (Котеночек взяла мышку) — рассказывает, как котенок поймал мышку. Аналогично глагол *стирать* употребляется вместо «мыть»: 2,1,8: *Палы коньцела терать* (Полы кончил стирать) . До этой фразы было произнесено: *Тераю. Палы мою* — возил тряпкой по полу и приговаривал.

Отдельное место среди особенностей детского словоупотребления занимают случаи ассоциативных наименований. Так, в период 1,7,10–1,9 используется *дёма* (в первичном значении «дом») — альбом с многочисленными изображениями домов, *писи* (пиши) — карандаш, *мацик* (мальчик) — детская книжка о «черничном дедке», где на всех картинках изображен мальчик; *купку* — мыло, *колька* (корка) — общее название для хлеба; *каньтинка* (картинка) — книжка с картинками, а иногда и без картинок. Во всех приведенных выше случаях можно видеть сдвиг значения по метонимическому принципу, который активно используется в языковой системе. Возможность такого сдвига, вызванного уостью словаря, ощущается ребенком.

---

<sup>1</sup> В данном случае, кроме сдвига в значении слова, фиксируется также морфологическая инновация, так как основа настоящего времени образована от основы настоящего времени путем прибавления к ней звука |J| ср. читаю-читать, болею-болеть, а также изменение глагольного управления, ср. в близком смысле «тыкву разрисовывать».

В особом значении использовано (2,5,21) *пѣцитаим* (почитаем): *Давай альбом пѣцитаим*. Под чтением при этом подразумеваются объяснения, которые делаются при рассматривании альбома.

Можно заключить, что отмеченные особенности лексикона маленького ребенка свидетельствуют о том, что он строит свою языковую систему самостоятельно, при этом умудряется при очень бедном объеме начального словаря выразить весьма разнообразные смыслы.

### *Литература*

- Воейкова М.Д.* Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М., 2011.
- Гвоздев А.Н.* От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. М., 2005.

*Т. А. Слабодкина, О. В. Федорова (Москва)*

### **Моделирование диалога подростками: стратегии описания объектов действительности<sup>1</sup>**

Как известно, лингвистика XX века была ориентирована на изучение компетенции, а не употребления. Это привело к тому, что к концу XX века психолингвистическая традиция «язык как продукт» (Clark 1992), направленная на исследование компетенции абстрактного носителя языка независимо от контекста, оказалась несравнимо более развитой и успешной, чем традиция «язык как действие», направленная на исследование

---

<sup>1</sup>Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 14-04-00390). Записи были собраны в лицее №1564 г. Москвы, авторы благодарят сотрудников лицея за предоставленную возможность.

функционирования языка в процессе реальной коммуникации. Первым крупным психолингвистом, который привлек внимание коллег к изучению естественных диалогов, возникающих в процессе совместного решения испытуемыми некоторой мыслительной задачи, стал Г. Кларк. С момента создания традиции «язык как действие» ее прототипическим методом исследования является *метод референциальной коммуникации*, введенный в практику в 70-е годы XX века социальным психологом Р. Крауссом. Основная идея этого метода состоит в том, что один из собеседников, Инструктор видит или знает нечто, что он должен вербально передать второму собеседнику, Раскладчику, который этого не видит или не знает. Большой вклад в усовершенствование методики внес Г. Кларк, опубликовав в конце XX века целую серию работ с так называемыми *танграммами* — фигурками из китайской игры-головоломки, которые с трудом поддаются вербальному описанию.

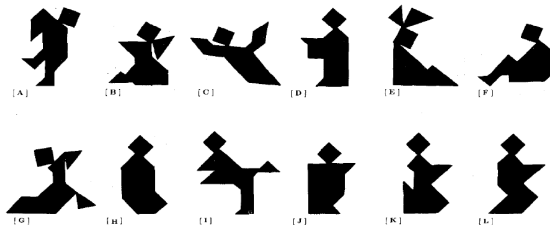


Рис. 1. Стимульный материал исследования.

В научных целях танграммы были впервые использованы в исследовании (Clark, Wilkes-Gibbs 1986). Процедура эксперимента состояла в следующем: перед обоими участниками эксперимента, которые сидели за соседними столами, но при этом не видели друг друга благодаря специальному экрану-перегородке, был одинаковый набор из 12 танграмм (см. рис. 1), однако перед Инструктором фигурки были расположены в одном порядке, а перед Раскладчиком — в другом. Целью Инструктора было объяснить Раскладчику свой порядок, а целью Раскладчика — воспроизвести на своем столе порядок расположения фигурок на столе Инструктора. Мы провели аналогичное исследование с 72 русскоязычными взрослыми и 16 детьми возраста 11-12 лет.



Полученный корпус представляет собой, на наш взгляд, практически неисчерпаемый источник данных о самых разных особенностях диалогового поведения в норме и в онтогенезе. В настоящей работе мы рассмотрим один такой конкретный вопрос, связанный со стратегиями описания танграмм.

В работе Кларка и Уилкес-Гиббс (1986) авторы рассматривают две возможные перспективы описания окружающих нас объектов действительности — холистическую, при которой мы воспринимаем объект как единое целое, и сегментированную, когда объект представляется нам состоящим из нескольких соположенных друг с другом сегментов. В общем случае холистическая перспектива описания объектов действительности является более предпочтительной и чаще заканчивается успешной коммуникацией. Говоря о стратегиях описания танграмм, Кларк и Уилкес-Гиббс используют термины *перспектива по аналогии*, который в общих чертах совпадает с холистической перспективой, и *буквальная перспектива*, совпадающая с сегментированной перспективой (Clark, Wilkes-Gibbs 1986: 30). В первой попытке испытуемые обычно начинали свое описание с перспективы по аналогии, а потом в случае необходимости добавляли конкретные геометрические детали — таким образом устроено большинство описаний танграмм. Что касается соотношения перспектив, то если в первой попытке 42% всех танграмм описывались с точки зрения обеих перспектив, то к шестой попытке количество таких случаев уменьшился до 19%. Таким образом, от первой к последующим попыткам собеседники формируют общую позицию, используя все больше «ярлыков», в которых обычно или совсем не задействуются элементы буквальной перспективы или они задействуются минимально.

Данные русскоязычного исследования со взрослыми оказались в целом похожи на англоязычные результаты: количество использования обеих перспектив уменьшилось с 52% в первой попытке до 10% в четвертой попытке. Важно отметить также, что и в англоязычном, и в русскоязычном экспериментах процент описаний, при которых взрослые испытуемые ограничивались одной буквальной перспективой, совсем низок

(меньше 3% в исследовании Кларка и менее 1% в русскоязычном исследовании).

Обратимся теперь к результатам эксперимента с детьми 11-12 лет, см. табл. 1 ниже.

Таблица 1.

перспектива (в %) / номер попытки	1	2	3	4
обе перспективы	45	36	25	16
только перспектива по аналогии	45	50	64	74
только буквальная перспектива	10	14	11	10

С точки зрения использования «ярлыков» детская кривая оказывается очень похожей на аналогичную взрослую кривую. Однако важной отличительной особенностью детских диалогов является устойчивое, не зависящее от номера попытки, наличие около 10% описаний танграмм с использованием только буквальной перспективы, см. пример 1.

(1) танграмма [Е] ‘зайчик у стенки’, попытка 1  
*Значит, там дальше ээ квадрат наклонен вправо, от него вверх два треугольника в разные стороны, потом идет большой треугольник снизу, и от него еще такой выступ как бы.*

Таким образом, дети и взрослые испытывают однотипные трудности с выбором номинации в случае с самыми сложными танграммами — описания подобных случаев при помощи буквальной перспективы занимают больше времени и сопровождаются ошибками. Однако существенные различия между детскими и взрослыми стратегиями заключаются, на наш взгляд, в том, что (1) во взрослых описаниях такие случаи являются единичными; (2) взрослые так или иначе справляются с этими трудностями уже ко второй попытке, в то время как записи речи детей демонстрируют недостаточные коммуникативно-дискурсивные навыки ведения диалога в наиболее сложных коммуникативных ситуациях. Данный вывод хорошо согласуется с гипотезой *позднего дискурсивного развития детей*, которая была выдвинута К.Ф. Седовым: к шести-семи годам «человек становится обладателем языкового механизма, своего рода персонального компьютера, который открывает перед ним новые

когнитивно-коммуникативные возможности. Однако, получив в свое распоряжение языковой механизм, ребенок еще не имеет навыков использования его в речевой деятельности, у него как бы еще нет компьютерного программного обеспечения. Использовать язык ребенок учится в повседневном общении, в каждодневной речевой практике, которая состоит из порождения и смыслового восприятия многочисленных речевых произведений» (Седов 2004: 20–21).

### *Литература*

*Clark H.H., Wilkes-Gibbs D.* Referring as a collaborative process, *Cognition*. 1986. № 22(1).

*Clark H.H.* *Arenas of Language Use*. Chicago, 1992.

*Седов К.Ф.* *Дискурс и личность*. М., 2004.

*Ю. А. Сова (Санкт-Петербург)*

### **Выражения с пространственным значением в речи детей с общим недоразвитием речи: предварительные результаты и выводы<sup>1</sup>**

Доклад посвящен рассмотрению результатов срезового эксперимента на выявление степени усвоения локативных конструкций русскоязычными детьми в возрасте 3,11-4,11 лет с диагнозом ОНР. В исследовании приняли участие 34 ребенка (11 человек с диагнозом ОНР, 23 человека без патологии), эксперимент проводился на базе специализированных дошкольных учреждений г. Санкт-Петербурга.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, грант 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

**Гипотезой** нашего исследования стало предположение о том, что у детей с ОНР по сравнению с нормой недостаточно сформированы пространственные представления.

**Проблематика:** влияет ли диагноз ОНР на усвоение выбранной семантической сферы?

**Методика:** испытуемым предлагалось ответить на вопросы по картинке, на которой изображено дерево и животные вокруг него. Ответы испытуемых позволили рассмотреть особенности понимания и употребления предлогов разной степени сложности.

В ходе эксперимента мы выявили следующие закономерности.

**1. Частотность употребления различных локативных показателей, предпочтение одних пространственных выражений другим при ответе на вопрос.** Дети с диагнозом ОНР при ответе на вопрос, предполагающий использование предложно-падежных конструкций (ППК), чаще обращаются к группе собственно дейктических средств языка (местоименных наречий, указательных местоимений, частиц). Так, на вопрос *Где находится солнце* 100% испытуемых с ОНР отвечали: *Наверху*, вместо *Над деревом*, трое добавляли *На небе*, используя предлог со значением статики.

**2. Предложно-падежные конструкции со значениями статики и динамики.** В ходе эксперимента выяснилось, что дети успешнее усваивают ППК со значением статики. Например, ППК «на+П.п» усвоена 80% опрошенных, «в+П.п» - 50%. Конструкции со значением динамики (если ребенок их использует, а не заменяет на другие локативные средства) скорее воспроизводятся из инпута-вопроса, а не производятся самостоятельно.

М. А. Еливанова считает, что частотное употребление синтаксемы со значением направления движения (достигательная динамика) «на+В.п», «в+В.П» обусловлено тем, что данные ППК отличаются от вышеупомянутых ППК со значением статики («на+П.п», «в+П.П») падежной формой, но имеют один и тот же предлог, и поэтому усваиваются быстрее. Кроме того, они активнее, чем остальные, используются в разговорной речи взрослых носителей языка (Еливанова 2004).

В данном контексте ответы детей на вопрос, требующий использования предлога со значением отделительной динамики («от+Р.п») подтверждают два вышеупомянутых предположения: 60% опрошенных используют указательные местоимения, 30% — конструкцию «на+В.п» (достигательная динамика), 10% называют локализатор (домой).

**3. Тенденция замены сложного предлога более простым.** Дети с диагнозом ОНР продуцируют сложносоставные предлоги довольно редко. В нашем исследовании: «из-под+Р.п» — 20%, «из-за+Р.п.» — 20% случаев употребления конструкции. Также зафиксирован большой процент отказов отвечать («из-за» — 50%), а также неполное употребление предлога: «за+Р.п» вместо «из-за+Р.п» (20%), «из+Р.п» вместо «из-под+Р.п.» (60%).

**Предварительный вывод по результатам эксперимента.** Морфологических ошибок (замен флексий из-за неразграничения склонения, категорий одушевленности и неодушевленности, переноса ударения) почти не зафиксировано (точные данные подсчитываются). Возможно, это связано с тем, что в исследуемом возрасте падежная парадигма уже усвоена и успешно функционирует, а, возможно, обусловлено общей тенденцией упрощения речи детей с ОНР: они прибегают к использованию других локативных средств вместо ППК. Единственным отклонением от нормы было использование протопредлога (филлера) «а» вместо некоторых предлогов: *а д'еева* (на дерево), *а д'еевам* (за деревом), *а паян'и* (на поляне). Употребление филлеров относится к раннему этапу освоения грамматики: в ответах детей без патологии в возрасте 3,11-4,11 они уже не встречаются, в то время как в речи некоторых детей с ОНР еще присутствуют. Отметим, что и в данном случае падежные формы во всех подобных случаях были выбраны правильно.

### *Литература*

*Еливанова М.А.* Формирование категории локативности в языковой системе детей дошкольного возраста. Дисс. на соиск.... к. фил. наук. СПб., 2004.

*Т. В. Тимошина (Воронеж)*

## **Псевдоэтимология в детской речи как разновидность индивидуального словоупотребления**

Современная онтолингвистика переживает свой расцвет. При этом она актуальна как для понимания устройства детской речи, так и для изучения структуры языка в целом, понимания специфики определенных типов лексических значений.

Наименее изученным среди типов лингвистических значений является *индивидуальное значение слова* — значение, присутствующее в индивидуальном сознании одного носителя языка, в том числе в сознании ребенка. Индивидуальные значения (и у детей, и у взрослых) часто связаны с непониманием, незнанием основного значения и приписыванием индивидом собственного значения языковой единице. то же время взгляд на языковую систему ребенка как на достаточно автономную, отражающую уровень его когнитивного развития в данный момент времени (см. труды С. Н. Цейтлин и др.) предполагает заметную роль индивидуальных значений в семантике детского лексикона.

В результате исследования детских слов, полученных из словарей детской речи, Интернет-источников («Дети говорят»: сайт для детей и родителей), а также наших наблюдений над живой речью носителей языка в возрасте преимущественно от 3 до 8 лет (реже — от 2 до 10), мы классифицировали общеупотребительные слова с индивидуальными значениями в зависимости от *механизма образования* таких слов.

Наиболее распространенный вид индивидуальных значений слов в детском словоупотреблении — это *псевдоэтимологические* значения, которые ребенок придает словам, опираясь на их *внутреннюю форму*, т. е. ближайшее этимологическое значение слова, представляющее собой индивидуальный концепт говорящего.

Псевдоэтимология, привлекающая все большее внимание лингвистов, ставит перед учеными целый ряд вопросов: среди

каких частей речи возможны «псевдоэтимологизмы»; какие типы морфологических структур слова допускают псевдоэтимологизирование; в каких случаях возникает непреднамеренная псевдоэтимология и многие другие.

По нашим наблюдениям, слова с псевдоэтимологическими значениями в детской речи чаще всего представлены именами существительными, прилагательными и глаголами. Все они образуют следующие семантико-грамматические группы.

**1. Существительные мужского рода, обозначающие лиц и указывающие на их род деятельности, особенности характера и другие признаки**

**Водитель.** 1) Экскурсовод. *А тетя с нами ходила и все нам показывала. Она музейный водитель* (Юля К., 6,5); 2) Тот, кто водит в подвижных играх. *Иди, будешь водитель* (кричат новенькому) (Люба Б.; 5).

**Декоратор.** Тот, кто дико орет. — Как красиво! Наверное, декоратором будешь? — *Декоратор — это тот, который дико орет?* (5).

**Невролог.** Тот, кто не врет. *Мама, невролог — это тот, кто не врет?* (Полина, 5).

**2. Одушевленные имена существительные женского рода, обозначающие лиц женского пола и указывающие на род деятельности, особенности характера и другие признаки**

**Распутница.** Та, которая распутывает узлы. *Мама, я такая распутница!* (показала веревочку, которую удалось ей распутать) (К. Чуковский).

**Росинка.** Жительница России. *Я живу в России, значит, я кто — росинка?* (Ульяна, 5; Лена, 2,8).

**Секретарша.** Кто говорит секреты. *Хватит тебе секреты говорить! Секретарша какая!* (Майя, 6).

**3. Одушевленные имена существительные мужского и женского рода, являющиеся названиями различных живых существ**

**Лесник.** Брат лисы. Взрослый: — А ты знаешь, кто такой лесник? Ксюша: — *Конечно. Это брат лисы.*

**Молокосос.** Млекопитающее. *Травоядные, хищные и молокососы* (перечисляет названия животных) (Наташа, 6).

**Компаньон.** Член компании. В детской речи обо всех живых существах. *Муха с нами за компанию едет...* (Через некоторое время). *Что-то мухи-компаньона не видно!* (6,1).

**4. Неодушевленные имена существительные мужского и женского рода, являющиеся названиями предметов**

**Катапульта.** То, что управляет котами. *Хочу катапульту.* — Для чего тебе? — *Котами управлять буду* (Никита, 5).

**Зубочистка.** Стоматологическая поликлиника. *У тебя зуб болит? Завтра пойдешь в зубочистку?* (6).

**Вареники.** Пельмени с вареньем. *Если в пельмени вместо фарша добавить варенье, то получатся вареники* Иван (7).

**5. Имена прилагательные, образованные в основном от имен существительных и указывающие на какое-либо качество человека или живого существа**

**Костный.** Образующий много костей. — Такой самосвал, если раздавит, костей не соберешь. — *Ого, какой костный самосвал!* (5,11).

**Красочный.** Запаченный красками. *Какой красочный дядя!* (О маляре в комбинезоне, запаченном краской) (Миша Т., 4.0).

**Ручной.** Сделанный руками. Илюша потыкал снег пальцами: *Это ручные следы* (5,6).

**Слабоумные.** Слабые, но умные. — Знаешь, кто такие слабоумные? — *Это слабые, но умные.* (Дима Ш., 5).

**6. Глаголы, обозначающие различные активные действия**

**Горчить.** Жечь (о горчичниках). *Горчичники очень горчат* (Маша Ю.3).

**Кастрировать.** Зажарить на костре. *Кастрировать — это значит зажарить на костре!* (4,4).

**Насобачиться.** Наиграться с собаками. *Пошли домой, уже насобачился!* (6).

**Насупиться.** Наестся супа. *Я не хочу картошку и мясо, я уже насупился* (Игорь З. 3,2).

Большая часть приведенных слов с псевдоэтимологическими значениями опирается на



функционирующие в языке фонеморфологические структуры и семантические модели, при этом последние используются не узואально, а по ложной аналогии, что и производит комический эффект.

Такая детская речетворческая работа является одной из важнейших характеристик языковой личности ребенка (Лемяскина 2007: 125).

Анализ индивидуального словаря ребенка позволяет определить, как происходит осмысление ребенком новых объектов и явлений, как подыскиваются языковые формы и категории в окружающей речевой среде, каков лексический запас ребенка той или иной возрастной группы и многое другое. Изучение индивидуальных значений слов детской речи остается одним из наиболее актуальных направлений онтолингвистики.

### *Литература*

*Лемяскина Н. А.* Метакоммуникативный аспект описания языковой личности младшего школьника // Проблемы онтолингвистики — 2007: Материалы международной конференции. СПб, 2007. С.123–126.

*Е. Г. Тимощенко (Москва)*

### **К проблеме восстановления лексико-грамматического строя речи у детей с очаговыми поражениями мозга**

Проблема коррекционно-восстановительного и развивающего обучения, работы по преодолению нарушений речи и других высших психических функций у детей с последствиями локальных поражений мозга (ЛПМ), полноценной подготовки таких детей к обучению в школе и дальнейшей социальной адаптации требует тщательного рассмотрения.

Значимость работы, направленной на восстановление речи у детей с последствиями локальных повреждений мозга, трудно переоценить. С одной стороны, изучение речи детей с ЛПМ способствует углублению представлений о законах работы мозга, о взаимодействии речи с другими психическими процессами. С другой, число детей с последствиями ЛПМ растет, и очевидна необходимость разработки специальных методик восстановления и дальнейшего развития таких детей.

У детей, перенесших инсульт, ЧМТ, нейроинфекцию, в основном, возникают глубокие органические поражения ЦНС. В результате локального поражения ряда областей коры и подкорковых структур головного мозга отмечаются сенсорные, двигательные, речевые, иногда когнитивные нарушения, что определяет необходимость дальнейшего изучения нарушений вербальных и невербальных функций у этих детей и разработки диагностических и восстановительных методик нейрореабилитационного процесса.

В современной афазиологии достаточно широко освещены особенности нарушений речевой деятельности пациентов с разными формами афазии (см., например, работы Визель 1996, Лурия 1975 и др.). Сравнительно менее изученными остаются особенности нарушений морфологического и синтаксического компонента речевой деятельности (дизморфологии) при разных формах афазии, хотя многие авторы указывают на особенности синтаксического и морфологического компонентов грамматического оформления речи. Наблюдения свидетельствуют об известной независимости, автономии морфологии и синтаксиса, а следовательно, нарушения морфологического и синтаксического компонента речевой деятельности — это симптоматика двух различных (хотя и взаимосвязанных) по механизму расстройств. В определенной степени (на уровне феноменологии) правомерна аналогия этих синдромов с двумя описанными в афазиологии типами аграмматизмов: передним и задним (Лурия 1975).

Наше исследование направлено на выявление специфики нарушений владения морфосинтаксическими кодами языка у детей с последствиями ЛПМ. Морфосинтаксические компоненты речевой деятельности имеют прямое отношение не только к

вербальной коммуникации, но и к вербальным формам мышления.

В лингвистике выделяется два вида связей языковых элементов: синтагматические и парадигматические. С целью более точной квалификации речевого нарушения нужно определить, какие речевые операции нарушены у ребенка в большей степени. Таким образом можно выяснить, какие отделы мозга (передние или задние) являются функционально слабыми.

Нарушение операций комбинирования отрицательно сказывается как на импрессивной, так и на экспрессивной речи, но вызывает нарушение преимущественно экспрессивной речи, создает трудности для выбора языковых единиц. Нарушение способности к словообразованию и словоизменению, иначе говоря, к морфологическому кодированию, снижает возможности не только оречевления мысли, но и вообще совершения сложных интеллектуальных операций, опосредованных закономерностями внутренней речемыслительной деятельности.

Актуальность исследования обусловлена очевидной необходимостью оптимизации методов преодоления таких нарушений.

Объект исследования — нарушения морфосинтаксического компонента речевой деятельности. Предмет исследования — специфика морфосинтаксических нарушений у детей с последствиями ЛПМ и методические подходы к их преодолению. Приоритетным методом работы при парадигматических дизморфологиях будет восстановление критериев выбора морфем из парадигматического ряда; при синтагматических — восстановление представлений о линейной организацией слов и фраз. Исследователи детской речи сходятся во мнении, что речевое развитие ребенка следует за когнитивным, и, в частности, морфологией родного языка ребенок овладевает по мере того, как формируются его представления о количестве, времени и пространстве. На ранних этапах речевого онтогенеза в процессах морфологического кодирования и декодирования участвуют обширные мозговые территории: прежде всего, лобные и височно-теменно-затылочные отделы обоих полушарий.

При решении сложных коммуникативных задач ребенок вынужден пользоваться не только готовыми конструкциями, но и создавать произвольное высказывание, руководствуясь имеющейся в его долговременной памяти типологией (морфологической парадигмой) и обобщающими правилами слово- и формообразования.

Очаговые поражения головного мозга в детском возрасте приводят к дезинтеграции типовых моделей речевого высказывания, проявляющейся в том числе в форме дисграмматизма, который достаточно часто усугубляется наличием апраксий и агнозий.

При сравнении разных испытуемых друг с другом обнаружилось, что морфологические нарушения варьируют у них с высокой степенью независимости от синтаксических нарушений. Среди детей, имеющих ЛПМ, можно было встретить детей с выраженной недостаточностью морфологических операций (неполноценным использованием флексий и служебных слов) и относительно сохранной линейной организацией слов и фраз. Нами было выявлено и обратное соотношение морфологической и синтаксической недостаточности. В определенной степени (на уровне феноменологии) правомерна аналогия этих синдромов с двумя описанными в афазиологии типами аграмматизмов: передним и задним (Лурия 1975).

С целью более точной квалификации речевого нарушения в ходе исследования предполагается определить, какие речевые операции (синтагматические или прадигматические) не сформированы у ребенка в бóльшей степени. Таким образом можно выяснить, какие отделы мозга (передние или задние) являются функционально слабыми, а также выявить зависимость между состоянием вербальной и невербальной способности к пониманию и выражению количественных, временных, пространственных отношений и подтвердить зависимость этих способностей от состояния тех видов гнозиса и праксиса, которые составляют предпосылки овладения морфологией и синтаксисом в онтогенезе.

### *Литература*

- Визель Т.Г.* Патология речи и ее преодоление у детей и взрослых с точки зрения эволюции речевой функции // *Детская речь: норма и патология.* Самара, 1996.
- Лурия А.Р.* О двух классах афазических нарушений речи // *Проблемы афазии и восстановительного обучения.* М., 1975.С. 5–16.

*С. Е. Токмакова (Воронеж)*

### **Аксиологическая и эмоциональная направленность русской литературной сказки**

Предлагаемая работа посвящена рассмотрению категорий оценочности и эмотивности в текстах русской литературной сказки на протяжении всего периода существования данного жанра. Объектом данного исследования являются категории эмотивности и оценочности в текстах литературной сказки (конца XVIII-начала XXI вв), предметом — языковые категории эмотивности и оценочности, а также средства их реализации в тексте литературной сказки (ЛС).

Материал данного исследования — ЛС разных исторических периодов. Корпус текстов охватывает более 300 литературных сказок. В основу выбора положен принцип наибольшей популярности сказки среди читателей, а также соответствующие включения текстов в учебники, антологии и литературные пособия. Достоверность и объективность результатов исследования обеспечивается большим объемом проанализированных текстов и большим числом картотеки примеров — более 12000 единиц.

Категория оценочности представлена в ЛС на фонетическом, морфологическом синтаксическом уровнях, но прежде всего в области лексики. Именно оценочная лексика является конституирующей для репрезентации ценностной

картины мира, в которую включаются не все «живущие» в реальной действительности предметы, явления и события, а только те из них, которые представляют интерес для человека.

В рассмотренном нами материале оценочная лексика с общим значением (оценивает мир, не конкретизируя его) составляет 24,3% от числа анализируемых оценочных единиц. В тексте ЛС в разные исторические периоды в разном количественном соотношении представлены следующие основные лексические единицы с оценочным значением.

**Положительная оценка:** *хороший (хорошо), неплохой (неплохо), недурной (недурно), добрый, славный, (славно), добрый, ладный, замечательный, чудесный, благой, отличный, неплохой, изумительный, восхитительный, отличный, превосходный, наилучший, лучший, первоклассный, первый (перен.), великолепный, классный, приличный, сносный, порядочный, путный.*

Количество употребленных лексем с общим положительным оценочным значением в текстах ЛС составляет 82,5% от общего числа всех употребленных общеоценочных единиц. Соответственно, общеоценочные единицы с **отрицательным значением** употребляются в 17,5% случаев и представлены следующими основными лексемами, дифференциально употребленными в разные исторические периоды: *плохой (плохо), нехороший (нехорошо), дурной (дурно), скверный (скверно), ужасный, отвратительный (отвратительно), кошмарный, жуткий, чудовищный, негодяй, негодный, никудышний, худой (худо), дрянной, паршивый, неважный (неважно).*

Лексемы, которые выражают общую оценку, могут быть сгруппированы в зависимости от характера, меры и степени оценки в соответствующие разряды. Таким образом, общеоценочные единицы способны отражать градуальные признаки: в различной степени проявляется свойство *хороший* или *плохой*.

Важно рассмотреть лексемы, выражающие не только общую оценку, но и частную, которая конкретизирует основание оценки. В группу «Частная оценка» включаются **этическая** (31,01% от общего числа употребление частных оценок),

**эстетическая** (15,68% от общего числа употребление частных оценок), **гедонистическая** (9,23%), **психологическая** (33,53%), **праксеологическая** (4,93%), **нормативная** (5,62%) оценки.

В лингвистической науке часто соотносят понятия 'оценка' и 'эмоция'. На наш взгляд, это можно объяснить сходством в освоении и «обработке данных» внешнего мира. Оценка отражает ценностное осмысление действительности. Эмоции показывают значимость того или иного явления окружающей действительности для жизнедеятельности субъекта. Следует учитывать, что область чувств и эмоций представляет собой особую область, которая отражает духовную культуру и духовные ценности народа. В нашей работе слово «эмоция» выступает как синоним слова «чувство», обозначающего «внутреннее эмоциональное переживание». В тексте ЛС среди всех средств репрезентаций эмоционального состояния персонажа (фонетических, морфологических, синтаксических и лексических) главное место занимают названия эмоций, именно с помощью этих слов наиболее точно и однозначно передается эмоциональное состояние героя. Анализируя состав и количество тех или иных номинативов эмоций в тексте ЛС, мы выделяем следующие пять групп: **радость** (в тексте ЛС отмечаются следующие лексемы со значением «испытывать (проявлять)/доставлять радость»: *радость, восторг, веселье, ликование, радовать(ся) (обрадовать(ся), возрадовать(ся), порадовать(ся)), веселить(ся) (взвеселить(ся), повеселить(ся), развеселить(ся)), ликовать, торжествовать, радостно, весело, восторженно, рад (радостный), веселый, восторженный*), **жалость** (в тексте ЛС отмечаются следующие основные лексемы с интегрирующим значением «испытывать/проявлять чувство жалости-сострадания»: *жалеть (пожалеть), сочувствовать (посочувствовать), жалость, сострадание, сочувствие, жалостно, сочувственно, жалостливый, сострадательный*), **страх** (в тексте ЛС отмечаются следующие основные лексемы с интегрирующим значением «испытывать/проявлять/доставлять состояние сильной тревоги, беспокойства, душевного смятения»: *страшить(ся) (устрашить(ся)), бояться, ужасать(ся), трепетать, опасаться, испугаться, тревожить(ся), страх, ужас, опасение, испуг, тревога, страшно, боязно, тревожно*,

*испуганно, ужасно, страшный, испуганный, тревожный, ужасный, опасный*), **любовь** (в тексте ЛС отмечаются следующие основные лексемы с интегрирующим значением «испытывать чувство привязанности»: *любить (полюбить, возлюбить), любимый, излюбленный, нравится*), **удивление** (в тексте ЛС отмечаются следующие лексемы с интегрирующим значением «испытывать/проявлять/доставлять состояние удивления»: *удивление, изумление, удивлять(ся), дивиться, изумленно, удивленно, изумленный, удивленный*). Анализируя частеречный состав рассматриваемых слов, мы приходим к выводу, что основными репрезентантами эмоций в тексте ЛС являются номинативы (30%), глаголы (37,5%) и адъективы (25,5%).

Учитывая взаимоотношение эмотивных и оценочных единиц в тексте ЛС, мы предприняли попытку выявить аксиологическую и эмоциональную направленность ЛС в разные исторические периоды. Но важным представляется рассмотреть не только особенности оценки и основные эмоции, но и причины порождения данных эмоций. Эмотивная лексика разделяется нами на три класса. Важно заметить, что для отнесения лексемы к тому или иному классу невозможно рассматривать лексему в отрыве от контекста.

В первый класс включается лексика, отражающая неосознаваемые, примитивные эмоции: *Сердце мое не знает страха, и не дрожало оно в минуты смертной опасности* (Сологуб «Дикий бог»).

Во второй класс («предметный») входит лексика, связанная с эмоциями, сопровождающими человеческую деятельность, труд, совместные действия по достижению благ, удовольствие от обладания благами: *Бесенята дождика не любят, потому что они и не пьют* (Ремизов «Посолонь»).

В третий класс («высший») включены лексемы, связанные с миром идей: *И из старцев многие, любящие своих детей более, чем бы надлежало любить бога, присоединились к нему, — и постройка чертога для того, чтобы бог жил в нем и не пожирал по воле юношей и дев, а довольствовался тем, что ему дадут люди, — эта нечестивая постройка была решена* (Сологуб «Дикий бог»).



Заметная эволюция языковых средств, передающих оценку, наблюдается с конца XVIII по начало XXI века. Каждый период развития литературной сказки отмечен рядом изменений в сфере использования языковых средств репрезентации оценки и эмоций, причем наиболее существенные эти изменения в области лексической семантики и иерархии значения, что особенно отчетливо проявляется в постепенном, но последовательном вытеснении из аксиологической картины мира явлений идеального порядка и концентрации внимания на вещественных, сугубо материальных явлениях. И перефразируя С. Л. Рубинштейна, можно заключить: современного героя детских литературных сказок радуют, интересуют, повергают в уныние, волнуют, представляются ему смешными предметы материального мира, что «более всего характеризует его сущность, его характер, индивидуальность».

*Т. А. Ушакова (Иваново)*

### **Речь и коммуникация годовалого ребенка в период преодоления депривационного синдрома**

Одной из актуальных проблем онтолингвистики является развитие речи в нестандартных условиях, в частности в условиях преодоления депривационного синдрома, под которым в данном случае понимается психическое и психологическое состояние ребенка, от рождения воспитывавшегося в государственном учреждении.

**Материалом** для исследования послужили наблюдения над речевым поведением девочки, от рождения до 1,3,25 воспитывавшейся в доме ребенка. В целом многие особенности ее поведения на момент усыновления омонимичны детскому аутизму: индифферентность при взятии на руки, боязнь воды, «отсутствие чувства края», стереотипные движения, особенности дифференциации неодушевленного (страх кукол), нарушения

зрительного контакта и т. д. Характерны «каталептические», застывшие позы.

После усыновления наблюдается стремительное физическое, психо-эмоциональное, интеллектуальное и речевое развитие. В статье описывается период речевого и коммуникативного развития в первые полгода жизни ребенка в семье.

### **Результаты**

**1,3,15 — 1,3,25** (Период посещения ребенка приемными родителями в госучреждении.)

*Коммуникация.* Реагирует на сказанное предполагаемыми действиями. Жесты согласия и отрицания отсутствуют. Указательный жест некоммуникативный: после вопроса «Куда мы пойдём?» складывает пальцы в указательный жест и, не поднимая головы и не показывая глазами, поднимает руку и отводит в сторону. Если ребенка повернуть, рука остается в том же положении, «показывая» уже в другую сторону. На просьбу «Скажи “Пока!”» машет рукой. На слова «Иди на ручки» реагирует поднятием рук вверх без поднятия головы, не поворачиваясь в сторону взрослого. Богатая мимика страдания, недовольства, страха. Выражение удовольствия — короткие смех, улыбка, громкий выдох («Х-хаа»). Улыбка яркая, но короткая, мимически неестественная («гримаса»), тут же купируемая высовыванием языка. Обычное выражение лица безэмоциональное, «углубленное в себя». Закусывает (сосет) нижнюю губу. Попыток инициировать коммуникацию замечено не было.

*Речь.* Высокий уровень понимания речи в рамках привычных и «ритуальных» действий и обстоятельств. Попытки речи выражаются в богато интонированном лепете, ритмичном и стереотипном (*Та-та — таа, та-та — таа, та-та — таа, та-та — таааа...*).

**1,3,26 — 1,4,2** (Первая неделя усыновления.)

*Коммуникация.* Резкое проявление попыток коммуникации: громкий, истошный крик со слезами, закидыванием головы назад, резкими недифференцированными движениями тела. Различается «нервный» крик (больно, страшно), «манипуляционный», прекращающийся сразу после

того, как взрослый уходит или отворачивается («Хочу на руки»); и собственно коммуникативный — когда криком и плачем выражается желание, к удовлетворению которого нет препятствий («Хочу молока», «Дай кубик»). В конце недели, при интенсивном обучении, появляются утвердительный и отрицательный жесты, часто подменяющие друг друга. Указательный жест никак не проявляется. Первые попытки инициировать коммуникацию альтернативными крику способами: имитация младенческого плача (*Уаааа, уааа, уааа* («Я кричу»)); имитация пения колыбельной (*Аа-а..., аа-а* («Спой, пожалуйста»)).

*Речь.* Лепет, эхолоалия, в том числе отставленная: артикуляционно чистые слова *упала, собака, вода, молоко, лампа*. В конце недели — первые слова с «детской» артикуляцией: *бах* (что-то упало), *Даша* (Даша). Разнообразный, мелодичный и богато интонированный лепет.

**1,4,3 — 1,4,9** (Вторая неделя усыновления.)

*Коммуникация.* Появляются попытки указательного жеста. Манипуляция с руками взрослого: берет руки и показывает, что хочет: «Сними кофту», «Погладь».

*Речь.* Ситуативная эхолоалия, воспроизведения звуков окружающей среды (карканье, скрип двери). Постепенный набор лексики. В лепет вплетаются контуры слов. Серьезная помеха для развития речи — закусывание губы, которое нуждается в активной коррекции.

**1,4,10 — 1,4,23** (Третья и четвертая неделя усыновления.)

*Коммуникация.* Активные и изобретательные жестовые попытки инициировать общение. Вербальный вопрос: *Бдм?* в сопровождении указательного жеста («Как это называется?»). Вербальный протест: *Бм-бм-бм!* (Не надо, мне неприятно, больше не хочу).

*Речь.* Быстрый набор лексики, ее использование в квазикоммуникативных ситуациях (игре, ритуальных ежедневных процедурах) и преимущественный отказ использовать в общении. Появление слов *папа, баба*. Эти слова нефункциональны. Слово *мама* активно вплетается в лепет, но табуировано при общении: даже при повторении за взрослым

подменяет его словом *papa*. При показывании на маму называет свое имя.

**После трех месяцев жизни в семье** в речи ребенка около десятка собственно-коммуникативных слов (*Там!* («Пойдем туда»), *Дай!* (дай, на), *Да-да*, *Нет* и т. д.) и около шестидесяти активных корней, существующих для называния предметов и комментирования ситуации. Слова *мама*, *papa*, *баба* малофункциональны (отвечает ими на вопрос «Кто это?») или на просьбу взрослого: «Позови папу». — «Папа!»; окликает многократно, играя: «Мама!» — Ответ. — «Мама!» — Ответ. — Мама!..).

**После полугода жизни в семье** общение с ребенком полноценно, речь развивается стремительно. Слова *мама*, *papa*, *бабуля* коммуникативны, но подзывание в полном смысле слова отсутствует, несмотря на настойчивые «провокации» и стимуляцию.

**Обсуждение/выводы.** После переезда в семью резко проявились попытки коммуникации, не характерные для поведения девочки в Доме ребенка. Появились желания, и доступные способы их выражения оказались на «начальном» уровне. Ребенок динамично миновал эту стадию, быстро изобретая альтернативные способы общения и обучаясь им у взрослых.

Особенностью интенсивного развития первых недель было относительно автономное развитие речи и коммуникации. Речь, хотя и требовала адресата, не была коммуникативной в полном смысле слова, а коммуникация не была вербальной. Видимо, коммуникативные возможности не были адекватны высокой степени готовности к развитию речи. Речь и коммуникация теряли автономность постепенно. Коммуникативные слова сначала проходили через квазикоммуникативные ситуации (игровые, ритуальные), постепенно становясь функциональными. Например, девочка с готовностью говорит *Paná!* («Пока!») в игре, а также «прощаясь» со всеми перед сном, отодвигая штору, однако при реальном прощании только машет рукой. Затем начинает говорить *Paná!* спустя какое-то время после прощания и уже только спустя несколько недель дублирует жест словом.

Одна из трудно преодолеваемых особенностей связана с названием и подзыванием матери. С одной стороны, девочка некоторое время склонна к «симбиозу» с матерью. Она адекватно реагирует на слова «Иди к маме», но мама — это некая часть Даши («Кто это (в зеркале)?» — *Даша*. — «А это?» — *Даша* (показывает на маму); гладит маму: *Дашаша...*). В этом смысле отправную точку развития отношений с приемной матерью можно сравнить с младенческой. Затем к этой диаде подключается на некоторое время и отец. При этом характерна выраженная самоидентификация. Одно из самых первых активных слов — *Даша* (Даша). Произносит его с радостью на третий день после переезда в семью и смены имени. В период путаницы слов *мама*, *папа* и *Даша* никогда не называет себя мамой или папой.

С другой стороны, процессы приобретения навыков называния и подзывания матери можно назвать инверсионными по отношению к развитию речи изначально «домашнего» ребенка. Во-первых, девочка долго избегает слова *мама*, несмотря на его артикуляционную доступность. Во-вторых, в отличие от обычных детей, несмотря на коммуникабельность и эмоциональную привязанность, девочка с трудом приобретает навык подзывания взрослых. Даже после полугода жизни в семье этот навык сформирован недостаточно и регулярно угасает без стимуляции со стороны взрослых.

*А. А. Фишко (Томск)*

### **Грамматическая интерференция в русскоязычной речи ребенка-билингва**

Наше сообщение построено на основе наблюдений за речью Арсения (5,0,15), с раннего возраста (1,8) осваивающего одновременно два языка — русский и английский.

Несмотря на позднее погружение в двуязычный инпут (введение второго — английского — языка в языковую среду

ребенка произошло в возрасте 1,8) и существенное преобладание русскоязычного окружения, именно английский язык занял позицию доминирующего языка в речи Арсения, в то время как русский язык до 4-х лет находился по большей части в пассиве (подробнее см. Фишко 2014). Доминирование английского языка обусловило его интерферирующее влияние на грамматический строй русскоязычной речи Арсения.

На первом этапе перенос особенностей грамматического строя английского языка на грамматическую систему русского языка в речи Арсения выразился в употреблении артикля *a* перед русскими существительными: *a слон* (2,9,25), *a конфетка* (2,10,1). В возрасте около 3-х лет для образования множественного числа русских слов Арсений использовал способ, свойственный англоязычной речи: *зайкас* (3,1,5) (зайки), *рибис* (3,1,14) (рыбы), *one куса*, *three кусас* (3,1,18). Интерференция носила случайный, однократный характер и имела место в течение непродолжительного промежутка времени. К случаям эпизодического проявления интерференции относится также следование фиксированному порядку слов по типу английского языка, обязательное использование глагола-связки в составном сказуемом, в том числе именном: *Это есть колеса* (4,5,23), *Это есть отпечаток компьютера* (4,9,12) (при игре с тестом для лепки).

Особый интерес представляет собой грамматико-семантическая интерференция, основанная на различии грамматических способов выражения содержания в русском и английском языке. Речь идет о безличных предложениях, свойственных русскоязычной речи и реже употребляемых носителями английского языка. Арсений не сразу освоил конструкцию, состоящую из подчиненного инфинитива и субъекта в косвенном падеже, не характерную для англоязычной речи, что выразилось в совершении ошибок: *Я нужен* (4,1,12) вместо «Мне нужно», *Он есть глаза* (4,1,15) вместо «У него есть глаза», *Я болею мою ножку* (4,2,26) вместо «У меня болит ножка». Арсений предпочитает использовать конструкцию *ты любишь* вместо *тебе нравится*: *Ты любишь это тесто для лепки?* (5,0,12).

Систематическим и более устойчивым проявлением грамматической интерференции оказалось образование формы будущего времени в соответствии с грамматикой английского языка. Так, в английском языке будущее время образуется с помощью вспомогательного глагола *will* и инфинитива. Арсений, следуя этой конструкции, совершал следующие речевые ошибки: *Я буду поехать* (4,7,11), *Я буду проверить* (4,11,16), *Что мы будем купить здесь* (5,0,20).

Основная группа ошибок связана с отсутствием в английском языке некоторых грамматических категорий, характерных для флективного русского языка.

- Игнорирование категории рода, присущей русскому языку и слабо выраженной в английском: *Большой рыба* (4,3,1), *Мама пришел* (4,3,28).
- Игнорирование категории числа: *Они не пустит меня* (4,6,24).
- Неверный выбор падежной формы (английские существительные имеют только формы именительного и притяжательного падежа): *Нюся сидит на мою кроватку* (4,1,2). *Хочу увидеть кролики* (4,4,12).

В сущности, интерференция представляет собой отклонение от языковой нормы, и с этой точки зрения она представляет собой, безусловно, отрицательное явление. С другой точки зрения, интерференция свидетельствует об усвоении определенных категорий и в целом грамматического строя языка. Ребенок, совершая интерференционные ошибки, в то же время совершает активную речевую деятельность, самостоятельно образуя слова, их формы и грамматические конструкции, которые никогда не встречал в речи взрослых.

### *Литература*

*Фишко А. А.* Опыт билингвального воспитания в моноэтнической семье // Проблемы онтолингвистики — двуязычие: 2014.

**В. К. Харченко (Белгород)**

### **Числовые гиперболы в детской речи**

**Описание научной проблемы.** Вплотную занимаясь разговорной речью взрослых носителей языка, в частности исследованием разговорных гипербол (*Храпел так, что поезд тормозило!*), среди которых немалое место занимают числовые преувеличения (*В голове миллион всего!*), мы пришли к следующим выводам. Наряду с сохраняющимся предпочтением к круглым числам (особенно употребительно числительное «сто»: *Сто раз тебе говорила!*), носители языка нередко усиливают экспрессию числовой гиперболы, (1) демонстративным отказом от круглых величин (*Ваша работа дает мне возможность задуматься над сущностью концепта еще и еще, в 101-й раз!*) (2) избыточным временным конкретизатором (*Дивану сто лет в субботу*); (3) совмещением гиперболы и литоты (*А тот говорит: что толку, что профессор, если зарплата три копейки!*); (4) совмещением гиперболы и интетекстемы (*В храм? Я же не в косынке! — Да я Вам найду тысячу и одну косынку!*); (5) обновлением репертуара привлекаемых чисел: *Как они с осами торгуют? Меня б раз восемьдесят укусили бы!* То обстоятельство, что взрослые в спонтанном, непринужденном общении весьма творчески используют числовые гиперболы заставило обратиться к онтогенезу речи, сформулировав серию частных вопросов: в каком возрасте фиксируются первые числовые преувеличения, какие числа и соответственно числительные лидируют, что подвергается числовым преувеличениям, просматриваются ли гендерные приоритеты (последний вопрос мы не затрагиваем). Числительные детьми усваиваются сложным путем. Например: *Пятьсот сто стоит* (5,5,5). Затруднения в склонении числительных и соответственно



расколосье детских вариантов подчас уводят от отдельного рассмотрения детских числовых гипербол.

**Материалом исследования** послужили «Корпус детских высказываний» и Электронная база детских высказываний, собранные В.К.Харченко (Харченко 2012а, 2012б). К сожалению, в корпусе зафиксировано хотя и многое, но, как и в ситуациях взрослой речи, разумеется, далеко не все. Красноречива следующая запись из дневника наблюдения: «В эту неделю очень часто говорит: десять тысяч» (запись 04.03.2006, в этот день ребенку исполнилось три года). Освоенное число употреблялось и в дальнейшем. [Построил из конструктора аттракцион «Гусеницу», как в парке:] Она **десять тысяч раз** (катает) (3,5,3). *А вот на самолете надо уплатить денег **10 тысяч!*** (3,7,12). *А как **до десяти тысяч** сосчитать?* (3,8,2). [Взрослый:] *Да, сомы такие большие, что могут барашка и ребенка съесть!* — *Ну, барашка не так жалко, его можно купить. А ребенка так запросто не купишь. Это раньше можно было купить **за десять тысяч!*** (5,4,28).

*Коралловые рыбки бывают трехцветные и даже **двестецветные*** (06.06.2009 Лев). *Играют с мелкими игрушками из киндер-сюрпризов: А на каком они этаже, на каком?* (8,8,20 — **На четырестом** (5,8,12).

**Результаты и выводы.** Хотя, повторяем, лишь часть детских высказываний была записана, зафиксированных реплик достаточно, чтобы обнаружить, как минимум, три закономерности.

Во-первых, это ранний интерес к большим числам. Однако, и взрослея, ребенок продолжает осмысливать большие величины, по-своему запоминая услышанное: *Насекомых **несколько миллиардов тысяч!*** (6,8,14). *По телевизору передавали, что **сто миллионов лет вперед** на Землю упадет метеорит размером с Землю* (5,10,12).

В детской речи, во-вторых, рано наблюдается игровое использование тысячи, миллиона, миллиарда в режиме впечатляющего преувеличения. [Трехлетний Лев шесть раз целует брата:] *Я целую. Поцеловал **тысячу раз*** (3,5,8). [Лев:] *Вот один — это немного, два — это немного, а три — много. Этот мотор на подводной лодке **три миллиона** стоит!* (3,4,17).

[Стыдит Женю:] *Тебе не стыдно? У брата (о себе) три игрушки, а у тебя миллион!* (7,3,12). [Пятилетний Женя сочиняет, будто кто-то говорит:] *«Товарищ царь! Пойдемте наступать на Берлин. Там тысяча килограмм немцев, сто тысяч миллионов!»* (5,8,4).

В-третьих, записи позволяют обнаружить аккордовое употребление «нового» большого числа, например, на протяжении полугода, после чего это число попадает в ряд освоенного. При сопоставлении дат реплик последнее наблюдение особенно интересно. Приведем примеры, как использует в своей речи число «миллиард» мальчик Женя (дата рождения 11.04.2006).

[Женя:] *Это у него в хвосте жало. У него в животе много жал. Жало выходит в хвост и стреляет. Там в животе сто жал или двести тысяч. Поэтому у него такой толстый живот. У него жал миллиард. В животе. Но есть у него немного жал в шее. В животе тысяча жал, а в шее миллиард.* — А зачем ему столько жал? — *Ну, чтоб пулять в добычу. Или, когда он ест траву, он стреляет в траву, чтобы она рвалась (лучше)* (4,8,20). [Шутит:] *А мне миллиард (лет)! — Ты такой старый? — Я сказал так, чтобы сказать, что я такой большой!* (4,9,1). *Она под напряжением. — 220 вольт или больше? — Больше-больше! Сто! А вот эта — миллиард. Ти-тиш... (4,9,25). А на колокола сколько ступенек? — Примерно двести. На Исаакия (летом поднимался) больше. — Миллиард ступенек? — Ну, миллиард не сделать. — Миллиард не сделать? Люди будут подниматься, подниматься и мучаться? А если на ручках? (5,0,16). Да. И баба Лена низкая, и баба Аня. Они уже состарели? А баба Лена, когда была врачом, миллиард метров она была (шутит)? (5,0,16).* [Женя:] *Миллиард миллионов!* (5,0,26) [Лев:] *Так не бывает, Жень!* (8,2,4). [Женя:] *А сколько сахаринок в сахарнице? — Это долго надо считать. Неделю, год... — А миллиард лет, а триллион?* (5,1,16). *Баб, смотри: электрический лабиринт! Заряжен на миллиард патронов* (5,1,17). *Это приманка! Чтоб враг встал туда — и на него упал клей (пролился). — Пропали враги! — Нет, это только один пропал, потому что там миллиард вольт. А я сейчас вытащил напряжение. Тиш-тиш... (5,1,17). А волос сколько? — Семь тысяч миллиардов!* (5,3,10).

В четырехлетнем возрасте у наблюдаемого ребенка обыгрываются уже и некруглые числа: *Баб, почему эта пазлинка сюда не суется? Это ж правильно! <...> Конечно, у меня на эти пазлы много сил потратилось. Но ничего! У меня еще есть 130 сил. Был миллиард, а я потратил, стало 130. Но это ж все равно много — 130, потому что пока 60, пока 70, пока 90, 100...* (4,9,19).

Мы довольно подробно остановились на числовых гиперболах детской речи, чтобы подчеркнуть, что креативы числовых преувеличений в речи взрослых носителей языка закладываются в далеком детстве, почти забытом и почти закрытом для интроспекции языковой личности. С одной стороны, ребенок подражает взрослым, копируя так называемый инпут, а с другой стороны, начинает и на этом материале проявлять собственную индивидуальность как языковой личности. Эти два интенсивных, как мы убедились, процесса готовят почву для дальнейшего использования числа как инструмента гиперболы уже во взрослой речи.

### *Литература*

*Харченко В.К.* Корпус детских высказываний. М., 2012.

*Харченко В.К.* Электронная база детских высказываний: материалы к лонгитюдному исследованию. Свидетельство о государственной регистрации № 2012620918, зарегистрирована 13 сентября 2012 г. [kharchenkovk.ru].

*Н. В. Харченко (Переяслав-Хмельницкий, Украина)*

## **Психолингвистические основы развития аудирования у дошкольников**

Согласно исследованиям психологов (Ахутина 2002; Жинкин 1982; Лурия 1998 и др.), аудирование — сложный вид речевой деятельности, процессуальность которого заключается в органическом единстве, одновременном мнемическом, перцептивно-мыслительном взаимодействии и активной комплексной реализации: 1) слухового восприятия значений системы языковых кодов/форм (слов, словосочетаний, предложений, высказываний), которые отображают действительность; 2) распознавания, расшифровки и сохранения их в кратковременной памяти; а также 3) понимания смысла речевого сообщения путем реализации механизмов внутренней речи, в котором происходит декодирование значений «поверхностных» языковых форм и трансформации их в «глубинные» смыслы через осмысление и переосмысление отраженного в высказывании фрагмента реальности. Результатом смысловой обработки становится или воссоздание адресатом-реципиентом авторского смысла, или конструирование индивидуального смысла, или развертывание собственного встречного понимания с опорой на многогранный — чувственный и рациональный, индивидуальный и социальный аудиативно-речевой — опыт субъекта этой деятельности.

Исключительно важное значение внутренней речи в аудировании раскрыто в работах известных психологов и психолингвистов (Ахутина 2002; Выготский 1991, 2011; Жинкин 1982; Лурия 1989 и др.). Доказано, что внутренняя речь играет роль «центрального звена» (Выготский 1991) в процессах восприятия и понимания устной речи; является «мостом, обеспечивающим взаимопонимание людей в процессе коммуникации» (Жинкин 1982: 84); «главным средством опосредствования всех других форм и видов речи» (Ахутина 2002: 21), механизмом, в котором внешние «поверхностные»

значения трансформируются в систему внутренних смыслов (Лурия 1989, Жинкин 1982). Становление внутренней речи, по нашему мнению, является важным условием развития у дошкольников аудиативных операций и действий. С целью развития внутренней речи необходимо, в соответствии с принципом Л.С. Выготского, объективировать ее, вынести наружу (Выготский 1982: 174). Аудиативно-речевая работа предусматривает экспликацию аудиативных внутренне-речевых функций во внешней речи (вербальная речь, язык рисунков).

Мощным эффективным средством развития у дошкольников аудиативных процессов — восприятия и понимания — является художественная литература. Н.Г. Морозова установила, что в дошкольном детстве понимание художественного текста проходит два этапа. Первый — понимание «плана значения», т.е. понимание детьми только фактического содержания литературного произведения, при этом понимание фактов, фабулы и даже выводы, сделанные из фактов, еще не приводят к полному пониманию и потому не позволяют слушателю проникнуть в глубинные связи и отношения. Второй этап — понимание «плана смысла» — предусматривает проникновение в подтекст с опорой на выразительные средства языка. Истинное понимание художественного произведения, по мнению Н.Г. Морозовой, это «проникновение в его смысл» (Морозова 1947: 191-193). И.Р. Гальперин полагал, что понимание текста заключается в выделении текстовой информации разных видов — фактуальной, подтекстовой, концептуальной. Фактуальная информация в художественном тексте — это описание событий, героев, места и времени действий. Подтекстовая информация прямо не выражена в словах, а содержится в текстовых скважинах (пропусках, которых реципиент заполняет, опираясь на имеющийся опыт и знания), в словах-образах (художественных средствах), в монтаже текста. Под концептуальной информацией ученый понимает систему взглядов, мыслей и чувств автора, которые он отображает в тексте, в расчете на их «вычерпывание» реципиентом (Гальперин, 1981).

В ходе аудирования важно подводить детей к пониманию не только «плана значения» (Н.Г. Морозова), «поверхностных»

значений (А.Р. Лурия), т.е. фактического содержания прослушанного текста, но и «глубинного смысла» (А.Р. Лурия), подтекстовой информации, а также концептуальной — «аффективно-волевой» (Л.С. Выготский). Возможность выявить глубину понимания дошкольниками аудиоматериала дает использование приема смыслового анализа.

Смысловой анализ текста осуществляется путем постановки вопросов на понимание дошкольниками как фактической информации (*О чем произведение?, О ком?, Кто главные герои произведения?, Что сделали герои?, Где происходят события?* и т.д.), так и подтекста (*О чем самом главном хотел сказать нам автор текста?, О чем автор произведения хочет нас предупредить?, К чему призывает на автор текста?, От чего предупреждает нас это произведение?, Зачем писатель написал для нас этот рассказ?, Почему автор назвал свое произведение именно так?, От чего автор произведения нас хочет уберечь?, Чему учит нас это произведение?* и др).

Наивысшим уровнем понимания является уровень действенного понимания. На этом этапе, как отмечает З.И. Клычникова, «реципиент распознает не только логическое и эмоциональное, но и волевое содержание текста. Текст понимается настолько глубоко, что слушатель из реципиента превращается в субъект, который сопереживает. Волевая, возбуждающая направленность текста превращается в стимул для его деятельности» (Клычникова 1983: 101). Л.С. Выготский убежден, что «полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы вскрываем действенную, аффективно-волевою подоплеку» (Выготский 2011: 457-458). Поэтому очень важно в процессе работы над смысловым анализом художественного произведения (как поэтического, так и прозаического) ставить детям вопросы на раскрытие его «аффективно-волевой подоплеку» (Л.С. Выготский), или «концептуальной информации» (И.Р. Гальперин) (*Как вы считаете, что побудило автора написать это произведение?, Какое настроение было у автора, когда он сочинял это произведение?, Как вы считаете, в каких частях произведения автор передает радость, вдохновение, в каких — грустить,*

*сожаление о чем-то?, О чем (о ком) думал автор, когда писал свое произведение? и др.).*

Покажем на примере смыслового анализа рассказа М. Пришвина «Золотой луг» работу по развитию аудирования у старших дошкольников.

1. Смысловой анализ произведения (*О ком это произведение?; О каком цветке рассказывает автор?; Какая забава с одуванчиками была у братьев?; Где жили братья?; Каким был луг рано утром? В полдень? Вечером?; С чем автор сравнивает лепестки одуванчика?; Почему одуванчик стал для братьев интересным цветком?; Как вы понимаете выражение «золотой луг?»; Как вы считаете, почему автор назвал произведение «Золотой луг»?; Какие чувства вызвало у вас это произведение?; Как вы считаете, какое настроение было у автора, когда он писал произведение? Почему вы так считаете? Какие сюжеты из произведения говорят о настроении писателя?; О чем самом главном хотел сказать нам автор?*).

2. Придумывание альтернативного названия, отвечающих замыслу произведения (*Если бы вы писали этот рассказ, как бы вы его назвали?*).

3. Рисование детьми «золотого луга» по творческому воображению.

### *Литература*

*Ахутина Т.В.* Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания. М., 2002.

*Выготский Л.С.* Вопросы теории и истории психологии: Собр. соч. в 6-ти т. Т. 1. М., 1982.

*Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1991.

*Выготский Л.С.* Мышление и речь: сборник. М., 2011.

*Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.

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

*Клычникова З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1983.

- Лурия А.Р.* Язык и сознание. Ростов на Дону, 1998.
- Морозова Н.Г.* О понимании текста // Известия АПН РСФСР. Вып. 7. 1947. С. 191–240.

***Е. В. Хачатурян (Осло, Норвегия)***

### **Усвоение глагольной системы ребенком-трилингвом в первые годы жизни**

Настоящее исследование посвящено начальному этапу усвоения языка двумя трехязычными сестрами: старшая сестра — Э., младшая сестра — К. Девочки родились в двуязычной русско-итальянской семье (русский — язык матери, итальянский — язык отца), где родители с самого рождения соблюдают принцип «один родитель — один язык», но общаются между собой по-итальянски. Семья проживает в Норвегии, и обе девочки посещают детский сад: старшая с возраста 0,11, младшая с возраста 0,9. Таким образом, контакт с третьим языком начинается у каждого ребенка до года, что позволяет рассматривать оба случая как раннее одновременное усвоение трех языков. Материалом анализа послужили аудио- и дневниковые записи в период от 1,10 (начало регулярной аудиозаписи Э.) до 3,3 (возраст К. на момент анализа). Объектом анализа являются глагольные формы.

Основная задача анализа состоит в том, чтобы проследить процесс параллельного усвоения трех разных глагольных систем, объяснить причины доминирования той или иной системы на разных стадиях усвоения языка, а также рассмотреть наиболее типичные ошибки, свидетельствующие об особенностях становления языковой компетенции у ребенка плюрилингва.

Как известно, в процессе усвоения глаголов задействованы различные языковые уровни: от грамматического (морфология и синтаксис) до семантического (включающего также прагматические функции) (Gagarina 2008, Tomasello 1992). Русский и норвежский языки (в отличие от итальянского)



отличаются большой вариативностью глаголов (Korzen 2005): глаголы содержат больше семантической информации, выбор правильного глагола часто зависит от дополнения (напр. *стирать одежду, мыть руки, чистить зубы*). В итальянском языке глаголы имеют более общую семантику (например, во всех трех конструкциях русского языка, приведенных выше, будет употреблен один и тот же итальянский глагол *lavare* 'мыть'). Дополнительная информация может вводиться с помощью именной конструкции. Так, глаголы *идти* — *ехать* — *лететь* будут соответствовать одному итальянскому глаголу *andare* (идти) в сочетании с именной конструкцией: *andare a piedi* (пешком) — *andare in macchina* (на машине) — *andare in aereo* (на самолете). В соответствии с теорией о частотности инпута, можно предположить, что формы итальянских глаголов будут усвоены раньше.

В то же время итальянский и русский языки характеризуются богатой морфологией, в отличие от норвежского. Кроме того, норвежский является языком общества и с социально-прагматической точки зрения может оказаться нужнее (Lanza 1997).

Следует также учитывать, что отец (основной носитель итальянского языка для детей) принадлежит к директивному типу (он использует больше глаголов), в то время как мать (носитель русского языка) — представитель описательного типа (Цейтлин 2000).

Результаты проведенного анализа показали, что, несмотря на наличие ряда общих исходных условий (как, например, статус и грамматические особенности языков, характер инпута и т.п.), сам процесс усвоения весьма индивидуален. Основываясь на теории о референциальных и экспрессивных детях (Bates et al 1988, Доброва 2003), девочек, несомненно, следует отнести к двум разным типам.

Основные вехи в усвоении коротко можно описать следующим образом (в докладе будет представлен количественный анализ данных). У Э. в возрасте 2,3 доминируют итальянские глагольные формы, встречаются русские и отсутствуют норвежские. К. в том же возрасте использует только

норвежские глагольные формы, спорадически употребляет русские и итальянские.

В период с 2,7 до 3,0: у Э. устанавливается сбалансированное употребление глагольных форм всех трех языков. У К. в возрасте 2,7 появляются русские глагольные формы и отдельные итальянские, а с возраста 2,10 можно отметить сбалансированное употребление глагольных форм всех трех языков. Под сбалансированным употреблением понимается практически полное отсутствие в разговоре переключения на другой язык, которое наблюдалось в предыдущий период при доминировании в речи глагольных форм одного из языков.

Интересным представляется рассмотреть наиболее частотные ошибки, которые характеризуют речь каждой девочки в этот последний описываемый период и во многом свидетельствуют об индивидуальном подходе каждого ребенка к языку.

Основная ошибка Э. носит морфологический характер: она не учитывает наличие чередующейся основы у глагола и выстраивает всю парадигму, опираясь только на одну форму (напр., *можем, танцевая*). Причем если в русском языке ошибочные формы часто сосуществуют с правильными, то в итальянском языке на протяжении нескольких месяцев ряд глагольных форм образуется только от одной основы (у итальянских детей-монолингвов подобная ошибка наблюдается очень редко, см. Pizzuto & Caselli 1992).

Типичная ошибка К. — другого плана и касается только русского языка (возможно потому, что она больше и чаще говорит с мамой и сестрой по-русски, однако это можно объяснить и иным подходом ребенка к усвоению языка). К. почти не употребляет глаголы совершенного вида: во всех ситуациях, где априори должен быть совершенный вид, она ставит глагол несовершенного вида: *можешь помочь* (в значении 'можешь помочь'), *я буду брать*). В докладе нам бы хотелось обсудить причины подобного «выравнивания» и составить некоторый прогноз на будущее. Например: повлечет ли данное «однобокое» употребление вида в русском языке неправильное усвоение глагольных времен прошедшего времени в итальянском языке,

где с помощью форм времени передаются значения русского совершенного и несовершенного вида?

### *Литература*

- Гагарина Н. В.* Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. СПб., 2008.
- Доброва Г.Р.* Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). СПб., 2003.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: лингвистика детской речи. М., 2000.
- Bates E., Bretherton I., Snyder L.* From Words to Grammar. Individual Differences and Dissociable Mechanisms. Cambridge, 1988.
- Korzen I.* Endocentric and exocentric languages in translation // Perspectives: Studies in Translatology. 2005. Vol. 13. №.1. P. 21–37.
- Lanza E.* Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective. Oxford, 1997.
- Pizzuto E. & Caselli M. C.* The acquisition of Italian morphology : implications for models of language development // Child Language. 1992. № 19. P. 491–557.
- Tomasello M.* First verbs. A case study of early grammatical development. Cambridge, 1992.

**К вопросу о лексико-морфологической координации на разных этапах освоения языка ребенком<sup>1</sup>**

Язык несомненно представляет собой систему, в противном случае он никогда бы не мог передаваться из поколения в поколение. Передается ведь не некий массив текстов (они в принципе неисчислимы), а определенный инвентарь единиц и иерархически организованная совокупность правил их использования при порождении и восприятии речи. Впрочем, «передается» — выражение достаточно условное. Ибо как языковые единицы (фонемы, морфемы, словоформы, лексемы и т.п.), так и правила их использования в речи ребенок добывает сам в общении со взрослыми носителями языка. Инвентарь единиц он при этом в основном заимствует, а правила их использования извлекает самостоятельно, совершая определенные обобщения. Эти правила касаются как группы однотипных по тому или иному признаку единиц, так и отдельных единиц. В любом случае ребенок осуществляет определенную категоризацию как языковых, так и внеязыковых явлений, соотнося те и другие.

Именно систему как внутренне упорядоченный код ищет ребенок в первоначальном хаосе звуков. Он в некотором смысле подобен ученому, оказавшемуся на острове туземцев, поскольку старается нащупать в этом хаосе смысл. Выхватывая из языкового потока сначала отдельные фрагменты, он пытается запомнить их звуковую оболочку и соотнести ее с какими-то элементами и явлениями окружающей действительности. Недаром К.И. Чуковский называл ребенка гениальным лингвистом и самым неутомимым тружеником планеты.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, грант 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

С. Пинкер считает, что устремленность ребенка на познание языка можно рассматривать как врожденный инстинкт. Этот инстинкт базируется на потребности к коммуникации, без которой невозможна или, во всяком случае, сильно затруднена совместная деятельность с другими людьми, так наз. кооперация. Коммуникация невозможна без знаков, которые всегда билатеральны, при этом их форма и содержание должны одинаково пониматься каждым из членов коммуникативного сообщества. И.А. Бодуэн де Куртенэ справедливо утверждал, что каждый индивид приобретает язык благодаря своей собственной работе. Выяснение того, как именно осуществляется эта работа, как взаимодействуют в этом процессе все ее компоненты: фонологический, лексический, морфологический, синтаксический, письменно-речевой и пр. — и составляет главную интригу онтолингвистики как научной дисциплины. Кроме того, элементы внутри каждой из подсистем должны быть связаны между собой синонимическими, антонимическими, деривационными и прочими отношениями, которые с помощью ассоциативных контактов закрепляются в языковой системе каждого человека.

Данный доклад посвящен тому, каким образом возникает координация<sup>1</sup> между лексической и морфологической подсистемами, т.е. главное внимание обращено на онтогенез словоформы как таковой, являющейся в нашем языке представителем одновременно лексемы и граммы как элемента той или иной морфологической категории. Каждая воспринимаемая ребенком словоформа, будучи понятой и принятой им как элемент строящейся языковой системы, вносит свой вклад сразу в два формирующихся одновременно ведомства: лексическое и морфологическое. При этом каждое из этих ведомств строится по своим законам, а судьба каждой словоформы фактически индивидуальна и зависит от многих обстоятельств — более всего от ее частотности в инпуте и

---

<sup>1</sup> С.Г. Ильенко был предложен и получил впоследствии широкое распространение термин «лексико-синтаксическая координация». Основываясь на нем, можно говорить о существовании лексико-фонетической, лексико-морфологической и прочих видах координации.

актуальности в речи самого ребенка. Многое зависит от того, каков уровень развития метальной грамматики (как собрания абстрактных грамматических правил) к тому моменту, когда в индивидуальном словаре появляется новая лексема<sup>1</sup>. Формирование индивидуального словаря и построение ментальной грамматики осуществляются одновременно. В соответствии с концепцией В.Дресслера, можно говорить о трех этапах построения грамматики: доморфологическом (преморфологическом), когда связи ни с какой определенной грамматикой конкретного языка еще нет, протоморфологическом (этапе освоения прототипических функций грамем и прототипических способов их выражения) и этапе «зрелой» (модулярной) морфологии, который предполагает соответствующее норме владение всеми (или почти всеми) функциями грамем и разнообразными способами маркирования морфологических значений.

При этом мы учитываем, что в настоящее время экспериментально доказано, что отнюдь не любая словоформа реально конструируется в процессе речевой деятельности, напротив, большая их часть осваивается гештальтно и таким же образом воспроизводится при порождении речи.

В докладе предполагается рассмотрение обозначенных выше процессов применительно к ряду конкретных словоформ, их появлению и функционированию в языковой системе ребенка.

---

<sup>1</sup> Термин «ментальный лексикон» используется в современной лингвистике в двух значениях: 1) как совокупность не только лексем, но и гештальтно освоенных и используемых сочетаний разного вида и объема и 2) как совокупность лексем, которыми владеет индивид. Мы предпочитаем в первом смысле использовать термин «ментальный лексикон», а во втором — «индивидуальный словарь».

## **Метонимическое употребление абстрактных имен в детской речи<sup>1</sup>**

**Описание научной проблемы.** Особый интерес с точки зрения языкового и психического развития детей представляет освоение абстрактной лексики. К абстрактным именам мы относим обозначения свойств, состояний, процессов, явлений, отношений, не связанных с сенсорным опытом и не имеющих видимой опоры в материальной действительности. В силу неоднозначности и размытости семантики абстрактная лексика требует определенного уровня когнитивного развития. Абстракции — это не имена вещей и не простые предикаты, они — «имена сложных ситуаций» (Чернейко 1997: 54). «Событийное» представление мира выдвигает на первый план идею связей и отношений (Арутюнова 1988: 101). Цель настоящего исследования — выявить роль когнитивного механизма метонимии в освоении детьми абстрактной лексики.

**Материалом** для исследования послужили опубликованные и неопубликованные дневниковые записи родителей (в том числе собственные дневники автора, источники из Фонда детской речи РГПУ им.А.И. Герцена, дневник А.Н. Гвоздева), «Словарь современного детского языка» В.К. Харченко, Интернет-ресурсы.

**Результаты.** Первые абстрактные лексемы появляются в речи ребенка после двухлетнего возраста в период лексического взрыва. По данным психологов, в 2–3 года осуществляется постепенный переход от конкретно-ситуативного, наглядно-действенного мышления к обобщенному (Урунтаева 2001). Дети начинают воспринимать не только обособленные объекты, но и целостные картины, эпизоды, события, состоящие из цепи взаимосвязанных действий, улавливая и осознавая причинно-

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке проекта № 15-14-63002 РГНФ.

следственные отношения между ними, у них формируется способность к простейшим формам анализа, сравнения, обобщения.

Исследователи единодушны в том, что постижение смысла абстракций происходит в течение всей жизни и имеет преимущественно метафорический характер. На наш взгляд, для детского мышления первичным оказывается метонимический способ освоения абстрактных реалий. Взрослый носитель языка интерпретирует абстрактную сущность рационально, посредством гипотетической логической дефиниции, включающей родовой и видовые признаки, либо интуитивно, с помощью предложений условного тождества, т.е. метафорической дефиниции (Чернейко 1997: 166). Для ребенка же типичны метонимические определения, в которых смысл абстрактного имени постигается путем указания на эмпирически воспринимаемые компоненты, существующие в том же концептуальном пространстве: *А свет — это солнце!* (4,9); *Весна — это улица... и ручейки, и солнышко, и птички прилетают* (3,5); В.: *Что такое любовь?* Р.: *Это семья* (9).

Первые факты метонимического употребления абстрактных имен являются имитацией речи взрослых: *Включи свет* (2,2); *Ты куда? На работу?* (2,4); *У меня нет давления, я здоров* (3,8); *Что-то с бабушкой нашей случилось! Столько глупостей мне наговорила!* (3,5). Есть основания полагать, что в раннем возрасте ребенок воспринимает фразы типа: *Включи свет; Хочешь печенья? У меня давление; Не говори глупостей* и др. — как своеобразные клише, готовые формулы и усваивает подобные метонимические значения в качестве исходных, первичных. Отметим, что заимствованные фрагменты речи воспроизводятся вполне осмысленно и по большей части ситуативно уместно. Как считает Л. Блум, дети имитируют из инпута то, что находится в процессе усвоения; они не повторяют то, что уже знают хорошо, и то, чего совсем не знают (цит. по: Елисеева 2008: 39). Абстрактные слова бытуют в повседневном общении преимущественно в значении предметном, и именно так их первоначально осваивает ребенок.

Конструирование детьми собственных метонимических контекстов обнаруживает овладение логикой конвенциональных моделей переноса с действия на его результат, место, время или



вовлеченный в действие предмет: *Я проводку не успел сделать в крепости* (5); *Давай посмотрим мое **рисование*** (4,5); *Какая красивая **кладка** на стене* (3,4) — об облицовочной плитке. В сферу метонимических отношений вовлекаются и детские инновации: *Куда ты мое **лепление** дела?* (6) — то, что вылеплено; *Мы шли из **грения*** (5) — из помещения, в котором греют(ся); *Я масло просто обожаю. Дай мне мое **обожение*** (5,5) — предмет обожания.

С другой стороны, незнание лексических и синтаксических ограничений, действующих в той или иной модели, ведет к образованию ненормативных сочетаний. Р. (стоит у этажерки с книгами): *Я там **желтый труд** нашел*. В.: А что такое труд? Р.: *Не знаю ... такой **тоненький**, не похожий на книжку. Вот как тебе **труды-то** присылают. Это и есть **труд*** (5,6). В узусе лексема *труд* имеет метонимически производное значение «результат исследовательского труда», которое следует рассматривать как фразеологически связанное, поскольку оно реализуется в узких контекстах: в сочетании с рациональными признаками «способ издания» и «характер содержания»: ср. «печатный труд», «научный труд». Ребенок же использует для характеристики научного труда визуальные признаки цвета и объема.

Своеобразно осваивает ребенок узуальную модель переноса «социальное или культурное событие — совокупность людей, принимающих в нем участие» (ср. *Съезд принял решение*). Имя процесса может использоваться в детской речи как для номинации множества лиц, объединенных в рамках одной ситуации: *Может, мне рассказать этот стих всему **празднику?*** (8), так и для номинации одного участника, в том числе самого ребенка: девочка переодевается, чтобы показать семье «цирковое представление», входящему в комнату старшему брату она возмущенно заявляет: *Чего ты сюда ходишь, когда **цирк** голый?!* (5,5). И в том, и в другом контексте подчеркивается важность, исключительность самого процесса, участники же его представляются недифференцированной общностью. Признаки массовости приобретает и единичный субъект. В узуальной модели метонимическая номинация обозначает только множество субъектов, к тому же лексемы, задействованные в

реализации данной модели, немногочисленны (ср. *консилиум, конференция, съезд, экскурсия, пикет*).

И грамматические, и семантические трансформации претерпевает в детской речи узуальный перенос с эмоционально-психологического состояния на объект, вызывающий это состояние. В словарях отмечено, что имена эмоций и чувств развивают вторичное метонимическое значение «события, явления, вызывающие названное чувство»: *насмотрелся / наслушался страхов; рассказывать о всяких страхах / про разные страсти; радости жизни; наслаждаться удовольствиями* и под. В речи детей в указанном значении используются как формы множественного, так и единственного числа существительных, а также расширен круг предикатов, среди которых не только ментальные глаголы, но и глаголы приобретения / отчуждения материального объекта: *А давай будем **страхи** рассматривать!* (7) — об энциклопедии о строении человека; *Я принес твой **страх!*** (8) — о картинках с изображением пауков; В.: *Что смотрите?* Р.: **Страх** (5) — о фильме ужасов; *Я от бабы Наташи столько **веселий** привез* (3,10) — об игрушках; *Мама, я тебе **радость** принес* (3,5) — о поделках из детского сада; *Я принесу **удовольствие*** (5,4) — приносит блин с мясом. В подобных случаях в обозначении конкретного предмета для ребенка важен эмоциональный аспект — именно поэтому выбирается отвлеченная лексема, а не известная ему прямая номинация.

Имена эмоций, чувств и свойств распространяются не только на неодушевленный объект, но и на субъект. Показателен пример переноса наименования с собственного эмоционально-психологического состояния на субъект, чей внешний облик вызывает это состояние. *В окошко смотрит какой-то **страсть*** (2,9) — рассматривая иллюстрации. Слово «страсть» в просторечном значении «страх, ужас», безусловно, заимствовано из лексикона взрослого носителя языка. Важно, что для обозначения незнакомого человека ребенок в этом возрасте обычно использует существительное *дядя*, кроме того, уже освоены местоимения *кто-то* и *он*, следовательно, выбор метонимической номинации имеет когнитивные основания: обусловлен потребностью выразить мысль более экспрессивно и

в то же время объемно, исчерпывающе — не только и не столько назвать участника ситуации, сколько эксплицировать собственные ощущения, вызванные его обликом, поступками и т.д. В старшем дошкольном возрасте ребенок начинает дифференцировать значения лексем с семантикой состояния и отношения. В нашем материале зафиксирован следующий пример. Бабушка: *Какие **страсти** ты, Руслан, смотришь!* (о фильме ужасов). Р.: *Бабуля, **страсти** бывают между мужчиной и женщиной, а это — **страхи**...*(6).

Намеренное использование имени процесса или состояния для обозначения его субъекта появляется в речи детей довольно рано и реализует игровую, юмористическую функцию, усиливает выразительность высказывания, иногда сопровождается снисходительно-ироническим отношением. Ребенок в телефонном разговоре предупреждает бабушку о собственном приезде: *Бабушка, готовься! К тебе едет **непослушание!*** (4); Собираясь гулять, говорит маме приказным тоном: *Ну, давай, одевай своё **счастье!*** (3,9); В.(возвращаясь поздним вечером из гостей): *Девчонки гуляют ночью, ищут приключений.* Р. (через некоторое время, видя группу парней): *А вот и **приключения** стоят!* (9). Подобные контексты свидетельствуют, что ребенок различает конкретное и отвлеченное значения лексемы, при этом он стремится утвердиться как личность, способная критически оценивать окружающее и оказывать эмоциональное воздействие на собеседника.

**Выводы.** Детская метонимия демонстрирует гносеологическую активность сознания ребенка и позволяет ему постигать сущность абстрактного явления на основе его многочисленных связей с эмпирически воспринимаемыми реалиями. Выбор в качестве вторичной номинации абстрактной лексемы обусловлен сдвигом ракурса внимания на событие или состояние как на наиболее значимый компонент ситуации. Метонимический перенос в детской речи осуществляется по моделям, действующим в нормативном языке, однако по большей части имеет окказиональный характер, обусловленный, с одной стороны, недостаточным когнитивным и языковым

опытом ребенка, а с другой стороны — ситуативностью, наглядностью и эмоциональностью его мышления.

### *Литература*

- Арутюнова Н. Д.* Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М., 1988.
- Гвоздев А. Н.* От первых слов до первого класса. М., 2005.
- Елисеева М. Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб., 2008.
- Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. М., 2001.
- Харченко В.К.* Словарь современного детского языка. В 2-х т. Белгород, 2002.
- Цейтлин С. Н.* Словарь детских словообразовательных инноваций. СПб., 2006.
- Чернейко Л. О.* Лингво-философский анализ абстрактного имени. М., 1997.

*А. Шаяхмет (Алматы, Казахстан)*

### **Переключение и смешение языковых кодов в устной речи двуязычных казахских детей**

**Описание научной проблемы.** В лингвистической литературе смешением языковых кодов — code mixing — чаще всего называют немотивированный переход билингва в процессе речевого общения от одного языка к другому, в то время как переключением кодов — code switching — относительно последовательный выбор между языками в пределах одного дискурса (Mattews 2007: 61-62). Нужно отметить, что лингвисты-исследователи могут не делать различий между этими двумя терминами (O’Grady et al. 2005: 523), используя переключение и смешение кодов как синонимы; иногда смешение кодов рассматривается как определенный вид переключения кодов

(Spolsky 2008: 49), в то время как другие ученые, наоборот, причисляют переключение языковых кодов к классификации видов смешения кодов, выделяя, помимо переключения, еще и такие группы как колебание языковых кодов — *code-fluctuation*, а также смену языковых кодов - *code-shifting* (Карпов, 2011:92).

В лингвистике детской речи смешение и переключение кодов рассматриваются в традиционном сравнении и взаимодействии с другими терминами, соотносимыми с контактированием языков в рамках дискурса, такими как интерференция и межязыковые взаимовлияния, например, в работе Н. Рингблом уделяется большое внимание дифференциации вышеназванных терминов, в том числе смешения и переключения (Ringblom 2012: 143-154). Кроме того, для выражения *code switching* в русском языке ученые Санкт-Петербургской школы онтолингвистики употребляют и словосочетание «перемена кода» (Гагарина, Райхель 2013: 181).

**Данные/материал.** В качестве материала нам послужила устная речь двуязычных детей младшего школьного возраста, зафиксированный возраст детей на момент сбора данных составлял от 9 до 10 лет; билингвальные дети, говорящие по-казахски и по-русски, вели беседу в свободной форме, рассказывали о себе и своей семье, в ходе беседы отвечали на вопросы исследователя. Кроме того, им было предложено описать 24 сюжетные картинки, связанные между собой в рассказ без слов, посвященный мальчику (знаменитая книга Мёрсера Мэйэра «Лягушка, где ты?» — «Frog, where are you?» by Mercer Mayer). Двуязычные дети обучаются в четвертом классе школы-лицея города Алматы в Казахстане, где обучение в казахских классах ведется на казахском языке, а в русских классах, соответственно — на русском языке. Инструктируя детей для составления связного рассказа по картинкам, мы просили их использовать тот язык, на котором им удобнее построить свое повествование, при этом исследователь мог говорить по-казахски, а ребенок начать описывать картинки по-русски, и наоборот. Кроме того, в случаях, когда младший школьник был заинтересован в дальнейшем «чтении», мы предлагали продолжить описание приключений мальчика, но теперь уже на другом языке, то есть если в первом описании ребенок

использовал казахский, то во второй раз ему нужно было говорить по-русски и наоборот. Для дальнейшего повествовательного описания мы предлагали книгу Мёрсера и Марианны Мэйэр «Мальчик, собака, лягушка и друг» («A boy, a dog, a frog and a friend» by Mercer and Marianna Mayer). Во время описания ребенком картинок исследователь старался не вмешиваться в его рассказ, предоставляя ему свободный выбор лингвистических средств обоих языков, которыми владеет двуязычный маленький рассказчик.

**Результаты.** Переключение языковых кодов использовалось двуязычными детьми в качестве языкового средства в ходе реализации коммуникативной стратегии, в то время как смешение языковых кодов было характерно для устной речи двуязычных школьников младших классов в случаях спонтанного решения замены определенных языковых единиц одного языка соответствующими с точки зрения ребенка-билингва лингвистическими средствами другого языка.

Двуязычные дети с разной степенью успешности использовали свои языковые навыки и познания в русском и казахском языках. На основе использования детьми-билингвами переключения и смешения языковых кодов можно было выяснить доминирующий язык того или иного ребенка на данном этапе языкового развития. Для детей, которые смогли воздержаться от смешения языковых средств в рамках одного рассказа, характерно осознанное отношение к языку и умение управлять целенаправленным выбором лингвистических средств.

**Обсуждение/выводы.** Выдающийся психолог Л. С. Выготский в статье «К вопросу о многоязычии в детском возрасте», написанной им еще в 1928-1929 годах, анализируя работы исследователей, подверг критике утверждения Эпштейна, рассматривавшего явление смешения и интерференции в ряду отрицательных факторов наряду с ассоциативным торможением и утверждавшего, что «ребенок должен говорить только на одном языке, ибо активное смешение двух языков оказывается, по его [Эпштейна] наблюдениям, наиболее вредным» (Выготский 2004: 397). Сам Выготский, не разделяя подобного мнения, приводит слова Гёте, который говорил, что «кто не знает ни одного иностранного языка, тот не знает и своего собственного»

(Выготский 2004: 417), имея в виду повышенную способность двуязычных детей к метаязыковой рефлексии.

В настоящем докладе мы придерживаемся понимания переключения языковых кодов как более или менее осознанного коммуникативного действия билингвального ребенка для достижения определенной интенции; языковым смещением мы называем спонтанное употребление лингвистических средств другого языка в пределах различных единиц коммуникативного акта.

### *Литература*

- Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М., 2004.
- Гагарина Н., Райхель А.* Зайцы расплавят когти и жишь ты хир? Инновации русско-немецкоязычных детей дошкольного возраста // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики. К юбилею доктора филологических наук профессора С.Н. Цейтлин. Сборник научных статей. СПб., 2013. С. 175–190.
- Карнов В.И.* К проблеме изучения феномена code-mixing на материале немецких фольклорных текстов // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. Т.9. № 2. С. 90–95.
- Matthews P.H.* The Concise Oxford Dictionary of Linguistics. Oxford, 2007.
- O'Grady W., Archibald J., Aronoff M., Rees-Miller J.* Contemporary Linguistics. Bedford, 2005.
- Ringblom N.* The Acquisition of Russian in a Language Contact Situation // Acta Universitatis Stockholmiensis, 2012. P. 143–154.
- Spolsky B.* Sociolinguistics. Oxford, 2008.

### Особенности употребления эрзянскими детьми видо-временных форм русского глагола

Сложность и богатство категории вида в русском языке отмечались выдающимися лингвистами, примером чему может служить классическое высказывание А. М. Пешковского: «Виды — главное грамматическое и стилистическое богатство нашего языка, и сознательное пользование им, во-первых, обогатит и утончит стиль учащегося и понимание им литературного текста, а во-вторых, поднимет его на такую грамматическую высоту, с которой все остальные грамматические различия будут ему казаться элементарными, ибо виды, несомненно, труднейшие из них» (Пешковский 1923: 85).

Ошибки на употребление видо-временных форм русского глагола являются довольно распространенными в русской речи дошкольников и младших школьников эрзянской национальности.

Так, при анализе русской (устной и письменной) речи эрзянских детей нами выявлены случаи, когда вместо глаголов несовершенного вида употребляются глаголы совершенного вида: *Дети долго засмеялись* (вм. смеялись) *над зайцем*. (Дш: 6; Мш: 8)<sup>1</sup>; *Встаю рано утром, потом сделаю зарядку, чищу зубы, умоюсь* (вм. умываюсь) *и завторкаю*. (Мш: 10, 11). И наоборот, некоторые глаголы совершенного вида заменяются глаголами несовершенного вида: *Она принесла тарелки и ставила* (вм. поставила) *их на стол*. (Дш: 7; Мш: 7); *Девочка моет руки, девочка мыла* (вм. помыла) *руки*. (Дш: 6, 7).

---

<sup>1</sup>Здесь и далее: МШ – младший школьный возраст, ДШ – дошкольный возраст. После двоеточия указывается возраст ребенка.



При выборе временных форм русского глагола дети-билингвы допускают следующие ошибки: *По утрам я **встану**, **оденусь и уйду** в школу* (вм. встаю, одеваюсь и иду) (Мш: 7, 8); В некоторых случаях осуществляется неправильный выбор как временной, так и видовой формы: *Он давно уже **читает** эту сказку* (вм. давно уже прочитал) (Мш: 9); *Зайчик морковку **кушает**, на этой картинке морковка кончилась* (вм. скушал) (Дш: 6, 7); *Кошка **пьет** молоко, а здесь (на картинке) молоко выпил*. (Дш: 7); *Когда придет зима, замерзнет земля, **падает*** (вм. **выпадет**) *снег, вся земля станет белой.* (Мш: 8).

Глаголы прошедшего времени в русском языке изменяются по родам, например: *Урок закончился* (м.р.). *Сестра пришла из школы* (ж.р.). *Поле покрылось снегом* (с.р.). Отсутствие категории рода в эрзя-мордовском языке создает дополнительные трудности в употреблении глаголов прошедшего времени в русской речи детей: *урок закончилась, сестра пришел, поле покрылась снегом.* Приведем некоторые примеры: *Мой пес захотела покупаться в речке* (вм. захотел искупаться) (Мш: 8); *Я шел по дороге и увидела очень красивую машину* (вм. шла). (Дш: 7); *Я сидела на скамейке и ко мне подошел* (вм. подошла) *маленькая кошка.* (Дш: 6).

Дети эрзя ошибаются в выборе вида чаще всего в формах будущего времени. Будущее простое они воспринимают как настоящее. Как известно, будущее простое время не имеет формальных показателей, окончания будущего простого совпадают с окончаниями настоящего времени. На время указывают лексические показатели или компоненты речевой ситуации. Например, в эрзянском языке вводятся наречия, указывающие на действие в настоящем «ней» (сейчас); в будущем «ванды» (завтра): *Мон **ней ванан** телевизор — Я **сейчас смотрю** телевизор; Мон **ванды молян** библиотекав — Я **завтра пойду** в библиотеку.* В эрзя-мордовском языке значение будущего времени выражается двумя формами безобъектного спряжения «ловноса — карман ловномо» (прочитаю — буду читать) и двумя формами объектного спряжения: «ловносамак — карман ловномот» (ты прочитаешь меня — я буду читать тебя). Вероятно, под влиянием русского языка и образовалась аналитическая форма будущего времени в эрзянском языке,

состоящая из форм настоящего времени вспомогательного глагола «кармамс» и инфинитива основного глагола. Например, «карман ловномо» (буду читать), «карман морамо» (буду петь) и т.д.

Однако различие этих форм обуславливается в основном их семантикой. Смешение форм настоящего и будущего времени связано с тем, что дети не всегда осознают словообразовательное значение приставок. Особенности строения глагольного словоизменения оказывают интерферирующее влияние при усвоении видо-временных форм русского глагола и приводят к неразграничению видовых коррелятов в двух типах видовых пар. Например: *Можно буду рассказать* (вм. расскажу) *сказку про репку?* (Дш: 6); *Сегодня мы будем попробовать* (вм. пробовать) *лепить игрушки из глины.* (Дш: 7); *В лесу Машиа с подружками будут поискать* (вм. искать) *грибы.* (Дш: 6). Подобные ошибки детей порождаются, по-видимому, в результате «стихийного» перевода эрзянских глаголов в форме будущего времени на русский язык.

При сопоставлении русских глагольных префиксов с эрзянскими аналогами можно выявить разнообразные средства передачи их семантики. Следует отметить, что все значения глагольных префиксов русского языка могут быть переданы в эрзя-мордовском литературном языке, в котором префиксы отсутствуют, при помощи других языковых средств: простым переводным словом, простой формой глагола и сочетанием простой формы глагола с инфинитивом, суффиксальной формой глагола, сочетанием этой глагольной формы с инфинитивом, а также сочетанием простой и суффиксальной форм глагола с деепричастием, наречным конкретизатором, вспомогательным глаголом + инфинитив, парными глаголами, сочетанием простой формы глагола с глаголом-частицей «теемс» (сделать), устойчивыми словосочетаниями.

Трудность в употреблении русских приставочных глаголов заключается в том, что у них нет прямых и однозначных соответствий в эрзя-мордовском. Так, однокоренные слова с приставками «пришел, зашел, ушел» на эрзянский язык переводятся разнокоренными (сась, совась, тусь), а глаголы «стлать, настилать, постилать, устилать, постилать, подстилать,

устилать» — одним словом «ацамс». Значения русских приставок могут передаваться на эрзянском языке и словосочетаниями, например: «объехать» — «ютамс перьканзо», «отъехать» — «туемс эйтэнзэ», «проехать» — «ютамс вакканзо.

Все это чрезвычайно затрудняет понимание семантики многозначных русских приставок. Дети усваивают самые употребительные приставочные глаголы (зашел, ушел), но редко используют в речи менее употребительные (сошел, обошел), избегая их, употребляя одни и те же сочетания, тем самым обедняя речь, а иногда и допуская стилистические ошибки: *Пчелы ужалили медведя и он стал бежать в лес* (вм. убежал) (Мш: 8, 9).

В некоторых случаях оказывается нарушенной лексическая сочетаемость: *В это время раздался гром и пошел ливень* (вм. начался) (Мш: 11).

Таким образом, трудности при употреблении видо-временных форм русского глагола объясняются особенностями глагольных форм эрзянского языка. Русский и эрзянский языки не являются генетически родственными, поэтому глагольные формы в обоих языках имеют довольно существенные различия, как в структурном, так и в грамматическом и стилистическом планах.

### *Литература*

*Пешковский А.М.* Методическое приложение к книге «Наш язык» // Труды отдела русского языка и литературы Центрального гуманитарного пед. ин-та. Вып. I и II. М.-П., 1923.

**Развитие навыков построения связного  
монологического текста  
в возрасте от 4 до 7 лет**

Доклад посвящен сравнительному изучению особенностей построения связного монологического текста детьми в возрасте от 4 до 7 лет.

Материалом для анализа послужили устные спонтанные рассказы, полученные при проведении двух идентичных экспериментов с детьми разных возрастов: 7-8 лет (в 2005 году) и 4-5 лет (в 2014 году). В ходе эксперимента испытуемым демонстрировался мультфильм «Как стать большим?» (Союзмультфильм, 1967) без звука. Экспериментальное задание заключалось в комментировании мультфильма одновременно с его просмотром. Производилась аудиозапись полученных рассказов с последующей расшифровкой. Всего было получено по 17 рассказов в старшей и в младшей группах.

Помимо анализа статистических характеристик полученных текстов (средняя длина рассказа; средняя длина высказывания; насыщенность глаголами; количество существительных, прилагательных и т.д.), в докладе особое внимание будет уделено особенностям формирования следующих коммуникативных и текстовых компетенций.

- Навыки построения монологического текста: в младшей группе лишь 23% полученных рассказов являются монологическими рассказами, построенными без обращения к экспериментатору как к партнеру по порождению нарратива (см. классификацию коммуникативных стратегий при порождении нарратива в Ovchinnikova 2005). В старшей группе все полученные тексты можно считать «псевдостандартными» нарративами (т.е. монологическими текстами), в которых опущено менее 3 событий (Ovchinnikova 2005).

- Общая структура построения текста: повествование о действиях только главного персонажа с редким упоминанием других героев; повествование от третьего или от первого лица (повествование от первого лица встретилось в 3 текстах старшей группы); вовлеченность в описываемые события (в 35% от общего числа рассказов в младшей группе присутствуют комментарии: *Я так умею, Я не знаю, Я не слышу* и т.д.; в рассказах старшей группы подобные комментарии отсутствуют).
- Количество опущенных эпизодов и их характеристики: наименование персонажа и производимого действия; тексты старшей группы практически не отличаются по данному параметру от текстов, порождаемых взрослыми носителями русского языка (см. Эйсмонт 2007), однако число опущенных эпизодов в текстах младшей группы может превышать 80% от общего числа эпизодов в мультфильме.
- Синтаксическое и семантическое структурирование текста, реализация таких текстовых категорий как цельность и связность: основными средствами связности в текстах детей старшей группы были средства вторичной номинации (грамматические и лексические повторы, местоименные повторы) и эллипсис, в текстах младшей группы связность обеспечивалась также анафорическим повтором и эллиптированием субъекта, что, по-видимому, вызвано предпочтением построения текстов со «сквозной темой» (Реферовская 1989), однако значительно более частотными оказались случаи нарушения принципов единства референции при анафорическом повторе.

Проведенный анализ позволяет проследить развитие коммуникативных навыков построения монологического текста от раннего этапа, когда основным речевым произведением ребенка является ситуативный диалог, до возраста 7-8 лет, в котором завершается формирование основных речевых навыков.

### *Литература*

- Реферовская Е.А.* Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте. М., 1989.
- Эйсмонт П.М.* Стратегии порождения спонтанного нарратива и роль внешнего фактора // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. 2007. №4 (2). С. 191–197.
- Ovchinnikova I. Variety of children's narratives as the reflection of individual differences in mental development // Psychology of Language and Communication. 2005. Vol. 9. № 1. P. 29–53.

***И. В. Яковлева (Ульяновск)***

### **Усвоение детьми системы предлогов русского языка**

Данное исследование посвящено усвоению системы предлогов русскими детьми раннего и младшего дошкольного возраста. Порядок усвоения предлогов в разных языках различен. В частности, англоговорящие дети начинают употреблять пространственные предлоги значительно раньше функциональных, служащих для выражения падежных отношений. В то же время франкоговорящие дети усваивают первыми именно функциональные значения предлогов. По мнению ряда исследователей (Morgenstern, Sekali 2009), различные стратегии усвоения значений предлогов обусловлены именно лингвистическими и прагматическими факторами, такими как частотность, дискурсивный фактор и т. д., а отнюдь не когнитивным компонентом. Признавая безусловную значимость отмеченных выше лингвистических факторов, мы в нашей работе хотели бы показать, что на порядок усвоения предлогов русскими детьми также оказывает влияние когнитивная значимость тех или иных понятий для детей раннего возраста.

Исследование базируется на данных лонгитюдного изучения речи Тома Я. (6,6) и на записях спонтанной речи из Фонда данных кафедры детской речи РГПУ им А. И. Герцена.

В список первых предлогов попадают предлоги *на*, *с*, *у*, *про*, *в*, *к*. Предлоги *на*, *в*, *к* из данного списка впервые употребляются в пространственном значении, однако этого мы не можем сказать о предлоге *у*, который в речи детей раннего возраста служит только для передачи идеи обладания и контакта, предлоге *про*, *у* которого в современном русском языке нет пространственных употреблений, а также предлоге *с*. Это отчасти может быть обусловлено тем, какое из значений того или иного предлога является наиболее частотным в современном русском языке. Так предлог *с* в детской речи сначала употребляется исключительно для обозначения совместного действия, контакта: *Томочка с мамой пойдет* (Тома Я. (1,11,21)).

В то же время, по данным Национального корпуса русского языка (НКРЯ), конструкция *с+Тв.*, служащая для обозначения такого совместного действия, оказывается более частотной, чем конструкция *с+Род.*, служащая для выражения пространственных отношений. Однако очевидно, что в целом порядок усвоения предлогов русскими детьми раннего возраста не определяется только их частотностью, о чем свидетельствует сопоставление наших данных с данными «Частотного словаря современного русского языка» (Ляшевская, Шаров 2009). Так в список первых предлогов попадает предлог *про*, который находится на 21-м месте в списке наиболее частотных предлогов. В речи детей раннего возраста он надолго остается единственным предлогом, вводящим роль темы сообщения: *Читай на енку!* ('Читай про репку!', Тома Я. (1,11,17)).

Особый интерес представляет усвоение пространственных предлогов *на* и *в*. При этом, как показывают проанализированные нами данные, предлог *в*, являющийся самым частотным предлогом в современном русском языке, появляется в речи детей несколько позже, чем предлог *на*. В пассивном лексиконе ребенка предлог *на* появляется также несколько раньше, чем предлог *в*. Мы предполагаем, что идея контакта с поверхностью и локализации действия на поверхности оказывается ближе детям раннего возраста, чем идея

абстрактного проникновения внутрь или нахождения внутри, что часто делает объект недоступным для непосредственного визуального наблюдения. Так, в возрасте около двух лет в речи Тома Я. наблюдались попытки описания ситуаций, характерных для предлога *в*, через предлог *на*: *Ты стираешь на тазике* (2,4,16).

При этом ребенок осознает в каком-то смысле противопоставленные значения предлогов *в* и *на*. Однако подобного противопоставления нет между значениями предлога *на* и предлога *по* (который появляется несколько позже), поскольку эти два предлога объединяются идеей локализации действия на некоторой поверхности: можно *прыгать на кровати* и *прыгать по кровати* (3,7). В результате подобного объединения значений двух предлогов появляются такие структуры: *Я маленький котенок, я ползаю на полу* (Тома Я. (2,2,22)), *Мы на мостике едем. Там речка, Волга называется. Мы на Волге купаемся* (Тома Я. (3,1,15)).

В то же время некоторые предлоги могут сначала усваиваться и употребляться в их непространственных значениях. Одним таким предлогом, который ребенок может употреблять задолго до усвоения его пространственного значения, является предлог *за*. В речи Тома Я. он появился в 2,2 в составе «замороженного» сочетания *ухватить за*, которое часто использовалось взрослыми в игре. Затем в возрасте 2,3 предлог *за* был употреблен в составе сочетания *пайдем зя мячиком* ('пойдем за мячиком'), где постепенно стали употребляться другие дополнения. Приблизительно в это же время предлог *за* появляется в сочетании *зя ючку* ('за ручку'), на основании которого ребенок смог самостоятельно описать ситуацию, когда дети шли, держась за руки, как *фсе зя ючки* ('все за ручки'). Постепенно эти три «замороженные фразы» стали оформляться в речи ребенка как две конструкции: одна из которых содержит представление о контакте, а другая — о цели. При этом в первую конструкцию V+за+N встраиваются такие глаголы, содержащие представление о контакте, как «брать», «схватить», «держать», «дергать», «потянуть», «поймать», «идти», «укусить», а также «прицепить» и «поцеловать»: *Ти миня зя сетик питипия и мне бойня* ('Ты меня за хвостик прицепила и



мне больно»), *Патюй миня зя сеську* ('Поцелуй меня в щечку'). Эти два примера являются иллюстрацией того, как конструкция может служить источником генерализации, если профиль глагола хотя бы частично совпадает с профилем конструкции. Во вторую конструкцию V+за+N, содержащую представление о цели, в речи ребенка встраиваются глаголы движения: «пойти», «побежать», «сбежать», «поплыть», «потопать», «попрыгать».

Первое пространственное употребление предлога *за* появилось в речи ребенка в 2,5, когда, забываясь в узкое пространство между елкой и стеной, Тома говорила: *Я фстану зя ейкай и буду укасять ие мисюей* ('Я встану за елкой и буду украшать ее мишурой'). Вторым дополнением, употребляющимся с предлогом *за* в его пространственном значении, стало местоимение «ты»: *Я зя табой фстану* (имеется в виду пролезть в узкую щель между стулом и стеной). Похоже, что для ребенка пространственное значение этого предлога в то время включало в себя представление об ограниченном пространстве между двумя объектами.

Таким образом, употребление первых предлогов в речи детей раннего возраста не сводится только к выражению пространственных отношений. Некоторые пространственные предлоги в силу их широкого функционального употребления в речи взрослых могут сначала усваиваться детьми в их непространственных значениях в составе конструкций. Вместе с тем порядок усвоения предлогов не определяется исключительно их частотностью в современном русском языке. Очевидно, на порядок усвоения предлогов русскими детьми также оказывает влияние когнитивная значимость для детей раннего возраста тех или иных понятий, таких как контакт и принадлежность, нахождении на поверхности, тема сообщения. При этом усвоение семантической структуры предлогов происходит в составе конструкций.

### *Литература*

*Ляшевская О.Н., Шаров С.А.* Частотный словарь современного русского языка. М., 2009.

*Morgenstern A., Sekali M.* What can child Language tell us about prepositions? // Zlatev J., Falck M. J., Lundmark C., Andren M (Eds.) *Studies in Language and Cognition*, 2009.

***K. Kaczorowska-Bray (Gdansk, Poland)***

## **A Syntactic analysis of the independent utterances of children with slight to moderate mental retardation**

### **Introduction**

Publications on the subject emphasize that all children with intellectual disabilities present some type of communicational and/or linguistic deficits (Griffer 2012: 240; McGregor 2009; Merrill 1993: 69). AAIDD (*the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*) claims that deficits in the area of one of the components of adaptive behaviour are apparent in the whole group of people with intellectual disabilities. This refers to communicational disability. The most commonly occurring disorders are: disorders of articulation; voices disorders — where there is a more profound degree of retardation, these result in part from the low frequency of verbal expression; and delays in speech development, especially apparent in the area of syntactic-morphological (incorrect grammar), semantic-lexical (limited active and passive vocabulary) and phrasal-semantic disorders.

The problem of disorders in the development of speech and language, which is apparent in mentally-disabled children, is of great importance because effective communication facilitates social integration and the subsequent functioning of mentally-retarded people in their surroundings. The quality of life of a contemporary person is without doubt connected to the quality of communication.

### **Research method**

Research material was collected among children of slight to moderate mental retardation, attending special elementary or middle school. Samples of the children's speech were taken by recording, and the study recording was divided into two parts. **The first part**

consisted in stimulating an independent utterance, longer than one sentence, by the child, whose task was to describe what was happening on a poster-board presenting a farm. **The second part** of the study consisted of them telling a story based on a picture-story.

### Results of the research

The study group consisted of 204 mentally-disabled children, of whom there were: 130 slightly-retarded, or 64% of the children involved in the study, and 74 moderately-retarded, or 36% of the children involved. The average age in the first group was 11,9 years, while in the second group it was 12,4 years. The control group consisted of 210 public-school children in Kindergarten to Grade VI, with an average age of 9,2.

The collected data are presented in table 1.

Table 1.

### Types of phrase noted in speech of the study group and control group.

Sentence/Phrase	Study group		Control group	
	Number	%	Number	%
Single sentence	2070	58%	2627	62%
Compound sentence	448	13%	580	14%
Complex sentence	149	4%	307	7%
Multiple compound sentence	201	6%	183	4%
Multiple complex sentence	89	3%	262	6%
Short phrases	574	16%	318	7%
Total	3531	100%	4277	100%

The results of the conducted study indicate a higher number of sentences noted in the speech of the control group than in the recordings of mentally-retarded children. As many as 93% of all utterances constructed by public-school children were single or compound sentences, while in the case of children with intellectual disabilities these constituted 84%. The percent share of sentences decreased together with the degree of disability of those studied: for slightly retarded children it was 86%, while for moderately retarded pupils only 78%. Therefore, the deeper the level of mental retardation,

the more often short phrases are encountered in children's speech.

The above observation relates also to the occurrence of compound sentences. These are more often noted in the speech of the control group (compound make up 14%, while 7% are complex) than the study group (relatively 13% and 6%). These figures decrease also within the study group itself together with a decrease in the intellectual abilities of children (for slightly retarded children they are 13% for compound sentences and 5% for complex sentences, while for pupils of moderate disabilities they are correspondingly 12% and 3%). A similar tendency was observed in the case of multiple complex sentences. Their highest percent share was calculated for children of public school (6%). Among retarded children a higher number of these appeared in recordings of children with higher intellectual abilities (3%) than in the case of the moderately retarded (0,8%). Only in the case of multiple compound sentences was a contrary tendency noted: the percentage of these sentences was lower for children of the intellectual norm (4%) than for mentally-retarded children (6%), while among them the figures were 7% for moderately-retarded children and 5% for the slightly retarded. The study results of the study group were analysed depending on the level of retardation. Children retarded to a moderate degree used 1167 phrases/sentences in their speech, while slightly retarded children used 2364. This makes up correspondingly 33% and 67% of the noted phrases in this group. The frequency of occurrence of phrases of a given type was determined and calculated for one child. The highest number of phrases/sentences was noted in the control group — 20.37, next in the group of slightly retarded children — 18.15, while the least were noted in the speech of children with moderate retardation — 15.86. The presented research results make up only a fragment of the syntactic analysis of collected material. However, the compilation of data confirm the thesis of the greater syntactic difficulties occurring in the group of mentally-disabled children.

### *References*

- Griffer M. R.* Language and Children with Intellectual Disabilities // An Introduction to Children with Language Disorders. Pearson, 2012. P. 229–272.
- Merrill E. C.* Language Acquisition and Development in Persons with Mental Retardation // Linguistic Disorders and Pathologies. An International Handbook. Berlin-New York, 1993. P. 688–696.
- McGregor K.* Semantics in Child Language Disorders // Handbook of Child Language Disorders. NY, 2009. P. 365–387.

*S. Milewski (Gdansk, Poland)*

### **Palatalisation as a characteristic feature of the speech of adults addressed to children**

It is clear from research conducted up to now that the distinctiveness of linguistic communication of adults with small children (*child-directed speech* - CDS, Pol. *język nianiek*, Rus. *регистр общения с детьми* — РОД, Fr. *langage adressé à l'enfant* - LAE) is evident in all sub-systems of language: phonological, morphological, lexical and syntactic. Corresponding differences are also evident on the level of language structure (Гаврилова 2007). In our article we would like to draw attention to only one aspect of the aforementioned type of communication: the characteristic that is referred to as *softness*. We will examine this term in the metaphorical sense — ‘giving a nice impression, harmonic, fluent, not sharp’ - as well as in the linguistic sense, referring to aspects of speech sounds that are pronounced with articulation involving the middle part of the tongue coming closer to the hard palate.

We will discuss the first aspect of softness on the basis of surveys conducted by ourselves, while the second will be described on the basis of phono-statistic studies of the speech of adults addressed to small children.

In surveys related to contemporary Poles' awareness of so-called 'nanny speech,' 2697 respondents took part, filling in a questionnaire prepared by myself, dedicated to various aspects of adults communication with small children. Among those surveyed were 2042 women (75.71% of those surveyed) as well as 655 men (24.29%). More than half the surveyed respondents (58.62%) stated that in contacts with small children, a 'different,' 'specific' type of Polish is used. 32.22% of those surveyed were of a different opinion. According to 77.37% of those surveyed, one may speak with such 'different' language to children of infant and toddler age.

The manner of speaking to small children is most often associated by respondents with tender affection. Therefore, the most often given term for the verbal behaviour of adults in contact with little ones was *affectionate speech* (485 mentions — 28.95% of all those given).<sup>1</sup> Altogether 830 terms appeared (49.55% of those noted) connected with various aspects of *tender affection*, by which respondents referred to communication with small children in general. The manner of speech relying on pronunciation imitating that of the child, diminutive forms of words, giving the voice an affectionate sound, is at the same time a form of soft speech — mild, pleasant in sound, with a large number of hard consonants changed into soft consonants. The 'softening' of speech addressed to children is for many respondents equivalent to the use of diminutive words, 'making words more pleasant.' *Diminutive forms* are perceived as a characteristic aspect of CDS by 48.15% (1299) of all respondents. In their opinion, "The smaller the children are, the more diminutive words should be spoken to them." Diminutive forms are used "so that the child feels loved", "so that he understands better", "to put a smile on the child's face". Diminutive language, in the understanding of respondents, means not only words with particular endings, but also words common to 'nanny language,' e.g.: *yum, yum* (Pol. *am, amku*) 'eat'; *beddybye* (Pol. *lulu*) 'sleep'; *yuckie* (Pol. *be*) 'ugly, not good.'

All of the above-mentioned mannerisms have the effect of making speech directed at children *soft*, mild and pleasant to the ear. The child understands it better, and the care-giver using soft/softened

---

<sup>1</sup> Together with the collected material 1675 terms referring to the speech of adults addressed to small children.

speech is better able to “express warmth and love to the child.” The affection and tenderness which characterize speech addressed to children also bring to mind in respondents the term *sweet talking*.

The research results make clear that for the average language user, speech directed by adults to small children is associated above all with softness, a ‘soft’ pronunciation of words, ‘softening’ of words, affection and diminutive forms. This common language knowledge is confirmed by the observations of linguists, according to whom the connection between palatalisation and tender affection is obvious to Poles (Urbańczyk 1968). The consonants [ś, ź, ć] are also used by Czech children and by adults who imitate their speech, although in the phonological system of the literary Czech language they do not occur as separate phonemes (*ibid.*). V. Rūķe-Draviņa claims that also in Latvian CDS: “Palatalized consonants have a higher incidence in nursery words than in words of the standard Latvian” (Rūķe-Draviņa 1977: 239). T. O. Gawriłowa, analyzing the speech of Russian-language care-givers of small children also noticed that, “в регистре существует тенденция к использованию мягких шелевых согласных <...> Мягкие согласные вообще оказываются предпочтительнее в РОД” (Гаврилова 2002: 29-30). The observed manner of adult pronunciation undoubtedly has a clear connection with ‘childlike’ phonetics, which is often characterized by a tendency to palatalize consonants, as has been noticed by many researchers (Łobacz 1996: 132, 163; Rocławski 2001: 266). In order to obtain objective confirmation of the degree of palatalisation of CDS<sup>1</sup>, we conducted a phonostatic-phonotactic analysis of speech directed by care-givers (mothers, grandmothers, aunts) to babies. Altogether 102 respondents took part in the study. The obtained material consisted of 74 534 words (308 918 phonemes). The phonologically registered speech was entered into computer memory and in an appropriate manner prepared for sorting and calculating, which involved

---

<sup>1</sup> Writing of the *palatalisation of speech*, I will mean the degree of occurrence of soft consonants. The degree of palatalisation of speech will be directly proportional to the percentage of soft phonemes occurring in it. The more often these phonemes appear in speech, the higher the degree of palatalisation will be.

calculating the frequency of particular phonemes as well their connections.

In CDS the sum of occurrences of the soft consonants /ś, ź, ć, dź/ is 5.69% of the general frequency of all phonemes, of which as many as 4.39% are the consonants /ś/ (2.69%) and /ć/ (1,70%).

In the context referred to, one should also note the common phoneme substitutions which appear in this form of Polish and which involve the replacement of alveolar-dental /s, z, c, dz/ and gingival /š, ž, č/ consonant phonemes with the soft consonants /ś, ź, ć, dź/.

The conducted research clearly demonstrated that for contemporary Poles, language addressed to small children is above all associated with *softness and tender affection*. These subjective impressions were reflected in phonostatic-phonotactic analysis of CDS, which confirmed that so-called *nanny speech* is characterised by a higher degree of soft consonant occurrence than other varieties of Polish. The ‘softness’ of language addressed to small children is therefore a significant parameter characterising the linguistic communication of adult — small child. It is important however to emphasize that the level of palatalisation of speech made in contact with children is not the same for all speakers. Some people gladly and often make use of diminutive forms and ‘overuse’ soft consonants. There are also others in whom the noted mannerisms occur only sporadically. I believe that in the course of further, detailed studies of this matter, it will be possible to determine the range of palatalisation, which will allow one to distinguish various degrees of ‘softness’ (‘childlike,’ ‘baby-talk’) of speech addressed to children.

The occurrence of such a high number of substitutions in speech addressed to children is not, however, a universal characteristic, appearing in every national variety of CDS. It is certain that Polish *nanny speech* is characterised by the higher occurrence of palatal phonemes than in general speech. In English *care-giver speech* any examples of substitution are rarely observed. (Vasta, Haith, Miller 1995: 427) Diminutive forms appear sporadically because, as A. Wierzbicka notes, “in the English language, the production of diminutive derivations hardly exists, with the exception of certain diminutive forms of *children’s language* of the type *doggie* or *birdie* <...>” (Wierzbicka 1999: 215).



### *References*

- Гаврилова Т. О.* Регистр общения с детьми, структурный и социолингвистический аспекты (на материале русского языка). Дисс. ... к. ф. н. СПб., 2002.
- Гаврилова Т.О.* Типы текстов в регистре общения с детьми // Семантические категории в детской речи. СПб., 2007. С. 384–402.
- Łobacz P.* Polska fonologia dziecięca [Polish child phonology]. Warszawa, 1996.
- Rocławski B.* Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, pedagogów, psychologów i logopedów [Basic knowledge of the Polish language for glotto-didactics, educators, psychologist and speech therapists]. Gdańsk, 2001.
- Rūķe-Draviņa V.* Modifications of speech addressed to young children in Latvian // Talking to children. Language input and acquisition. Cambridge, 1977. P. 237–253.
- Urbańczyk S.* Geneza spółgłosek ś, ź, ć w polskich sufiksach deminutywnych [The consonants ‘ś, ź, ć’ in Polish diminutive suffixes] // Szkice z dziejów języka polskiego [Sketches of the history of the Polish language], Warszawa, 1968. P 222–233.
- Vasta R., Haith, M. M., Miller S. A.* Psychologia dziecka [Child Psychology]. Warszawa, 1995.
- Wierzbicka A.* Język-umysł-kultura , [Language–mind–culture]. Warszawa, 1999.