

ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ 2016



МАТЕРИАЛЫ ЕЖЕГОДНОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
23–26 МАРТА 2016 • САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

КАФЕДРА ЯЗЫКОВОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕБЕНКА

ЛАБОРАТОРИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ — 2016

МАТЕРИАЛЫ
ЕЖЕГОДНОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

23–26 МАРТА 2016 ГОДА,
САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

УДК 81'232
ББК 88.8
П78

П78 Проблемы онтолингвистики — 2016: Материалы ежегодной международной научной конференции. 23–26 марта 2016, Санкт-Петербург / РГПУ им. А. И. Герцена, Кафедра языкового и литературного образования ребенка, Лаборатория детской речи; редкол.: Т. А. Круглякова, М. А. Еливанова. — Иваново: ЛИСТОС, 2016. — 532 с.

ISBN — 978-5-905158-76-6

В сборник вошли материалы ежегодной международной научной конференции по онтолингвистике. В статьях прослеживаются основные направления современных онтолингвистических исследований: вопросы становления грамматики, освоения словарного состава языка, постижение звуковой стороны речи, освоение письма, способы коммуникации на вербальном и довербальном этапе развития ребенка, особенности овладения жанрами и типами речи, специфика ранних детских текстов, литературное творчество школьников, смысловое восприятие речевого сообщения ребенком, детская речь на страницах художественной литературы.

Книга адресована лингвистам, психологам, логопедам, методистам по преподаванию русского языка как родного и иностранного.

УДК 81'232
ББК 88.8

ISBN — 978-5-905158-76-6

© Коллектив авторов, 2016.

ЕЖЕГОДНЫЕ МЕЖДУНАРОДНЫЕ НАУЧНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ ПО ОНТОЛИНГВИСТИКЕ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

Конференции по детской речи проводятся в Ленинграде с 1987 года, а несколько лет спустя после образования в 1991 году в РГПУ им. А. И. Герцена кафедры детской речи — первого в России коллектива исследователей процесса освоения языка ребенком — они стали ежегодными. В 1980–90-е гг. в педагогическом вузе в Ленинграде–Петербурге собирался узкий круг единомышленников, среди которых были и лингвисты, и логопеды, и методисты по развитию речи, старавшиеся выработать общий язык, с помощью которого можно было бы размышлять о феномене языкового развития ребенка.

Возможности, которые предоставляет исследователю языка и речи «отрицательный языковой материал» (Л. В. Щерба), в том числе материал детской речи, безграничны, что позволило В. Б. Касевичу на конференции 2009 года назвать онтолингвистику центральным разделом языкознания. В работе конференций по детской речи в разные годы принимали участие известные языковеды и психологи: В. М. Алпатов, Т. В. Ахутина, М. Д. Воейкова, В. Дресслер, А. А. Залевская, В. Е. И. Исенина, В. Б. Касевич, Ю. П. Князев, С. А. Крылов, Е. С. Кубрякова, Н. Б. Мечковская, И. А. Стернин, В. К. Харченко, С. Н. Цейтлин, Л. О. Чернейко, Т. В. Черниговская, А. М. Шахнарович и многие другие. На конференциях делали доклады замечательные исследователи детской речи и онтогенеза коммуникации Г. М. Богомазов, Н. И. Лепская, К. Ф. Седов.

Дискуссии, проходившие в залах заседаний и кулуарах, давали толчок к развитию новых исследований, благодаря которым возникла и развивается Санкт-Петербургская школа онтолингвистики. В Санкт-Петербург многие годы приезжают представители Воронежской психолингвистической ассоциации, Екатеринбургской лингвистической школы, Пермской социопсихолингвистической школы, ученые из разных городов России, Европы, Азии, США.

Интерес к детской речи постоянно возрастает: появилась новая научная дисциплина — онтолингвистика, были защищены многочисленные кандидатские и докторские диссертации, написаны монографии, разрабатывались и успешно внедрялись в практику вузовского преподавания учебные дисциплины, проливающие свет на проблемы овладения русским языком как родным и как иностранным.

Сегодня специалисты уже знают много о развитии речи русскоязычного ребенка — становлении его грамматической системы, путях овладения синтаксическими конструкциями, организации и темпах роста словаря, развитии фонематического слуха и становлении артикуляторных навыков, освоении чтения и письма. Психологи и лингвисты изучают способность детей к пониманию речи, освещают становление коммуникации на самых ранних, еще довербальных, этапах развития ребенка, исследуют особенности ранних детских монологов и диалогов, развитие текстовой и читательской компетенции ребенка. Много известно и о тех специфических трудностях, с которыми сталкиваются дети, с рождения осваивающие два или несколько языков (билингвы), и те, кто, не будучи носителем русского языка, в силу разных причин оказался за партой в русскоязычной школе (инофоны). Полученное знание позволяет разрабатывать методики развития речи в детском саду и школе, строить программы помощи детям с особыми потребностями в обучении, создавать учебные материалы для билингвов и инофонов, осваивающих русский язык. Но чем больше становится известно о детской речи, тем больше возникает перспектив научного и практического поиска. И поэтому ежегодно растет число участников конференций по лингвистике детской речи и расширяется круг рассматриваемых проблем.

В конференции «Проблемы онтолингвистики — 2016» приняли участие лингвисты, психологи, преподаватели русского языка, специалисты в области детского чтения из России, Беларуси, Болгарии, Германии, Казахстана, Латвии, Литвы, Нидерландов, Польши, США, Украины, Финляндии, Чехии, Швеции. Обсуждался широкий круг вопросов: история изучения детской речи в России, освоение грамматики и лексики родного языка, постижение звуковой стороны речи, становление письменной формы речи, способы коммуникации на вербальном и довербальном этапе развития ребенка, особенности овладения жанрами и типами речи, специфика ранних детских текстов, литературное творчество школьников, детская речь на страницах художественной литературы.

Представленные на конференции доклады сделаны на базе анализа речи русскоговорящих детей, детей, осваивающих английский, болгарский, латышский, немецкий языки, а также русско-казахских, русско-немецких, русско-финских, русско-голландских билингвов. Материалом для исследования послужили не только традиционно используемые данные о развитии речи дошкольников, но и записи устной и письменной речи младших школьников, подростков, студентов, сведения о вокально-речевом взаимодействии взрослых и детей первого года жизни.

На круглом столе «Методы исследования детской речи: унификация или вариативность» обсуждалась возможность достижения договоренности между исследователями детской речи относительно основных требований к проведению экспериментов и оформлению полученного материала, ведению лонгитюдных наблюдений, способов отражения звучащей речи и морфологического кодирования данных.

В книге собраны материалы докладов участников конференции, в которых прослеживаются основные направления современных онтолингвистических исследований.

Т. А. Круглякова

ОНТОЛИНГВИСТИКА КАК НАУКА: ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ, МЕТОДЫ

Г. Р. ДОБРОВА
САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

ОНТОЛИНГВИСТИКА: ГРАНИЦЫ ВНЕШНИЕ И ВНУТРЕННИЕ¹

Термин «онтолингвистика» появился недавно: в 2006 г. его предложила С. Н. Цейтлин (см., например, Цейтлин 2008). Между тем раздел науки, который теперь известен в нашей стране под этим именем, выделился в самостоятельное «поле исследований», конечно, ранее. Вместе с тем, и сам этот раздел науки относится к новым: разумеется, была и появившаяся в 1933 г. книга К. И. Чуковского «От двух до пяти», был и А. Н. Гвоздев с его трудами 1920–1940-х гг., посвященными детской речи, и дневником его сына Жени, опубликованным только в 1981 г., но создававшимся в 1920-е гг., однако научное направление можно считать таковым, когда не только существуют отдельные «энтузиасты-одиночки», но и возникают научные школы. Поэтому недаром в статье «Википедии» А. Н. Гвоздев назван (справедливо) не основателем, а предшественником онтолингвистики. Соответственно, как представляется, онтолингвистику можно считать самостоятельным научным направлением лишь с конца 1980-х – начала 1990-х гг.

Как и любое новое научное направление, онтолингвистика на первом этапе своего существования как научного направления начинала с определения своих «внешних границ», т. е. с отграничения

¹ Работа осуществлялась при поддержке РФФ — проект 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

своего «поля деятельности» от «полей» других научных дисциплин. В первую очередь, онтолингвисты заявили о своем «размежевании» с педагогикой и методическими дисциплинами типа методики развития речи: имея общий с ними объект исследования (речь детей), онтолингвистика, в отличие от них, является наукой констатирующего, диагностирующего, но не формирующего характера. Это, разумеется, не значит, что онтолингвисты не признают возможности, а в каких-то случаях (например, в рамках учебной работы со студентами) и необходимости, педагогических «выходов» — рекомендаций для практиков, работающих с детьми, и родителей детей. Однако это — лишь «выходы», т. е. отступления за рамки онтолингвистики как науки, на соседнее «поле». Сложнее обстояло и обстоит дело с разграничением онтолингвистики и лингвистики («большой лингвистики»). Будучи в подавляющем большинстве по своему базовому образованию и области нынешней профессиональной деятельности лингвистами, отечественные онтолингвисты никогда не стремились отделить себя от лингвистики и обычно, напротив, подчеркивают свое «родство» с «большой лингвистикой», а онтолингвистику воспринимают как часть этой «большой лингвистики». Вместе с тем, так ли это? Ответ на этот вопрос — двойственный: с одной стороны, конечно, это верно, поскольку, как известно, детская речь — это своеобразное «зеркало» языка, но, с другой стороны, отличие онтолингвистики от «большой лингвистики» — отнюдь не только в специфике материала исследования, но и в особенности подходов к этому материалу, интересу к становлению языковой личности, в котором очень сложно оторвать речевое развитие от когнитивного развития, а иногда и от других проблем — например, нейрофизиологического характера. Можно, конечно, в этой связи говорить о «пограничности» онтолингвистики с другими областями науки, например, с психологией, но можно и задуматься над определением собственного «поля исследования». Онтолингвисты, ощущая себя в какой-то степени «младшими братьями» «большой лингвистики», часто ставят, в том числе и сами перед собой, вопрос о том, что может онтолингвистика дать «большому брату» — лингвистике. При этом вопрос о том, а что же может «большая лингвистика» дать онтолингвистике, практически никогда не ставится: очевидно, что она снабдила онтолингвистов совокупностью знаний о языке, которые и являются их ядерным научным потенциалом. Между тем и такой вопрос тоже правомочен.

Итак, представляется очевидным, что у онтолингвистики есть весьма размытые границы с «большой лингвистикой». При этом

онтолингвистика чаще всего граничит не с «основным материком большой лингвистики», если можно так выразиться, а с отдельными разделами лингвистики — психолингвистикой, нейролингвистикой, социолингвистикой. Нам приходилось уже несколько раз писать о том, почему мы не считаем, как это нередко делают, онтолингвистику частью психолингвистики, а полагаем, что это — различные области науки, имеющие довольно большую область взаимопересечений; как же именно онтолингвистика, с нашей точки зрения, пересекается с психолингвистикой, будет показано ниже, при определении внутренних границ онтолингвистики.

Не менее размытыми представляются границы онтолингвистики и с психологией: речевая деятельность (в данном случае — ребенка), будучи одной из центральных функций нервной системы человека, является объектом интереса и психологов. При этом психология (равно как и «большая лингвистика») — тоже наука констатирующая, диагностирующая и, в отличие от педагогики и различных методик, не формирующая, что предопределяет ее внутреннее, в каком-то отношении — генетическое, родство с онтолингвистикой. Недаром многие крупнейшие онтолингвисты (в основном — так сложилось — не отечественные, а зарубежные) по своему «происхождению» являются психологами.

Таким образом, можно констатировать, что еще на первом этапе развития онтолингвистики как науки были определены ее внешние границы — в каких-то случаях отчетливо выраженные, в каких-то — размытые, но эта размытость определяется не недостаточной проработанностью вопроса о границах, а самой природой онтолингвистики как науки, возникшей и развившейся (как и многие пограничные науки последних десятилетий — например, биохимия или биофизика) на границе, на стыке различных наук — на стыке лингвистики и психологии.

Вместе с тем онтолингвистика, как представляется, перешла в последние годы на новый, второй этап своего развития — этап определения внутренних границ, вычленения своих внутренних «составляющих». Традиционно, например — при проведении научных конференций по онтолингвистике, выделяют такие ее разделы, как возрастная фонология, возрастная лексикология, грамматика и т. д. При этом параллельно с такими разделами-секциями выделяют, например, речь взрослых, обращенную к детям, метаязыковую деятельность детей и т. д. и т. п. (см., к примеру, программу данной конференции). Такое «расчленение» онтолингвистики, разумеется, не может претендовать и не претендует на научный

характер: это лишь выделение неких «центров притяжения», как то разграничивающих многообразные онтолингвистические исследования по их тематике.

Вместе с тем, имеет, вероятно, смысл на нынешнем этапе развития онтолингвистики задуматься о ее «членении» и более серьезно. Прежде всего, стоит, возможно, разграничить онтолингвистику нормы L1, онтолингвистику нормы L2 и онтолингвистику патологии (названия, разумеется, условные). В каждом из этих разделов есть своя градация: например, среди онтолингвистики патологии можно выделить разделы, изучающие патологию, обусловленную дисфункциями интеллекта, нарушениями зрения, нарушениями слуха и т. п. Никак не претендуя на статус специалиста в этой области, остановимся подробнее на подразделении онтолингвистики нормы L1, т. е. раздела, изучающего речь детей-монолингвов с нормальным развитием (в отличие от онтолингвистики L2, изучающей речь нормально развивающихся детей-билингвов).

Внутри этой онтолингвистики L1 можно, наверное, выделить такие ее разделы, как возрастная лингвистика, возрастная психолингвистика, возрастная нейролингвистика, возрастная социолингвистика и, возможно, возрастная психология речи. Каждый из этих внутренних разделов имеет своего соответствующего «контрагента» за пределами внешних границ онтолингвистики. Так, например, возрастная психолингвистика¹ при такой классификации окажется пограничной с психолингвистикой, возрастная нейролингвистика — с нейролингвистикой, возрастная социолингвистика — с социолингвистикой и т. д. Наиболее интересно остановиться подробнее на возрастной лингвистике, на ее внешних границах и внутренних подразделениях. Возрастная лингвистика, так же, как и «большая лингвистика», может быть подразделена на возрастную фонологию (граничащую с «взрослой» фонологией), возрастную лексикологию (граничащую с «взрослой» лексикологией), возрастную морфологию (граничащую с «взрослой» морфологией) и т. д. Кроме того, здесь возможно и другое подразделение — на возрастную русистику (граничащую с «взрослой» русистикой), возрастную германистику (граничащую с «взрослой» германистикой) и т. п., а также возрастную компаративистику (гра-

¹ Этот термин использовался К. Ф. Седовым (например, Возрастная психолингвистика 2004) для обозначения того, что теперь в основном, вслед за С. Н. Цейтлин, принято называть онтолингвистикой; мы же считаем целесообразным оставить термин «возрастная психолингвистика» лишь за той частью онтолингвистических исследований, которая носит психолингвистическую направленность.

ничающую с компаративистикой) и, естественно, теоретическую онтолингвистику, граничащую с теорией языка (список по мере необходимости легко продолжить).

Может возникнуть вопрос: как же относительно небольшому количеству онтолингвистов удастся «закрыть» все эти многочисленные разделы онтолингвистики? Ответ достаточно прост: если в «большой лингвистике» редко можно увидеть, например, фонетиста, пишущего статью о проблемах лексической семантики, то онтолингвисты подобным совмещением функций вынуждены заниматься постоянно. На собственном примере можем это продемонстрировать: занимаясь (в последние годы) в основном возрастной социолингвистикой, мы постоянно исследуем какие-то проблемы, связанные и с возрастной психолингвистикой и даже нейролингвистикой, а также — в рамках возрастной русистики — возрастной лексикологией, возрастной морфологией, иногда даже возрастной фонологией, при этом не отказываясь от своего давнего интереса к возрастной теоретической онтолингвистике и возрастной компаративистике. Представляется, что многие онтолингвисты, давно работающие в этой области, обнаружат, что и сами являются такими «многоотаночниками».

Таким образом, представляется, что онтолингвист может «мигрировать» по различным разделам онтолингвистики, и происходит это в силу того, что основной объект исследования онтолингвистики — не язык как таковой, а ребенок (в аспекте его постижения языка), что выводит для онтолингвиста (не для лингвиста, ведущего исследование на материале детской речи, а для онтолингвиста) на первый план не конкретные языковые уровни, а процесс речевого онтогенеза — в его проявлениях на разных языковых уровнях.

Между тем, как представляется, есть и такие градации внутри онтолингвистики, которые предполагают возможности «миграции» исследователя в значительно меньшей степени. Это такие градации, которые обусловлены скорее «внутренним складом» самого исследователя. О них никогда не говорят, но всё же хотелось бы остановиться и на них.

Онтолингвистику условно можно подразделить на онтолингвистику фактов и онтолингвистику закономерностей. На это сразу возникает возражение, что невозможно выявлять закономерности, не опираясь на факты, равно как невозможно анализировать факты, не имея цели выявить какие-то закономерности. Разумеется, это так, однако хочется заострить внимание на том, что онтолингвистика, не подразделившаяся еще, в отличие от «большой лингвистики»,

на теорию языка и изучение конкретных языков, очень ярко демонстрирует при этом существование онтолингвистов двух типов — исследователей фактов и исследователей закономерностей. О каких, кстати, фактах и закономерностях может идти речь — о фактах и закономерностях языка (например, русского языка или языка вообще) или же о фактах и закономерностях речи детей? По-видимому, и о тех, и о других. Условно говоря, исследователя фактов языка интересует, как факты детской речи коррелируют с фактами языка, исследователи закономерностей языка — что нового выявляемое в детской речи закономерности могут внести в языковую теорию, исследователя фактов детской речи — как «устроена» детская речь как таковая, исследователей закономерностей детской речи — каковы закономерности речевого онтогенеза. При этом к «хорошей» онтолингвистике¹ из этих четырех следует отнести исследователей фактов и исследователей закономерностей именно детской речи — как находящихся в центре «поля» онтолингвистики. Теоретически и исследователи фактов, и исследователи закономерностей придерживаются единого подхода к структуре научного исследования: выдвигается некая гипотеза, которая в дальнейшем проверяется. Однако такое единство существует лишь в теории. На практике же исследователи фактов в качестве гипотезы опираются на некую «внешнюю» гипотезу — внешнюю по отношению к их исследованию, т. е. опираются на сформулированную кем-то центральную идею и проверяют ее на своем материале. Цель такого исследования — проверить, насколько справедлива эта («внешняя») гипотеза, и она либо подтверждается, либо не подтверждается. Такие исследования обычно представляют массу фактов — точных и выверенных, чем и определяется их ценность (в качестве примера такого исследования см., например, исследования М. Б. Елисейевой — к примеру, Елисейева 2015). Исследователи же закономерностей детской речи в качестве гипотезы выдвигают некую новую идею и проверяют ее фактами (которые также могут эту идею либо подтвердить, либо опровергнуть), но цель такого исследования в первую очередь — в формулировании новой идеи. Нет ни малейшего смысла обсуждать вопрос, какие исследования важнее — естественно, нужны и те, и другие. Однако, что интересно, исследователь фактов редко станет интересоваться исследованием

¹ Термин «хорошая» используем в данном случае в том смысле, как его использует Э. Рош (Rosch 1978): «хорошая» птица для американца, например, малиновка, а для русского воробей, похуже — голубь (великоват), еще «хуже» — курица (не летает) и совсем «плохая» птица — страус (большой, бегает, не летает и т. п.), т. е. термин «хороший» используется в значении «хороший представитель своего класса», безусловный, неоспоримый представитель.

закономерностей и наоборот. И, кстати, если говорить о пресловутых «номерах специальностей», то исследователи закономерностей детской речи относятся к специальности 10.02.19 («теория языка»), а исследователи фактов детской речи — например, к специальности 10.02.01 («русский язык»).

Таким образом, можно констатировать, что онтолингвистика находится уже на таком этапе своего развития, когда важно определять не только ее внешние, но и внутренние границы, что не менее важно, поскольку может помочь исследователю более отчетливо понять свое место на «карте» онтолингвистики.

Литература

- Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия / Сост. К. Ф. Седов. М., 2004.
- Елисеева М. Б. Особенности употребления и склонения адъективных слов в речи ребенка раннего возраста // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 7 (68). С. 41–45.
- Цейтлин С. Н. Онтолингвистика как учебная дисциплина // Русский язык в школе. 2008. № 6. С. 45–49.
- Rosch E. Principles of Categorization // Cognition and Categorization. E. Rosch and B. Lloyd (Eds.) Hillsdale, NY, 1978. P. 27–48.

Е. И. ИСЕНИНА
ИВАНОВО, РОССИЯ

ЭКОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И «ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ» РЕБЕНКА

Основные понятия, объект, предмет, цель исследования. Как окружение ребенка влияет на развитие его речи? В лингвистике **контекст** речи включает окружающие слова или предложения (значения и смыслы слов и фраз в данный момент общения). На стыке психологии и социальной экологии используется понятие «экологическая психология» или «психология среды». В экологической психологии изучается широкий круг социальных и гуманитарных проблем взаимоотношения человека и окружающей среды (environment, setting, background).

Предмет исследования — зона ближайшего развития ребенка (ЗБР) как экология развития речи.

Цель исследования — рассмотреть роль различных экологических пространств в развитии речи у ребенка.

Среда, окружение, контекст, экология. Понятия «среда» и «окружение» связаны с дискурсом и окружающей действительностью, в то время как «контекст» в большей мере относится к речи (Шмелева 2010: 7). **Экология** как особого вида контекст включает в себя обобщенные социопсихологические характеристики и связи между ними в течение жизни, в том числе и «сейчас» (Bronfenbrenner, Ceci 1994: 568). Экологические и лингвистические контексты отличаются по объему, глубине, качеству и количеству связей, по уровню осознания, значению и смыслу задачи.

Зона ближайшего развития ребенка (ЗБР) — понятие, выдвинутое Л. С. Выготским, определяет расхождение между уровнем актуального развития ребенка и уровнем его развития на занятиях с взрослым (как в процессе обучения, так и в диагностике). Зона ближайшего развития ребенка — это зона «интеллектуального подражания», деятельность определенного типа, выполняемого ребенком не самостоятельно, а под руководством или в сотрудничестве с взрослым или другим ребенком (Выготский 1984: 3).

ЗБР является одним из видов экологического пространства, когда ребенок взаимодействует с людьми. Обычные тесты развития выявляют имеющийся уровень развития. Обучение в зоне ЗБР вовлекает внутренние процессы развития, дает возможность увидеть перспективы развития ученика, а не только имеющийся уровень знаний.

Обучение, развитие человека и роль экологии. П. Д. Рио и А. Альварес полагают, что в работах Выготского можно выделить три области развития, связанные с различными контекстами: 1) изменения и эволюция ребенка как индивида — контексты человека, связанные с определенной *культурой* и *родом*, 2) границы развития идентичности — контексты человека, связанные с распределением социальных функций, 3) экологические — контексты, связанные с внутренним и внешним, ментальным и материальным, организмом и средой.

Предметом исследования П. Рио и А. Альварес является анализ внутренних и внешних контекстов ЗБР, а также внутренних и внешних процессов различных связей, зависящих от контекстов (Rio, Alvares 2007: 276 и др.).

Обычные тесты выявляют имеющийся уровень развития. Определение зоны ближайшего развития дает возможность увидеть перспективы развития ребенка. Выготский выделяет две

территории контекстов развития — социальную и экологическую (Rio, Alvares 2007: 207). Понятие зоны ближайшего развития является способом оценки развития в генетической культурологической теории развития высших психических функций, разработанной Л. С. Выготским. Существенной чертой обучения является именно то, что оно ведет к созданию ЗБР.

Обучение вовлекает внутренние процессы развития и действия, когда ребенок взаимодействует с взрослыми и детьми в своем окружении. Выготский выделяет динамичность ЗБР, которая определяет будущее умственное развитие, в то время как актуальный уровень развития характеризует уровень развития в прошлом. Выготский выделил три вида измерения развития: умственное, социальное, экологического (Rio, Alvares 2007: 279).

Понятие экологии и ее внутренних и внешних связей с развитием. При рассмотрении экологии и ее связей Д. Рио и А. Алварес выделяют следующие 6 территорий (контекстов) развития: 1) территорию, имеющую экологическую и историческую границы, 2) территорию потенциала и развития ребенка как индивида, 3) территорию между внутренним и внешним миром. Рио и Алварес считают, что изучение экологии связано также с исследованиями следующих типов территорий: 4) истории и эволюции психики ребенка, границ ее идентичности, 5) разделяемой системы и функций, которые социально распределены (Rio, Alvaris 2007: 276-303.). При рассмотрении экологического контекстуального подхода к анализу ЗБР также выявляется (6) роль фоновых культурных контекстов, их зависимость от экологии.

Необходимо также иметь в виду и развитие внешних экологических связей в биопсихологической системе. В этом случае ЗБР будет охватывать не только (1) умственный потенциал ребенка, но и (2) культурные, (3) социальные, (4) политические аспекты (контексты) поля вне образования ребенка. Ребенок не может развиваться без собственного окружения. Необходимо также рассматривать (5) экологическую границу между развитием ребенка — внутри и вовне ЗБР. Это значит, что согласно закону культурного развития высшие психические функции проявляются дважды: при внешней встрече между людьми и внутри — на границе, соединяющей внутреннее и внешнее, на территориях развития социума и экологии.

Теоретические основания идей Выготского. Рио и Алварес считают, что в своей работе Выготский строит «мост, соединяющий человеческий разум и тело. Его работы основывается на экологических, биолого-функциональных и социогенетических теориях

своего времени» (Rio, Alvares 2007: 279). Делается вывод, что психическое развитие гораздо более открыто будущему, чем прошлому (Rio, Alvares 2007: 280).

Идеи Выготского были основаны на тенденциях научного материализма и на идеях, существующих в то время в биологии, психологии, философии, истории: функционального анализа в работах фона Уискиля — «отца диалектического функционального мышления» (1909), на идеях гештальт-психологии в работах К. Левина, К. Коффки (1935), на теории функционализма в биологии и философии Е. Клапареда, В. Джеймса, Дж. Гибсона, Дж. Дьюи (Rio, Alvares 2007: 284-289). С позиций теории Выготского ЗБР должна изучаться и снаружи — во всей био-эко-психологической системе. Поэтому понятие ЗБР связано с культурой, а также с социальной и политической системами. (Rio, Alvares 2007: 282-284, 410-413). Вклад Выготского в развитие экофункционализма заключается в развитии культурно-генетической перспективы.

Экология и репрезентация. С какими механизмами связана ЗБР? Построение внутреннего и внешнего плана репрезентации связано с экологией. П. Рио и А. Альварес называют внешние связи, связанные с культурой, экстракортикальными, внутренние связи — интракортикальными. Эти механизмы составляют действующий слой (Rio, Alvares 2007: 289). П. Рио и А. Альварес рассматривают внешние связи — экофункциональную перспективу в ЗБР и ситуативное психологическое действие (согласно рефлексологии И. П. Павлова).

Выготский анализирует эволюцию функций опосредствования. Он помещает основной механизм знака в две различные связанные между собой структуры: «экологический цикл» (окружение) и парадигму «стимул-реакция». С помощью экологических связей организм генерирует свою «внешнюю кору», которая отражает культурологический повторяющийся дизайн средств. Павлов считал, что эти связи являются большим, чем «классическое обусловливание» у животных или чем парадигмы, превосходящие «стимул-ответ».

Поэтому Л. С. Выготский рассматривал связи, превосходящие подкрепление у животных, и классический функциональный цикл — инструментальные акты. Он пытался найти границу, на которой встречается презентация и репрезентация — знак. Стимулы, экологически наиболее важные для особой среды данного вида, обладали особыми потенциалами восприятия для взаимодействия с организмом. Для определения функционального отношения организм-средство Левин

использовал химическую метафору валентности и физическую метафору «вектор» и «силовое поле» (Rio, Avares 2007: 287). На этой границе и могут возникнуть материальные, физические презентация и экофункциональные пространства. Внешняя связь понимается как психическая связь в какой-то ситуации. Наличие понятий материальности знаков и их психических представлений свидетельствует об их способности заполнить место в физическом пространстве средств. Знаки, считал Выготский, безусловно включены и в основной биологический функциональный круг (Rio, Alvares 2007: 289). Однако вернемся к экологической перспективе.

Для того чтобы определить экологию зоны ближайшего развития, П. Рио и А. Альварес поставили следующие задачи: 1) рассмотреть связи между организмом и его средствами, 2) рассмотреть экологию культуры, тесно связанную с экологией ума, 3) обосновать новое понимание ЗБР как основного концепта, необходимого для будущих исследований и приложений в образовании.

Авторы считают, что ЗБР Выготского возникает в зоне развития человека, где находятся связи: 1) между ситуативно-телесным умом и когнитивным умом, 2) между индивидуальным и социальным умом, 3) между развитием, уже достигнутым, и развитием, которого надо достичь. Согласно экологическому и функциональному подходу проявляются следующие качества зоны ближайшего развития:

- ЗБР необходимо является зоной синкретических представлений,
- человеческий ум должен оперировать одновременно в различных пропорциях естественными и культурными (т. е. связанными с культурой) стимулами,
- необходимо участие внешних опосредствованных стимулов или внешней репрезентации,
- необходимы внутренние связанные стимулы — репрезентации, которые имеют внешнее происхождение, но инкорпорированы во внутреннее личное психологическое действие, в результате чего авторы делают вывод о том, что «экология движет развитие».

П. Рио и А. Альварес делают также выводы о том, что необходимо совместное рассмотрение внутренних и внешних процессов, чтобы понять, как можно изменить внешние, а через них, возможно, и внутренние процессы (исследования П. Я. Гальперина).

Согласно психотехническому предложению Выготского создание внутренних ментальных операций требует, чтобы предыдущее конструирование внешних умственных действий было доступно для ученика, чтобы оно являлось точным механизмом ЗБР. Чтобы

снять ребенка с уровня презентации «здесь и сейчас», репрезентативные ресурсы должны находиться в экологической зоне имеющих и распределенных функций. Авторы считают, что роль ЗБР должна быть пересмотрена, потому что надо рассмотреть ЗБР и сам процесс обучения с позиции экологии ума, созданной обществом.

Необходимо принять существование внеиндивидуальных ментальных субъектов — общество, институты, культура, прийти к пониманию того, что у индивида в течение жизни большая часть функциональной системы распределена эффективно в его персональном Умвельте — мире. В социокультурной перспективе принято, что неиндивидуальные функциональные единицы, такие как семьи, институты, общества и культуры, также развиваются. Какую роль играет ЗБР в эволюции окружающего мира?

Активность в ЗБР создает стратегии для восприятия, действий, для создания новых связей вовне, для экстракортикальных, культурологических, неврологических новых образований внутри. Если культурные средства и человеческий ум действуют, их проявление преобразует контекст процесса развития. Появляется территория, в которой есть развитие и возможна большая работа со сценарием ЗБР.

Авторы считают, что исследования ЗБР могут быть важны для выявления появляющихся и непредсказуемых сдвигов ЗБР. Они могут служить научным методом для эпистемологии в случае исторических изменений, а также для проверки показателей состояния ума в течение эволюции человека.

Свет результатов исследований Выготского с прохождением времени становится ярче, он приобретает новые оттенки, освещает новые проблемы — теоретические, практические и новую современную методологию развития.

Литература

- Выготский Л. С.* Проблема возраста и динамика развития // Выготский Л. С. Собр. соч. М., 1984. Т. 4. С. 260–268.
- Шмелева И. А.* Проблема взаимодействия человека с окружающей средой: области и аспекты психологического исследования // Вестник МГУ. Сер. 14. 2010. №3. С. 105–120.
- Bronfenbrenner U., Cici S.* Nature-nurture reconceptualizes in developmental perspective: A bioecological model // Psychol. Review. 1994. Vol. 101. № 34. P. 568–586.
- Rio P., Alvares A.* Inside and Outside the Zone of Proximal Development // Cambridge Companion to Vygotsky. Cambridge; NY, 2007. P. 276–303.

О МЕХАНИЗМАХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОПЕРАЦИЙ И ДЕЙСТВИЙ ПРОДУЦИРОВАНИЯ РЕЧИ НА ДОШКОЛЬНОМ ЭТАПЕ ОНТОГЕНЕЗА

Речевые операции и речевые действия как психолингвистические феномены — это структурные компоненты речевой деятельности, являющейся одной из составляющих процесса учения. Речевые операции определяются условиями той или иной коммуникативной ситуации. С их помощью у детей начиная с раннего возраста совершаются относительно законченные и, как правило, автоматизированные речевые и тесно связанные с ними перцептивные, моторные, мнемические, когнитивные и другие психические акты. Согласно «иерархической» (вертикальной) организации деятельности (Леонтьев 1947, 1977) эти приспособительные операции мы называем первично автоматизированными речевыми операциями, характерными именно для детей дошкольного возраста. Они возникают в процессе подражания или приспособления к условиям той или иной ситуации речевого общения и характеризуются тремя особенностями: они произвольны по способу регуляции, неосознаваемы по уровню отражения (в начале речезыкового онтогенеза), ригидны по динамике протекания. К таким операциям относятся операции выбора слов и их форм при построении словосочетаний, предложений и высказываний. В основе операционализации языковых средств лежит эмпирическое овладение языковой системой при использовании разнообразных индивидуальных стратегий овладения языком (конструктивных, подражательных, приспособительных и др.).

Речевые действия мы рассматриваем как осознанную, целенаправленную, произвольную речевую активность, реализующуюся во внутренне- и внешне-речевом планах и всегда осуществляющуюся опосредствованно. В качестве средств речевых действий, в отличие от средств речевых операций, используются конвенциональные языковые единицы (Калмыкова 2008). Усваивая языковые нормы, ребенок превращает их в «личностные», принадлежащие ему самому и становящиеся его достоянием. Любые речевые действия мы определяем как произвольный намеренный осознаваемый речевой процесс, обязательно направленный на достижение цели и осуществляющийся на основе определенных неосознаваемых или малоосознаваемых способов, соотносящихся с конкретной ситуацией

(с условиями — речевыми операциями). Поскольку последние представляют более низкий по сравнению с действиями уровень в речедейственной структуре, то речевое действие определяем, опираясь на общепризнанное понимание действия, еще и как совокупность внутренне- и внешнеязыковых операций (неосознаваемых и малоосознаваемых), подчиненных цели (Калмикова 2003). Будучи целенаправленными, речевые действия обнаруживают в процессе своего развития уменьшение импульсивных и увеличение волевых компонентов. Они связаны с произвольным осознанием их цели и возможных ближайших прогнозируемых результатов. Развитие речевых действий как компонентов речевой деятельности связано с элементарным осознанием детьми старшего дошкольного и школьного возраста языка и речи, объективацией и рефлексией этих феноменов, с развитием системы речевых механизмов, в частности: смысловой и целевой установки, сдвига речевого мотива на цель и др.

Мы также выделяем и вторично автоматизированные речевые операции, являющиеся результатом автоматизации сформированных речевых действий. При их возможной деавтоматизации всегда возможно возвращение к осознанию выученных знаний о языке и способах действий с языковыми единицами, а следовательно, к речевому действию.

Исходя из деятельности теории учения вертикальную структуру речевой деятельности можно представить так: речевые механизмы — первично автоматизированные операции → речевые механизмы — речевые действия → речевые механизмы — речевая деятельность → речевые механизмы — вторично автоматизированные речевые операции → речевые механизмы — деавтоматизация (возможная) речевых (вторичных) операций → речевые механизмы — воссоединение вторично автоматизированных речевых операций через вторичную актуализацию речевых действий.

Литература

- Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку. К., 2008.
- Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти. К., 2003.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность М., 1977.
- Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения // Вопросы психологического понимания; Известия АПН РСФСР. М., 1947. Вып. 7. С. 3–40.

О ВКЛАДЕ ОНТОЛИНГВИСТИКИ В ОБЩУЮ ТЕОРИЮ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ

До недавнего времени онтолингвистика представляла собой хоть и важную, но всё же довольно замкнутую, обособленную область языковедческой науки. Мало кто из исследователей осознавал в полной мере, насколько исследования детской речи информативны и полезны не только для иных лингвистических дисциплин, но и для целого ряда смежных наук. Между тем, по нашему глубокому убеждению, исследования детской речи вносят неоценимый вклад в создание общей теории формирования речи, включая раскрытие механизмов приобретения иноязычной речи взрослыми, решение проблем билингвизма, а также в понимание путей «прижизнения» в языке иноязычных заимствований.

Прежде всего, по-новому взглянуть на детскую речь нам позволило переосмысление положения о пожизненном развитии психических функций, восходящее к трудам Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, А. Р. Лурия и др. Данное положение говорит о том, что это развитие не заканчивается с завершением возрастных изменений, а может продолжаться при благоприятных условиях всю жизнь; указанное положение разрешает вернуться к расширенному и универсальному толкованию онтогенеза как к процессу развития индивидуального организма на протяжении всей его жизни. Осознание того, что речевая способность человека также является психической функцией, дало нам возможность искать в формировании детской речи те универсальные вехи, на которые можно опереться в обучении иноязычной речи людей взрослых.

Проводя многолетний формирующий эксперимент, создавая нашу «онтогенетическую» систему обучения (Румянцева 2004), мы доказали, что речевое развитие ребенка и взрослого человека (приобретении им речи иноязычной) следуют в своем становлении и развитии, пусть и с определенными поправками, неким общим закономерностям, на которых можно и нужно строить основные принципы научения.

Так, например, было выявлено, что для того, чтобы не только ребенок, но и взрослый научились воспринимать и понимать речь лучше и быстрее, необходимо, чтобы слышимые звуковые образы связывались при восприятии с целым комплексом ощущений,

движений и эмоциональных переживаний, получаемым от объекта или предмета, этим словом обозначаемым. Приводя яркий пример чувственно-двигательного восприятия и познания речи ребенком из работ И. М. Сеченова, известный детский психофизиолог М. М. Кольцова объясняла: «Маленький ребенок видит елку, трогает ее, колетса иголками, чувствует смолистый запах — и весь этот комплекс ощущений связывается со словом *елка*» (Кольцова 1998: 52). Нами было доказано, что то же самое происходит и при обучении взрослых людей иноязычной речи по модели онтогенеза. Приведем пример с экзотическим фруктом, когда, воспринимая, запоминая и воспроизводя его название, человек опирается на сопровождающий слово чувственно-двигательный комплекс сигналов.

Было подтверждено, что для формирования и развития моторной речи, т. е. воспроизведения звучащей речи, необходима тренировка всех речепроизводящих органов. При этом голосовые реакции как ребенка при овладении им родной речью, так и взрослого при постижении речи иноязычной, начинают формироваться быстрее и лучше, если тренировка артикуляций происходит в обстановке общения, на эмоционально-насыщенной ноте, и человек видит артикуляторные движения, мимику и жесты другого человека. Поскольку, по исследованиям психофизиологов, между звуковой артикуляцией, мимикой и жестами есть прямая связь, то правильные артикуляции вырабатываются скорее, если человек копирует не только саму артикуляцию, но и сопровождаемую ее мимику, при этом очень помогает и движение рук. Таким образом, между произносимым звуком и артикуляторной мимикой и жестами возникают особо прочные и точные связи. Эти звуко-мимические связи важны и при производстве речи, и при ее восприятии; они продолжают работать даже тогда, когда общение происходит дистантным способом (например, по телефону).

Освоение языковой системы в целом: лексики, фонетики, грамматики — проводится в нашем обучении иноязычной речи взрослых по модели развития речи в онтогенезе и потому подвержено действию все тех же онтогенетических закономерностей. Лингвистическая информация всех уровней, и грамматическая в частности, инкорпорирована в речевую и закрепляется в головном мозге человека при помощи сопутствующих экстралингвистических сигналов, которые помогают не только ее переработке, но и воспроизведению. Таким образом, можно сказать, что языковая система, и в частности грамматика иностранного языка, при таком обучении является «самопорождающей».

Вслед за Л. С. Выготским А. М. Шахнарович утверждал, что «всякий фрагмент языкового материала содержит в себе, как живая клеточка, все основные свойства, присущие языку в целом» и что именно поэтому ребенок выводит из этого ограниченного материала целую языковую систему» (Шахнарович 1998: 29). То же самое, по нашему мнению, происходит и с взрослым человеком при обучении иноязычной речи по модели онтогенеза. При восприятии речи в психике как ребенка, так и взрослого в их языковой способности формируются особо устойчивые нейронные связи, имеющие отношение собственно к языку, которые А. М. Шахнарович называл «потенциальными языковыми эталонами» (однако добавим еще раз, что они всегда аккомпанируются гаммой паралингвистических кодов).

Как представлялось А. М. Шахнаровичу, в языковой способности человека имеется несколько систем таких эталонов: «система эталонов на восприятие ритмико-мелодической структуры, система эталонов на восприятие корней полнозначных слов, система эталонов на восприятие словообразовательных аффиксов, система эталонов на восприятие флексий, предлогов, служебных слов и пр.» (Шахнарович 1998: 34). В процессе переработки вновь поступающего языкового материала головной мозг человека как бы сличает этот материал с уже имеющимися и закрепленными в нем в виде нейронных связей грамматическими эталонами и по их модели строит и производит на свет схожие грамматические образцы.

При этом данный познавательный процесс подвергается общим психологическим законам работы всех познавательных процессов, независимо от их характера. Такими законами и их последовательными стадиями являются целостное синтетическое восприятие предмета или явления, вычленение основных частей этого предмета или явления и определение взаимоотношений этих частей, вычленение более мелких деталей предмета или явления и установления их взаимоотношений с основными частями. Таким образом, например, выводится математическая система языка.

С описанными законами соотносится то, почему ребенку удастся «в такое изумительно короткое время овладеть своим родным языком, всеми оттенками его причудливых форм, всеми тонкостями его суффиксов, приставок и флексий» (Чуковский 1968: 18). С этим связано и удивительное детское словотворчество, когда кажется, что дети выстраивают даже более правильную грамматическую систему языка, нежели уже сложившаяся. Вспомним, к слову, знакомый пример К. И. Чуковского из речи двухлетней девочки,

которая заставляла куклу нырять в ванне, приговаривая: *Вот прыгнула, а вот и вытонула!* (Чуковский 1968: 24).

Вышесказанным объясняется и подстраивание ребенком под систему родного языка (в нашем случае — русификация) иностранных слов. Так, моя внучка Лиза в возрасте 2-х лет, осваивая английские названия животных-игрушек, мгновенно приделывала иноязычным словам русские окончания. Собираясь гулять с плюшевыми щенком (англ. puppy) и котенком (англ. kittie), она говорила: Мы пойдем с *паппием* и *киттием*. Рассматривая американскую книжку про енота (англ. raccoon), она жаловалась, что у *ракуна* болят зубки. А Винни-Пух сразу получил имя *Ваня Пух*.

Совершенно аналогичный процесс, как представляется нам, можно наблюдать и при социально-исторической адаптации в русском языке иноязычных заимствований, когда индивидуальное языковое сознание приобретает форму коллективного и закрепляет в норме языка те или иные лингвистические варианты. Исследователи всегда уделяли большое внимание тому, как система языка-реципиента подстраивает иноязычные заимствования под свои нормы. Так, скажем, фонемы в составе экспонента чужого слова часто заменяются собственными фонемами, а само заимствованное слово включается в морфологическую систему заимствующего языка: получает в русском языке стандартные суффиксы и полагающиеся окончания, вне зависимости от того, как они оформлены в языке-источнике. См., к примеру, пренебрежительное слово *шаромыжник* (с *шаромыжником* и т. п.), от фр. cher ami — «милый друг», связанное с оборванными и побирающимися солдатами отступающей армии Наполеона. Или, например, *общение в Интернете, покупки в супермаркете* (англ. Internet и supermarket) и т. д. Однако мало кто из исследователей сопрягает эти известные всем процессы с общими законами формирования языка и речи в онтогенезе, в то время как эти законы, по нашему глубокому убеждению, могли бы объяснить многое.

Литература

Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. СПб., 1998.

Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М., 2004.

Чуковский К. И. От двух до пяти. Живой как жизнь. М., 1968.

Шахнарович А. М. К проблеме онтогенеза грамматики // Речевое и психологическое развитие дошкольников. М., 1998.

«ЛЕПЫЕ НЕЛЕПИЦЫ»¹

«Лепые нелепицы» — таково было первое издание книги, которая впоследствии, многократно дополненная и расширенная по тематике, получила название «От двух до пяти». Трудно переоценить значение этой книги, которую можно читать и перечитывать бесконечно, но, когда о ней думаешь, прежде всего приходят в голову детские речевые инновации, которые К. И. Чуковский называл лепыми нелепицами. Хотя К. И. Чуковский никогда не считал себя профессиональным лингвистом, публикацией этого интереснейшего материала и особенно комментариями к нему он внес неоценимый вклад в нашу науку. Мы хотим рассмотреть несколько вопросов: почему он называл факты детской речи, представляющие собой отклонения от нормы, не существующим в современном языке словом «лепые»? Почему эти инновации совпадают у разных детей? Почему они со временем исчезают даже в тех случаях, когда взрослые не исправляют ребенка? Что дает исследование этих детских инноваций лингвистике и психолингвистике?

Известно, что детских речевых инноваций великое множество. Принято различать лексико-семантические, словообразовательные, словоизменительные, синтаксические инновации, и это список далеко не полный. В сущности, отступления от правил орфографии и графики в письменных текстах также относятся к инновациям, ибо они, как и инновации устной речи, являются отнюдь не случайными. В данной статье речь идет о словоизменительных инновациях, чрезвычайно распространенных в речи русскоязычных детей. Они появляются раньше других инноваций в речи ребенка. Их можно разделить на две группы: заполняющие абсолютную и относительную лакуну в системе русского словоизменения.

В первом случае отклонение от нормы заключается в том, что ребенок заполняет некую ячейку, существование которой предполагается системой языка, но по тем или иным причинам данная словоформа отсутствует в общем употреблении. Примеры общеизвестны: отсутствуют формы родительного падежа множественного числа ряда существительных (*мечта, тахта, фата*), формы

1. Исследование осуществляется при поддержке РФФ, проект «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка» (2014–2016 гг.).

первого лица единственного числа некоторых глаголов (таких, как *победить* и *убедить*), деепричастия многих глаголов (*красить* и пр.), формы страдательных причастий настоящего времени (например, от того же глагола *красить*) и пр. Программируя высказывание, мы интуитивно избегаем указанных выше форм, но ребенок о существовании этих пустот не знает и может сконструировать отсутствующую в современном языке форму. Эти формы неминуемо попадают в число инноваций: *Я вас всех-всех победю!*; *У меня много разных мечт* и т. п. Окказиональные причастия и деепричастия встречаются у детей крайне редко просто потому, что эти морфологические формы имеют книжный характер.

Число словоизменительных инноваций, заполняющих абсолютные лакуны, сравнительно невелико в речи детей дошкольного возраста. Преобладают словоформы, которые можно считать заполнением относительных лакун: нужная словоформа в языке есть, но построена не тем способом, который использован ребенком. В таком случае детская инновация становится окказиональным вариантом формы, существующей в языке. Высокая степень вариативности, определяемая системой, в русском словоизменении хорошо известна. Закономерности русского словоизменения весьма специфичны, представляют собой своего рода иерархическую структуру, организованную по полевому принципу: в центре поля находятся главные, базовые правила, которые наименее специализированы в лексическом отношении и могут рассматриваться в качестве неких прототипов, которые в той или иной степени проявляются в словоизменении подавляющего числа лексем. Чем ближе к периферии, чем более специфичны модели, по которым строятся словоформы, тем менее они предсказуемы для индивида, который конструирует их самостоятельно. Есть модели, по которым построено всего несколько словоформ (*людьми, лошадьми, дверьми; дадим, съедим* и т. п.). Единственный способ не ошибиться при построении формы — это хранить ее в составе ментального лексикона в целостном виде и извлекать как некий гештальт. Существуют словоизменительные правила, распространяющиеся на группы лексем, объединенные по лексико-семантическим или формально-фонологическим основаниям; все они представляют собой своего рода уточнения, а иногда и ограничения действия прототипических правил.¹ Описание иерархической системы языковых правил, в частности словоизменительных, до сих пор отсутствует, хотя сами закономерности русского словоизменения описаны

1. См. подробнее (Цейтлин 2009).

полно и четко (см. Русская грамматика 1980, Зализняк 1967 и др.). Исследования в области детской речи помогают выявить разный характер словоизменительных правил (= словоизменительных моделей), что подтверждает известную мысль Л. В. Щербы о роли в лингвистических исследованиях таких данных о языке, которые он назвал «отрицательным языковым материалом» (Щерба 1974).

В современных онтолингвистических исследованиях (см., например, Воейкова 2015, Гагарина 2008; Елисеева 2014; Цейтлин 2009) доказано, что ребенок, осваивая словоизменение, проходит определенные этапы, которые можно назвать ступенями его формирующейся ментальной грамматики: (1) полное отсутствие словоизменения, когда заимствованные из «взрослого» языка словоформы используются как представители лексемы в целом (этап «замороженных форм», относящийся к первой половине второго года жизни); (2) появление первых числовых и падежных оппозиций существительного, а также некоторых оппозиций глагольных форм (обычно вторая половина второго года жизни); (3) становление субстантивной и глагольной парадигм (около двух лет). На втором и третьем этапе уже появляются и первые словоизменительные инновации, свидетельствующие о способности ребенка к конструированию словоформ на основе освоенных словоизменительных моделей.

В этом периоде, который принято называть продуктивным, используются почти исключительно прототипические правила словоизменения, относящиеся к сфере того, что мы предлагаем называть «идеальной грамматикой» (см. подробнее Цейтлин 2009). Эти правила продолжают лидировать при производстве словоформ и на дальнейших этапах освоения языка. Прототипические правила есть не что иное, как представленные в виде руководств к действию базовые закономерности языка. Человек, осваивающий язык как родной, постигает все эти правила с величайшей легкостью, совершая обобщения, равняясь на аналогии, ориентируясь на естественные ассоциации между разными формами одной лексемы и тождественные формы разных лексем. Основным (базовым, прототипическим) правилом конструирования словоформ существительного можно считать следующее правило: «Образуй словоформу существительного с помощью флексии, присоединяемой к основе». Однако во многих случаях, кроме флексии, используются также перемещение ударения, наращивания основы, чередования фонем и даже полная замена основы (супплетивизм), т. е. разграничение словоформ одной лексемы осуществляется более сложным образом. Наблюдающаяся в детской речи тенденция при

конструировании словоформ сохранять тождество основы была отмечена еще основоположником отечественной онтолингвистики А. Н. Гвоздевым (Гвоздев 2007).

Отклонения от непрототипического правила в пользу прототипического приводит к инновациям: стул — *стулы* (ср. стулья); котенок — *котенки* (ср. котята); лев — *лефа, лева* (ср. льва); чудо — *чуды* (ср. чудеса) или чудеса — *чудесо*; ребенок — *ребенки* (ср. дети). Эта стратегия конструирования субстантивных словоформ может считаться дефолтной. Проявлением подобной стратегии можно считать обычные детские глагольные словоформы *рисовую* (ср. рисую), *поцелуть* (ср. поцеловать), *проснул* (ср. разбудил), формы сравнительной степени *хорош́ее* (ср. лучше).

Ментальная грамматика, которой руководствуется ребенок, и в самом деле заслуживает название идеальной — в том смысле, что она является максимально простой, функциональной и в наименьшей степени лексически ориентированной. Идеальная грамматика представляет собой собрание идеальных словоизменительных парадигм, идеальных корреляций двух глагольных основ, идеальных форм компаратива и т. п. В подавляющем большинстве случаев «детский» вариант словоформы оказывается в некотором, глубинном, смысле слова более правильным, чем вариант, используемый в языке взрослых, о чем справедливо писал еще К. И. Чуковский, утверждая, что детские речения порою даже правильнее наших и что ребенок «не виноват», что в грамматике взрослых не соблюдается строгая логика.

Однако задача онтолингвистики — не только объяснить с лингвистических позиций предсказуемость и механизмы детских словоизменительных инноваций, но и определить, почему они рано или поздно исчезают, при том что взрослые, как выясняется, достаточно редко исправляют отклонения от нормы в речи детей. Ответить на этот вопрос невозможно без обращения к современным концепциям психолингвистики. Существуют, как известно, споры относительно того, каким образом порождаются словоформы в процессе продуцирования речи: конструируются ли они говорящим при опоре на словоизменительные правила или извлекаются из языковой памяти (ментального лексикона) в целостном виде. Применительно к русскому языку эта проблема рассматривалась в (Свистунова, Гор, Черниговская 2008). Существует два противоположных мнения. Одни ученые полагают, что возможны две разных стратегии применительно к регулярным и нерегулярным словоформам: первые конструируются по определенным правилам,

вторые хранятся в ментальном лексиконе в целостном виде и извлекаются как некие гештальты. Такой подход именуется двусистемным. Другие ученые считают, что все словоформы извлекаются одним способом, и возможность их гештальтного извлечения определяется не столько регулярностью-нерегулярностью лежащей в их основе модели, сколько их частотностью в речи: частотные словоформы запоминаются и извлекаются с большей легкостью, чем менее частотные, так как закреплены в памяти прочнее.

Б. М. Гаспаров рассмотрел эту проблему в своей книге 20 лет назад (Гаспаров 1996), разграничив так называемую продуктивную и репродуктивную стратегии порождения словоформ. Используя логические выкладки и математические подсчеты, он убедительно показал, что человеческий мозг способен хранить практически неограниченное число словоформ, которые извлекаются по мере надобности в процессе порождения речи. Заметим, что, кроме того, в русском языке нет такого резкого противопоставления регулярных и нерегулярных форм, как, например, в английском языке. Выше мы говорили об иерархической организации словоизменительных правил, что предполагает различную степень регулярности и фактически стирает границы между односистемным и двусистемным подходом к порождению словоформ. Анализ детских словоизменительных инноваций, а также словоизменительных оговорок в речи взрослых носителей языка свидетельствует о том, что даже регулярные словоформы, как правило, порождаются гештальтно. К конструированию ребенок прибегает в тех случаях, когда в его ментальном лексиконе отсутствует та или иная словоформа или функции ее не являются для него ясными — это вполне объяснимо с учетом его недостаточного речевого опыта. Для взрослого носителя языка, имеющего обширный ментальный лексикон, в силу разных причин (болезнь, усталость, спешка и т. п.) доступ к нему может быть затруднен, что также ведет к необходимости конструирования словоформы. При этом и взрослый, и ребенок выбирают для конструирования в большинстве случаев дефолтные (прототипические) правила, поэтому сконструированные словоформы во многом совпадают.

Детские словоизменительные инновации исчезают не только и не столько потому, что ребенок овладевает лексически специализированными частными правилами конструирования словоформ, но прежде всего потому, что в геометрической прогрессии расширяется его ментальный лексикон, содержащий целостные словоформы, заимствованные из речи взрослых. При этом происходит не только расширение ментального лексикона, но и его совершенствование:

не соответствующие норме словоформы исчезают, уступая место их нормативным эквивалентам. Этот процесс принято именовать блокированием инноваций. Он отнюдь не останавливается при достижении школьного возраста, но продолжается и дальше, меняя свою окраску, становясь все более осознанным и выливаясь иногда в метаязыковые высказывания и вопросы детей о языке.

Литература

- Воейкова М. Д.* Становление имени. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М., 2015.
- Гагарина Н. В.* Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. СПб., 2008.
- Гаспаров Б. М.* Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М., 1996.
- Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007.
- Елисеева М. Б.* Становление индивидуальной языковой системы ребенка. Ранние этапы. М., 2014.
- Зализняк А. А.* Русское именное словоизменение. М., 1967.
- Русская грамматика. Т. 1–2. М., 1980.
- Свиштунова Т. И., Гор К., Черниговская Т. В.* К вопросу о сетевой и модулярной моделях в морфологии: экспериментальное исследование усвоения русских глагольных словоизменительных классов детьми // Вестник СПбГУ. Серия 9: филология, востоковедение, журналистика. Вып. 2. Ч. 1. С. 75–87.
- Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.
- Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

Е. В. ЧМЕЛЁВА

СМОЛЕНСК, РОССИЯ

И. А. СИКОРСКИЙ О РАЗВИТИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ

Одним из пионеров изучения развития речи у детей раннего возраста в России явился И. А. Сикорский (1845–1918). Имя его фактически было предано забвению из-за общественной деятельности, подвергшейся критике со стороны социал-демократов. Известный киевский профессор, доктор медицины, психолог, психиатр, педагог не менее четверти века посвятил изучению природы детей.

С помощью методов наблюдения, эксперимента ученый создал целостную картину хода развития речи у ребенка. Он провел тщательные наблюдения за развитием собственных детей, за развитием детей Петербургского воспитательного дома, за новорожденными в Надеждинском родовспомогательном заведении. Свои данные он сопоставил с результатами ведущих зарубежных ученых. В первую очередь с выводами В. Прейера, представленными в его знаменитой «Душе ребенка». Первым русским переводчиком этой монографии явился сам И. А. Сикорский.

Экспериментальные исследования И. А. Сикорского не получили широкого отклика в русской науке того периода. Зато были подхвачены на Западе (В. Лай, А. Бине и др.). Благодаря идеям И. А. Сикорского, возникло активное стремление связать с экспериментом педагогический процесс, т. е. создать качественно новую науку о воспитании и обучении детей.

Теоретические основы процесса развития детской речи ученый раскрыл в работах «О развитии речи у детей» (1881), «Воспитание в возрасте первого детства» (1884), «О постановке преподавания и воспитания сообразно естественному ходу умственного развития» (1900), «Ход умственного и нравственного развития в первые годы жизни» (1901), «Душа ребенка с кратким описанием души животных и души взрослого человека» (1911). В его концепции представлена целостная картина хода развития речи с первых простейших движений еще пока бессловесного существа и до полного развития сложных, удивительных движений, из которых состоит слово.

Ученый создал классификацию особенностей детской речи, показал отличие детской речи от речи взрослого человека. При этом он опирался на знания физиологии. Прежде всего детская речь не содержит в себе многосложных слов, а состоит из односложных или двухсложных комбинаций. Например, мальчик называл молоко — *ко*, девочку — *мо*; тот же мальчик вместо прощайте — говорил: *тятя*; девочка называла сапоги — *поки*.

Вторую особенность детской речи составляет элементарная структура слогов. Детский язык не выдерживает в слоге двух или трех согласных подряд, а допускает только один согласный звук в качестве представителя целого слога, из скольких бы звуков он в действительности не состоял. Так, мальчик говорил вместо: стол — *тол*, печка — *пека*.

Следующая особенность детской речи — неясность и неотчетливость отдельных звуков в смысле специализированного говора взрослых. Для детей характерна всеобщая мягкость детских

консонантов, особенно язычных. Ребенок говорит скорее вместо: дадут чаю — *дядют цяю*.

Характерной особенностью детской речи является замена одних звуков другими. Например, вместо: крестик — *тестик*; стакан — *какан*.

Наконец, одну из редких особенностей детской речи представляет перемещение слогов слова. Например, ребенок говорит вместо: воробышек — *балёвышек*; говорить — *галавить*.

Отличие детской речи от речи взрослого человека И. А. Сикорский находил не только в физиологии. В своем исследовании детской речи он опирался на эксперимент. На этом основании ученый выделил два типа детской речи. Одни дети по преимуществу останавливаются на тщательном изучении звуков слова и метко схватывают и запоминают один или несколько звуков. Эти звуки служат для них представителем целого, иногда длинного слова. Так, ребенок говорит: *мо* или *моко* — вместо молоко; *гла* — вместо глаза.

Другие дети схватывают слоговый состав слова, мало обращая внимания на ознакомление с звуком. Слова, произносимые этими детьми, точно отвечают по количеству слогов словам взрослых, но по составу звуков чрезвычайно отличаются от них. Например, ребенок говорит: *какой киску* — вместо закрой крышку; *нанаик* — фонарик. В связи с этим ученый обращал внимание педагогов на то, что дети уже очень рано специализируются: одни по преимуществу изучают звуки, другие — слоговую структуру слов. При этом одна речь не имеет преимуществ перед другой, фонетика одинаково трудна для детей обеих категорий.

И. А. Сикорский показал, что речь является результатом совместной деятельности трех различных механизмов: 1) дыхательного, 2) голосового, 3) членораздельного. Из них вокальный и дыхательный являются вполне координированными уже в момент первого вдоха ребенка. Два же других механизма — артикуляторный и дыхательный (насколько последний входит в состав речи) — находятся в это время в совершенно рудиментарном состоянии. Для будущей речи необходимо развитие этих механизмов и взаимная координация их между собой и с механизмом голосовым. Взаимная координация их совершается постепенно, в течение весьма долгого времени. Она остается далеко незаконченной в течение всего второго и иногда третьего года жизни ребенка. При этом исследователь опирался на учение о локализациях, широко известное в XIX веке.

Ученый сделал убедительный вывод о том, что развитие речевого центра имеет важное педагогическое значение. Речевой

центр объединяет деятельность высших ассоциативных областей головного мозга (затылочно-теменного и лобного) и является при посредстве условных символических движений материальным выразителем процессов, совершающихся в этих областях. Кроме того, центр речи служит проводником, при помощи которого работа из одних территорий мозга передается в другие.

В ходе развития речи у ребенка И. А. Сикорский различал два периода. В первом периоде происходит развитие подражательной речи — оно идет рефлекторно. Таким путем возникают вначале отдельные звуки, а с 3–4 месяцев появляются группы звуков в форме причудливых слоговых комбинаций.

На втором году жизни возникают первые преднамеренные комбинации звуков. Их появление ученый связывал с зарождением сознания и появлением волевых движений. Причем речевые продукты этого периода более несовершенны, нежели образцы, которые возникали в период подражательной речи. Этот факт И. А. Сикорский объяснял тем, что речевое развитие теперь исходит из другого источника, из другого отдела головного мозга. В этот период должны установиться постепенно ассоциации между весьма многими центрами и центром речи. В этом утверждении ученого мы видим влияющие ассоциативной психологии, получившей широкое распространение в то время. В связи с этим внимание ученого было обращено на сложный путь, который проходит ребенок в изучении фонетики речи.

Этот путь запечатлевается удивительным образом в детских словах. Словесное развитие ребенка ежедневно обогащается новыми словами, составленными по фонетическим требованиям данного периода. Вместе с тем продолжают существовать слова раннего происхождения, которые в виде живой традиции переходят изо дня в день, от одной фазы развития к другой. Рядом со словами довольно совершенной конструкции в живом детском языке встречается много продуктов несовершенного фонетического творчества. И ребенок время от времени делает реформы в своем лексиконе и преобразовывает старые слова сообразно требованиям текущего периода развития его речи. Однако в своих преобразованиях ребенок вносит новые формы и правильно, и не впопад. Лучшее всего создание детьми новых фонем показать на конкретных примерах, которые приводились ученым. Так, выучившись произносить звуки *ш* и *р*, ребенок не только преобразовывает свое прежнее — *голящая каша* в *горячая каша*, но в то же время начинает нередко говорить *шад*, *рампа* вместо правильного выговора *сад*, *лампа*, который он уже давно

практиковал. Такой характер словесного развития служит источником разнообразия детской речи, пестрого смешения прочных, устойчивых форм с произвольными и непонятными сразу исключениями. Но постепенно речь ребенка наполняется смыслом и строгой последовательностью звукового и артикуляционного развития.

Обращал внимание И. А. Сикорский на некоторые отклонения в ходе развития речи, которые приводят к патологиям. К таким патологиям он относил шепелявость, косноязычие и им подобные болезни. Эти нарушения связаны с недоразвитием или приостановкой развития тех или иных артикуляторных движений. При нормальном ходе развития речи неправильные артикуляторные движения являются промежуточными переходными формами между первоначальным и окончательным артикуляторным движением.

Итак, новые знания о природе развития речи у детей обогащали традиционную педагогику, раскрывали процесс изменения от традиции к инновации, побуждали к созданию качественно новой науки о детской речи. Еще один важный вывод, к которому пришел ученый, сложность педагогического решения данной проблемы требует обращения к смежным наукам: физиологии, психологии, экспериментальной педагогике и филологии.

Литература

Сикорский И. А. О развитии речи у детей // Ежед. Клинич. Газ., изд-во Боткина, 1881.

Сикорский И. А. Воспитание детей младшего возраста. СПб, 1884.

Сикорский И. А. Ход умственного и нравственного развития в первые годы жизни. Киев, 1901.

Сикорский И. А. Душа ребенка с кратким описанием души животных и души взрослого человека. Киев, 1911.

А. ШАЯХМЕТ

АЛМАТЫ, КАЗАХСТАН

ОПИСАНИЕ БИЛИНГВИЗМА КАЗАХСКИХ ДЕТЕЙ В ФОРМАТЕ «СНАТ»

В течение ряда лет мы занимались исследованием двуязычия детей младшего школьного возраста в Казахстане, где казахский язык является официальным государственным языком, а русский язык — языком межнационального общения. Поскольку в стране

проживают представители более ста различных этносов, и несмотря на то, что фактически демографическая ситуация все еще продолжает изменяться в силу экстралингвистических причин, значимым является доминирование русского языка в ситуации массового казахско-русского и индивидуального двуязычия и/или диглоссии с компонентами «национальный язык» и «русский язык». Последние правительственные программы объявили и о грядущем трехязычном обучении в системе образования; на данный момент мы можем констатировать, что параллельное сосуществование в Республике Казахстан казахского и русского языков создают естественные условия для функционирования детского двуязычия для детей из этнических казахских семей, хотя и монолингвальных детей-казахов, говорящих по-русски, можно найти в большинстве русских классов среднеобразовательных школ разных уровней.

Для описания и изучения устной речи детей младшего школьного возраста, обучающихся в среднеобразовательных школах Казахстана, мы используем формат CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcript). CHAT является одним из приложений для реализации системы CHILDES (Child Language Data Exchange System) (MacWhinney 2000) наряду с пакетом программ CLAN (Computerized Language Analysis), который позволяет описывать и анализировать устную детскую речь на многих языках мира и создавать корпуса детской речи, как монолингвальные, так и билингвальные.

В самом корпусе детской речи присутствуют и файлы на русском языке, предоставленные российскими учеными Е. Ю. Протасовой и Н. В. Гагариной. Кроме того, профессором М. Д. Воейковой было создано учебное пособие к спецкурсу «Русская речь в системе CHILDES» (Воейкова 1995), существует и программа для морфологической обработки файлов на русском языке, что свидетельствует о широкой представленности речи русских детей во всемирном корпусе.

Правильное оформление звучащей устной речи имеет принципиальное значение, поскольку в противном случае неверно зафиксированные особенности детской речи в формате CHAT могут повлечь за собой и искажение исследовательского анализа в формате CLAN. Отметим, что транскрипция казахоязычной речи требует адекватной передачи в файлах многих звуков, характерных для фонетико-фонологической системы западнотюркского языка алтайской семьи, коим является казахский язык, что в свою очередь вызывает вопрос об основах графической системы, на которую должна опираться транскрипция детской речи. При выполнении морфологической кодировки детской речи можно было бы

ориентироваться на представленные в корпусе агглютинативные языки (например, японский и турецкий), хотя и здесь имеются некоторые особенности, требующие продуманного последовательного подхода к данной проблеме.

Отправным пунктом в транскрипции речи и билингвальных, и монолингвальных детей является так называемый minCHAT, позволяющий зафиксировать слова и выражения детской речи в форме малых файлов с возможностью дальнейшего анализа записанного, например:

**DAN: rebjonok v spal'ne s ljagushkoj*

**DAN: a sobaka smotrit v banku*

**DAN: gde nahoditcja ljagushka.*

**DAN: nochju.*

**DAN: u nego veschi valjajutcja*

**DAN: tam svet gorit*

**DAN: i nemnozhko okno otkryto.*

Независимо от типа файла — minCHAT. midCHAT — крайне важно правильное оформление обязательных строк (obligatory headers) начала и конца записи - @Begin и @End соответственно, языковая строка - @languages, регистрация идентификации, имени, роли участников коммуникативного акта (participant's ID, name, role). Кроме того, возможна регистрация информации в постоянных (constant) и изменяющихся строках (changeable headers) с целью их дальнейшего использования в исследованиях.

@Begin

@Languages: rus, kaz, CA

@Participants: DAN Child, INV Investigator

@ID: ru|kzbiling|DAN|8;6.2|male|_|_|Child|_|

@ID: ru|kzbiling|INV|_|_|_|Investigator|_|

@Date: 8-NOV-2004

@Birth of DAN: 06-MAY-1996

@Location: Almaty, KZ

**DAN:*

**INV:*

@End

Особенностью записи являются так называемые маркеры, например, в нашем случае пришлось пользоваться такими категориями как @c — словотворчество (child-invented form), @g — общая словоформа, употребленная в специфических целях (general special form), @i — междометный маркер (interjection), @o — звукоподражательный (onomatopoeia), @q — маркер метаязыковых

проявлений (metalinguistic use), и конечно же, @s:k — маркер использования форм второго языка, в нашем случае, казахского — k (second-language form), в тех случаях, когда речь идет о русском языке, если основной язык файла — казахский, то переключения на русский язык и/или русские вкрапления в казахскую речь рассматриваются в качестве форм второго языка.

**DAN: a eto kto?*

**DAN: bughy@k ma@s:k?*

%exp: metalinguistic code-switching

**DAN: ja sproshu u papy?*

**DAN: ja zabył kak po+russki@q*

Ограничители детских высказываний, выражающиеся в виде знаков препинания, имеют некоторые особенности, но не отличаются принципиально от узуальных. Это (-), (?) и (!), за исключением некоторых случаев, к примеру: (.) — точка, (#..) — решетка с точками и др.

**DAN: ljagushka # gde ty +!/?*

**DAN: ljagushka # gde ty +!/?*

**DAN: dva raza@q*

В целом проблема использования и предпочтения графических знаков решается самим исследователем; мы использовали романизированные кириллические знаки системы ASCII (American Standard Code for Information Interchange).

Из ряда зависимых ярусов (dependent tiers) мы использовали стандартные: %com — комментарий, %err — ошибка, %exp — пояснение, %mor — морфология, %syn — синтаксис и др.

**DAN: kotoraja zastrjala na golove sobaki banka razbilas'*

%err: banka kotoraja zastrjala na_golove sobaki razbilas' \$POS

%com: word order crosslinguistic interference

%err: banka zastrjala=sobaka zastrjala \$SYN

%com: syntactic confusion of subject and object

Особую значимость приобретает морфологическая разметка (tagging), позволяющая исследователю маркировать особенности лингвистических единиц, прежде всего, с точки зрения отнесенности слов к определенной части речи.

**DAN: mal'chik ischet v nore*

%mor: N/mal'chik V/ischet-3S PREP/v N/nore

**DAN: a sobaka uvidela uli@g [:ulej]*

%mor: CONJ:PRAG/a N/sobaka V/uvidela-PAST-3SF N/uli

**DAN: i xochet dostat' ego.*

%mor: CONJ:COORD/i V:AUX/xochet-3S V/dostat'-INF PRO/ego

В некоторых случаях нам пришлось использовать собственные сокращенные формы, например, для послелогов мы использовали сокращение POST от *postposition* по аналогии с названием для предлогов в русском языке (и других индоевропейских языках) — PREP от *preposition*, так как выполняемые данными служебными словами функции в принципе аналогичны.

Очевидно, что используемый формат позволяет работать с собранными данными детской речи на новом уровне. Мы ставили целью в рамках данного доклада не продемонстрировать все стороны, а лишь обратить внимание на то, что использование формата CHAT позволило нам систематизировать выявленные особенности устной речи казахских билингвальных детей младшего школьного возраста. Созданные файлы мы можем анализировать в программах CLAN. Кроме того, открытость корпуса детской речи дает нам широкие возможности сравнения и анализа с детской речью на других языках из международной системы обмена данными детской речи.

Литература

Воейкова М. Д. Русская речь в системе CHILDES. Учебное пособие к спецкурсу. СПб., 1995.

MacWhinney B. The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk. Mahwah, NJ, 2000.

ОВЛАДЕНИЕ СЛОВАРНЫМ СОСТАВОМ ЯЗЫКА. ОРГАНИЗАЦИЯ МЕНТАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА РЕБЕНКА

И. П. АМЗАРАКОВА
АБАКАН, РОССИЯ

АБСТРАКТНЫЕ И ОТВЛЕЧЕННЫЕ ИМЕНА В ЛЕКСИКОНЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Проблема освоения ребенком лексики является одним из самых активно исследуемых в психолингвистике и онтолингвистике аспектов речевого развития. Существуют теории овладения лексической стороной речи, к самым известным из которых в зарубежной лингвистике относятся теория семантических признаков Э. Кларк, гипотеза функционального ядра К. Нельсон, теория прототипов М. Боуэрман. Все основные исследования лексического развития ребенка рассматривают в основном конкретную лексику, освоение которой лежит через чувственное восприятие и опыт ребенка к постепенному расширению концепта.

С абстрактными понятиями дело обстоит иначе. Там нельзя идти от чувственного опыта. Абстрактные понятия типа дружба, согласие, красота, собирательные существительные (государство, национальность) усваиваются только с подключением логического мышления, в старшем дошкольном возрасте и особенно интенсивно с началом школьного обучения. Цель настоящего доклада — бросить взгляд на то, какие разряды отвлеченной и абстрактной лексики вызывают трудности освоения у немецких учащихся

младшего школьного возраста. Мы рассмотрим случаи использования лексики, зафиксированной в письменных работах немецких учащихся младших классов и опубликованных в издательстве SUBITO¹.

Доказано, что первые семантические признаки, выделяемые сознанием ребенка при столкновении его с новым именем и новым объектом, имеют перцептивную природу и построены на наглядных обобщениях. На ранней стадии речевого развития наблюдается так называемый полисемантизм, когда одним и тем же словом ребенок обозначает совершенно разные предметы на основе одного субъективного признака. А. А. Леонтьев приводит пример, когда двухлетний мальчик употреблял слово «синий» в значении «хороший», поскольку в предыдущий период отдавал предпочтение предметам синего цвета.

Исследователи считают возможным выделить так называемые «критические» признаки, т. е. те, которые в первую очередь становятся основой генерализации, обобщения. Так, немецкая исследовательница Г. Сагун относит сюда категории чувственного восприятия, а именно: движение (Bewegung), форма (Form), размер (Größe), звучание (Ton), вкус (Geschmack), характер материала (Beschaffenheit) (Szagun 1993: 141).

Увеличение количества семантических признаков идет от общих к частным, специфическим. Так, Г. Сагун приводит следующие примеры: *Auto* для маленького ребенка может означать и автобус, и легковую машину, и грузовик, и трамвай — все, что движется и имеет колеса, а *Hund* — и корову, и лошадь, и овечку, т. е. всех четвероногих животных (Там же: 140). Данное явление принято называть генерализацией, которая является основой дальнейшей категоризации. Сначала в связи с практической деятельностью ребенка складывается предметная отнесенность слова. Слово *би-бип* у малыша обозначает и машину, и процесс движения машины, и шум, который она издает (пример К. Ф. Седова: Седов 2008: 81). Затем в процессе речевого опыта и расширения лексических связей в сознании ребенка происходит развитие семантической структуры слова.

Первые слова, как экспериментально доказал Н. Х. Швачкин, являются семантическими комплексами, охватывающими вещи со сходным смыслом на основе предметного, аффективного и

¹ Франкфурт-на-Майне, серия Kindemund /«Устами ребенка»/, 2006 — 2007 г., всего 22 книги данной серии: *Oma war beim Optimisten*, *Papa ist kein Vaterunser*, *Die Lehrerin stellt nachts Zettel her* и пр. Все примеры, приведенные в тезисах, заимствованы из этой серии.

функционального сходства воспринимаемых предметов (Леонтьев 1965: 167–168).

Г. Сагун считает, что дети заполняют лакуны в своем тезаурусе за счет лексем, построенных на генерализации значения (*Überdehnung*), за счет диффузной лексики (*Allzweckwörter*) и за счет новообразований (*Wortneubildungen*) (Szagun 1993: 180).

Гораздо сложнее для усвоения оказываются относительные слова (больше, меньше, брат, сестра и т. п.) и лексика с отвлеченным значением. Потребности коммуникации вынуждают ребенка расширять и пополнять свой тезаурус, общаясь с взрослыми, черпая информацию из печатных и мультимедийных источников.

Экспериментальные исследования подтверждают, что абстрактная лексика в ментальном лексиконе взрослых и детей отличается как количественно, так и качественно. Е. И. Гришук, исследуя в своей диссертации функционирование абстрактной лексики в языковом сознании старшеклассников, отмечает, что уровень понимания абстрактной лексики у старшеклассников не является достаточно адекватным. Большое количество абстрактных лексем в их языковом сознании имеет ложную семантику, основанную в основном на народной этимологии (Гришук 2002). Можно предположить, что у детей младшего школьного возраста, которые только недавно погрузились в учебную деятельность, проблем с усвоением абстрактной лексики не меньше, чем у старшеклассников.

Ребенку младшего возраста достаточно услышать новое для него слово один-два раза, чтобы выстроить свою гипотезу о значении слова, которая в дальнейшем уточняется при использовании и восприятии слова в других контекстах речевого употребления (Rothweiler, Meibauer 1999: 20). По разным данным активный словарь шестилетних немецких детей достигает от 3 до 5 тысяч слов, в то время как пассивный запас колеблется от 9 до 14 тысяч слов (Там же: 9).

Так или иначе, освоение лексики ребенком в период до школьного возраста происходит в основном по ономаσιологическому принципу, от понятия к слову, поскольку обусловлено одновременным освоением (познанием) окружающей действительности. Осваиваемое ребенком слово проходит период ассимиляции в систему языка, обрастая постепенно коннотативными значениями и лексическими связями.

Однако чем шире становится опыт речевой коммуникации ребенка, тем больше новых лексем входит в его сознание. Часть отвлеченной и абстрактной лексики с несформированным

лексическим значением, попадая в уста ребенка, становится объектом языкового юмора.

Значительную группу слов, вызывающих затруднения в употреблении, составляют термины и понятия из области медицины и других гуманитарных наук: *Monotonie, Gehirnerschütterung, Vitamine, Gebärmutter* и т.п. Не менее частотны случаи неправильного осознания реалий из различных сфер культуры (*Koran, Mitra, Sisyphusarbeit, Vatikan* и пр.) и относительных слов — наименований родства (*Oma, Geschwister, Witwe*¹). Встречаются лексические ошибки, обусловленные мотивировкой сложных слов (*Muttermal, Wachskerze* и др.).

Несформированность семантической структуры слов либо неполнота концепта обнаруживается в некорректном — по большей части паронимическом — употреблении или в дефинициях абстрактных номинаций. Например, на паронимической аттракции построены следующие словоупотребления: *Picken = Pixeln, Muskeltier = Musketier, Gebot = Angebot*.

*Am besten gefallen mir die Göttergeschichten aus der griechischen **Meteorologie** (= Mythologie)*².

*Luther wurde berühmt, weil er seine 95 **Prothesen** (= Thesen) ans Kirchenportal geschlagen hat*³.

*Und Opa spielt auch in der Blaskapelle auf einer **Trombose**⁴ (= Trompete).*

*Als mein Dreirad kaputt war, hat mein Opa es **opariert**⁵ (operiert — И. А.) (=repariert).*

*In Frankreich hat man die Verbrecher früher mit der **Gelatine**⁶ (= Guillotine) hingerichtet.*

Предметная отнесенность слова в приведенных примерах еще не сформировалась окончательно. По-видимому, ребенку знакомы оба слова — *These* и *Prothese, Trompete* и *Trombose* и т. д.,

¹ *Oma kann froh sein, dass sie mich hat. Wenn sie nicht meine **Oma** wäre, wäre sie nur 'ne alte Frau* = Бабушка должна радоваться, что у нее есть я. Если бы она не была моей бабушкой, то была бы только старой женщиной; *Geschwister habe ich noch keine, nur einen Bruder = Geschwister* (братья-сестры) у меня еще нет, только один брат; *Ich will später nicht heiraten, ich will gleich **Witwe** werden!* = Я не хочу выходить замуж, я хочу сразу быть вдовой.

² Больше всего мне нравятся истории про богов из греческой метеорологии.

³ Лютер стал знаменитым, потому что прибил на церковном портале свои 95 протезов.

⁴ А еще дедушка играет в духовом оркестре на тромбозе.

⁵ Когда у меня сломался трехколесный велосипед, дедушка его оперировал.

⁶ Во Франции раньше казнили преступников желатином.

но звуковая сторона еще не дифференцирована и не соотнесена с каждым конкретным значением. То же со словами метеорология и мифология. Ребенок «приспосабливает» услышанное (прочитанное) слово на основе звукового сходства к мысли, которую он облакает в слова.

На паронимической аттракции построены многие замены реалей: *Koran = Kodak*; *Vatikan = Vakuum*; *Sisyphusarbeit = Syphilusarbeit*; *Mitra = Hydra*.

В некоторых словах с отвлеченной семантикой наблюдаем сужение значения: *Wenn ein Arzt operieren* (operieren — И. А.) *will, muss er erst sterilisiert werden*¹. Глагол *sterilisieren* имеет значение «стерилизовать что-л., освобождать от микробов» и «стерилизовать кого-л., делать бесплодным». Неполнота концепта в языковом сознании ребенка ведет к выбору некорректной для данного контекста лексико-грамматической связи.

Слово *Vegetarier* (вегетарианец), напротив, приобретает расширительное значение лица, которое не употребляет определенный сорт пищи: *Ich bin Rosenkohl-Vegetarier*; *Marie und ich sind die einzigen, die hier keine Milchreis-Vegetarier sind*². То же с медицинским понятием *Kaiserschnitt* («кесарево сечение»³), которое понимается как «разрез, через который достают ребенка»: *Der Jäger hat einen Kaiserschnitt gemacht und damit das Rotkäppchen gerettet*³.

Генерализация значений имеет место не только в словах иностранного происхождения, но и в привычных бытовых номинациях: *Glatze*, «лысина», переносится на любое гладкое место головы (*Erst kriegt man im Mund eine Glatze, dann wachsen die Zweitähne*⁴), а слово *barfuß*, «босиком», используется в значении «лысый» (*Opa ist am Kopf barfuß*). Ср. русс. Голова босиком (лысая).

В связи с продуктивностью словосложения в немецком языке многие термины осмысливаются ребенком на основе анализа словообразовательной структуры («народная этимология»). Мотивировка сложного слова *Gebärmutter* (матка) раскладывается в сознании младшего школьника на компоненты *gebären* = рожать и *-mutter* = мать и понимается как «роженица», «женщина, родившая кого-то»: *Wenn eine Frau ein Baby bekommt, wird sie Gebärmutter, а слово Wachskerze* (восковая свеча) вызывает недоумение: *Warum*

¹ Если врач хочет оперировать, то сначала его стерилизуют.

² Я вегетарианец по цветной капусте. Или: Мари и я здесь единственные, кто не вегетарианцы по рисовой молочной каше.

³ Охотник сделал кесарево сечение и спас тем самым Красную Шапочку.

⁴ Сначала во рту получается лысина, а потом там вырастают вторые зубы.

*heißt sie Wachskerze, wenn die doch beim Brennen immer kleiner wird?*¹ — поскольку первый компонент слова *Wachs-* созвучно с глаголом *wachen*, что значит «расти». Слово *Musketier* (мушкетер) становится мускулистым зверем (*Muskeltier*), что созвучно с представлением ребенка о мушкетере как сильном солдате: *Früher nannte man die besten und stärksten Soldaten Muskeltiere*².

Таким образом, даже беглый взгляд на письменно зафиксированные примеры из сочинений младших школьников показывает, что абстрактная и отвлеченная лексика представляет определенные трудности в освоении. Думается, что освоение этой лексики осуществляется семасиологическим путем. Получив готовый термин или наименование реалии, ребенок пользуется учебной и справочной литературой, уточняя значение слова и шлифуя его методом проб и ошибок в речевой практике. Учитывая, что «значение слова развивается даже и после того, как предметная отнесенность слова достигла своей устойчивости» (Лурия 2004: 156), и зная механизмы формирования семантической структуры слова в языковом сознании ребенка, можно вести целенаправленную работу по речевому лексическому развитию детей школьного возраста и добиваться успеха в освоении ребенком значений абстрактных лексем.

Литература

- Гришук Е. И.* Абстрактная лексика в языковом сознании: Экспериментальное исследование языкового сознания старшеклассников: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2002.
- Леонтьев А. А.* Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. М., 1965.
- Лурия А. Р.* Развитие значения слова в онтогенезе // Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. М., 2004. С. 144–158.
- Седов К. Ф.* Онтопсихолингвистика: Становление коммуникативной компетенции человека. М., 2008.
- Rothweiler M., Meibauer J.* Das Lexikon im Spracherwerb — Ein Überblick // Das Lexikon im Spracherwerb / J. Meinbauer, M. Rothweiler (Hrsg.). Tübingen; Basel: Francke, 1999.
- Szagan G.* Sprachentwicklung beim Kind: eine Einführung. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union, 1993.

¹ Почему она называется *Wachskerze* (растущая свеча), если когда она горит, то становится меньше и меньше?

² Раньше самых лучших и сильных солдат называли «мускулистым зверем».

ТЕРМИНЫ РОДСТВА В ЛАТЫШСКОМ ЯЗЫКЕ: НЕКОТОРЫЕ ДАННЫЕ СПОНТАННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ И ТЕСТА МАК-АРТУРА – БЕЙТС

Принадлежность к роду, родственные связи являются существенной составляющей жизни каждого человека. Во всех социумах существует древний и достаточно стабильный пласт лексики — термины родства. Термины родства в течение долгих лет привлекают внимание антропологов, психологов, лингвистов и других специалистов (см., напр., Дзибель 2012: 243–362). Одной из первых работ, посвященных системному исследованию терминов родства, можно считать труд американского антрополога Луиса Генри Морган (Lewis Henry Morgan) «Systems of Consanguinity and Affinity of the Human Family» (1871). Со временем таксономия родства привлекла внимание и исследователей детской речи (Пиаже 1997; Danziger 1957; Elkind 1962; Naviland&Klark 1974; Доброва 2003 и др.). В латышском языкознании эта тема пока мало раскрыта: отдельные термины родства осмыслены в статье Рейниса Бертулиса (Bērtulis 1972), дан анализ функционирования в детской речи лексем *tama, papa* (мама, папа) (Rūķe-Draviņa 1976), обобщены названия родственников, функционирующие в детской спонтанной речи (Markus 2003: 44–45; Freidenfelds at all. 2009).

В латышском языке большая часть терминов родства принадлежит к основному, количественно небольшому древнему слою индоевропейской лексики (Ozols 1993; Bērtulis 1972). Можно говорить о двух группах лексических единиц: терминах родства, обозначающих близость людей по крови, и терминах свойства, указывающих на отношения, возникшие в результате брака. С одной стороны, это статическая таксономия, которая дальше активно не развивается. С другой стороны, наблюдаются два противоположных процесса: некоторые термины теряют актуальность, так как в повседневной коммуникации потребность в них минимальна из-за ослабления родственных контактов, однако в узусе, особенно в детской речи, появляется много разных фонетических, морфологических, лексических вариаций существующих единиц. Переходу в пассивный лексикон в основном подвергаются термины свойства. В связи с этим можно говорить как минимум о двух лексических пластах — терминах и субтерминах. Под термином родства (ТР) в данной статье понимается лексическая

единица, обозначающая **близость людей по крови**, функционирующая в литературном языке как официальное название, например, в системе документов, а под субтермином (СТР) — разные слова (структурно-лексические вариации и эквиваленты терминов), которые используются в речи для номинации родственников и часто выражают *апеллятивную функцию*: например, ТР *māte* и СТР *matma, mīte; tēvocis* и *konkulis; vacāmāte* и *babikoma*. **Термины свойства — лексические единицы, указывающие на отношения, возникшие в результате брака**, — в статье не рассматриваются.

В многоступенчатой таксономии родства можно выделить лексико-семантическое ядро, куда входят названия членов семьи (родителей, детей, бабушек, дедушек, сестер и братьев), оно играет важную роль в социализации ребенка. В контакте с самыми близкими людьми он осваивает номинативную систему родства, расширяя это семантическое поле по мере знакомства с другими членами рода и интенсивности употребления в речи ТР и СТР близкой и отдаленной периферии данной таксономии. Именно в детской речи зарождаются новые и новые лексико-грамматические вариации ТР, которые могут функционировать только непродолжительное время или, наоборот, стать активной частью коммуникации в пределах семьи, родственников, друзей.

Цель данной статьи — дать краткий обзор ТР и СТР, функционирующих в спонтанной речи латышских детей (1,0–5,0), подвергая более подробному анализу лексические единицы, используемые для номинации бабушек, так как именно эта лексико-семантическая группа является наиболее разнообразной и богатой. Эмпирический материал получен в процессе анкетирования и интервью, привлекались данные записей родителей, наблюдавших за развитием лексикона детей, а также данные словаря детской речи (Freidenfelds at all. 2009) и результаты начального исследования теста Мак-Артура-Бейтс (Fenson et al. 2007). Следует отметить, что в тесте ТР представлены только общеупотребительными лексемами (см. таблицу 1) и не отражают лексических или морфологических вариаций. Лишь некоторые родители, участвовавшие в апробации теста, дополнительно указали и другие названия родственников (*opis, ome, tētis*), присутствующие в речи ребенка. Так как цель теста связана с выяснением возможностей понимания и продуцирования ребенком в возрасте 0,8–1,4 и 1,4–3,0 лет ТР из заданного списка, то с его помощью нельзя выявить всего многообразия лексико-морфологических, диалектных вариантов и новообразований исследуемых лексем. Однако это можно сделать посредством

анкетирования, интервью, изучения родительских записей или дневников развития речи ребенка.

ТАБЛИЦА 1.

Термины родства в тесте Мак-Артура-Бейтс¹ (CDI)

Английский		Латышский		Русский		Словенский	
Words and gestures	Words and sentences	Vārdi un žesti	Vārdi un teikumi	Слова и жесты	Слова и выражения	Besede in geste	Besede in stavki
mammy	mammy	māte	māte	мама	мама	mama	mama
daddy	daddy	tēvs	tēvs	папа	папа	oče	oče
brother	brother	brālis	brālis	брат	брат	brat	brat
sister	sister	māsa	māsa	сестра	сестра	sestra	sestra
–	–	meita	meita	дочка	дочка	–	–
–	–	dēls	dēls	сын	сын	–	–
grandma	grandma	vecāmāte	vecāmāte	бабушка	бабушка	babica	babica
grandpa	grandpa	vectēvs	vectēvs	дедушка	дедушка	dedek	dedek
uncle	uncle	tēvocis	tēvocis	дядя	дядя	stric	stric
aunt	aunt	tante	tante	тетя	тетя	teta	teta
–	–	onkulis	onkulis	–	–	–	–
–	–	krustmāte	krustmāte	–	–	–	–
–	–	krusttēvs	krusttēvs	–	–	–	–

Следует обратить внимание и на то, что некоторые ТР десемантизировались и функционируют с другими значениями в виде компонентов словосочетаний или сложных слов как в системе терминологии разных отраслей, так и в разговорной речи и диалектах, ребенок эти семантические нюансы познает постепенно. Дети ТР и СТР используют только в основном значении — как названия родственников:

¹ *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (CDI)* адаптирован в латышском языке в пределах проекта nr. NF1/R/2014/053 «Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums» (LAMBА) («Монолингвальное и билингвальное освоение латышского языка: инструменты, теории и применение»).

māte ‘мать’ — женщина, родившая ребенка; *tēvs* ‘отец’ — мужчина, имеющий детей; *brālis* ‘брат’ — ребенок мужского пола по отношению к другим детям своих родителей; *māsa* ‘сестра’ — ребенок женского пола по отношению к другим детям своих родителей; *meita* ‘дочь’ — ребенок женского пола по отношению к своим родителям; *dēls* ‘сын’ — ребенок мужского пола по отношению к своим родителям; *vecāmāte* ‘бабушка’ — мать матери или отца; *vectēvs* ‘дедушка’ — отец матери или отца; *tēvocis, onkulis* ‘дядя’ — брат матери или отца, муж брата/сестры матери/отца; взрослый мужчина по отношению к мальчику/девочке или юноше/девушке; *tante* ‘тетя’ — сестра матери или отца, жена брата/сестры матери/отца; взрослая женщина по отношению к мальчику/девочке или юноше/девушке; *krusttēvs* ‘крестный отец, дядя’ — мужчина по отношению к тому, кого он крестил; брат матери или отца; муж брата/сестры матери/отца; *krustmāte* ‘крестная мать, тетя’ — женщина по отношению к тому, кого она крестила; сестра матери или отца; жена брата/сестры матери/отца (LLVV).

Анализ собранного материала (около 600 единиц) свидетельствует о том, что в речи детей 1–5 лет в основном представлены многочисленные вариации названий прародителей (75%) и родителей. Родители, отвечая на вопросы теста *CDI*, указывают, что дети в возрасте 1,0–3,0 лет в основном понимают и используют вышеупомянутые термины, а дети в возрасте до 1,0 года реагируют только на названия членов семьи и произносят лишь некоторые слова. Данные анкетирования, интервью и записей родителей показывают, что для называния взрослых членов семьи дети в основном используют СТР, иногда — ТР, крайне редко наблюдается обращение по имени, братьев и сестер называют по имени и (реже) с использованием ТР/СТР, а других родственников — как с использованием ТР/СТР, так и по имени или при помощи ТР/СТР и имени одновременно. В детской речи доминируют фонетические и морфологические вариации как ТР, так и СТР. Следует отметить, что полноценное использование ТР зависит не только от возраста ребенка, но и от среды — если ребенок посещает детский сад, то в его речи раньше появляются ТР и менее устойчивы СТР. Кроме того, он начинает различать коммуникативные ситуации — когда говорить *vectēvs*, а когда — *opis*. В основном это характерно для детей с хорошо развитой речью. На выбор слова может повлиять также позиция родственников и традиция номинации родителей и

прародителей: бывает, что, например, бабушка хочет, чтобы внуки обращались к ней по имени или не использовали заимствованное слово *ome* и т. п. В то же время в детской спонтанной речи ТР *māte*, *tēvs*, *vecāmāte*, *vectēvs* встречаются крайне редко, обычно используются СТР *mamma*, *māmiņa*, *tētis*, *vecmāmiņa*, *senmāmiņa*, *sentētiņš*, *opis*. Так как для многих детей первой речевой системой является говор, то и в таксономии ТР наблюдается присутствие диалектной лексики, например, СТР *vecelis*, *dzeds*, *babeņa*, *vacāmemme*, *tātuks*. Следует отметить, что в говорах верхнелатышского диалекта в речи взрослых и детей спорадически встречаются более древние названия прародителей *vace*, *vacis* и соответствующие деминутивы *vacīte*, *vacīks*, *vačukeņš*, *vecelis*. В речи ребенка нередко сосуществуют лексические единицы разных говоров, говора и литературного языка, а также разных языков, напр., *tētis/nana*, *vectētiņš/дедушка*, *onkulis/дядя*, *vecmāmiņa/grosīte*. Нельзя не согласиться с мнением Н. А. Добронравина о том, что детские наименования родства имеют большое значение для изучения любого языка, так как из них можно почерпнуть существенную информацию как о динамике этих наименований и престиже слова, так и о привлекательности заимствований (Добронравин 2000: 41). Так, в латышском языке в речи как детей, так и взрослых во многих семьях более престижными оказались заимствования и их деривационные и фонетические вариации — германизмы (*tante*, *onkulis*, *ome*, *grosīte*, *grosamma*, *grose*, *grospaps opis*, *mutere*, *fāters*) и славянизмы (*babuška*, *dzeds*, *papa*, *tjotja*, *dzjadzja*, *bratiks*). Кроме того, детская речь богата индивидуальными образованиями, уникальными СТР, часть которых со временем замещается ТР или более распространенными СТР, а часть закрепляется в речи ребенка или даже семьи и ее окружения.

Как уже указано, в детской речи наиболее широко представлен ТР *vecāmāte* (баба; букв. *старая мать*) и СТР *vecmāmiņa*, *vecmāmiņa*, *ome*, *grosamma*, *grose*, *baba*, *vace* в виде разных фонетических, деривационных и лексических вариаций. Характерно, что сам термин функционирует крайне редко, более распространенными являются СТР, в которых сохранена основа I компонента *vec-* и заменен второй компонент словами *māte*, *māmiņa* и их вариациями, напр. *vecmāmiņa*, *vecamma*, *vecmā*, *vecāmemme*, *vecamāts*, *vecmātiņa*, *vecammīte*, *vecimiņa*, *vecummīte*, *vecmīte*, *vecācīte*, *ectenīte*, *vecāte*, *vetāte*, или используются фонетико-деривационные вариации первого и второго компонента *mamma*, *māmiņa* — *casamma*, *seramma*, *akamma*, *acamma*, *seramma*, *acamma*, *amāmiņa*, *apanna*, *emamma*, *ecamma*, *ecāmī*, *ečamma*, *emamma*,

*ciamma, zapāamma, jaamma, epamma, sesāmiņa, ečātā, acate, vecištamma. В речи детей констатируются и другие трансформации — vacāta, vepenne, amiņa, āmīte, amija, amī. Как указывают респонденты, иногда СТР, образованный ребенком, вытесняет из речи членов семьи другие обозначения. Например, СТР *amiņa* (от имени бабушки *Amālija* и СТР *vestāmiņa*), данный внучкой (1,11), функционирует в семье более 30 лет. Другой ребенок (2,0) образовал такое же слово от *vestāmiņa* путем сепарации и сокращением гласного /ā/.*

В детской речи также много индивидуальных образований, мотивационные связи которых сложно или даже невозможно определить. Например, по звуковому подобию можно предположить, что СТР *camīte, cepra, eciņa* являются вариациями слова *vestāmiņa*, но только подробная информация о специфике развития речи ребенка дает возможность установить словотворческие связи. Так, по рассказу матери, СТР *zapana* (< *vestamma*) в речи сына (1,10) появился следующим образом: вместо /v/ в начале слова ребенок говорил /z/ (*zanna : vanna*), /e/ > /a/, опускался /c/, первый /m/ > /p/, второй /m/ > /n/ (такое произношение характерно и в других словах). Для Катрины (2,0) стимулом обозначения *dada* послужило ласкательное слово *dūdīte*, которым бабушка называла внучку. Некоторые дети для обозначения бабушки используют слово *tamma*, указывая при этом, что она мать матери (*tammās tamma*), другая мать (*otrā tamma, tāmamma, cita tamma*). Пока трудно сказать, насколько осознанным является такой различительный дейксис.

Часто в речи детей встречаются вариации заимствованного СТР *ota, ote* (долгое /o/), в котором наблюдается субституция гласных, напр. *ata, ēta, īta, uita, ūta, ate, ēte, omī, amī, emī, ūmī* или другие фонетические изменения, напр. *tao, tua, ommā, umma, tota, tote, oīī, ooja*. В этой группе также часто встречаются разные вариации деминутивов: *omīte, omiņa, omītīte, emīte, komīte, omunīte, omila, ommule, omija, ūmīte*. Характерно, что дети в возрасте с 1 до 3 лет часто удлинняют последний гласный звук, напр., *omī, amī, otamī, ommū*. Наблюдается также смещение родовых признаков — для номинации бабушки используются слова мужского рода, напр. *omis, oms, omucis, omīkis, omakcis, tomīts*, или образования от *opis* (дед) — *opīte, opene, opoma*.

Таксономия родства представлена и многочисленными новообразованиями, мотивацию которых в большинстве случаев нельзя определить: *ove, ove, oje, uva, oba, ada, ancanca, aģī, aķītis, aķijs, apime, apatite, baguka, bastite, batāļa, bucis, bumbulīte, buzis, cāpa, cepe, cibis*,

čabiņa, čačāva, čapa, čauča, čučīņa, dada, damda, dāmana, dapa, dūda, dūdīte, dzapa, epeke, epīte, empa, imamma, impa, itumējā, jete, japajū, japīte, japama, japiņa, japamiņa, japanna, jāmiņa, jamatai, kepa, mazaija, labulīte lapīņa, lāpāmīte, maķīte, maķā, maķis, macīte, mačos, macinja, macijs, mapapina, makaki, mecena, masaliņa, misītes, nunnu, nanu, očīne, ouaka, paste, patīte, pigī, pupī, sapāne, sasī, smāte, šapa, šapamata, tapanca, tamīte, tapānīte, tapiņa, tuse, vavīte, vesena, zariņa и др. Причины появления подобных образований могут быть разными. Во-первых, нельзя исключить фактор трудности произношения слова или случайности — иногда, как указывают родители, звуковые комбинации воспринимаются взрослыми как эквиваленты полноценного слова и соотносятся с определенным денотатом (бабушкой), они «укрепляются» как слова в коммуникации с ребенком. Звукоподражания и подобные слова могут также быть результатом реакции ребенка на речь бабушки. Во-вторых, могут иметь место трансформации услышанных ребенком ТР и СТР, ласкательных слов и их вариаций и т. д. Бывает, что со временем ребенок замещает «непонятный» СТР более прозрачным словом, напр., девочка сначала называла бабушку *ancanca*, а в возрасте 5 лет — *Brigitsoma* (<*Brigitas oma* — баба Бригита). В последние годы наблюдается тенденция, связанная с тем, что дети наряду с ТР или СТР используют имя взрослого члена семьи, например, *vecmāmiņa Vilma, vecmāmiņa Mirdza, Vecmarija* (2,0). Иногда в речи детей встречаются два обозначения бабушки: одно для мамы отца, другое — для мамы матери, например, *omīte, oma u baguka; oma, omīte/ memmenīte; banga/ buļa* (<*babuļa?*), *Kaulači baba/Murānu baba* (по месту проживания), *Rimi ome/lauku ome* (работает в магазине *Rimi* / живет в деревне), *baba Maņa/ baba Kasja*.

Возможно, количественное преимущество наименований бабушки в детской речи в какой-то мере отражает ее роль в жизни ребенка: дети часто остаются с бабушкой, пока родители работают. Ее жизненная мудрость и эмоциональный опыт, более спокойное восприятие мира нередко способствует тому, что она становится «доверенным лицом» ребенка, существенно влияет на развитие восприятия мира, эмоциональный статус и этику поведения детей. Характерно, что во многих семьях дедушек уже нет, так как в Латвии продолжительность жизни женщин на 10 лет больше, чем у мужчин.

Система ТР и СТР в детской речи открывает не только лингвистическую, но и социальную, коммуникативную информацию, тем самым являясь важным пластом исследований развития языковой личности ребенка.

Литература

- Дзибель Г. Аннотированная междисциплинарная библиография научной литературы на русском языке по родству, системам родства, системам терминов родства, семейно-родовой организации и браку (с добавлениями литературы на языках бывшего Советского Союза и Болгарии), 1835–2012 // Алгебра родства: Родство. Системы родства. Системы терминов родства. Вып. 13. СПб., 2012. С. 243–362 [Электронный ресурс]. Код доступа: http://www.kunstkamera.ru/files/lib/978-5-88431-200-5/978-5-88431-200-5_16.pdf.
- Доброва Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). СПб., 2003.
- Добронравин Н. А. Термины родства, имена родства и компаративистика // Алгебра родства. Родство. Системы родства. Системы терминов родства. Вып. 5. СПб., 2000. С. 39–44 [Электронный ресурс]. Код доступа: http://www.rfbr.ru/rffi/ru/books/o_564#39.
- Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка. СПб., 1997.
- Bērtulis R. Liet. bērnas: latv. bērns un tā atvasinājumu semantika. // Baltistica, I priedas. Vilniuss, 1972. P. 17–32.
- Danziger K. The child's understanding of kinship terms: a study in the development of relational concepts // The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development. Vol. 91. Issue 2. 1957. P. 213–232.
- Elkind D. Children's conceptions of brother and sister: Piaget replication study. // The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development. Vol. 100. 1962. P. 129–136.
- Fenson L., Marchman V. A., Thal D. J., Dale P. S., Reznick J. S., Bates E. MacArthur-Bates Communicative Development Inventories. Baltimore, 2007.
- Freidenfelds I. J., Lapāne D., Markus D. Bērnu valodas vārdnīca. Rīga, 2009.
- Haviland S. A., Klark E. V. "This man's father is my father's son: a study of the acquisition of English kin terms. // Journal of child language. 1974. № 1. P. 23–47.
- Latviešu literārās valodas vārdnīca. т. 1-8. Rīga, 1972–1996. (LLVV).
- Markus D. Bērna valoda: no pirmā kļiedziena līdz pasakai. Rīga, 2003.
- Morgan L. H. Systems of Consanguinity and Affinity of the Human Family. Lincoln, London, 1871 [Электронный ресурс]. Код доступа: <https://books.google.lv/books?id=YyMp3-Osnr0C&printsec=frontcover&hl=lv#v=onepage&q&f=false>.
- Ozols A. Latviešu tautasdziesmu valoda. Rīga, 1993.
- Rūķe-Draviņa V. 'Mama' and 'Papa' in child language. // Journal of child language. Vol. 3. 1976. № 2. P. 157–166.

Т. И. Доценко

Пермь, Россия

Д. В. Пересторонина

Пермь, Россия

ИНОЯЗЫЧНЫЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ В РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: СИТУАЦИЯ ИГРЫ

На сегодняшний день проблема ментального (индивидуального) лексикона широко обсуждается в лингвистической литературе. Исследователи обращаются к таким проблемам ментального лексикона, как выявление специфики того, что стоит за словом, организация слов в памяти человека, функционирование слов в процессах говорения и понимания речи и т. п. Обычно ментальный лексикон моделируется на материале разного типа ассоциативных экспериментов и определяется либо как «ассоциативно-вербальная сеть» (Ю. Н. Караулов), либо как «сложная система объемных многоярусных, многократно пересекающихся полей» (Залевская 1990: 156). И та, и другая модели являются аналогом реально функционирующих в сознании индивида ассоциативных структур, которые в каждом конкретном случае (в зависимости от мотивов, целей и установок говорящего/слушающего) меняют свое состояние, объем и структуру.

Центральным элементом ментального лексикона обычно признается слово как единица языка со всеми присущими ему многообразными связями. Отсюда следует, что лексикон «представляет собой не совокупность разрозненных единиц, а совокупность взаимосвязанных отношений» (Рублева 2004: 77), которые по своим семантическим характеристикам отличаются друг от друга, что позволяет выделять множество лексико-семантических групп.

До сих пор среди лингвистов нет единого мнения в разграничении понятий «лексико-семантическая группа» (ЛСГ) и «лексико-семантическое поле» (ЛСП). Так, Ф. П. Филин и Л. М. Васильев рассматривают ЛСГ как разновидность ЛСП (Филин 1993; Васильев 1990). А. А. Уфимцева считает, что ЛСГ и ЛСП равноправны в системе языка (Уфимцева 1968).

В данной статье мы придерживаемся мнения, что для ЛСП свойственен больший охват лексических единиц разных частей речи, чем для ЛСГ, в которую входят слова одной части речи (Денисов 1980). Таким образом, под ЛСГ мы понимаем «группу слов, объединенных

общностью категориально-родовой семы (архисемы) и общностью частеречной отнесенности» (Рублева 2004: 78). Так, прилагательные *red, yellow, green, blue* и т. д. принадлежат ЛСГ «цвет»; а глаголы *to run, to fly, to jump, to go* и т. д. входят в ЛСГ «движение».

ЛСГ — это единица хранения и использования информации в коммуникативно-речевой ситуации. Благодаря наличию ЛСГ у носителя языка возникает возможность передать свои знания о фрагменте мира другому коммуниканту, используя для этого определенное множество лексических единиц. Поэтому знания о фрагменте мира «становятся коммуницируемыми» (Касевич 1988: 661). Таким образом, ЛСГ, как и весь язык в целом, характеризуются своей коммуникативной предназначенностью, которая проявляется в их продуцировании.

Цель нашего исследования — выявить ЛСГ активного иноязычного лексикона детей дошкольного возраста и проанализировать их в функциональном аспекте.

Мы предполагаем, что типовая ситуация игры с ее ориентировочной фазой и установкой на иностранный язык инициирует отбор англоязычных элементов на роль единиц активного словаря. Диалог и диалогизированный монолог, продуцируемые участниками игры, с определенной темой и субтемами, в пределах границ активного иноязычного лексикона активизируют определенные ЛСГ.

С целью максимального охвата ЛСГ англоязычного активного лексикона русскоязычных детей дошкольного возраста нами были отобраны 9 игр: «Разбуди зайца», «Угадай, что это?», «Лягушки на бревне», «Собери картинку», «В магазине», «Мы идем в зоопарк», «В школьной столовой», «Путешествие», «Я иду в школу». При отборе игр учитывались следующие критерии: 1) соответствие игры интересам и возрасту детей дошкольного возраста; 2) соответствие игры изученному иноязычному материалу; 3) возможность конструирования в игре диалога или диалогизированного монолога.

В играх приняли участие 22 ребенка: 9 детей младшей группы (4-5 лет) и 13 детей старшей группы (6 лет). Перед началом игры детям сообщались условия игры, одним из которых было говорить на английском языке. Все игры записывались на диктофон и впоследствии расшифровывались. В результате расшифровки звуковых записей было получено 192 текста: 75 текстов — от детей младшей группы и 117 текстов — от детей старшей группы. Из общего количества текстов 67,8% составили смешанные двуязычные тексты и 32,8% — одноязычные. Все дети без исключения продемонстрировали способность к использованию как только одного английского

языка, так и двух языков: русского и английского. Соотношение однопольных и смешанных двуязычных текстов на каждом возрастном этапе речевого развития ребенка оказалось одинаковым: 1:2.

Из всей совокупности текстов методом сплошной выборки было отобрано 232 англоязычных единицы, которые объединились в 30 ЛСГ: «вкус», «время года», «время приема пищи», «время суток», «город», «движение», «действие», «еда», «животные», «заместители», «игрушки», «количество», «комната», «овощи», «мебель», «напитки», «одежда», «положительная оценка», «посуда», «природа», «размер», «семья», «состояние», «спорт», «транспорт», «форма», «фрукты», «цвет», «части тела», «школьные принадлежности» (см. рис. 1).

На рис. 1 представлено распределение ЛСГ по объему. Данное распределение мы разделили на 4 класса: максимально широкий, достаточно широкий, средний и узкий по объему.

Максимально широкий по объему класс включает в себя одну ЛСГ «животные», состоящую из 42 лексических единиц: *a cat, a crocodile, an elephant, a monkey, a parrot* и т. п. Максимально широкий объем этой ЛСГ объясняется тем, что почти в каждой игровой ситуации возникает субтема «животные». Поэтому дети выполняют разные вербальные и невербальные действия, связанные с животными и направленные на них: дети играют с животными, кормят, умывают, укладывают их спать, будят, здороваются с ними и прощаются.

Достаточно широкий по объему класс представлен 6 ЛСГ: «действие», «еда», «семья», «части тела», «одежда», «движение». Все эти ЛСГ связаны между собой как компоненты первичной телесной картины мира ребенка («части тела» — «движение» — «еда» — «одежда») и его социальных связей («семья» и «действия»). Каждая ЛСГ этого класса включает в себя от 20 до 10 лексических единиц. Например, ЛСГ «одежда» включает в себя следующие единицы: *a blouse, a cap, a coat, a dress, a jacket, mittens, a scarf, a shirt, shoes, shorts, a skirt, socks, a sweater, trousers, a T-shirt*.

Средний по объему класс состоит из 8 ЛСГ: «цвет», «игрушки», «мебель», «количество», «природа», «посуда», «фрукты», «школьные принадлежности». Каждая ЛСГ включает в себя от 10 до 5 лексических единиц. Например, ЛСГ «цвет» состоит из таких лексических единиц, как: *black, blue, brown, green, grey, orange, pink, red, violet, white, yellow*.

Остальные 15 ЛСГ («комната», «заместители», «состояние», «транспорт», «время года», «напитки», «положительная оценка», «время приема пищи», «город», «овощи», «время суток», «размер», «вкус», «спорт», «форма»), включающие в себя менее 5 лексических

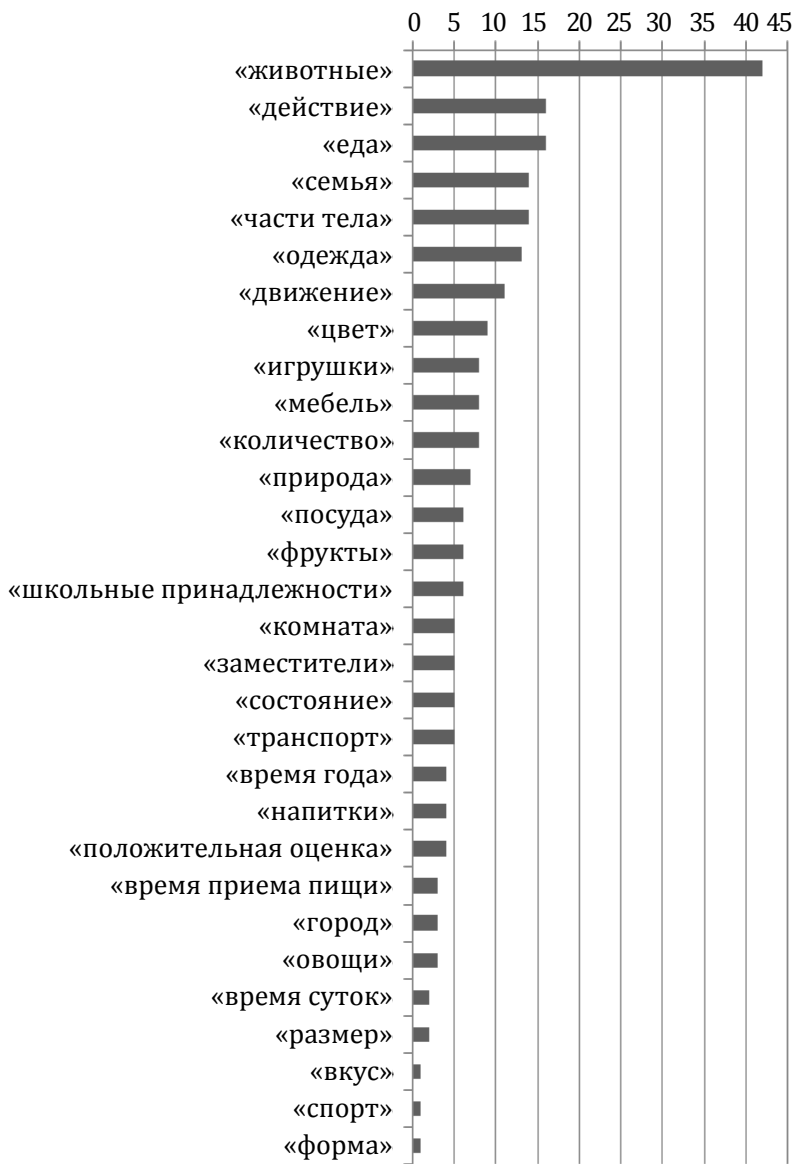


Рисунок 1. Распределение ЛСГ по объему

единиц отнесены к классу, узкому по объему. Например, в ЛСГ «напитки» встречаются следующие лексические единицы: *juice, milk, tea, water*.

Лексические единицы достаточно широких и средних по объему ЛСГ обычно используются детьми в 4–7 игровых ситуациях, а лексические единицы узких по объему ЛСГ встречаются в 1–3 ситуациях.

Рассмотрим, как функционирует в различных игровых ситуациях достаточно широкая по объему ЛСГ «семья».

1. Игра «Угадай, что это?». В этой игре одни дети загадывают, а другие дети отгадывают наименования любых предметов. Дети часто обращаются к образам родителей, братьев и сестер.

Полина Н.: *I love she. She is beautiful.*

Соня О.: **Mummy.**

Полина Н.: *Yes.*

Соня О.: *My name is Соня. I like dance. I have a brother.*

Илья О.: Артем.

Соня О.: *Yes.*

2. Игра «Собери картинку». В ситуации этой игры дети собирают из пазлов целостную картинку и рассказывают, что на ней изображено. В своих рассказах дети обычно описывают свою семью.

Федя П. (6¹): Ух ты, как их много. *This is a grandmother. This is a grandfather. This is a mummy. This is a daddy. This is a sister. This is a brother. This is a child. Они play. This is a hare. This is a bear. Наверное, они все happy. Они drink juice. Orange juice. I like orange juice.*

Описывая картинку, дети часто проецируют ее содержание на ситуацию домашней жизни.

Гриша Д. (5): *It is big family.* Как у нас. И едят, как у нас. **Sister eat a carrot. A sister eat bread. A brother eat biscuit. A grandmother eat orange. A grandfather, a daddy eat banana. A mummy** ничего не ест, она несет. Устал.

Маргарита Х. (5): Ха-ха. *Children play. I like play* тоже. А знаете, я вчера играла в, как его там, в *football с daddy* дома. Да... *autumn. Мальчику бы курточку надеть, а он в свитере носится. A sweater.* Хорошо хоть нет *rain*.

3. Игра «В школьной столовой». В данной игре дети выбирают еду, т. е. то, что они будут есть. В ситуацию этой игры некоторые дети «включают» своих родителей.

1. Здесь и далее цифры в примерах из речи детей указывают на возраст ребенка. Например, запись 6 следует читать: 6 лет; запись 1,9,2–1 год 9 месяцев 2 дня и т. д.

Рома П.: Я хочу *supper*. Где моя **mummy**?

Эмилия Ю.: Ты что будешь на *supper*?

Рома П.: Я буду котлетки, *meat*.

Эмилия Ю.: Получай свои котлетки.

4. Игра «Путешествие». Дети, как правило, в игровую ситуацию «Путешествие» «включают» членов своей семьи. Они берут с собой в поездку родителей, братьев и сестер, бабушек и дедушек или едут к ним в гости.

Миша Д. (5): А куда я поеду? Я поеду к **grandmummy**. *I take a clock, a pencil и tasty cake*, чтобы ее угостить.

Антон К. (6): *Good evening. My name is Антон Кузнецов. I am fine. I go. I go кунаться. I take mummy.*

Маргарита Х. (5): *I take my mummy, my daddy and my brother. Good.*

5. Игра «Я иду в школу». В этой игровой ситуации перед тем, как уйти в школу, дети прощаются с родителями, братьями и сестрами.

Полина Н. (6): *Good bye grandmummy, granddaddy, mummy, daddy, sister, brother, child.*

Елисей Н. (6): Я буду скучать по **mummy**.

Маргарита Х. (5): *Good bye, mummy. Have a nice day. Good bye, daddy. Have a nice day. Good bye, brother. Have a nice day* тоже.

- Иногда в этой игровой ситуации дети берут в школу и своих родителей, и братьев, и сестер.

Марта Б. (6): *I fly, fly, fly. I take mummy, daddy and my small-small sister.* Еще *I take my rabbit.*

Миша Д. (6): А что нужно в *school*? Я возьму только **my brothers и sister**.

Анализ иноязычных диалогов и диалогизированных монологов показывает, что ЛСГ «семья» функционирует в пяти из девяти игровых ситуациях. В своей речи дети употребляют такие англоязычные лексические единицы, как *a mummy, a daddy, a brother, a sister, a grandmother/a grandmummy, a grandfather/a granddaddy, a child, a family*. Дети дошкольного возраста — это дети с довольно ограниченным кругом внесемейных контактов, живущие в семье и зависящие от нее, и прежде всего — от родителей. Поэтому в играх, которые по своему содержанию не отсылают непосредственно к семье («Угадай, что это?», «Собери картинку», «В школьной столовой», «Путешествие», «Я иду в школу»), в качестве субъектов описания появляются родители и близкие родственники детей.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что активный англоязычный лексикон детей дошкольного возраста включает 30 ЛСГ. По объему (количеству лексических единиц) ЛСГ могут принадлежать к максимально широкому, достаточно широкому, среднему и узкому классам. Представленный анализ дает основание предполагать, что функциональная активность формирующихся иноязычных ЛСГ зависит от величины их объема и внутрисистемных связей: чем шире по объему ЛСГ, тем большее ментальное пространство они охватывают и тем активнее они функционируют в разного типа игровых ситуациях.

Литература

- Васильев Л. М.* Современная лингвистическая семантика. М., 1990.
Денисов П. Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. М., 1980.
Залевская А. А. Слово в лексиконе человека. Воронеж, 1990.
Касевич В. Б. Семантика. Синтаксис. Морфология. М., 1988.
Рублева О. Л. Лексикология современного русского языка. Владивосток, 2004.
Уфимцева А. А. Слово в лексико-семантической системе языка. М., 1968.
Филин Ф. П. О лексико-семантических группах слов // Очерки по теории языкознания. М., 1993. С. 229–239.

А. В. ЕГОРОВА

ПСКОВ, РОССИЯ

В. И. ЛИПАНОВА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ СЛОВА В УСЛОВИЯХ РАЗЛИЧНОЙ ВНЕЯЗЫКОВОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Понимание лексического значения слова, противопоставление его другим словам, которые находятся в смысловой зависимости от него, введение слова в систему семантических полей, умение актуализировать слова в различных контекстуальных условиях отражают уровень языковой способности ребенка, степень сформированности его логического мышления, восприятия,

памяти (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, В. А. Ковшиков, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. М. Шахнарович, С. Н. Шаховская и др.).

Актуальность и значимость проблемы нарушений лексического компонента в речевой функциональной системе детей с интеллектуальной недостаточностью определяется не только тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельности ребенка. Использование слова в коммуникативных целях имеет принципиальное значение: оно расширяет возможности общения и обуславливает его влияние на другие виды деятельности ребенка.

Нами было предпринято изучение особенностей актуализации словаря. Исследование предполагало определение факторов, влияющих на процесс поиска слова. Использовались 15 имен существительных, денотаты которых были изображены на картинках. Предметы были нарисованы таким образом, чтобы в зависимости от окружающей их ситуации их можно было назвать по-разному. Например, на одной картинке изображен один *дом*, на второй — тот же *дом*, но как *магазин*, на третьей — *дом* в окружении других домов — *город*. Таким образом, испытуемый должен был назвать 15 предметов в тридцати восьми различных контекстуальных условиях. Задача эксперимента заключалась в выявлении того, как анализ условий различной внеязыковой действительности влияет на актуализацию словаря.

В экспериментальную группу вошли учащиеся младших классов, имеющие легкую степень умственной отсталости, и первокурсники с сохранным интеллектом.

В результате исследования актуализации слов в условиях различной внеязыковой действительности было выявлено, что способность называть предмет в зависимости от окружающих его условий различается у учащихся с интеллектуальной недостаточностью и сохранным интеллектом на статистически значимом уровне ($U=0,0$; $p \leq 0,01$). Средние баллы по данным показателям составили в этих группах 17,6 и 33,8 соответственно. Это свидетельствует о том, что младшим школьникам с интеллектуальной недостаточностью сложно анализировать детали изображения, учитывать предметное окружение объекта. В связи с этим в речи детей актуализировалась преимущественно однотипная лексика, что свидетельствовало об ограниченности их словарного запаса.

Так, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью в серии картинок «*дом–магазин–город*», как правило, актуализировали слово *дом* или *дома*; в серии «*врач–женщина–мама*» — *врач* или *тетя*; в серии «*полицейский–мужчина–отец*» — *милиция*, *полиция* или *дядя*; в серии «*мальчик–друг–сын*» — *мальчик* или

мальчики; в серии «*машина-такси*» — *машина*; в серии «*отец-мужчина-муж*» — *папа, дяденька*; в серии «*песок-пляж*» — *песок*; в серии «*дерево-бревно-лес*» — *дерево* или *много деревьев*; в серии «*пожар-костер-печка*» — *огонь*; в серии «*окно-окошко в кассе*» — *окно*; в серии «*письмо-лист бумаги с текстом*» — *письмо*; в серии «*коньки-спортивный инвентарь*» — *коньки, лыжи*; в серии «*рубашка-костюм*» — *рубашка*; в серии «*ведро-ведерко*» — *ведро*; в серии «*кровать-мебель*» — *кровать*.

Таким образом, испытуемые одним словом называли целую группу предметов, не осознавая различия в лексических значениях слов, обозначающих данные предметы. Окружающая предмет ситуация не способствовала актуализации разнообразных лексических единиц у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Особенности мыслительной деятельности данной категории детей препятствовали анализу явлений внеязыковой действительности.

Иные ответы зафиксированы в группе детей с сохранным умственным развитием. При показе серии картинок «дом-магазин-город» испытуемые, как правило, актуализировали словом дом, магазин, улица, город; в серии «*врач-женщина-мама*» — *врач, тетя, женщина, мама*; в серии «*полицейский-мужчина-отец*» — *милиционер, полицейский, дядя, мужчина, папа*; в серии «*мальчик-друг-сын*» — *мальчик, мальчики, друзья, сынок*; в серии «*машина-такси*» — *машина, автомобиль, такси*; в серии «*отец-мужчина-муж*» — *папа, дяденька, мужчина*; в серии «*песок-пляж*» — *песок, песочница, море, пляж*; в серии «*дерево-бревно-лес*» — *дерево, бревно, полено, лес*; в серии «*пожар-костер-печка*» — *огонь, костер, печка, горит, пожар*; в серии «*окно-окошко в кассе*» — *окно, касса*; в серии «*письмо-лист бумаги с текстом*» — *письмо, конверт, листок*; в серии «*коньки-спортивный инвентарь*» — *коньки, лыжи, мяч, для спорта*; в серии «*рубашка-костюм*» — *рубашка, брюки, костюм, одежда*; в серии «*ведро-ведерко*» — *ведро, ведерко детское*; в серии «*кровать-мебель*» — *кровать, мебель*.

Данные примеры позволяют сделать вывод о том, что ситуативное, реальное окружение одного и того же предмета создавало для младших школьников с сохранным умственным развитием определенную установку на название; актуализация слова проходила в зависимости от анализа внеязыковой действительности. Первоклассники продемонстрировали довольно обширный словарный запас, актуализация которого сопровождалась учетом контекстуальных условий предъявления предмета.

Воспроизводство слов и их значений у детей с нормальным умственным развитием реализуется на базе целостной сети непроизвольно всплывающих ассоциаций. В ситуации выбора значения слова из многих возможных эти дети осуществляли анализ отношения слова с контекстом. После этого у детей происходило затормаживание неадекватного непосредственного осмысления, связанного со звучанием слова, частотой употребления того или иного значения, что проявлялось в употреблении друг за другом слов, где значение второго уточняло семантику первого.

Анализ результатов исследования показал, что ассоциативные связи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью ограничены, поэтому дети актуализировали, как правило, стереотипную (наиболее частотную) лексическую единицу. В нашем эксперименте зафиксирована также актуализация случайных лексем, обладающих звуковым сходством, и лексем, неадекватных ситуации, что свидетельствует о несформированности семантических полей у детей данной категории.

Полученные результаты исследования обоснованно доказали, что одним из важных направлений коррекционно-логопедической работы по актуализации словаря учащихся с нарушением интеллекта должна быть работа по развитию мыслительной деятельности. Конкретные наглядные связи предмета и, соответственно, стоящее за ним слово должны быть включены в различные практические ситуации. Анализ внеязыковой действительности и условий контекстуального функционирования слова, обозначающего данный предмет, необходим для уточнения значения слова и актуализации наиболее адекватной лексической единицы в ситуации речевого общения.

Литература

- Егорова А. В., Липакова В. И.* Особенности нарушения лексического компонента в речевой функциональной системе детей с интеллектуальной недостаточностью // Проблемы онтолингвистики — 2013: Материалы международной научной конференции. СПб., 2013.
- Егорова А. В., Липакова В. И.* Особенности актуализации словарного запаса у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Инклюзия и особый ребенок: система ценностей. СПб., 2013.
- Егорова А. В.* Особенности познавательного и речевого развития младших школьников с легкой степенью умственной

отсталости // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Психолого-педагогические науки». Вып. 1. Псков, 2015.

М. Б. ЕЛИСЕЕВА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

ФЕНОМЕН ЛЕКСИЧЕСКОГО ВЗРЫВА НА РАННИХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ¹

Первым исследователем, отметившим наличие в речи ребенка момента, когда он делает открытие, что «комплексы звуков обладают обозначающей (символической) ценностью... что каждая вещь имеет название», был В. Штерн (1915: 92). Вслед за В. Штерном об этом писали Р. Гаупп (Гаупп 1926: 83), К. Коффка (Коффка 1934: 207), Н. А. Рыбников (Рыбников 1926: 28), связывая это явление с увеличением темпа речевого развития ребенка. С 70-х гг. XX века многие западные исследователи стали писать о лексическом взрыве как об особом феномене, называя его the vocabulary spurt, the vocabulary burst, the naming explosion (L. Bloom, Dromi, McCarthy, Nelson, Dore, Franklin, Miller & Ramer; Gillis & DeSchutter; Reznick & Goldfield и другие, см. обзор, например, в (Ganger, Brent 2004)). Достижение ребенком этого рубежа указывало на начало периода значительного развития и в других языковых областях. Bates пишет о том, что первые комбинации слов появляются после возникновения лексического взрыва (Bates 1988). Тогда же ребенок начинает употреблять слова, относящиеся к отсутствующим предметам (J. Sachs). В статье (Елисеева 1999) указывалось на неравномерность лексического развития и связь лексического развития с зарождением грамматики.

М. Д. Воейкова пишет: «Данные, относящиеся к стадии применения языковых механизмов, поддаются обобщению и классификации, данные же начального этапа онтогенеза представляются разнородными, и возникают утверждения о том, что единых правил усвоения языка не существует, так как можно описать только конкретные пути в язык каждого ребенка и в лучшем случае сгруппировать их. Утверждения такого рода свидетельствуют о недооценке роли языковой системы в процессе усвоения» (Воейкова 2015: 49–50). Думается, однако, что недостаточность

¹ Работа поддержана Российским научным фондом, грант 14-18-03668, «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

лонгитюдных данных детей раннего возраста (и данных дневников, и расшифрованных аудио- и видеозаписей) пока не позволяет делать вполне обоснованные выводы — скорее выдвигать гипотезы о возможных путях ребенка в язык. Это касается и такого явления, как лексический взрыв.

Говоря о первых словах ребенка, исследователи чаще всего упоминают набор либо из первых 50, либо из первых 100 слов. Так, под первыми словами детей М. Д. Воейкова понимает вслед за E. Lieven набор из ста слов в том порядке, в котором они впервые были отмечены в речевой продукции (Воейкова 2015: 113; Lieven, Pine, Dressner-Barnes 1992: 288), которые можно зафиксировать в порядке появления, и отмечает: «После этого (разумеется, индивидуально у каждого ребенка) обычно следует не поддающийся фиксации «лексический взрыв», во время которого ребенок способен усвоить и начать произносить до нескольких десятков новых слов в день» (Воейкова 2015: 113). Однако следует отметить, что, хотя достижение ребенком этого уровня в продуцировании — важный этап развития, однако лексический взрыв возникает позже. Достижение словесного уровня — толчок к увеличению скорости усвоения слов: лексический скачок действительно нередко возникает сразу вслед за этим.

Автор настоящей статьи неоднократно писал о феномене лексического взрыва на материале собственных дневниковых данных (Елисеева 2008; 2011; 2014): сначала примерно в течение года ребенок усваивает 1–5 слов в месяц; затем возникает лексический скачок (8–12 слов в неделю), а спустя еще 2–3 месяца — лексический взрыв (15 и более слов в день). Возникновение лексического скачка и лексического взрыва в продуцировании связано с явлением «инсайта наименования» — с открытием ребенка, что все вещи имеют имена, а также сопровождается и другими важнейшими изменениями в когнитивном развитии ребенка. После этого рост актива столь стремителен, что в течение месяца лагуна между ним и пассивным словарем практически исчезает. В статье (Елисеева 2006) малый словарь ребенка связывается с недоразвитием способности к обобщению.

Период лексического взрыва характеризуется рядом важных особенностей: активный лексикон начинает пополняться быстрее, чем пассивный; слова языка нянь вытесняются нормативными синонимами; артикуляционная сложность слов перестает быть важным тормозящим фактором лексического развития; исчезают лексико-семантические сверхгенерализации; в активном словаре появляются диминутивы существительных, звучание которых

в речи ребенка нередко резко отличается от производящих слов (симплексов), что имеет особое значение для развития грамматики (Воейкова 2015: 134); возникают первые словообразовательные инновации, грамматически аморфные слова заменяются словами, относящимися к разным частям речи, появляются падежные формы и формы ед. и множ. числа существительных, формы настоящего и прошедшего времени глаголов, начинают изменяться и некоторые прилагательные (Елисеева 2015а).

Причиной возникновения лексического взрыва исследователи считают *fastmapping*, о котором впервые написали Керри и Бартлет в 1978 г. (см. об этом Swingley 2010). В когнитивной психологии *fastmapping* — ментальный процесс, посредством которого выучивается новый концепт, он объясняет удивительную скорость, с которой дети пополняют словарь. Для этого дети должны владеть способностью выбрать референт и удержать в памяти новое слово. Возможно, понятие *fastmapping* соотносится с отмеченным Штерном открытием ребенка того факта, что «все вещи имеют имена».

Однако в некоторых современных западных работах указывается, что лексический взрыв не обязательно присутствует в речи детей. Так, в книге Е. Clark (Clark 1993) сравнивается развитие двух детей, в речи только одного из которых был лексический взрыв. Анализ заполненных родительских опросников 1 142 детей в возрасте от 16 до 30 месяцев также не показал лексический взрыв, о котором часто пишут в исследованиях индивидуальных случаев. Авторы отмечают, что лексический взрыв имеет почти легендарный статус в исследованиях детской речи, но в действительности не является универсальным феноменом. Поздноговорящие дети склонны к монотонному увеличению словаря; другие дети показывают серии маленьких взрывов (Fenson & al. 1994: 43). Goldfield и Reznick (Goldfield, Reznick 1990) обнаружили, что в речи 13 из 18 обследованных детей был период до трех месяцев, во время которого скорость усвоения увеличивалась. Почти три четверти слов, усвоенных в это время, были существительные. Пятеро детей усваивали сбалансированное количество существительных и других слов — и рост их словаря был более постепенный. Эти результаты подтверждают, что термин «лексический взрыв» лучше описывает развитие тех детей, которые склонны усваивать именно существительные. Продолжая эту мысль, можно сделать вывод о том, что явление лексического взрыва характеризует речь референциальных детей, но не экспрессивных (о двух речевых стратегиях см.: Доброва 2009; 2011; 2013). Заметим, что это представляется тем более правдоподобным еще по

двум причинам: 1) референциальные дети — большие «любители» существительных, в отличие от экспрессивных, 2) референциальные дети — обычно «раноговорящие», экспрессивные — «поздноговорящие», с более длительно сохраняющимся разрывом между пассивным и активным лексиконом.

Mervis и Bertrand (Mervis, Bertrand 1995) пишут, что у трех детей был отмечен лексический взрыв и к его началу в продуктивном словаре было 112 слов¹. В это же время дети продемонстрировали способность сортировать предметы. Из 38 детей в исследовании (Ganger, Brent 2004: 631) лишь 13% (возможно, как пишут авторы, 18%) обнаружили лексический взрыв.

Dandurand, Shultz (Dandurand, Shultz 2010) указывают, что существует по крайней мере 8 различных объяснений понятия лексический взрыв, причем разногласия существуют о поводе самого факта существования этого явления в речи большинства детей. Авторы применили новую статистическую методологию измерения этого явления у 20 детей и обнаружили свидетельства в пользу последней точки зрения.

Тем не менее значимость лексического взрыва для тех детей, у которых таковой наблюдался, очевидна: он совпадает с когнитивным изменением, достижение которого позволяет детям увеличить скорость усвоения слов (Ganger, Brent 2004: 621). Причины возникновения лексического взрыва разные исследователи видят и в других особенностях развития ребенка. А. Д. Кошелев указывает, что лексический взрыв и появление падежных форм совпадают с тем периодом в жизни ребенка, когда он начинает «различать в объекте функционально значимые части» (Кошелев 2009: 58–60). Dapretto, Bjork (Dapretto, Bjork 2000) описывают эксперимент, подтверждающий, что рост продуктивного словаря связан с развитием способности ребенка найти спрятанный предмет.

С. Н. Цейтлин пишет: «Особенно важным при исследовании речевого онтогенеза является изучение характера взаимодействия лексического и морфологического компонентов индивидуальной языковой системы [...], которое можно в весьма условном смысле назвать грамматикализацией лексикона и лексикализацией грамматики. Под грамматикализацией в данном случае понимаем приобретение каждой из единиц формирующегося лексикона ребенка

¹ Этот факт представляется мне неслучайным: см. ранее о возникновении лексического скачка после достижения стословного уровня продуцирования. Заметим, однако, что о лексическом скачке (в отличие от лексического взрыва) упоминается редко. Думаю, что причина этого — в недостаточном количестве лонгитюдных данных на разных языках.

определенных грамматических характеристик, а под лексикализацией грамматики — уточнение сферы распространения действия грамматических правил на определенные группы лексических единиц, выделяемые на основании семантической, фонологической или какой-то иной общности» (Цейтлин 2013: 106).

В статье (Елисеева 2015б) представлен анализ лонгитюдных данных двух девочек — Лизы Е. и Тани Е.¹ со сходным лексикоморфологическим развитием: лексический скачок, затем лексический взрыв, способствующий морфологическому появлению различных частей речи и первых формообразовательных инноваций. При этом развитие синтаксиса у обеих девочек было относительно автономно от лексики и морфологии и происходило по-разному: у Тани более классическим путем (фиксировался период «телеграфного стиля»), у Лизы же опережающее развитие морфологического компонента блокировало и замедляло развитие синтаксиса — в этом отношении наблюдалась асимметрия и дисбаланс, находящийся, однако, в пределах нормы.

Стремительное развитие продуктивного словаря свойственно далеко не всем детям, по всей видимости, оно больше характерно для детей референциального речевого стиля. Хотя наличие лексического взрыва в речи детей чрезвычайно выразительно, это, однако, не только не обязательный путь овладения словарем, но, возможно, и не самый частый. Вместо одного драматического когнитивного изменения может быть множество мелких, несинхронизированных изменений, которые приводят к постепенному росту способности усвоения слов.

Литература

Воейкова М. Д. Становление имени. М., 2015.

Гаупп Р. Психология ребенка. Л., 1926.

Доброва Г. Р. О вариативности речевого онтогенеза: референциальная и экспрессивная стратегии освоения языка // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 53–70.

Доброва Г. Р. Детская речь: универсальное — общее — дифференциальное — индивидуальное // Онтолингвистика — наука XXI века. Материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РПГУ им. А. И. Герцена. СПб., 2011. С. 36–41.

¹ Записи речи Лизы Е. производились автором настоящей работы, записи речи Тани Е. были собраны Ю. А. Еремеевой (Еремеева 2002).

- Доброва Г. Р.* О влиянии социальных и / или биологических факторов на особенности освоения языка детьми // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. 2013. № 4. С. 19–28.
- Елисеева М. Б.* Лексическое развитие ребенка от 9 месяцев до 2 лет // Речевая деятельность в норме и патологии. Материалы межотраслевой научно-методической конференции 11–13 ноября 1998 г. СПб., 1999. С. 83–86.
- Елисеева М. Б.* «Нормальные» ошибки в речи детей раннего возраста // Практическая психология и логопедия. 2006, №1 (18). С. 3–8.
- Елисеева М. Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб., 2008.
- Елисеева М. Б.* Развитие и взаимовлияние различных компонентов языковой способности ребенка раннего возраста (на материале лонгитюдного исследования) // Путь в язык. Одноязычие и двуязычие. Сер. «Studiaphilological». М., 2011. С. 49–74.
- Елисеева М. Б.* Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы. М., 2014.
- Елисеева М. Б.* Особенности употребления и склонения адъективных слов в речи ребенка раннего возраста // Вестник Череповецкого гос. Университета. №7 (68). 2015. С. 41–45. 2015а.
- Елисеева М. Б.* Лексический взрыв в речи ребенка раннего возраста как стимул развития морфологии // Уральский филологический вестник. Вып. 4. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. Екатеринбург, 2015. 2015б.
- Еремеева Ю. П.* Особенности начального лексикона ребенка: выпускная квалификационная работа. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2002.
- Коффка К.* Основы психического развития. М.; Л., 1934.
- Кошелев А. Д.* О когнитивных факторах развития детской речи // Проблемы онтолингвистики–2009. Материалы международной научной конференции. СПб., 2009.
- Рыбников Н. А.* Язык ребенка. М.; Л., 1926.
- Цейтлин С. Н.* Лингвистические этюды. СПб., 2013.
- Штерн В.* Психология раннего детства до шестилетнего возраста. СПб., 1915.
- Bates E., Bretherton I., & Snyder L.* From first words to grammar. Cambridge, England, 1988.
- Clark E. V.* The lexicon in acquisition. Cambridge, 1993.
- Dandurand F. & Shultz T. R.* Automatic detection and quantification of growth spurts. Behavior ResearchMethods. 2010. № 42 (3). P. 809–823.

- Dapretto M., & Bjork E.* The development of word retrievalabilities in the second year and its relation to early vocabulary growth. *Child Development*, 71. P. 635–648. Код доступа: http://bjorklab.psych.ucla.edu/pubs/Dapretto_EBjork_2000.pdf
- Fenson L., Dale P., Reznick S., Bates E., Thal D., Pethick S.* Variability in Early Communicative Development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1994. № 59 (5, Serial № 242).
- Ganger J., Brent M. R.* Reexamining the vocabulary spurt // *Developmental Psychology*. 2004, Vol. 40, No. 4, 621–632. URL: <http://www.pitt.edu/~jganger/Ganger Brent 2004.pdf>.
- Goldfield B., Reznick J. S.* Early lexical acquisition: rate, content, and the vocabulary spurt // *Journal of child language*. 1990. V. 17.
- Lieven E. V. M., Pine J. M. & Dresner Barnes H.* Individual differences in early vocabulary development: redefining the referential-expressive distinction // *Journal of Child Language*. 1992. V. 19. № 2.
- Mervis C. B. and Bertrand J.* Early lexical acquisition and the vocabulary spurt: a response to Goldfield &Reznick. *Journal of Child Language*. 1995. № 22. P. 461–468.
- Swingley D.* Fast Mapping and Slow Mapping in Childrens Word Learning // *Language Learning and Development*. Vol. 6. 2010. №3. P. 179–183.

И. В. МЫСАН

ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦКИЙ, УКРАИНА

ПОНИМАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Фразеологизмы всегда отражают специфику живого национального языка, являются сгустками образов мышления, воображения, чувств и эмоций. Во фразеологической семантике экспрессивный компонент преобладает над предметно-логическим, что обусловлено образным содержанием фразеологизма, его этимологическими связями с другими единицами языка, а это в свою очередь пробуждает активную деятельность воображения, стимулирует мыслительную активность, делает речь более выразительной. Прагматический аспект коннотации проявляется в различных языковых формах эмоционального отношения говорящего к обозначаемому объекту, к предмету речи и его эмоциональной оценке (Українська мова: Енциклопедія 2000). Фразеологизмы являются показателем высокой культуры речи ребенка. Устная речь, в которой отсутствуют

фразеологизмы, не может считаться развитой, какими бы совершенными ни были другие ее компоненты (Синица 1974).

Чтобы выяснить, каким образом фразеологические единицы функционируют в речи детей, нами был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого оценивались следующие аспекты:

- семантический (понимание значения слов-компонентов фразеологизмов, понимание значения фразеологизмов, понимание значения фразеологизмов со словами-концептами);
- прагматический (активность употребления фразеологизмов, правильность воспроизведения фразеологизмов, уместность актуализации фразеологизмов);
- экспрессивно-стилистический (оценочность, эмоциональность, образность) (Мысан 2015).

Анализ полученных данных показал, что 91,5% детей экспериментальной группы (ЭГ) и 92,3% детей контрольной группы (КГ) объясняли только значение слов-компонентов фразеологизма, 8,5% детей ЭГ и 7,7% детей КГ уклонялись от объяснений (см. Таблицу 1).

ТАБЛИЦА 1.

Сравнительная таблица понимания детьми старшего дошкольного возраста значения слов-компонентов фразеологизмов и значения фразеологизмов

Показатели №№ 1,2 семантического критерия	Дошкольники понимают и толкуют отдельные единицы в составе фразеологизма		Дошкольники понимают и толкуют целостное значение фразеологизма						Дошкольники уклоняются от объяснений	
			Объясняют правильно		Объясняют частично		Объясняют неправильно			
Уровни понимания	К-во детей	%	К-во детей	%	К-во детей	%	К-во детей	%	К-во детей	%
ЭГ (142)	130	91,5	–	–	20	14	110	77,5	12	8,5
КГ (143)	132	92,3	–	–	24	16,8	108	75,5	11	7,7

Детей, которые бы понимали и правильно объясняли значение фразеологизмов, не было выявлено ни в ЭГ, ни в КГ. У 14% детей ЭГ и 16,8% детей КГ наблюдался частичный, недостаточный по смыслу, но приближенный к адекватному опыт толкования (Например: **Як кішка з собакою** — *Бо вони щось не можуть поділити, Це погані стосунки, бо собака за котом ганяється*; **Золоті руки** — *У мами, бо вона вкусно готувить, Я знаю, хто це. Мама, бабушка, папа, дедушка. Папа, дедушка можуть машини виробляти, а мама смачно готує, У мами руки золоті, Майстри, Хто багато працює*; **Кривити душею** — *Це робить людина, яка обманює*; **Давати березової каші** — *Ламати гілочку від берези і бити, Березовою різочкою бити*; **Майстер на всі руки** — *Єслі дівчинка, майстра на всі руки*; **Знати на зубок** — *Букви розкласти і знати на зубок*).

77,5% детей ЭГ и 75,5% детей КГ объясняли значение фразеологизмов неправильно: **Золоті руки** — *Золота либа може бути, Коси золоті, Золоте ципля, Статуя золота, Золота людина, Це похоже на мультік «Золота рибка», Я знаю, що вона наділа золоті рукавички. Це принцеса, Коли помити, то вони будуть золоті, Квіточка золота*; **Одного поля ягоди** — *Косарі на одному полі*; **Язык без кісток** — *Я бачив мультік, де хлопчик сказав зайцю — язык без кісток, Коли я бачив мультік, то йожик сказав не те що треба, то йому сказали, що в нього язык без кісток*; **Водою не розіллеш** — *Воду не розіллеш, Це означає, що багато води налить і її упустити і розлити*; **За тридев'ять земель** — *В групу дуже близько*; **Гав ловити** — *Бути неслухняним, бігати, а коли мама каже, не слухатися її*. Важно отметить, что количество попыток объяснения фразеологизмов было значительно больше, чем количество отказов объяснять их содержание (8,5% детей ЭГ и 7,7% — КГ).

Для обследования понимания детьми значения фразеологизмов со словами-концептами были отобраны украинские фразеологизмы со словами *верба, калина, хліб, чоботи, дорога, язык*. К правильным ответам (72,5% детей ЭГ и 72% детей КГ) были отнесены такие высказывания: **Хліб усьому голова** — *Немає хліба, не буде життя*, **Молоти язиком** — *Мама постійно говорить, що я балаболка*, **Без верби і калини нема України** — *Верба і калина є наші символи, Якщо не буде в кожній державі своїх символів, то взагалі нашої планети не буде* (20,4% детей ЭГ и 21,7% детей КГ). Ошибочность детских трактовок значений этих фразеологизмов проявлялась в выражениях, которые свидетельствовали о понимании слов-компонентов и непонимании целостного значения фразеологизмов: **На вербі груші** — *На вербі груші не можуть рости, бо вони ростуть*

у садах, **Стопгати не одну пару чобіт** — *Іти і топтати, Топтати стежку* — *Нада йти просто по ній, Ходити по стежці*. 7,1% детей ЭГ и 6,3% детей КГ не смогли объяснить значение фразеологизмов со словами-концептами.

Прагматический аспект изучался методом наблюдения над спонтанной речью в разных ситуациях общения. Мы также наблюдали воспроизведение детьми фразеологизмов в процессе перевода сказок, создания рассказов, описаний, рассуждений. Кроме этого, детям предлагались задания вспомнить и назвать те необычные выражения, которые они слышали от взрослых при чтении сказок, во время просмотра мультфильмов и т.п. При оценке прагматического критерия и показателя активности употребления фразеологизмов оказалось, что 19% детей ЭГ и 18,2% детей КГ употребляли известные им фразеологизмы с определенной периодичностью в своих монологических высказываниях (Анастасия, рассказывая историю о том, как маленькая девочка взяла в рот носовой платок, сказала: *Чим би дитя не бавилось, лиш би не плакало*), а также в спонтанном общении с другими детьми (*Давати спокій, Бити байдики, Знати на зубок, Попався, хто на базарі кусався, Як кішка з собакою, Тримати язик за зубами, Попався, хто на базарі кусався*).

Дети воспроизводили фразеологизмы по просьбе воспитателя. Например, воспитатель спрашивал: «Какие ты знаешь необычные выражения?». Илья отвечал: *Я живу недалеко від дитячого садочка, та тут рукою подати*. Были и такие дети, которые не употребляли в речи фразеологизмы (81% детей ЭГ и 81,8% детей КГ).

Исследуя точность воспроизведения фразеологизмов, мы обнаружили, что правильно употребляли фразеологизмы только 2,1% детей ЭГ и 3,5% детей КГ. Они воспроизводили их точно, не меняя формы и содержания. При этом не наблюдалась трансформация и редуция известных им фразеологизмов.

16,9% детей ЭГ и 14,7% детей КГ воспроизводили фразеологизмы как в спонтанной речи, так и по требованию воспитателя, трансформируя (*майстри на всі руки* — **майстер на всі руки**; *заморити черв'ячок* — **заморити черв'ячка**) или редуцируя фразеологизм (*крутиться як білка* — **крутиться як білка в колесі**; *з курями лягати* — **з курями лягати спати**; *землі не чути* — **землі під собою не чути**; *за воду не братися* — **за холодну воду не братися**). 81% детей ЭГ и 81,8% детей КГ не способны были правильно воспроизвести фразеологизмы, они заменяли слова, что приводило к искажению значения выражения (*розвісив очі* — **вуха**; *як дві каплі молока* — **води**; *смішинка у вухо потрапила* — **рот**; *вуха розбіглися* — **очі**).

7% детей ЭГ и 8,4% детей КГ уместно актуализировали фразеологизмы в разных ситуациях общения, в спонтанной речи (как диалогической, так и монологической). 13,4% детей ЭГ и 11,2% детей КГ способны были уместно употреблять фразеологизмы в процессе пересказа знакомых сказок. 79,6% детей ЭГ и 80,4% детей КГ не способны были актуализировать фразеологизмы (*Я так на качелі каталася, що чуть крізь землю не провалилася, Він здивувався до глибини душі, Заєць налякався з усіх ніг, Я від усієї душі налякався, Мені ця машина так подобається, що нема дивитися, Кіт кричить як обгорілий — різаний*).

Оценочность (как качество экспрессивно окрашенной речи) проявлялась у детей при использовании фразеологизмов недостаточно часто и недостаточно ярко. Это обуславливалось тем, что дети не всегда способны были дать положительную или отрицательную характеристику предметам, явлениям и т.п. Если они и пытались что-то оценить, то это касалось, как правило, их самих, их действий, поступков, отношений. Оценки были чаще неодобрительные, стилистически заниженные (*молоти язиком, байдики бити, брідко у руки взяти*), вызывающие негативное отношение или осуждение у сверстников (9,2% детей ЭГ и 7,7% детей КГ). Отметим, что в отдельных случаях у детей наблюдались одобрительные оценки, подчеркивающие положительное отношение, увлечение или привязанность (2,8% детей ЭГ и 3,5% детей КГ) (*Знає як своїх п'ять пальців, Гарна як квіточка, Красивий як козачок*). 5,6% детей ЭГ и 4,9% детей КГ не могли выразить оценочность в речи.

Эмоциональность речи отмечалась достаточно редко. Обычно дети обозначали такие эмоциональные состояния, как восторг, радость, интерес, удивление, обида, растерянность (*аж душа радіє, спати без задніх ніг, тримати язик за зубами, землі під собою не чути, залити за шкуру сала, як грім серед ясного неба, піджати хвіст*). Положительные эмоциональные состояния отмечались в 6,4% случаев у детей ЭГ и в 4,9% детей КГ, а негативные эмоции — у 2,1% детей ЭГ и 2,8% детей КГ. Эмоционально окрашенная речь, обусловленная использованием фразеологизмов, наблюдалась у тех детей, которые активно употребляли фразеологизмы в монологических спонтанных высказываниях и в диалогах с воспитателем, а также у дошкольников, которые воспроизводили фразеологизмы полностью, правильно и точно.

Детям, которые демонстрировали понимание значения фразеологизмов, выбирая их из числа предъявленных вариантов, и активно употребляли фразеологические единицы в монологических спонтанных

высказываниях и в диалогах с воспитателем, воспроизводили их без редуций и трансформаций, была свойственна образность речи (8,4% детей ЭГ и 6,3% детей КГ). У 12% детей ЭГ и 13,3% детей КГ фразеологизмы как средство создания образов отсутствовали.

Характерную для детей дошкольного возраста интерпретацию фразеологизмов на базе значения составляющих их слов-компонентов объясняем, с одной стороны, начальным этапом овладения фразеологическими значениями, а с другой — недостаточным социальным опытом, который мешает ребенку подняться на более высокие ступени обобщения без соответствующего обучения.

Литература

- Мисан І. В. Збагачення мовлення дітей старшого дошкільного віку фразеологізмами: дис. ... кандидата пед. наук. Одеса, 2015.
- Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4–8 класів. Київ, 1974.
- Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологія сучасної української мови. Київ, 2007.
- Українська мова: Енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський, О. Тараненко. Одеса, Київ, 2000.

А. Р. Попова

ОРЕЛ, РОССИЯ

К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗНОСТИ ДЕТСКОЙ РЕЧИ: СРАВНЕНИЯ, СОЗДАВАЕМЫЕ РЕБЕНКОМ

Как известно, образность есть сложное, разноаспектно изучаемое явление, исследование которого находится на пересечении ряда наук: искусствоведения, литературоведения, лингвистики и др., что связано с неоднозначными и многочисленными трактовками термина *образ*. «Причины образного переосмысления слова основываются на многих аспектах, которые можно сгруппировать так: аспекты гносеологический, психологический, прагматический, собственно языковой» (Харченко 1984: 50). Если принимать во внимание лингвистический аспект образности, то «в словесности мы имеем дело с образами, заключенными в самом слове или создаваемыми посредством слов» (Горшков 1995: 318) — тропами либо некоторыми фигурами, зримо и наглядно раскрывающим один обозначаемый объект через другой, сходный с ним в той или иной степени. Образность речи есть одна из составляющих эстетической функции языка, последняя

наличествует и в детской речи в том числе. Об образности нередко говорится применительно к художественному произведению, речи оратора; детская речь также не лишена образности.

Проявляется образность двояко: либо ребенок использует «чужое» — то есть черпает готовые средства языка (запомнившиеся из книг либо из чужой речи метафоры, эпитеты и др.), либо создает «свое», конструирует средства образности сам — последние будут рассмотрены в данной статье. Причем эта образность, образность второго вида, — «ненамеренная», спонтанная, отвечающая конкретной, даже сиюминутной номинативной задаче.

Материалом статьи послужили записи речи одного ребенка от 1,8 (момент появления первых средств художественной выразительности, содержащих образ, — метафор и сравнений) до 4,11 (возраст ребенка на настоящий момент). Часть материала — до 3,5 — проанализирована в нашей монографии (Попова 2015: 55–69).

Лексическим отражением создания образности в детской речи выступают прежде всего метафоры — известные языку слова с окказионально образованным, переносным значением.

Метафоры по своей природе содержат в себе образ-сравнение, причем цели их использования ребенком различаются. Заметим, что различается и количество метафор в разные периоды развития речи (их число, по нашим наблюдениям, сократилось после трех лет, когда на первый план выступили иные — и разнообразные — средства создания образа посредством сравнения-сопоставления).

Относительно ранние метафоры, зафиксированные нами в период до трех лет, были представлены в речи в следующих случаях.

- При отсутствии на данный момент в лексиконе необходимого слова (или даже сочетания слов), а следовательно, при стремлении создать аналогию и выразить «незнакомое через знакомое»: *фáртучек* (о пленке под шляпкой гриба): *Грибочек — он в фартучке* (2,1); *комарики* (мн. ч., о мелких пылинках, находящихся в воздухе во взвешенном состоянии и заметных в луче солнечного света): *А это комарики* (2,2); *скорлúпка* (о нижней открывающейся части матрешки): *Ой, кто это в скорлупке? Появилась матрешка, она вылупилась из скорлупки!* (2,11) и т. п. Таким образом в детской речи реализуется номинативная функция метафоры (Харченко 1991: 11) совместно с информативной ее функцией (Там же: 15), эти и подобные лексико-семантические варианты дают представление не только о том, *что* поименовано, но и *почему* поименовано именно так.

- В игре, когда один предмет, находящийся в непосредственной доступности, замещает другой, который вовлечь в игру

в принципе невозможно: *цёрковь* (о емкости цилиндрической формы из-под детской смеси «Nan»): *Церковь. Уточка в церкви не разговари- вает* (кладя в банку игрушки, которые как бы пришли в церковь) (2,2); *лялечка* (о самом маленьком предмете из ряда однородных): *Машинка-мама, это тоже такая машинка-мама, машинка-папа, ма- шинка-лялечка* (2,2); *Марс* (о красном пластмассовом шарике): *Марс, здесь планета Марс, Марс увидела! Где же наш Марс, вот он Марс! Марс увидел гусеночек. Вот этот, вот этот красный* (2,4) и т. п.

• В возрасте 2–4 лет метафорические сравнения используют- ся сознательно со своей основной целью — выразить сопоставление двух в чем-либо сходных объектов. При этом о неизвестности нуж- ного слова речь уже не идет, ребенок знает, как называется и то, что сравнивается, и то, с чем сравнивается: *дбждик* (увидела маму, расче- сывающую волосы после купания) (2,1); *перышко* (о маленьком обла- ке вытянутой формы, с пушистыми краями): *На небе перышко* (2,4); *полушáрие* (об одной из двух стоящих перед ребенком тарелок с едой): *В одном полушарии будет кролик, а в другом вермишелька* (2,11) и др.

Окказиональные метафоры после трех лет стали редки, хотя, с другой стороны, — как нам кажется, более оригинальны, зри- мы и образны: *загорáживать* (заглушать (речь, песню и т. п.), зву- ча более громко): *Мама, даже ласковый голосок мне загоразживает песню, мне так не слышно* (просит маму помолчать во время про- слушивания песни) (3,9); *лабирíнтик* (о прическе: скрученном из волос узле сложной формы): *Лабиринтик у тебя на голове, ты за- колола лабирíнтиюшек. Лабирíнтушка* (4,0); *танцевáть* (некрепко держаться на волосах, колеблясь при движении (о заколке)): *Мама, прикрепи заколку, а то мне не нравится, когда заколка танцует* (4,1); *перешеечек* (о полоске открытой кожи ноги между лосинами и но- ском): *Надо, чтобы перешеечков не было!* (4,4); *пупóчек* (о закреплен- ном ниткой конце воздушного шара): *Пупочек шарика* (4,2); *ягодка и красная смородина* (об эффекте красных глаз на фотографии): *У меня прям ягодки в глазах, прям красная смородина в глазах* (4,8).

Как средство языковой выразительности окказиональная ме- тафора использована в тексте собственного произведения — бе- лого стиха (наличествует ритм, но отсутствует рифма): *Одуванчик первый самый мчался надо мною... а я крикнула вдогонку: «До свиданья, мячик мой!»*

Воплощением образности являются и словообразовательные инновации, имеющие яркую и прозрачную внутреннюю форму. Во многих случаях при наречении объектов словообразовательны- ми средствами «признаку, положенному в основу номинативной

единицы, отводится особая роль — выразить представление о том или ином объекте действительности» (Токарев 2002: 76). Действительно, производное слово (и в том числе созданное ребенком) обладает рядом особенностей, в числе которых и сложность семантики, и мотивированность: производное слово характеризуется ощущением внутренней формы слова, которая представляет собой «способ, каким выражается содержание», «отношение содержания мысли к сознанию; она показывает, как представляется человеку его собственная мысль» (Потебня 1999: 156, 91). Заметим, что в нашем случае словообразование очень развито. С 1,8, когда зафиксирован первый пример словообразовательной инновации, до 3,5 записано 580 инноваций (Попова 2015: 8-50), с 3,6 до 4,11 — еще более 800 лексем.

Примерами лексем с яркой, понятной внутренней формой являются *полубублик* (о рогалике) (4,8); *дочеловка* (об одеяле, в которое можно поймать дочку) (4,5); *раскомóчиться* (расправить, распушить перья, став похожим на пушистый комок (о цыпленке)): *Цыпленок раскомочился, это перышки свои распушил* (4,2); *грязнолужный, чистолужный* (такой, который купается в грязной/чистой луже): *Чистолужный котик, в чистой луже искупался, а грязнолужные только поросята* (4,3); *животник, живóтница* (плод (человека) мужского/женского пола в утробе матери): *Родной животник или животница* (4,0); *поветерóчить* (направить на кого-либо струю воздуха (при сушении волос феном)): *Мама, поветерóчь меня! Меня надо ветерком обветрить, я хочу обветренной быть* (3,6); *зигзáгисто* (зигзагами): *Я зигзагисто пишу, без мамы я криво еще пишу буквы* (3,11) и мн. др.

Интересно отражение образа «рост, возраст» словообразовательными средствами (суффиксами однокоренных слов): *Сначала мышоночек, потом мышонок, потом мышка, а потом мышь. А дальше мышь кончит мышиный институт, потом будет на мышиной работе, потом мышинная пенсия* (4,3). Правда, в данном случае имеют место не созданные ребенком лексемы, а слова литературного языка. При помощи же собственных образований передается коннотация, причем осознанно, с комментарием ребенка: *Герденка — так Кай меня назвал, он сейчас вредный. Гердка, Гердюха, Герденка, суффикс -онк- (4,8); ...-к- — неласковый суффикс. Это мыши называют кота Леопольда кот-к-а. Котух еще называют, там -ух- — грубый суффикс (4,8).*

Лексико-синтаксическими средствами воплощения образности выступают некоторые фигуры — и прежде всего, сравнения, сложность выражения которых также менялась. В 1-2 года сравнения не пояснялись в речи, ребенком фиксировался лишь факт «похожести»

одного предмета на другой: *Как пузырь!* (о коте, который надулся, как шар, выпив много молока, — в м/ф «До-ре-ми») (1,11); *Он как коршун* (о черном фломастере) (2,1); *Флажок немножко похож на топор* (2,11) и мн. др. После трех лет сравнительные конструкции усложняются, после четырех — в предложении со сравнением чаще наличествует пояснение: *Ручки — моржи: не боятся холода* (при мытье рук холодной водой) (3,4); *Зонтик как апельсин, потому что у него тоже есть дольки* (4,9); *Сыр с пятнышками, пятнистый, как леопард* (о сыре «Мраморный») (4,10); *Писатели на историков похожи: они тоже пишут про крестьян, про дворян* (4,9) и т. п.

Развернутые сравнения могут быть выражены не одним, а двумя предложениями. Например: *А мозг в голове сидит, голова — это домик такой у мозга. Когда кто-то лысенький, видна крыша мозга* (4,7). Слова — это такие доминаншки в стихе. Потому что надо в рифму сочинять, такой же конец чтоб был. Как в домино (4,8) — действительно, при игре в домино присоединяются к конечным числам — такие же, совпадающие; подобно тому как к конечным слогам строк подбираются созвучные слова-рифмы. Нельзя не согласиться с В. К. Харченко в том, что «<...> детские аналогии — это не роскошь, не интеллектуальное излишество, а совершенно необходимая ступень овладения научным знанием» (Харченко 1992: 85).

Образны и перифразы — фактически те же сравнения, которые могут выражаться одной лексемой либо синтаксической конструкцией. Выраженная одной лексемой перифраза — эвфемизм — в нашем случае единична: ребенок не любит героиню сказки Г. Х. Андерсена Снежную Королеву и сознательно заменяет ее имя эвфемизмом *Летучая*. Гораздо чаще имеют место перифрастические описания: *Листочки водят хоровод, как будто у одного листочка день рождения* (увидела, как сильный ветер закружил листья на асфальте) (3,1); *Зима с летом перемешаны* (о летнем похолодании) (3,4); *Шоколад — это череп, а под ним мозг, я уже съела весь череп, теперь ем мозг* (о зефире в шоколаде) (4,10); *Эти сандальки еще не узнали мир* (о новых сандалях) (4,5); *Я окружу себя туманом* (надевает тюль-фату, играя в свадьбу) (4,5).

Обращают на себя внимания два сравнения, связанные уже не с предметами действительности, а с языковыми фактами, подчеркнутыми ребенком. Сравнение английского и русского окончаний множественного числа: *...-s — это как -ы, на английском много — -s, а на русском много — -ы прибавляется* (4,10). Сравнение предлогов и приставок, которые, действительно, имеют одинаковый фонетический облик: *Предлоги — такие словечки маленькие, они как*

приставочки. Приставочки и предлоги, они маленькие — это у них одинаковое. Приставочки в слове, а предлоги — они перед словом, это у них отличается (4,9).

Сравниваются и значения многозначных слов. На основе сопоставления лексико-семантических вариантов делается наблюдение касательно различия их денотатов, что обуславливает наличие разных значений у одного слова. Так, в речи нередко встречаются предложения типа: *А попробовать — это два значения? Пробовать еду и попробовать на машине кататься, какое-то дело (3,6); А меню — это два значения. На телефоне меню можно менять. И меню про еду (4,4); Замок — это два значения: замок на курточке и замок от ключа (4,3); Порошок — это два значения, сладкий порошок лекарство и стиральный порошок (4,10) и т. п. В одном случае сделан вывод о переносном значении слова: Мама: *Мне пора идти, а то студенты заброшенные, ждут.* — Алена: *Студенты не могут быть заброшенными. Это же не в прямом значении (4,8).* Таким образом, наряду с преобладающим спонтанным использованием средств образности мы наблюдаем первые попытки объяснения языковых фактов, размышления над ними.*

Как можно заметить, для выражения образа-сопоставления ребенок использует универсальные средства языка: метафору, сравнения разных типов и разной структуры (сравнительный оборот со сравнительным союзом, сравнение через отрицание, развернутое сравнение, сравнение — перифраза и др.). При этом реализации этих универсальных средств, их наполнение — индивидуальны, являются вербальным отражением логического и ассоциативного мышления ребенка.

Литература

- Горшков А. И.* Русская словесность: От слова к словесности. М., 1995.
- Попова А. Р.* Опыт описания и лексикографического представления речи ребенка раннего возраста (Лексика. Морфология. Синтаксис). Орел, 2015.
- Потебня А. А.* Полное собрание трудов: Мысль и язык. М., 1999.
- Токарев Г. В.* О базовых образах выражения трудовой деятельности // Русский язык в школе. 2002. № 6. С. 76–78.
- Харченко В. К.* Образность в семантике слова // Русский язык в школе. 1984. № 3. С. 50–54.
- Харченко В. К.* Познавательная емкость слова в детской речи // Детская речь: лингвистический аспект. СПб., 1992. С. 76–86.
- Харченко В. К.* Функции метафоры. Воронеж, 1992.

А. П. СДОБНОВА
САРАТОВ, РОССИЯ

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СТРУКТУРЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА

Проблема индивидуального и общего давно обсуждается в психолингвистике, онтолингвистике, в отечественной и зарубежной лингвистике и продолжает оставаться актуальной. В какой мере соотносятся единичное, особенное и общее, универсальное в языке и речи, речевом онтогенезе, в языковой картине мира, в ассоциативно-вербальной сети, в ментальном лексиконе, в психологическом значении слова и т. д.? Частным проявлением общей проблемы выступает то, насколько индивидуальный лексикон отдельной личности соответствует той или иной коллективной модели лексикона, каково их соотношение.

Термин *индивидуальное* нередко понимается широко и не всегда однозначно: индивидуальное как особенное и индивидуальное как групповое, присущее определенной социальной группе (см., например: Доброва 2011). В данной работе под индивидуальным лексиконом мы имеем в виду лексикон отдельной конкретной личности. Идиолексикон (ИЛ) в нашем исследовании — конструкт, смоделированный по материалам индивидуального ассоциативного словаря (ИАС). ИАС получен нами в долговременном эксперименте, который проводился четырежды с учащимся физико-технического лицея г. Саратова: первая серия — в возрасте 10–11 лет (младший школьный возраст), вторая — 13 лет (младший подростковый возраст), третья серия — 15 лет (старший подростковый возраст) и четвертая — 17 лет (юношеский возраст), то есть имеется четыре возрастных варианта лексикона испытуемого И.

Список стимулов включает несколько групп слов. Основной список стимулов — единый для четырех серий эксперимента — 1 517 стимулов. Начиная со второй серии, он дополнялся, наращивался другими стимулами — словами, которые выступали реакциями, полученными при предъявлении стимулов в предшествующих сериях. В четырех сериях эксперимента получен индивидуальный ассоциативный словарь (ИАС), включающий в совокупности 8 408 ассоциативных реакций. Смоделированы четыре возрастных варианта идиолексикона (ИЛ₁₁ — индивидуальный словарь 11-летнего испытуемого И.; ИЛ₁₃ — 13-летнего; ИЛ₁₅ — 15-летнего; ИЛ₁₇ — 17-летнего) и совокупный лексикон

испытуемого И. (ИЛ_c), в котором 3 168 лексических единиц, фразем, прецедентных имен.

Сопоставление идиолексикона с составом лексикона школьников 1–11 классов, выделенного нами ранее по материалам масового ассоциативного эксперимента (см. Сдобнова 2013), показало, что 93% индивидуального словаря совпадает с коллективным словарем школьников. Данная лексика репрезентирует все (или почти все) сферы жизни человека: *я, ты, он, мы, мужчина, женщина, муж, жена, ребенок, сын, человек, голова, нога, рука, лес, птица, река, дождь, мороз, снег, лето, день, ночь, сегодня, завтра, обед, ужин, страна, война, культура, красный, белый, синий, большой, родной, идти, говорить, думать, знать, читать, играть, болеть, есть, нет* и др. Несовпавшие единицы идиолексикона отражают индивидуальность испытуемого И., фокус его интересов. Заметна, например, направленность внимания И. на музыку, проявляющаяся в употреблении некоторых терминов, фамилий, названий произведений и др.: *аккорд, альт, танго, Вивальди, Баттерфляй* (на стимул мадам), *«Пиковая дама»* (на стимул концерт); материал для суждений об интеллектуальных характеристиках И. дают такие реакции, как *Илизаров, Феллини, Живаго* (на стимул доктор), *Тоссо* (на стимул мадам), *Временных лет* (на стимул повесть), *Витта* (на стимул пляска), *Где? Когда?* (на стимул что), *в пучину бедствий* и др. Подробнее об общем и индивидуальном в лексических пластах и тематических группах испытуемого И. см. (Сдобнова 2008).

Цель данной работы — рассмотреть отдельные аспекты динамики формирования идиолексикона.

От одного возрастного периода к другому количество лексем в возрастных вариантах идиолексикона неизменно увеличивается. Рассмотрим сначала лексем, репрезентированные реакциями на основной состав стимулов в каждой из серий эксперимента. Возрастная динамика количественного состава лексем представлена в таблице 1.

Варианты идиолексикона в 11 лет и в 13 (ИЛ₁₁ и ИЛ₁₃) имеют общие лексические единицы (383 слова: *дом, друг, я, человек, мой, большой, хороший, плохой, красивый, умный, старый, вода, дерево, жизнь, книга, радость, работа, жить, играть, говорить, идти* и др.). Различающиеся слова, выступившие ассоциатами только в одной серии эксперимента, составляют: в ИЛ₁₁ — 557 лексических единиц, в ИЛ₁₃ — 637. Следовательно, к 940 лексемам ИЛ₁₁ добавились 637 новых слов. Общее количество лексем в двух ИЛ — 1577.

Словарь во втором временном срезе увеличился на 40 %. В третьей серии к словарю добавились 515 новых лексем, и он увеличился еще на 24% (подробнее о составе лексем в ИЛ₁₁, ИЛ₁₃ и ИЛ₁₅ см. в (Сдобнова 2004, 2005)). В ИЛ₁₇ новых лексем — 384, увеличение еще на 15,5%. Динамика увеличения ИЛ от одного возрастного периода к другому такова: 40% : 24% : 15,5%. Относительный скачок в приросте и разнообразии лексикона наблюдается в переходный период от младшего возраста (начальная школа) к младшему подростковому (40%).

ТАБЛИЦА 1

Возрастные варианты ИЛ	Количество разных лексем	Прирост новых лексем	
		В абсолютных цифрах	В %
ИЛ ₁₁	940		
ИЛ ₁₃	1020	637	40
ИЛ ₁₅	1029	515	24
ИЛ ₁₇	1008	384	15,5

Совокупный лексикон испытуемого, полученный по материалам эксперимента с одним и тем же постоянным составом стимулов (1 517) в 4-х одновременных сериях, составляет 2 476 лексических единиц, то есть к 17-летнему возрасту испытуемого активная часть его ИЛ (вызванная этим составом стимулов) выросла и стала разнообразнее более чем в 1,5 раза в сравнении с такой же частью ИЛ 11-летнего ребенка.

Прирост новых лексем от серии к серии эксперимента (по мере взросления испытуемого) последовательно сокращается (637 > 515 > 384). Такая же динамика лексического состава наблюдается и в реакциях на добавленные во второй, третьей и четвертой сериях эксперимента 510 стимулов: на один и тот же состав стимулов (510) получены в каждой из трех серий новых лексем 235 > 153 > 136 разных лексем. В совокупности с первыми показателями прироста лексем они определенно указывают на имеющуюся тенденцию.

Замедление прироста новых лексем является следствием динамических процессов, происходящих при формировании индивидуального лексикона, и в первую очередь это проявление расширяющихся ассоциативных связей слов, относящихся к ядру лексикона (к ядру лексикона относят лексические единицы, которые имеют наибольшее число связей с другими единицами в АВС носителя языка). Так, единица ядра лексикона *друг* в ИАС₁₁ имеет связь с 7-ю

стимулами и в ИАС₁₃ — с тем же количеством, однако эти связи неодинаковы. Три из семи ассоциативных связей ИАС₁₁ (*друг ← верный, близкий, товарищ*) тождественны связям в ИАС₁₇. В ИАС₁₃ таких связей уже в 2 раза больше: *друг ← верный, близкий, товарищ, предавать, милый, лучший*. В ИАС₁₅ все имеющиеся в нем 6 связей слова *друг* совпали со связями в ИАС-4: *друг ← верный, предавать, веселый, школьный, письмо, звонок*. В юношеском возрасте в ИАС₁₇ проявляется наибольшее количество связей слова *друг* и наибольшее их совпадение: из 16-и ассоциативных пар тождественны 9. Рост ассоциативно-вербальных связей и семантические отношения в них отражают актуальность концепта Друг в старшем школьном возрасте. Если ранее *друг* воспринимался как *товарищ, школьный, веселый, милый и близкий, верный*, то в зрелом школьном возрасте добавляются реакции *настоящий, встретить, найти, потерять* и другие, свидетельствующие об углублении представления о друге как личностной ценностной доминанте русского языкового сознания.

Ассоциативно-вербальные связи слова *друг* демонстрируют двунаправленность их динамики: расширение связей и одновременно их стандартизацию. Подобное развитие ассоциативно-вербальных связей наблюдается и у других единиц ядра идиолексикона. Например, у слова *домой* увеличиваются и количество ассоциативно-вербальных связей (с двух в ИАС₁₁ до тринадцати в ИАС₁₇), и их стандартность (из 13 ассоциативных пар в ИАС₁₇ — половина совпали с парами, данными в экспериментах ранее).

Замедление скорости вхождения новых лексем в идиолексикон школьника по мере его взросления является следствием расширения связей лексических единиц ядерной и базовой зон лексикона и вытеснения редких или случайных ассоциативных связей более устойчивыми, стандартными. В школьный период идет структурирование ядра лексикона, оформляется, закрепляется, кристаллизуется базовая часть, и поэтому на каждом последующем этапе эксперимента при продолжающемся общем росте словаря прирост новых лексем сокращается.

Становление индивидуальной ассоциативно-вербальной сети (АВС), преобразования в ней, связанные с возрастными изменениями языковой картины мира, усиление связей ядерных, стандартных единиц проявляются в замене слабых ассоциативно-вербальных связей сильными, в увеличении доли последних. Бесспорным подтверждением идущей структуризации лексикона в школьный период, кристаллизации его ядра служит рост совпадения ассоциативных связей в индивидуальной АВС испытуемого И. и в АВС

взрослых носителей языка (РАС). Так, доля нетождественных ассоциативных пар взрослых и испытуемого И. от ИАС₁₁ к ИАС₁₇ сокращается (с 42% до 35%), а доля тождественных ассоциативных пар соответственно растет. В частности у испытуемого И. увеличивается доля (с 36% до 40%) таких ассоциативных пар, которые в ассоциативных полях РАС имеют ранг частоты 1 и 2. Такова, например, динамика сближения ассоциативно-вербальных связей лексемы *домой* с «взрослой нормой»: в ИАС₁₁ совпадения отсутствуют, в ИАС₁₃ совпали две пары, имеющие первые ранги в ассоциативных полях стимулов в РАС (вернуться → *домой*, приходиться → *домой*), в ИАС₁₅ — таких пар 7, в ИАС₁₇ — 9 (заходить → *домой*, ушел → *домой*, проводить → *домой* и др.).

Другим подтверждением проходящей в школьный период структуризации лексики выступает динамика нулевых ассоциативных реакций. Отказы от реагирования в ассоциативном эксперименте (нулевые реакции) встречаются у всех групп испытуемых, их количество соответствует возрастным особенностям реагирования: чем младше школьник, тем больше отказов от реагирования, тем слабее, менее устойчивы связи между словами в его АВС, и наоборот, чем старше школьник, тем меньше нулевых реакций, тем устойчивее ассоциативные связи стимула с другими словами. У испытуемого И. в младшем возрасте (ИАС₁₁) встретилось 50 нулевых реакций. В ИАС₁₃, ИАС₁₅, ИАС₁₇ их было соответственно — 8, 14 и 5. Отказы от реагирования по мере взросления школьника сократились в несколько раз. Имеющиеся колебания в подростковом возрасте (8 и 14) отражают в первую очередь слабость, неустойчивость, нестабильность складывающихся ассоциативно-вербальных связей в АВС школьника в данный период развития его языковой и коммуникативно-речевой компетенции.

Динамичность складывающихся вербальных связей проявляется в большей мере у слов книжных стилей, «взрослой» сферы коммуникации. Например, у испытуемого в 11-летнем возрасте отказ от реагирования вызвали стимулы: голосование, идея, колоссальный, личность, наивность, ностальгия, период, простота, робкий, предавать, гастроли и др. Активность ассоциативных связей слов этой группы трудно ожидать в АВС 11-летнего ребенка. Но уже в ИАС₁₃ и ИАС₁₅ ассоциативные связи этих слов проявились (например: робкий → *десяток*; скромный; гастроли → *турне*; звезда; голосование → *за*; выбор; период → *тяжелый*; *время*). Исключение составляет стимул личность. На него не были даны реакции ни в возрасте 11 лет, ни в возрасте 13 лет. Повтор нулевой реакции на

стимул *личность* свидетельствует о неслучайном характере такого реагирования. Объяснить это можно или отсутствием данного слова в лексиконе ребенка, или, что вероятнее всего, отсутствием его в активном словаре. Слово не развило устойчивых связей в АВС подростка этого возраста, не закрепилось в языковом сознании. Косвенным подтверждением этого можно рассматривать реакцию на этот стимул в ИАС₁₅: *личность* → *лицо*. Слова *лицо* и *личность* могут быть синонимами в сознании испытуемого в этот период (см. в СОШ: Личность — 1. Человек как носитель каких-нибудь свойств, лицо (в 3 знач.); Лицо — 3. Человек, личность). И ассоциация *лицо* указывает на освоение стимула, на появление или наличие у него семантической связи в АВС 15-летнего подростка. Однако реакция *лицо* могла быть и фонетической. Возможно, у пары *личность* → *лицо* (в РАС такая пара встретилась 4 раза) имеются и фонетические, и семантические ассоциативные связи, и в этом проявляется становление вербальных связей данного стимула в АВС подростка, тем более что в ИАС₁₇ имеется уже реакция *личность* на стимул *документ*, а на стимул *личность* — реакция *человек* (у нее 1-й ранг в ассоциативном поле в РАС). Таким образом, тенденция сближения индивидуальной ассоциативно-вербальной сети испытуемого И. с АВС взрослых носителей языка проявляется на различных ее участках, у слов с разной ассоциативной силой.

Заключение

Рассмотренные динамические процессы позволяют утверждать следующее: единицы идиолексикона, смоделированного по материалам ассоциативного эксперимента, номинируют основные, важные реалии, ситуации, события во всех сферах жизни современного человека. Это тот минимум лексических единиц, которые обеспечивают коммуникацию современного школьника.

Идиолексикон — эволюционирующая система, в которой в школьный период продолжают процессы структуризации. Активностью характеризуются два их направления. Одно (наглядно проявляющееся в количественных показателях) — рост лексикона, связанный с процессом освоения новых учебных дисциплин в школе, с расширяющейся научной картиной мира, с освоением культурного пространства, с социализацией развивающейся личности и другими факторами. Другое — расширение семантики осваиваемых лексических единиц, рост ассоциативно-вербальных связей, в первую очередь, единиц ядра лексикона, и околоядерной зоны, кристаллизация ядра лексикона.

Литература

- Доброва Г. Р.* Детская речь: универсальное — общее — дифференциальное — индивидуальное // *Онтолингвистика — наука XXI века: материалы междунар. конф., посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (4–6 мая 2011 г., Санкт-Петербург).* СПб., 2011. С. 36–41.
- РАС — Русский ассоциативный словарь: в 2 т. Т. 1. От стимула к реакции / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов.* М., 2002.
- Сдобнова А. П.* Индивидуальный ассоциативный словарь школьника // *Русский язык сегодня.* Вып. 3. 2004. С. 286–295.
- Сдобнова А. П.* Индивидуальный тезаурус в развитии // *Язык. Сознание. Культура.* М.; Калуга 2005. С. 174–182.
- Сдобнова А. П.* Лексикон современного школьника: проблема состава // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика.* 2013. Т. 13. № 3. С. 19–24.
- Сдобнова А. П.* Лексикон школьников: общее и индивидуальное // *Язык. — Сознание. — Культура. — Социум.* Саратов, 2008. С. 296–301.
- СОШ — Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М., 2003.

Ю. О. ФИЛАТОВА

МОСКВА, РОССИЯ

М. С. БОРИСОВА

МОСКВА, РОССИЯ

ХАРАКТЕРИСТИКА НОМИНАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Одним из приобретений детей дошкольного возраста является овладение всей полнотой лексического состава языка. Именно в дошкольном детстве происходит существенное накопление лексикона и овладение языковой номинацией посредством взаимодействия с окружающим миром, благодаря общению со взрослыми и получению нового речевого опыта.

В современном мире значительное количество детей имеет нарушения речи, при которых процесс овладения лексическим составом языка имеет свои особенности. Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и другие исследователи отмечают у детей с недоразвитием речи

ограниченный запас общеупотребительных слов, неточное понимание многих лексических значений, а также недостаточное количество слов, обозначающих признаки и состояния предметов.

Несмотря на достаточно полное освещение вопросов, касающихся особенностей лексического состава языка дошкольников с недоразвитием речи, до настоящего времени мало данных о количественных и качественных характеристиках номинативной лексики этой категории детей: не определены точные границы возраста усвоения номинаций, недостаточно содержательно изучены слова, которыми дети заменяют необходимое существительное и проч.

Нами была обследована речь 30 дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (ОНР) в возрасте от 4,9 до 7,1 и 30 дошкольников с нормальным речевым развитием того же возрастного диапазона (НРР). Соотношение по гендерному составу в обеих группах — 2:1 (мальчики/девочки). Дети обеих групп были разделены на подгруппы с учетом их возраста (таблица 1).

Таблица 1.
Состав групп

	Дети с общим недоразвитием речи (ОНР)			Дети с нормальным речевым развитием (НРР)		
	ОНР-1	ОНР-2	ОНР-3	НРР-1	НРР-2	НРР-3
Возраст	4,9 — 5,9	5,10 — 6,9	6,10 — 7,1	4,9 — 5,9	5,10 — 6,9	6,10 — 7,1
Количество	9	16	5	13	10	7

Для выявления возраста усвоения номинативной лексики детьми с ОНР и НРР использовалась модифицированная методика Дж. Снодграсса и М. Вандерварт (Snodgrass, Vanderwart 1980: 4).

Модификация методики Дж. Снодграсса и М. Вандерварт состояла в исключении низкочастотных слов; слов, которые при переводе на русский язык становятся словосочетанием; слов со сложной слоговой структурой. Исключенные слова были заменены на более простые по слоговой структуре слова, а также на слова, применяемые в отечественных логопедических методиках обследования речи (Безрукова и др. 2010: 1; Белякова и др. 2007: 2; Нищева 2013: 3). Был осуществлен ряд технических модификаций.

Стимульным материалом стали 260 черно-белых картинок. Картинки были разделены на 5 равных групп, которые были

беспорядочно соединены в стопки. Дети сами устанавливали порядок просмотра стопок. Стимулом являлось поощрение за каждую законченную стопку.

Речь детей обследовалась индивидуально. Им давалась следующая инструкция: «Что нарисовано?» На получение ответа выделялось приблизительно 5 секунд. Если дети не отвечали, то им предлагалась подсказка в виде начального звука слова: «Это слово начинается со звука ...». Если дети не отвечали в течение 5 секунд, то приступали к следующей картинке.

Неправильное произношение отмечалось как правильный ответ. Если ребенок изначально назвал картинку неправильно, но затем исправлялся, то ответ записывался как верный.

Полученные данные анализировались по количественным и качественным параметрам. Критерии количественной и качественной оценки представлены в таблице 2.

ТАБЛИЦА 2.
Критерии оценки номинативной лексики

Количественный анализ	<ul style="list-style-type: none">• Максимальный и минимальный результаты (в баллах)• Средний возраст усвоения слов
Качественный анализ	<ul style="list-style-type: none">• Правильность называния слова• Слова-замены• Слова в процессе усвоения / неусвоенные• Оказание помощи

Количественный анализ результатов изучения номинативной лексики выявил, что 60% детей с ОНР получили ниже 170 баллов, в то время как все дети с НРР получили 170 баллов и выше (100%).

Количество усвоенных слов детьми с ОНР составило 129. Количество усвоенных слов детьми с НРР составило 185.

Сравнительный анализ номинаций, усвоенных детьми к 75,5 месяцам, показал, что дети с ОНР усваивали меньшее количество слов по сравнению с нормой, однако был ряд слов, усвоенных детьми с ОНР и НРР одновременно (слова банка, лампа, пуговица, рак).

Сравнительный анализ номинаций, усвоенных детьми в 83 месяца, выявил, что дети с НРР усваивали эти слова раньше дошкольников с ОНР, но были исключения, например, слово попугай дети с НРР и ОНР усвоили одновременно.

Качественный анализ результатов изучения номинативной лексики показал, что дети с ОНР правильно назвали 55 слов, дети с НРР — 151 слово.

Анализ предполагал фиксацию слов, которыми дети заменяли правильное название изображенного на картинке. Максимальное количество замен у детей с ОНР было отмечено для 9 слов (тетрадь, ворона, поросенок, ящик, брюки, журнал, лампочка, редис, узел). У детей с НРР максимальное количество замен было отмечено для одного слова (брюки).

Анализ слов-замен в речи детей с ОНР показывает, что чаще всего замена производилась в связи со следующими причинами:

- нахождением слов в одной лексической группе (стул — табуретка);
- употреблением низкочастотных слов (машина — автомобиль);
- отсутствием слова в лексиконе (самовар — кувшин с чаем);
- трудностями актуализации слов (цепь — использование подсказки в виде называния начального звука слова — цемент);
- зрительным сходством изображенных предметов (линейка — градусник);
- сложностями восприятия предъявленного черно-белого изображения (зуб — перчатка).

Было выявлено 17 слов, находящихся в процессе усвоения детьми с ОНР (газета, голубь, дыня, кабачок, кит, конверт, лебедь, линейка, муравей, пальто, поезд, рог, табуретка, теленок, трамвай, усы, щетка). У детей с НРР в процессе усвоения находилось два слова (свекла, аист).

Детями с ОНР не были усвоены 20 слов (ботинок, брюки, воробей, журнал, зуб, кувшин, лампочка, персик, письмо, полка, поросенок, редис, река, свекла, свитер, синица, слива, тетрадь, узел, ящик), в то время как дети с НРР усвоили все предъявленные слова.

В процессе проведения эксперимента были выявлены психолого-педагогические особенности детей с недоразвитием речи. По сравнению с детьми с нормальным речевым развитием дети с недоразвитием речи стремились дать любой ответ вне зависимости от его правильности, тогда как дети без речевых расстройств предпочитали неверному ответу дожидаться помощи экспериментатора или не давать ответ вообще. Дети с ОНР в большинстве случаев не воспринимали подсказку, в то время как дети с нормальным речевым развитием понимали, для чего им дается помощь в виде называния 1-го звука слова и часто самостоятельно просили о ней, используя вопрос: «На какой звук начинается?»

Поскольку дети самостоятельно принимали решение о том, какое количество стопок с картинками просмотреть, отмечено, что дети с недоразвитием речи за один раз просматривали 1-2 стопки из пяти; дети же с нормальным речевым развитием просматривали большее количество стопок за 1 раз либо просматривали все стопки сразу.

При правильном ответе у детей с ОНР был длительный латентный период от показа картинки до ее называния, паузу они заполняли эмболами. У детей с нормальной речью этого отмечено не было.

Поскольку каждая просмотренная ребенком стопка картинок поощрялась экспериментатором, у детей с ОНР была слабо выраженная реакция на успех и похвалу, дети с нормальным речевым развитием стремились просмотреть больше стопок, радуясь своим успехам.

Результаты проведенного исследования по изучению возраста усвоения номинативной лексики и ее особенностей у детей с недоразвитием речи могут быть использованы для модификации существующих методик обследования речи и включены в коррекционно-педагогическую работу с детьми, имеющими общее недоразвитие речи III уровня.

Литература

Безрукова О. А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. М., 2010.

Белякова Л. И. Практикум по логопедии. Заикание. М., 2007.

Нищева Н. В. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). СПб., 2013.

Snodgrass J. G., Vanderwart M. A standardized set of 260 pictures: Norms for name agreement, image agreement, familiarity, and visual complexity // *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory.* 1980. Т. 6. № 2. Р. 174–215.

В. К. ХАРЧЕНКО

БЕЛГОРОД, РОССИЯ

ИНТЕРОЦЕПЦИЯ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Теория интероцепции, или внутрителесных ощущений, в отечественной лингвистике пока еще только набирает обороты. На англоязычном концептуальном и художественном материале этой проблематикой занимается А. В. Нагорная (Нагорная 2014, 2015). Применительно к онтогенезу речи вопрос об интероцепции

не ставился по целому ряду причин. Во-первых, не только детям (это естественно и ожидаемо), но и взрослым носителям русского языка подчас (и нередко) недостает словаря для экспликации переживаний боли, тошноты, усталости и прочих симптомов «заговорившего» тела. Носитель языка обычно ограничивается простой констатацией факта. Подчеркнем, что такая же констатирующая модель в инпуте усваивается и детьми. *А тебе не больно?* — спрашивает 9-летнего брата Маша, наблюдая, как тот пытается встать на руки и походить на руках (3,3,18). Во-вторых, констатация симптомов тела становится актуальной лишь в случае недомогания или болезни, или травмы, то есть прежде всего в экстремальных ситуациях, но отнюдь не в обычных, когда тела не замечаешь. В-третьих, национальный менталитет по давней традиции отдает предпочтения не телу, а духу, не индивиду, а коллективу. Подробные повествования о том, что происходит «внутри» индивида, социумом не приветствуются. В этом плане в силу своей непосредственности, искренности дети опережают взрослых носителей языка, так как концепт ТЕЛО весьма часто эксплицируется в детской речи, причем репрезентанты его характеризуются рядом весьма ярких особенностей. Это, прежде всего, «обособление» той или иной части тела и достаточно часто ее олицетворение. Не *Почему я хочу спать?* а *Ну почему мои глаза хотят спать?* (4,5,0). О рукавичках: *Здесь пальчики быстро попали, а здесь разучились за лето* (3,7,9). В плане обособления, дифференциации показателен и следующий вопрос: *А что в голове болит, когда голова болит?* (возраст неизвестен), и следующая реплика о вешалке: *Я ногой достал и передал руке!* (5,1,29), и интерпретация усталости: *Баб, у меня ноги устали, а сам я не устал. Потому что я ногами хожу, а телом только передвигаюсь* (5,0,27), и детская угроза в ответ на запрещение прыгать: *Нога сейчас будет прыгать...* (4,6,6).

Соматизмы, как и слова других тематических групп, используются детьми и в образной функции. Сделал из полиэтилена цветок, отрезает от него части: *Это легкие от цветка! У него четыре легких: два нужных и два ненужных* (4,9,12). Интересна и весьма точна метафора в следующей реплике: *Я его (желток) не люблю, потому что, когда я его ем, у меня рот замеливается и я не могу говорить* (4,6,13). Детские «интероцептивы» могут сопровождаться не только метафорами, но и сравнениями, метонимическими переносами, гиперболами. *Лекарство такое противное, что во рту делается как будто там холодно* (4,10,9). Открыл? — *Уж бóльшая дверь! Больно открывается* (4,11,1). *Я вчера безуспешно пытался выучить*

стихотворение, а сегодня у меня **в голове забурлило** — и как-то оно отложилось. Остаток незнаний (то, что вечером не мог заучить) отложился (смеется) (7,10,7).

У некоторых детей в 4-5-летнем возрасте наблюдательные родители фиксируют продолжающийся несколько месяцев период увлечения анатомией. Так, маленький Иван С. весьма серьезно интересовался устройством тела человека. Среди многочисленных вопросов Жени Харченко встречаются вопросы по физиологии. Разговор о сердце, которое во сне медленнее работает. Женья: *Оно стучает кровь? А тут у меня есть кровь, в пятке (показывает)? Когда человек рождается, у него не везде кровь? Когда я притворяюсь, что я сплю, оно все равно быстрее?* (4,8,17). В тот же день ребенок продемонстрировал образное восприятие соматизмов, характеризуя учителей старшего брата: *Баб, я представляю, что кровь — это Людмила Николаевна, а мозг — Сан Саныч. — Кто тебе сказал? — Ну, я представляю!* Интерес к телу проявляется и в избыточности использования детьми соматизмов. Сочиняет анекдот: *А там такие глаза лицом посмотрели...* (4,1,10). *А я в мозоли разгрыз нервы* (5,9,14). Концепт ТЕЛО настолько волнует ребенка, что наряду с отдельными, «внезапными» вопросами наблюдаются каскады вопросов. Резко развернул руку: *А так мышца свернула? А почему, когда я падаю, кровь не начинает течь по сосудам, а выбегает вот сюда? А в волосах есть кровь? А в корнях волос? А в голове есть кровь? А кто помогает мышцам двигаться?* (5,2,17). Брат задел Женю. Женья: *Но глаз — это не самое опасное! Глазов же два, а нос один. — А волос сколько? — Семь тысяч миллиардов! ... А пища, если нет желудка, попадает в кишечник. — В толстый или тонкий? — Сначала в тонкий. — А толстый кишечник, он толстый? ... Мы из пищи получаем силу. — И жаркоту (тепло). А как можно получить холодноту?* (5,3,10). *А чего, когда человек с закрытыми глазами, он может говорить? ...А когда человек спит, мозг есть?* (5,4,5).

Внутрирелесные ощущения, или, по А. В. Нагорной, «вербалика невыразимого», у детей характеризуются своего рода исследовательской амплитудой, включающей уже и собственный опыт ребенка. *А бывают небольшие уколы?* (4,7,13). *А почему так задумано в человеке, что разговаривается плохо животом, когда лежишь на турнике?* (4,11,27). Показывает на шею: *А отчего у меня все чешется? — Это от пота. — Это из пота? От пота? А я думал, что заживают ранки* (5,1,14). Детский опыт, однако, не будем переоценивать: *Как человек знает: он устал или не устал?* (5,9,17). *Что-нибудь болит? — Болит усталость, больше ничего!* (5,11,18).

Интероцепция может быть спроецирована на эмоции: *Меня возмущает верхняя губа. — А что? — Я все ее грызу: не нравится она мне* (4,9,19). Интероцепцию подчас сложно отграничить от когнитии, как в следующих наблюдениях: *А горло и шея — это одно и то же?* (5,3,14). *Ногами можно много чего делать. Мне кажется, ноги способнее рук* (7,9,0). В основе некоторых вопросов и умозаключений ребенка (горло и шея, ноги способнее рук), по-видимому, лежит интероцептивный опыт. Между интероцепцией и собственно перцепцией нет китайской стены, как демонстрируют слова категории состояния *колюче, потно*. *Жень, больно? — Не, не больно — колюче (колко)!* (2,11,7). *Мне потно (жарко)* (2,11,21).

Детское мышление чрезвычайно конкретно, и соматикон ребенка постоянно подтверждает это. *Ну, из чего человек вообще сделан? — Из мяса, костей, кожи. — Ну, из кожи — я знаю! У меня же на руках кожа* (4,7,0). *А изо рта есть трубочка в нос?* (5,4,23). Конкретность свойственна и внутрителесным переживаниям-представлениям: *Баба, мандарин, который я сейчас ел, он уже в пальцах на ноге?* (4,8,29).

Боль, жжение, ощущение зуда, усталость, раздражение — таковы ключевые позиции детской интероцепции. У брата температура, режется зуб. Лев по телефону: *Я как-то Женьки коснулся лобом, и прямо обжегся об Женькин лоб!* (4,3,9). Бьет по пальцу ноги: *Не боли, а то побью!* (5,2,26). Гладит рукой под коленкой: *У меня здесь еще зажаркивается, когда я там сижу долго...* (5,2,26). *А когда ты была маленькая, ты чесала? — Что? — Ты чесала, где чешется? ... Бьет по коленке: Не боли! Когда-то что-то болит, я ударяю кулаком. Тогда не болит, а чешется* (5,2,27).

Боль, болезнь — слишком значимые концепты, чтобы не интересоваться их причинами. ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫЕ СВЯЗИ нередко характеризуют, в том числе, и интероцептивные детские реплики. Переживает за отца: *А от соли может быть камень в животе?* (5,2,17). *Баб, что-то у меня здесь болит внутри. Может, это какой-то газ в руку попал?* (5,3,20). В причинно-следственных репликах хорошо просматриваются предшествующие объяснения взрослых. Зимой мокрые качели. — *Да, будешь качаться, качаться — и попу себе пристудишь* (4,7,16). *А это у меня заживет, ранка (протягивает ногу)? — Конечно. — Клетки умрут — и новые вырастут* (4,9,2). Не разрешает брату ходить босиком по траве: *Жень, не надо! Напрешься на стекло, ножка болеть будет* (6,5,8). Конечно, экспликации причинно-следственных связей предшествует масса вопросов, адресуемых взрослым, в том числе и по внутрителесным ощущениям: *У меня сейчас ухо йкнуло. А может быть,*

чтобы ухо икало? (5,8,22). Спрашивает маму: *Тебе не делали замерзания, когда зубы лечили?* (6,6,3). *Баб, а почему у меня уши сначала закладывает, а потом откладывает?* (6,6,8).

Конкретность детского интероцептивного мышления может быть усилена не только за счет причинно-следственных связей, но и а) за счет экспликации ДРОБНОСТИ восприятия собственного тела: *А когда человек спит, мозг спит?* — Не полностью. — **Один спит, а другой не спит?** (4,9,0). *Почему я голову берегу, когда кувыркаюсь?* — Потому что голова — это все. — *А лицо — это тоже все? А очки?* (смеется) (6,1,1). *Я хорошо ем, ведь мне надо прокормить 110 сантиметров* (роста) (6,5,8); б) за счет экспликации ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ процессов: *Я на кухне смотрю: пчела. А в голове: череп! И у Женьки в голове череп! Когда болит голова — это болит череп!* — Это мозг болит, а не череп! — *Сначала мозг, потом забаливает череп, а после черепа забаливает голова* (4,3,7); в) за счет экспликации ДИНАМИКИ процессов (кинетическая модель ощущений): *Папа, а ты помнишь, как Женьку крестили? Да! С ног до головы!* (3,11,13), г) за счет экспликации СТЕПЕНИ ощущений: *А уж укусит — ничего! Рука **больно поболит** — и все!* (4,3,6); *Почеси мне коленку, только **больно** (сильно)!* (4,4,4); д) за счет ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТИ ощущений: *Я ударился глазом, и когда спрямил глаз, то **две минуты было не больно** ... Я кричал на всю квартиру* (4,7,0); *У меня такая привычка. Если даже ударился зубом каким-то, то **подождать 10 минут**, и опять туда же! Такие привычки у меня. А интересно, какой у меня будет сейчас страх* (5,9,2); е) за счет ЭМПАТИИ, распространяющейся на мир животных, растений, неодушевленных предметов: *Заколку-бабочку нацепил на коробку: **А коробке не больно?*** (2,7,22). *А у рыбы есть клюв?* — Да нет, у нее рот. — *Как у нас?* (4,4,5). *Рубит мечом грибки на стенках песочницы: Я там **их ноги** рублю...* (4,7,24).

Перечисленные способы конкретизации телесных переживаний всего богатства реплик, разумеется, не охватывают. Там, где взрослый сказал бы: «всего себя», «все тело», ребенок конкретизирует: *Выключай воду!* — *Да нет, это надо **всю кожу** помыть...* (4,6,3). Там, где взрослый сказал бы про ноги, уставший ребенок заявил: *У меня **ни одна нога** не может идти!* (5,7,25).

Соматика и интероцепция в детской речи может приобретать символический и эвристический характер (выше уже был приведен пример про учителей, ассоциировавшихся с кровью и мозгом). За рисованием. *Устала ручка?* — *Я никогда не устаю!* — *Научи меня не уставать!* — **Надо просто больше работать.** <...> *Баб, я*

больше раскрашиваю и больше хожу. Летом-то мы все будем устать, потому что никаких работ не будет (5,2,6).

При изучении аналоговых моделей interoцепции зарубежные ученые выделяют целый ряд выразительных проекций. Тело — дом, тело — механизм, тело — биологический организм, тело — социум, тело — компаньон (Нагорная 2014: 95-112). Применительно к онтогенезу речи проекцию ТЕЛО КАК ДОМ (вместилище, хранилище) можно проиллюстрировать такими детскими высказываниями, как: *На, запей! — Что? — Кашель свой. — Кашель свой унести в желудок* (4,6,12). *Съел шелковицу, хлопает себя по животу: Я перевариваю еду слюнями. Съел! Целый живот! В живот шелковица попала* (3,6,6). *Я хочу пить опять! Вот мне надо много пить, чтоб весь живот был в воде!* (3,8,8). Восприятие ТЕЛА КАК МЕХАНИЗМА отражено в реплике: *Ногами можно много чего делать. Мне кажется, ноги способнее рук* (7,9,0). Проекцию ТЕЛО — БИОЛОГИЧЕСКИЙ ОРГАНИЗМ отражают реплики: *Живот болеет* (2,8,10); *А ты знаешь, какое дело самое царское? Спорт. Самое кровяное* (6,1,1). Проекция ТЕЛО — СОЦИУМ с его иерархией, административным центром отражена в детском высказывании и вопросе: *А мозг все говорит, что мне делать. А другим людям он тоже отвечает?* (5,4,5). Однако больше всего примеров наряду с «домом» в детской речи дает проекция: ТЕЛО КАК КОМПАНЬОН. Маме: *Ты мне задушила на ногу* (2,9,5). *Надевает перчатки: Пальцы по домам не разошлись* (3,0,22). *А таких уличных микробов тоже убьет желудочный сок?* (4,7,16).

Интероцептивный опыт ребенка формируется в темном взаимодействии со средой, наблюдаемым и хорошо знакомым миром вокруг тела, поэтому исследователи выделяют типы объектов и явлений, влияющих на осмысление переживаний внутри тела (Нагорная 2014: 160-219). Это, прежде всего, субдомен «живые существа»: *А если я гранаты ем, крови полезно?* (5,9,14). *Ой, у меня сердце икает!* (5,9,23). *Я буду в комодке убираться. — Ой, Жень, молодец, а то у нас руки не доходят. — А почему руки не доходят? Что, лень рукам?* (5,10,16). Другие проекции не столь частотны. Это субдомен «орудия»: *Пап, у тебя камень вышел? — Нет, но он раскололся. — Так надо проглотить молоток, чтоб он еще расколотся* (5,10,25). В домене «движения» это направление движения, вес, скорость. Упражнение «березка» чем полезно? *Кровь оттекает от попы. А если не будет оттекать, будут заболевания. — Какие? — Насморк* (5,9,20); *Ой, я прыгнул свой вес!* (5,9,25). *Баб, а что будет, если хороший микроб прорвется к сердцу? Ничего не будет?* (5,10,6).

Из проведенного анализа языка детской interoцепции можно сделать следующие выводы.

1. В детской речи interoцепцию целесообразно рассматривать вкуче с репрезентантами концепта ТЕЛО, с соматизмами, занимающими весьма ошутимое место в высказываниях ребенка. Актуальность исследования interoцепции обусловлена, с одной стороны, значимостью болевых ошущений для диагностики состояния детского организма по пословице «Дитя не плачет — мать не разумеет», а с другой стороны, приближающимся по мере взрсления процессом «ухода внутрь», интериоризацией ошущений тела, что чрезвычайно препятствует исследованию уже и «взрслрой» interoцепции.

2. При первом приближении к материалу, который мы брали из (Харченко 2012, 2013), представлялось, что ребенок недалеко ушел от взрслых, всего лишь констатируя: *больно — не больно, чешется — не чешется, устал — не устал* и т.п. Однако вчитывание в рабочую картотеку interoцептивов продемонстрировало яркое своеобразие детского языка interoцепции, конкретность которой может проявляться весьма разнообразно: в дробности телесного образа и эмпатии (*больно* растению, предмету), в причинно-следственных связях и динамике симптомов, в отражении степени ошущений и выстраивании их последовательности.

3. Из известных аналоговых моделей interoцепции максимальное число примеров детская речь, как показало исследование, дает на две проекции: ТЕЛО — ДОМ и ТЕЛО — КОМПАЬОН. В последнем случае налицо использование персонифицированных метафор (олицетворений), а также дробность восприятия тела, эмпатия по отношению к органам и частям собственного тела.

4. Interoцепция формируется на основе окружающей ребенка среды, что проявляется в проекциях на домены «живые существа», «орудия» «движения», в последнем случае с уточнением направления, параметра веса, скорости. Таким образом, обилие метафор и олицетворений в речи ребенка — это не только и не столько изыски воображения, игра фантазии, сколько условия, способы понимания и интерпретации происходящего, в том числе, происходящего в собственном теле.

5. Получается, таким образом, что язык внутрителесных ошущений формируется как своего рода язык в языке, чрезвычайно значимый среди всего прочего, по-видимому, и для самоидентификации подрастающей языковой личности.

Литература

- Нагорная А. В. Дискурс невыразимого: вербалика внутрителесных ощущений. М., 2014.
- Нагорная А. В. Вербальная репрезентация интероцептивных ощущений в современном английском языке: Автореф. дис. ...д-ра филол.наук, 2015.
- Харченко В. К. Корпус детских высказываний. М., 2012.
- Харченко В. К. Детская речь: аспекты исследования лонгитюда, новые материалы, электронная база высказываний. М., 2013.

Н. А. ЧЕРНЯВСКАЯ
САМАРА, РОССИЯ

К ВОПРОСУ О МЕТОНИМИЧЕСКОМ УРОВНЕ ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ АБСТРАКТНЫХ СУЩНОСТЕЙ¹

Употребление абстрактных имен — обозначений свойств, состояний, процессов, явлений, отношений, не связанные с сенсорным опытом и не имеющие видимой опоры в материальной действительности — требует определенного уровня когнитивного развития. Формирование категории абстрактности подразумевает выход за пределы представлений об отдельно взятых чувственно воспринимаемых объектах, связано с осмыслением характера отношений между объектами и динамики их взаимодействия.

Рассмотрим некоторые особенности употребления детьми абстрактной лексики на примере имен процессов, имеющих относительно невысокую степень абстрактности.

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 (Гвоздев 2005), «Словарь современного детского языка» В. К. Харченко (Харченко 2002), Интернет-ресурсы.

Л. О. Чернейко выделяет четыре уровня освоения содержания абстрактных имен и — соответственно — четыре способа (модуса) их существования в индивидуальном и коллективном сознании:

¹ Исследование выполнено при поддержке РГНФ и Правительства Самарской области (проект «Образная номинация и образная концептуализация знаний о мире в семантической системе: языковой и когнитивный аспекты» № 15-14-63002).

интуитивный, геометрический, метафорический, дискурсивный. Интуитивный способ постижения смысла абстракций выражается в поведении языковой личности: например, не умея раскрыть содержание этических концептов, человек соблюдает все принципы этики. Это интуитивно-практическое, а не теоретическое знание. При геометрическом способе осмысление абстракций опосредуется графически. Лингвистически актуальными, по мнению Чернейко, являются два модуса: метафорический (наглядно-образное представление абстрактной сущности) и дискурсивный (гипотетическая дефиниция) (Чернейко 1997: 166).

Полагаем, есть основания выделять и **метонимический** уровень освоения языковой личностью абстрактных понятий. По нашим наблюдениям, ребенок уже в самом раннем возрасте усваивает метонимически производное значение абстрактной лексемы, закрепленное в инпуте, или даже комплекс таких значений (причем нередко это происходит до усвоения ее исходного, прямого значения). Активный словарь детей 2–3 лет включает, например, такие лексемы, как:

свет в узуальных значениях ‘освященное пространство’: *Надо на свету посмотреть* (3,7); ‘электричество’: *Дома нет света* (3,2); ‘осветительный прибор’: *Включи свет* (2,2);

работа в значениях ‘место деятельности’: *Ты куда? На работу?* (2,4); ‘материал, находящийся в процессе изготовления’: *Где моя работа?* (2,8); ‘результат, продукт деятельности’: *Я из садика свою работу возьму* (3,6);

обед в значениях ‘пища’: *Я готовлю обед* (3,1); ‘время’: *Ты в обед придешь?* (3,6);

музыка в значениях ‘место’: *Маша на музыке* (2,11); ‘время’: *После музыки я гулял* (3,4); ‘произведение’: *А чья это музыка?* (3,9); ‘музыкальный инструмент’: *А барабан — это музыка?* (3,8); ‘устройство для проигрывания’: *Включи музыку* (2,4).

Как видим, имя процесса в детской речи, как и в речи взрослых носителей языка, регулярно становится обозначением места или времени осуществления процесса, его результата, объекта воздействия, инструмента, вспомогательного средства или устройства и др. В то же время ряд контекстов, содержащих фазовые глаголы, темпоральные наречия и иные маркеры событийности, свидетельствует, что ребенок осознает процессуальный характер обозначаемых явлений: *Я лезу. Залез работать. Кончилась работа* (3,2); В.: *Ты зачем на подоконнике сидишь?* Р.: *Это моя работа. Тебе не понять* (3,10); *Обед в садике долго был* (3,8).

Приведенные ранее метонимические словоупотребления обусловлены тем, что, с одной стороны, ребенок неосознанно перенимает способ и модели мышления, свойственные его окружению. С другой стороны, нельзя отрицать, что в сознании детей постепенно формируется комплексное представление о процессе как о целом, включающем различные компоненты динамической ситуации как его необходимые составляющие и их взаимосвязь. Такое представление отражает структуру ситуации-события и «служит когнитивным основанием для осмысления отношений смежности и переноса названия на основе этой смежности, поскольку наиболее отчетливо смежность осознается между частями единого целого» (Илюхина 2015: 40). С когнитивной точки зрения, речь идет о формировании пропозициональных структур, организующих знания о реалии в аспекте ее типовых ситуативных связей с другими реалиями.

Совершенное овладение логикой пропозициональной метонимии происходит в среднем школьном возрасте, когда метонимический перенос становится осознаваемым, самостоятельно продуцируемым и многоаспектным. Ср. в речи 11-летнего мальчика употребление лексемы *хор* (исходное значение в переводе с греч. — ‘многоголосое пение’): *Мы занимались хором четыре часа!* — процесс; *Из всего хора только два человека были сегодня!* — коллектив певцов; *На хоре мы учили песню ко Дню Победы* — совмещение значений места и времени; *Где мой хор?* — ноты; *Мне еще хор надо взять*; *Я хор в школе забыл* — папку с нотами, тетрадями и другими принадлежностями. Однажды прозвучала великолепная фраза-каламбур с сознательным юмористическим эффектом: *Из-за ремонта хора хора не было!* — в первом случае лексема *хор* обозначает помещение для хора, во втором — занятие по вокалу в музыкальной школе.

Употребляя абстрактные имена в дошкольном возрасте, дети конструируют массу контекстов, демонстрирующих овладение логикой метонимического переноса, но в то же время вступающих в противоречие с его конвенциональными нормами. Это связано с более широким, чем в узусе, распространением разновекторного переноса имени события на самые разнообразные его «части», на любые участки соответствующей денотативной сферы. Детское сознание оперирует всем объемом имеющихся знаний о ситуации, в том числе ассоциативных, и соотносит название целого — процесса — с любым элементом, включенным в этот процесс или сопровождающим его. При этом в одних случаях ребенок берет за основу общепринятое метонимическое значение и образует новое, производное от него значение, выстраивая цепочку переносов. В других случаях создает

окказиональную метонимию, вовлекая в узуальную модель более широкий круг лексем, либо, ориентируясь на отношения смежности, произвольно использует имя одной реалии для обозначения другой. Обратимся к примерам:

— Ты до **света** достаешь? (3,9). — Я не достаяю. А ты досташь? Ты немножко выше **света**? (3,10). Отталкиваясь от узуального метонимического значения слова *свет* — ‘осветительный прибор’, воспринимая его в качестве исходного, первичного, дети используют эту лексему для обозначения выключателя — устройства для включения / выключения прибора.

Сколько **обеда!** (2,8) — о посуде на столе. Метонимическая цепочка в этом случае выглядит следующим образом: дневной прием пищи — пища — предметы для приготовления, хранения, употребления пищи.

Мамина **работа** так нагрелась! (6) — о папке с текстами лекций, лежащей на подоконнике на солнце и ставшей горячей. Название процесса переносится на используемый в процессе материал (тексты лекций, работы студентов и др.) и далее на предмет для хранения и переноса материала, вместилище (папку).

Ты куда мои **разговоры** несешь? (5,10) — видит, как мама кладет в сумку карточки с записями детской речи. Метонимическая цепочка: процесс — результат процесса (высказывания ребенка) — предмет для записи и сохранения высказываний (карточки).

В качестве примеров, демонстрирующих вовлечение в узуальную модель более широкого круга лексем, приведем контексты, содержащие перенос названия процесса на место его осуществления: *Просто **физкультуру** еще строят* (4,8); *На **физкультуре** свет горит* (6) — о спортивном зале; *Мам, смотри, расчистили **хоккей*** (6) — о площадке для игры в хоккей; *Смотри, сколько **футболов!*** (5) — о стадионах, мимо которых проезжает.

В этих и подобных случаях процесс оказывается для детей более значимым компонентом ситуации, чем объект, на который направлена деятельность, инструмент, посредством которого она осуществляется, место, время и иные обстоятельства. Для актуализации представления об одной сущности ребенок, на первый взгляд, неожиданно и немотивированно извлекает из памяти представление о другой сущности, имеющей более сложную, комплексную структуру и отвлеченную природу. Возникает вопрос: чем вызвано профилирование процесса, когда более очевидное и легкое для усвоения конкретное имя реалии уже есть в лексиконе ребенка? Прежде всего здесь уместно вспомнить о таком когнитивном параметре, как охват

информации. В когнитивистике различают «максимальный охват», или всю представленную в определенной концептуальной области информацию, и «непосредственный охват», или часть информации, более тесно связанную со значением знака (Жаботинская 2008: 67). Избирательность внимания взрослого носителя языка определяется принципом «непосредственного охвата». Именно поэтому корректно, например, сказать *локоть руки*, но не **локоть тела* (Там же). Детское сознание ориентируется на максимальный охват концептуального пространства. Применительно к метонимическому употреблению это положение иллюстрируют высказывания, в которых ребенок пренебрегает конкретным и более точным обозначением места, используя максимально широкое наименование ситуации-процесса: *Работа закрывается, я уйду* (5,9) — глагол *закрывается* актуализирует представление о строении, здании; *Сейчас расставлю на опере* (5,6) — расставляет фигурки на сцене.

Принципом максимального охвата объясняется употребление названия процесса и для обозначения инструмента: *Где же моя музыка?* (4,4) — игрушка в виде скрепленных металлических пластин, издающих при ударе мелодичный звон; *На тебе рыбалку!* (3,5) — протягивает удочку. Осуществляя манипуляции с предметом, ребенок больше внимание уделяет не инструменту, а тому, для чего он нужен, демонстрируя способность к предвосхищению события, дифференциации цели и средства для ее достижения, осознание вспомогательной, подчиненной роли средства.

Ряд окказиональных метонимических контекстов свидетельствует о восприятии и усвоении детьми важнейших свойств процессов, таких как интенсивность (сила, мощность наблюдаемых изменений), масштабность (широта охвата пространства, большое количество задействованных объектов), неуправляемость, непредсказуемость, разрушительный характер, потенциальная опасность. Эти свойства в первую очередь попадают в фокус внимания ребенка и обуславливают профилирование процесса как значимого компонента ситуации:

Мне прямо в глаз попал этот метель (4,2) — о снежинках. *Метель* — **сильный** ветер со снегом.

Там загорелся пожар! (3,1) — дом. *Пожар* — **неуправляемый** процесс горения, огонь, **не поддающийся контролю, широко охвативший** и **уничтожающий** что-либо.

Там стрела вылетела из грозы! (6) — из тучи. *Гроза* — ненастье, сопровождаемое **мощными** разрядами атмосферного электричества, вспышками света (молнией) и резкими звуковыми

раскатами (громом), слышными **на расстоянии в несколько километров**.

Алешин папа врезался в аварию (4,11) — имя процесса используется для обозначения объекта (транспортного средства или сооружения), задействованного в процессе. *Авария* — **непредвиденное опасное** событие, состоящее во внезапном **разрушении** каких-либо устройств и/или сооружений или в нарушении нормального режима работы, течения каких-либо процессов и **создающее угрозу** жизни и здоровью людей.

Там, в скверике, очень много листопадов, потому что много деревьев (4,7) — о листьях.

Я бросаю снежок в море (3,5) — кидает комочки снега в ручеек. *Снежок* — падение снега **в большом количестве**.

Некоторые метонимические высказывания содержат лексемы, обозначающие по сути невидимые, мгновенные процессы, но ощутимые в конечной точке. Ребенок играет с танком: *Летит удар!* (3,5) — ракета, снаряд; Рассматривает иллюстрацию к дуэли Гринева и Швабрина: *Солдаты идут, а дяди поставили два укола* (5,5) — держат две шпаги. *Удар* — резкое движение тела к другому телу, которое заканчивается плотным контактом и причиняет повреждение, вызывает боль. *Укол* — соприкосновение с острым предметом, вызывающее болезненное ощущение. Очевидно, в этих случаях важен конечный результат процесса — повреждение чего-либо и / или болевые ощущения, обусловленные влиянием опыта телесного восприятия мира.

Таким образом, в освоении детьми абстрактных имен правомерно выделять метонимический уровень. Многочисленные факты детского словоупотребления демонстрируют регулярное использование имени процесса для обозначения ситуативно смежных реалий и свидетельствуют об осмыслении многокомпонентной структуры события и его динамического характера. Профилирование процесса как актуально значимого компонента ситуации имеет когнитивные основания, обусловлено принципом максимального охвата концептуального пространства, а также усвоением важнейших свойств процессов, осознаваемых детьми под влиянием видимых или ощутимых изменений окружающей действительности. Сознание ребенка в первую очередь фиксирует параметры процесса, отражающие различные проявления отклонения от нормы: интенсивность, масштабность, неуправляемость, непредсказуемость, разрушительный характер. Тем самым детская метонимия ведет к постепенному формированию

и постижению содержания концепта «процесс» как динамического преобразования ситуации. Известное пренебрежение лингвистическими нормами, ограничивающими использование той или иной метонимической модели (либо недостаточное их усвоение), наблюдаемое в детской речи, подтверждает уже ставшее традиционным положение о том, что когнитивное развитие детей опережает их языковое развитие.

Литература

Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. М., 2005.

Жаботинская С. А. Модели репрезентации знаний в контексте различных школ когнитивной лингвистики: интегративный подход // Когнитивные исследования языка. Вып. III. Типы знаний и проблемы их классификации. М., Тамбов, 2008. С. 61–74.

Илюхина Н. А. О типологии лексической метонимии в свете когнитивного принципа // Вестник Самарского государственного университета. 2015. № 7 (129). С. 36–48.

Харченко В. К. Словарь современного детского языка. В 2-х т. Белгород, 2002.

Чернейко Л. О. Лингво-философский анализ абстрактного имени. М., 1997.

ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

О. В. КОЩЕЕВА

САРАТОВ, РОССИЯ

С. А. КОЧЕТКОВА

САРАТОВ, РОССИЯ

ОСОБЕННОСТИ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ОБОБЩЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Известно, что усвоение грамматического строя речи является одним из самых сложных и в то же время одним из самых показательных критериев уровня речевого развития, поскольку отражает степень понимания ребенком устройства языковой системы в целом и позволяет судить о его способности к лингвистическим обобщениям. В работах многих исследователей (К. И. Чуковский, А. Н. Гвоздев, С. Н. Цейтлин, Н. М. Юрьева и др.) отмечается, что в дошкольном возрасте ребенок обладает уникальными способностями языковых обобщений, которые проявляются в «чувственном», бессознательном понимании функций словообразовательных аффиксов. При общем недоразвитии речи этот компонент оказывается нарушенным, ребенок долгое время воспринимает слова как нечто аморфное, нечленимое, и затем, с переходом на более высокий уровень развития, продолжает испытывать стойкие трудности с вычленением основ и формантов.

Представленная статья посвящена сопоставительному анализу степени сформированности грамматических обобщений на примере конкретных словообразовательных моделей у детей с нормальным речевым развитием и ОНР (на материале практического обследования 48-ми детей средних, старших и

подготовительных групп детского сада с нормальным речевым развитием и ОНР).

Базовым для настоящего исследования явилось понятие словообразовательной модели как «схемы (формулы) построения производных слов» (Цейтлин 2013: 198). Согласно проведенным исследованиям, в современной логопедической практике при диагностике сформированности грамматического строя речи детей это понятие учитывается недостаточно. Часто определяется лишь наличие / отсутствие ошибок, но не учитывается их характер. По нашему мнению, важно соотносить выбранные ребенком словообразовательные модели с общим грамматическим значением, которое они представляют. «Ошибки» образования слов по аналогии можно считать легкими, если ребенок выбирает словообразовательные аффиксы со сходным грамматическим значением. Меню аффиксов с разными грамматическими значениями или неумение ребенка построить слово по предложенной модели может служить показателем выраженного недоразвития лексико-грамматического строя речи. Также данную особенность можно соотносить с ошибками в продуктивных, частотных моделях, а легкость — с аналогичными процессами в непродуктивных, нераспространенных моделях.

Исследование проводилось в рамках специально организованного эксперимента. Для диагностики внутри различных грамматических значений существительных, прилагательных и глаголов были подобраны продуктивные и непродуктивные словообразовательные модели. Материалом исследования служили относительно употребительные в детской речи, распространенные в ней и понятные детям производящие слова (от 5 до 8 слов для каждой модели). Затем в форме опроса, с использованием наглядности, а также по прямой аналогии проводилась непосредственная диагностика детей. Например, для существительных с грамматическим значением действующего лица были выбраны модели на *-итель, -тель, -льщик, -ач, -ец*. Для конструирования слов детям предлагались инструкции типа: *Скажи, кто это?* (опора на наглядность: строитель, учитель, водитель); *Строитель — это тот, кто строит. А как ты назовешь человека, который учит детей, управляет автомобилем, читает что-то, вредит кому-то и т.п.?*

Результаты проведенного исследования показали, что предложенный подход достаточно ярко иллюстрирует уровень развития словообразовательных обобщений детей. Дошкольники с нормативным речевым развитием легко справлялись с заданиями на уровне продуктивных моделей (разумеется, на качество ответов

влияти и особенности грамматического значения в целом), допускали единичные ошибки в малораспространенных моделях; при затруднениях в ответах дети легко ориентировались на предложенный экспериментатором образец, действовали по аналогии. Дети с недостаточным развитием грамматических обобщений часто испытывали трудности в построении слов даже на уровне продуктивных моделей, не всегда могли ориентироваться на принцип аналогии.

Нами были выделены следующие типы ошибок:

- смешения аффиксов со сходным грамматическим значением, приводящие к образованию или допустимых в языке слов, или возможных (потенциально допустимых для языковой системы), но не употребительных в речи;
- использование аффиксов из групп моделей с различным грамматическим значением;
- использование аффиксов из групп моделей с различным грамматическим значением с дополнительным искажением структуры слова.

Первая группа ошибок оказалась характерной для детей с нормативным речевым развитием, вторая и третья — преимущественно для дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для более детальной иллюстрации эксперимента приведем детские образования с аффиксами, несущими уменьшительно-ласкательное значение.¹ Уменьшительно-ласкательные суффиксы используются очень часто как в современном русском языке в целом, так и в речи, обращенной к ребенку, и в детской речи в частности. На уровне взрослой грамматики существует большое количество продуктивных моделей, передающих данное значение.

Мы выявили, что показательными в диагностическом отношении являются образования с суффиксами **-ок**, **-ёк**, **-ек**. Именно эта модель является одной из самых продуктивных в современном русском языке. Данная словообразовательная модель не вызвала трудностей у детей подготовительной группы с нормальным речевым развитием. Из 8-ми детей только двое не воспользовались данной моделью: встретился «двойной» диминутив: лес — лесок — *лесочек* (допустимый вариант); образование с суффиксом **-ик**: лесок — *лесик* (**-ик** и **-ок** обладают одинаковым словообразовательным значением). Дети подготовительной группы с ОНР 4 уровня

¹ Принадлежность уменьшительно-ласкательных аффиксов к слово- или словообразовательным формантам является спорной. Мы предполагаем, что многие диминутивы представляют собой переходный вариант между формой слова и собственно новым словом.

также легко справились с этим заданием, ошибок не было (ср. единственный вариант *лесочек*, не являющийся ошибкой).

Детям старшей группы с нормальным речевым развитием потребовалось больше подсказок педагога, чем воспитанникам подготовительной группы с нормальным речевым развитием. Два ребенка образовали существительное петух — *петушочек*, были также отмечены ненормативное чередование (петух — *петучок*); перенос ударения (друг — *дружечок* ср. допустимое *дружочек*, снег — *снежечок*, ср. допустимое *снежочек*). Дети старшей группы с ОНР 3 уровня самостоятельно справились с единичными заданиями, не смогли построить правильные формы многих слов даже после подсказки экспериментатора.

В средней группе с нормальным речевым развитием наряду с правильными ответами встречались выраженные ошибки (*дручик*, *старник*, снег — *снегирь*), отмечено типичное образование лес — *лесочек*. Почти все дети средней группы с ОНР не смогли воспользоваться указанной моделью даже с подсказкой педагога, была единичная грубая замена друг — *друнёк*.

Таким образом, модель с суффиксом **-ок**, **-ёк**, **-ек** показательна в диагностическом отношении и подтверждает положение о том, что дети с нормальным речевым развитием не допускают в этой формуле ошибок, а единичные замены являются допустимыми для русского языка. Дети же с ОНР из старшей и средней группы не только с трудом справлялись с заданием, но и допускали качественные ошибки при выборе суффиксов, используя несуществующие в языке модели или модели, обладающие другими словообразовательными значениями.

Известно, что суффикс **-ок** часто используется наряду с суффиксом **-ик** (носок — носик и др.), но в большинстве случаев создание таких синонимических пар невозможно. В некоторых случаях вместо **-ик** используется близкий по звучанию **-чик**. Проведенные нами исследования показывают, что дети экспериментальных групп с незначительными количественными различиями в результатах справились с образованием слов по данным моделям. Качественные данные подтверждают один из основных принципов онтогенеза — освоение речи по правилу движения от ярких контрастов к менее выраженным оппозициям. «Близость» словообразовательных моделей на **-ок**, **-ёк**, **-ек**, **-ик**, **-чик** проявилась в том, что дети подготовительных групп в общем порядке с легкостью справлялись с образованием слов по данным моделям, но часто пользовались хотя и возможными в русском языке, но не используемыми в данном случае

в речи моделями (чемоданчик — *чемоданик*; комарик — *комарок* — *комарёк* — *комарчик*; рукавчик — *рукавок* и др.). Дети из старших и средних групп не всегда были способны к различению словообразовательных моделей, при этом отмечалось:

- использование в качестве уменьшительно-ласкательных суффиксов аффиксов со значением «название детенышей животных» (*комарёнок*; *носёнок*, *носонок*; *ротёнок*; карманчик — *кармёнок*; *мостёнок*; *денёнок*);
- другие грубые замены (*комарик* — *комарычек*; *чемодан* — *чемодон*; *карманчик* — *кармалёк*);

Непродуктивность суффикса *-ышек* также обусловила трудности его использования во всех экспериментальных группах. Даже дети подготовительной группы с нормальным речевым развитием использовали для образования диминутивов другие суффиксы, как обладающие в нормативном языке уменьшительно-ласкательным значением, так и не обладающие: *воробышка*, *воробейчик*, *воробушек*, *воробьёнок*. Ребенок подготовительной группы с ОНР, образуя существительное при помощи *-ышек*, изменил родовую принадлежность слова: *колышко*, ср. *колышек*. В старшей группе (норма и ОНР) было допущено много ошибок, связанных с неверным выбором суффикса, неоправданным чередованием согласных, усечением основы и пр.: *воробычек*, *воробейчик*, *воробочек*, *воробёнок*, *воробеичек*. Дети средней группы с ОНР с заданием справиться не смогли, а дети средней группы с нормальным речевым развитием предложили довольно много вариантов вместо ожидаемого *воробышек*, *колышек*, в некоторых случаях даже изменив значение слова: *колышек* — *уколычик*; *воробейчик*, *воробчик*, *воробьюшек*.

Вызывало сложности задание образовать диминутив от существительных среднего рода, что мы связываем с более поздним появлением существительных среднего рода в речи детей в онтогенезе: *колесик*, *личик*, *лицочек*, *блюдик*, *ведерочко*, *ведбочек*, *ухчик*, *яйцочек*, *плечочик* и многие другие. При этом дети с большей легкостью пользовались суффиксами *-очк(о)*, *-ечк(о)*, *-к(о)*. Суффиксу *-очк-* в большинстве случаев оказывалось предпочтение по сравнению с *-ечк-*: *словочко*, *блюдочко*. В речи детей подготовительной группы детского сада с нормальным речевым развитием встречались образования с другими суффиксами: *блюдошко*, *блюдице*.

В других экспериментальных группах количество ошибок при образовании диминутива от существительного среднего рода возрастало пропорционально возрасту и уровню речевого недоразвития. Встречались нарушения, связанные с предпочтением

уменьшительно-ласкательного суффикса, традиционно не употребляемого в данном случае (*ведрошко, ушонко, блюди́ко*); искажения структуры слова (*ухочко, колечко — ко́льцо́ска*); образования с суффиксом со значением «название детеныша» (*яблочонок, ушонок, ведренок*).

При образовании диминутивов от существительных женского рода были отмечены единичные нарушения в речи детей подготовительной группы с нормальным речевым развитием (*сметаночка*) и легким недоразвитием речи (*лисочка*). В средних и старших группах наблюдались разнообразные ошибки (*ножка — ногачка; березка — березочка; речка — речонок; березка — березник*). Дети с ОНР избегали использовать суффиксы *-иц, -ушк, -енк*.

Таким образом, нормальное речевое развитие в области словообразования могут характеризовать незначительные ошибки, связанные с выбором суффикса, обладающего сходным грамматическим значением, но не принятого в данном случае. Легкий уровень недоразвития процессов словообразования у детей характеризуется единичными случаями выбора словообразовательной модели с тождественным или отличным словообразовательным значением в тех случаях, когда нормативной считается непродуктивная модель. Дети с выраженным недоразвитием грамматических обобщений допускают многочисленные ошибки даже в тех случаях, когда нормативной считается продуктивная модель, они часто не учитывают значение суффикса и искажают структуру слова.

Литература

Цейтлин С. Н. Лингвистические этюды. СПб., 2013.

Е. В. Огольцева
Москва, Россия

КВАЗИСЛОВОТВОРЧЕСТВО ШКОЛЬНИКОВ 5–6 КЛАССОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЗУЛЬТАТОВ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Наблюдающаяся в последние два-три десятилетия активизация инновационных процессов (прежде всего в лексической системе и в словообразовании как одном из основных внутриязыковых механизмов ее пополнения) привела к смещению акцента

с анализа окказионального слова в искусственных условиях художественного текста на его функционирование в естественной среде разговорной речи, в ситуациях языковой игры, в устах «рядовых» носителей русского языка. Чрезвычайно актуальной и малоразработанной проблемой является также сопоставительный анализ «взрослого» сознательного словотворчества и детских мнимых окказионализмов, как в плане механизмов их порождения, так и в аспекте коммуникативных результатов.

Зародившаяся у истоков словообразования идея противопоставления «окказионального» и «потенциального» слова (работы Г. О. Винокура, А. И. Смирницкого, В. В. Лопатина, Е. А. Земской, А. Г. Лыкова, О. А. Габинской, Н. А. Янко-Триницкой и др.) в этих условиях обретает «второе дыхание». На наш взгляд, окказиональные слова — это лишь частное, хотя и наиболее яркое, проявление **словообразовательной потенциальности** — категории, отражающей самую суть идеи системности языка в целом и проявляющейся на всех его «уровнях». На уровне словообразования она предстает в следующих ипостасях: а) нереализованные возможности словообразования по моделям («потенциальные слова»); б) факты нарушения словообразовательной модели (в традиционной терминологии «окказиональные слова»); в) нереализованные в лексической системе деривационные значения и неиспользованные языком пути их семантического развития («потенциальные значения»). Таким образом, словообразовательная потенциальность имеет два аспекта — структурный и семантический, между которыми наблюдаются отношения взаимообусловленности.¹

Новые пути исследования словообразовательной потенциальности видятся нам в переходе от случайных, спорадических наблюдений за потенциальными и окказиональными словами к анализу деривационных потенциалов словообразовательных моделей языковой системы. В частности, одной из актуальных задач современного словообразования является системное описание образного потенциала русской производной лексики, составляющей огромный малоисследованный пласт воспроизводимых всем

¹ Некоторые предпосылки для изучения семантической потенциальности находим в идее Г. Пауля об окказиональном значении (Пауль 1960), в выделении особого типа семантических окказионализмов (Ханпира 1972), в рассмотрении традиционных и новых механизмов семантизации (Изотов 1998). Поскольку окказиональное значение по природе своей синтагматично, интересующая нас проблема рассматривается также в исследованиях, посвященных проблеме окказиональной сочетаемости. Авторов этих работ интересует не только собственно словообразовательная, но и лексическая окказиональность, не только внутренняя, но и внешняя валентность дериватов. См., в частности (Зуева 1999; 2001).

языковым коллективом сравнений и метафор, которые наряду с идиомами и поговорками выражают саму «душу языка». Системное описание образной производной лексики возможно лишь на основе синтеза лексикографических, текстовых и экспериментальных данных.

В нашем докладе мы обратимся к данным эксперимента, проведенного со школьниками шестых классов (возраст 11–12 лет). В эксперименте участвовало 400 детей — учащихся гимназий и лицеев. Информантам был предложен список, включающий 170 отсубстантивных производных слов трех частей речи: прилагательных, наречий и глаголов. Все дериваты характеризуются образным значением, которое либо предстает как единственное, либо проявляется в семантической структуре производного слова наряду с другими, безобразными значениями.

Образным мы называем значение, в котором центральную, структурирующую роль играет **образ** — детерминированное национальными и культурно-историческими условиями чувственно-наглядное представление, лежащее в основе номинации и являющееся источником эмоционально-оценочных наслоений, то есть значение преимущественно коннотированное (*петушиться, актерствовать; клоунский, ершистый, свинский; по-ребячьи, по-братски* и т. п.). В списке слов-импульсов (или «стимулов») представлены производные 18 продуктивных и 7 непродуктивных моделей. Перед информантами была поставлена следующая задача: дать на каждое слово-импульс первую возникшую в сознании ассоциацию (подразумевалось, что это могут быть слова, свободные словосочетания, фразеологизмы, пословицы, поговорки, крылатые выражения, цитаты и т. д.). Целью эксперимента был поиск ответов на целый ряд вопросов: в какой мере современными школьниками осознается внутренняя форма (далее — ВФ) образного производного слова; каковы основные типы и источники реакций на производные слова с образно-оценочными, коннотированными значениями; в реакциях каких типов может проявиться структурная и семантическая потенциальность моделей образного словообразования?

Мы выдвигали, в частности, следующую гипотезу. Слова предложенного списка, характеризующиеся яркими коннотациями как эмоционально-оценочной, так и функционально-стилистической природы (преимущественно это слова, относящиеся к разговорной речи либо к просторечию), неизбежно мобилизуют творческую энергию учащихся и, возможно, провоцируют реакции, не соответствующие словообразовательным и лексическим нормам.

Полученные нами результаты, на наш взгляд, вполне можно интерпретировать как результаты стихийной, подсознательной метаязыковой деятельности детей. Отметим две основных тенденции этой деятельности.

1. **Случаи неверного толкования ВФ** — нарочитого либо случайного. Сознательное нарушение актуальных мотивационных связей нередко возникает в ситуации языковой игры и свидетельствует о довольно высокой языковой компетенции ее участников; случайное нарушение мотивационных связей является следствием незнания слова, непонимания его лексического значения. Некоторым этимологическим «озарениям» нельзя отказать в остроумии и изобретательности: **заштатный** — *живущий за Штатами (США)*; **утробистый** — *не рожденный*; **онемечиться** — *получить немецкое гражданство*; **донкихотствовать** — *читать эту книгу*; **опериться** — *насторожиться* (нахохлившись, распустить перья — *Е. О.*); **обуревать** — *лес* (образ раскачивающихся в бурю деревьев — *Е. О.*); **зардеться** (стать бурым — *Е. О.*); **самодурствовать** — *делать себе плохо; делать из себя дурака*; **чистоплюйничать** — *незаметно гадить, плевать в душу и оставлять чистеньким; чисто плеватьски плевать и чистить; умыться; не переступать порог; наплевательски относиться*; **ершиться** — *рыбачить* (ловить ершей — *Е. О.*); **окрыситься** — *облезть* (стать голым, как крысиный хвост — *Е. О.*); *роды крысы; обзавестись крысятами* (по аналогии с «околотиться», «опороситься», «отелиться» — *Е. О.*); **обабиться** — *оказаться в положении; тройней; родить девочек; барабанить* — *ничего не делать* (т. е. жарг. «всё по барабану»); **благовидный** — *прозорливый; завидный муж; хорошо одетый*; **халатный** — *нищий* (не имеет ничего, кроме халата — *Е. О.*); **гнездиться** — *быть безвылазно в гнезде; накрыться одеялом*; **табуниться** — *заупрямиться; запрещать* (от «табу»? — *Е. О.*).

В большинстве приведенных выше случаев мы имеем дело с яркими проявлениями народной (в нашем случае детской) этимологии. В некоторых (относительно редких) случаях детская этимологизация раскрывает хотя и не актуальные в синхронном аспекте, но реальные, то есть существующие в языковой системе или существовавшие в ней ранее мотивационные связи: **онемечиться** — *онеметь, стать немым, потерять дар речи, замолкнуть, испугаться* (онемечиться ← немой); **желчный** — *желтый, желток яичный, желтое лицо* (желчный ← желчь ← желтый); **озариться** — *взор, увидеть мир другими глазами, прозреть, осмотреться*; **бедовый** — *бедность*; **горловой** — *жерло*; **обуревать** — *лес; зардеться; побуреть; медведь; буренка* и т. д.

В актах окказионального переосмысления образной семантики проявляется творческая энергия ребенка, познающего мир через слово. При этом отметим, что дети, нарушая узуальные мотивационные связи, в большинстве случаев действуют в рамках системно-языковых закономерностей, раскрывая тем самым семантический потенциал заданных производных слов.

2. Акты нарушения словообразовательной структуры производных слов. В отличие от актов семантической потенциальности, состоящих в творческом переосмыслении значений слов-импульсов, потенциальность структурная обнаруживает себя в необычной морфемной структуре слов-реакций, т. е. в появлении слов, отсутствующих в языке. Около 50% всех слов, предложенных нами в качестве слов-стимулов, наряду с узуальными, отвечающими словообразовательным нормам, получили хотя бы одну квазиокказиональную реакцию: поиск адекватного выражения зачастую не вполне ясных самому информанту ассоциаций приводит к выходу за пределы общеупотребительной лексики.

Среди необычных реакций преобладают лексические единицы, образование которых не сопряжено с нарушениями системных закономерностей сочетаемости морфем. Их можно было бы назвать «квазипотенциальными». Это те варианты наполнения модели, которые могут быть использованы в любой момент, как только в них возникнет необходимость в языковом коллективе в процессе общения. В нашем случае стимулом возникновения подобных вариантов был не коммуникативный акт как таковой, а эксперимент, который активизировал метаязыковую рефлексию учащихся.

Наш материал полностью подтверждает идею Е. А. Земской о нефразеологическом характере семантики потенциальных слов (Земская 1989: 347). Так, отмеченной предпосылкой высокой потенциальности обладают синтаксические дериваты — качественные наречия, образующиеся от качественных (и «окачествленных» относительно-притяжательных) имен прилагательных: *львиный* → *львино* (реакция на слово *хому́тать*); *крохотный* → *крохотно* (реакция на слово *микроскопически*); *добрый* → *дóбро* (*по-братски*); *упертый* → *уперто* (*по-ослиному*); *железный* → *железно* (*металлически*).

Среди проанализированных нами нузуальных реакций встречаются также мотивированные прилагательными (реже глаголами) существительные с отвлеченным значением: *необдуманный* → *необдуманность* (*по-ребячьи*); *безгреховный* → *безгреховность* (*по-монастырски*); *лохматый* → *лохматость* (*ершиться*). Кроме синтаксических дериватов с материально выраженными аффиксами, встречаются слова, образованные нулевой аффиксацией и

характеризующиеся, как правило, более высокой степенью окказиональности: орать → *орØ (голосистый)*; скапливаться → *скоп (табуниться)*.

К моделям, по которым образуются производные слова нефразеологизированной семантики, относятся также модификационные производные, в частности дериваты с эмоционально-оценочными значениями: ехидный → *ехидина* (по аналогии с вредный → вредина) (*ехидничать*); злобный → *зlobненько* < шутить > (*ехидничать*); злой → *зловатый (ершиться)*. Экспериментальные данные полностью подтверждают гипотезу о высокой потенциальности всех моделей образного компаративного словообразования. Среди окказиональных реакций явно преобладают компаративные и метафорические дериваты, причем особенно частотны глаголы: фраер → *фраерствовать (пизжонить)*; побирушка → *побирушничать (бродяжничать)*; шут → *шут(ов)ствовать (скоморошничать)*; мореплаватель → *мореплаватьствовать (парусить)*; дебил → *дебильствовать (самодурствовать)*; халява → *халявить (дармоедничать)*; сапрофит → *сапрофитствовать (паразитировать)*; фанат → *фанатеть (фанатически)*; Петросян → *петросянничать (фокусничать)*; барыш → *барышить (торгашествовать)*; придурок → *придурничать (клоунничать)*; орех → *орехоподобный (миндалевидный)*; ворсинка → *ворсинчатый (махровый)*; ересь → *ересиподобный (научообразный)*; ковер → *ковристый (махровый)*; локон → *локоноватый (кудреватый)*; эльф → *эльфоподобный (глазастый)*; мамонт → *мамонтватый (слоноватый)*. Как видим, наши информанты активно используют образцы отсубстантивно-го компаративного словообразования, преодолевая при этом морфонологические затруднения (как правило, посредством интерфиксации или усечения основы).

Низкой степенью окказиональности характеризуются и многочисленные детские реакции, связанные с окказиональной заменой словообразовательного форманта (так называемая «окказиональная синонимия»): *притвор-ениј-е* вместо притвор-ств-о (*ехидничать*); *вне-глас-ный* вместо *не-гласный (заштатный)*; *распоясанный* вместо *распояса-вш-ий-ся (халатный)*; *бродяж-н-ый* вместо *бродяж-ий (цыганский)*; *брав-и-ть-ся* вместо *брав-ирова-ть (донкихотствовать)*; *окрепч-а-ть* вместо *окреп-ну-ть (закоренеть)*; *пискл-ив-о* вместо *пискл-яв-о (по-комариному)*; *зловред-ствова-ть* вместо *зловред-нича-ть (ехидничать)*; *зlob-нича-ть* вместо *зlob-ствова-ть (змеиться)*; *куч-и-ть-ся* вместо *кучк-ова-ть-ся (роиться)*; *идиот-ствова-ть* вместо *идиот-нича-ть (донкихотствовать)*; *подл-и-ть-ся* вместо *подл-ича-ть (змеиться)*; *по-бедн-ому* вместо

бедн-о (бродяжничать); по-темн-ому вместо *темн-о (по-кладбищенски)*; *по-душевн-ому* вместо *душевн-о (по-райски)*.

К наиболее неожиданным проявлениям структурной потенциальности, значимым для анализа закономерностей освоения грамматической системы, мы относим следующее.

Отдельные факты словотворчества, в которых при глубинном анализе в соотношении со структурой и семантикой слов-импульсов можно усмотреть «стихийную» контаминацию: *пересмеивать* ← *вы-сме-ива-ть* + *пере-дразн-ива-ть (ехидничать)*; *взлохмоченный* ← *вз-лохмаченный* + *лохмотья*.

Некоторые наименования лиц, образование которых связано с нарушением грамматической нормы и восполняет лакуны системы формообразования: *нелюдь* ср. *нелюди (звероподобный)*. Существительное *нелюди* не имеет формы единственного числа. Используя терминологию В. П. Изотова, подобные случаи можно было бы отнести к явлениям «сингуляризации» (Изотов 1998: 19).

Слова, появляющиеся как следствие незнания школьником слова-мотиватора: *закулисы (закуличный)*; *утробь / утробья (утробный)*. Весьма приблизительное знание фонетического облика мотивирующего слова приводит в этих двух случаях к принципиально различным результатам. Первое слово возникает путем своеобразного сращения (слияния предлога с формой творительного падежа существительного множественного числа *за + кулисами*), сопровождающегося окказиональным «выпрямлением» формы). Второе слово представляет собой результат окказиональной замены флексии.

«Неправильные» с точки зрения словообразовательной структуры или нарушающие принятые нормы словоупотребления потенциальные и окказиональные слова могут быть совершенно правильными, точными в аспекте выражения спонтанных реакций на образную лексику. Так, в целом удачны (в смысле соответствия ядерным семам образных значений слов-импульсов) такие неузуальные реакции, как *смешило (скоморошничать)*, *выкрутасничать (пижонить)*, *нелюдь (звероподобный)*; *распоясанный (халатный)*, *зловредствовать (ехидничать)*; *подковерный (закулисный)*; *замешаться (столбенеть)*, *ковристый (махровый)*, *уворачиваться (маневрировать)*, *безмнимый (бесхребетный)*.

Первостепенное значение в анализе образного потенциала имеют образные ассоциации, основанные на периферийных семантических признаках производящего слова — существительного. Именно они в первую очередь и являются источником потенциальных образных значений.

Таким образом, ассоциативный эксперимент является эффективным методом исследования структурной и семантической потенциальности системы отсубстантивной деривации. Этот метод предоставляет исследователю ценную информацию об актуальных для современных школьников путях творческого осмысления и переосмысления образной производной лексики. Кроме того, эксперимент дает некоторые сведения об уровне языковой компетенции и речевой культуры детей, о влиянии экстралингвистических факторов на степень осознания ВФ производного слова и характер ее интерпретации.

Анализ «квазиокказиональных» и «квазипотенциальных» реакций может быть творчески использован как дериватологами, так и специалистами в области онтолингвистики.

Литература

- Земская Е. А.* Словообразование // Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. М., 1989. С. 237–379.
- Зуева Р. С.* К вопросу о разграничении окказиональных и потенциальных слов // Семантико-стилистические исследования. Алма-Ата, 1989. С. 7–13.
- Изотов В. П.* Параметры описания системы способов русского словообразования. Орел, 1998.
- Пауль Г.* Принципы истории языка. М., 1960.
- Ханпира Э.* Окказиональные элементы в современной речи // Стилистические исследования. М., 1972. С. 245–270.

А. В. Пивень

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

О СТРАТЕГИИ ОТКАЗА ОТ ОККАЗИОНАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ РУССКО-ЯКУТСКИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

Данная работа является продолжением исследования окказионального словообразования, которое проводилось в течение пяти лет (2011–2015 г., см. Доброва, Пивень 2014, 2015).

В ходе эксперимента выявлялись референциальные и экспрессивные дети (о референциальных/экспрессивных детях см. напр.: Доброва 2009). Затем исследовалось окказиональное словообразование у детей трех групп: референциальных и экспрессивных детей

3–4 лет и детей с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) 5–6 лет. Далее полученный материал сопоставлялся с окказиональным словообразованием у детей-билингвов 4–7 лет, родными языками которых являются азербайджанский, армянский, таджикский, афганский (дари), чеченский и молдавский.

Задания были направлены на выявление особенностей окказионального суффиксального словообразования (наименование посуды для хранения продуктов питания и бытовой химии, детенышей животных, название людей по роду их занятий), окказионального префиксального словообразования (глаголы со значением «доведение действия до предела»). Были использованы задания из (Доброва 2007; Бондаренко 2010, 2011; Бондаренко, Доброва 2011), несколько измененные автором в соответствии с целями данного исследования. Например, ребенок должен был по названию продукта сказать, в какой специальной посуде он может храниться: *Хлеб кладут в хлебницу, а салат...?*; по названию предмета — назвать человека, с ним связанного: *Человек, играющий в футбол, называется футболист, а человек, который тушит пожар, называется...* В задании, предположившем реакцию в виде названия детеныша животного, детям предлагалось рассмотреть изображения сначала взрослой особи, а затем детеныша животного, а потом назвать их.

Для данной части исследования была взята группа детей (7 девочек и 6 мальчиков), проживающих в Республике Саха (Якутия), таких же по возрасту (4–8 лет), как дети-билингвы, проживающие в Санкт-Петербурге, но находящихся на более раннем уровне в освоении русского языка.

О склонности/несклонности к словообразованию нельзя судить по правильным ответам детей, так как неизвестно, знает ребенок слово или только что составил его по модели. Поэтому о склонности либо несклонности к словообразованию мы можем судить только по окказиональным ответам с попытками словообразования. Как показало исследование, у русско-якутских билингвов таких попыток мало.

Мы подсчитали случаи «правильного»¹ (типа, *соль* — *сольница*) и «неправильного» (типа, *масло* — *маслица*) окказионального словообразования. У русско-якутских билингвов существенно меньше попыток словообразования, чем у детей других групп. У

¹ «Правильным» мы называем такое окказиональное словообразование, когда используется существующая в языке, подходящая либо относительно подходящая словообразовательная модель. Иными словами, правильным мы условно называем такое словообразование, которое является правильным в плане языковой системы, но не в отношении языковой нормы.

референциальных детей-монолингвов количество словообразовательных инноваций (в среднем на одного ребенка) — 6; у экспрессивных детей-монолингвов — 4; у детей-монолингвов с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) — 7,4; у детей-билингвов, проживающих в Санкт-Петербурге, — 5,8; у детей-билингвов, проживающих в Республике Саха (Якутия) — 3,5. Отметим, что случаев окказионального словообразования у русско-якутских детей-билингвов оказалось даже меньше, чем у экспрессивных детей, тогда как на предыдущих этапах исследования нам удалось выяснить, что эта группа наименее склонна к словообразованию. Такие результаты связаны с тем, что дети-билингвы, родным языком которых является якутский, находятся на самом раннем этапе освоения русского языка.

Что же делают русско-якутские дети-билингвы, когда модель им неизвестна?

Детям предлагалось рассмотреть картинки: *Смотри, тут у нас два разных дяди. Как ты думаешь, как можно назвать этого дядю?* (Экспериментатор показывал на водителя автобуса.) *А этого?* (Показывал на водителя трамвая.) Даниил (6,6) называет водителя автобуса *таксистом*, а затем водителя трамвая — *трамвай*. *Таксист* — слово из той же тематической группы, причем согипоним к требуемому (единая номинация для обозначения водителя автобуса в русском языке отсутствует). А отвечая *трамвай* (вместо водитель трамвая), ребенок использует слово из той же тематической группы, но не согипоним.

Сопоставим эти замены с аналогичными заменами слов у детей других групп, обследованных ранее. Замена согипонимом *машинист* (вместо водитель автобуса и водитель трамвая) встречается у референциальных детей (2 раза), детей-монолингвов с ОНР и детей-билингвов, проживающих в Санкт-Петербурге. Встречаются замены согипонимами более широкого гипо-гиперонимического гнезда: *контролер* (ребенок с ОНР), *милиционер* (референциальный ребенок) (вместо «водитель трамвая»). У экспрессивных детей замена согипонимом встречается лишь один раз (*грузчик* вместо *крановщик*), что говорит о несклонности к самостоятельной генерализации.

Ассоциативные замены из той же тематической группы были отмечены у русско-якутских детей-билингвов при выполнении задания «Название людей по роду их занятий»: «Человек, который тушит пожар... *спички*» (Мира 5,4), *...пожарная машина* (Нарыйа 5,4); «Человек, который вставляет стекла... *дом*» (Елисей 5,11); «Девочка, которая занимается танцами... *музыкальные занятия*» (Нарыйа 5,4); «Девочка, которая занимается фигурным катанием — *спорт*» (Тимур 5,6).

Ответы по типу «Детеныш слона... слон» (Мира, 5,4) свидетельствуют о неосвоенности словообразовательной модели со значением «детеныш животного». Ребенок констатирует, что детеныш слона — это тоже слон (а не тигр, лев и пр.). Экспериментатор под слонем понимает в данном случае взрослую особь мужского пола, ожидая получить от ребенка особое название для детеныша, ребенок же выходит на более широкое обобщение. Дифференциация «животное — детеныш» возможна только при относительно высоком уровне владения языком. Так, у референциальных детей ответов *собака* (вместо щенок), *овца* (вместо ягненок) всего 0,2 (в среднем на одного ребенка); у экспрессивных детей — 1,1; у русско-якутских билингвов — 0,7. Больше всего таких ответов было у детей-билингвов, проживающих в Санкт-Петербурге (2,5), из-за невысокого уровня владения языком.

Любопытно отметить, что в ответах в задании «Название посуды для хранения продуктов питания и бытовой химии» русско-якутские билингвы не используют «стратегию выкручивания»¹ (Доброва 2007). У них встречается явление межъязыковой интерференции, когда происходит влияние одного (сильного, первого) языка на другой язык. Так, в якутском языке нет таких слов, как *сахарница*, *конфетница*, *солонка*, соответствующие понятия называются с помощью сложных наименований, например, *туус иһутэ* (дословный перевод — соль, посуда). На вопрос, куда кладут сахар, дети отвечали: *Сахар кладут в такую специальную посуду* (Айта 6,8). Хлеб кладут в хлебницу, а соль? — *Специальная такая маленькая тарелочка* (Алеша 8,0). Суть задания ребенок понял, но применить русскую словообразовательную модель не может, потому что она ему еще неизвестна.

Таким образом, обследованные нами якутские дети-билингвы находятся на более низком уровне владения русским языком, чем дети других групп. С. Н. Цейтлин пишет: «Словарь инофона не только меньше по объему, но к тому же еще и гораздо слабее структурирован. Отсутствуют или являются чрезмерно слабыми антонимические, синонимические, деривационные связи между единицами» (Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2014: 92). Мы можем добавить, что у обследованных нами якутских детей-билингвов не сформированы еще и гипо-гиперонимические связи, о чем свидетельствуют замены словами из той же тематической группы, но не согипонимами.

¹ Стратегия «выкручивания» проявляется в том, что ребенок, не знающий ответа, пытается выкрутиться: понимает, что от него ждут ответа, которого он дать не может, ребенок предпочитает действовать по принципу «не молчи, говори, а если не знаешь, как ответить, придумай, что сказать вместо этого» (Доброва 2007).

У детей-билингвов, родным языком которых является якутский, «лингвистический возраст» ниже, так как русский инпут за пределами семьи менее качественный, чем у детей-билингвов, родными языками которых являются азербайджанский, армянский, таджикский, афганский (дари), чеченский и молдавский. Обследованные нами дети-билингвы, проживающие в Санкт-Петербурге, оказались по уровню развития речи на русском языке выше, чем их сверстники из Якутии. Причина в том, что в Санкт-Петербурге воспитатели в детском саду являются носителями русского языка, а в якутских детских садах воспитатели, хотя и говорят с детьми по-русски, сами зачастую являются билингвами. Между тем, по словам С. Н. Цейтлин, «выстроить в собственном сознании языковую систему можно при наличии соответствующей языковой среды, в условиях взаимодействия с носителями осваиваемого языка. Поэтому восприятие речи на русском языке в объеме, достаточном для формирования необходимых обобщений, является необходимым условием для начала конструирования языковой системы» (Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2014: 102).

Литература

- Бондаренко А. А.* Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2–5 лет: Автореф. канд. ...филол. наук. СПб., 2011.
- Бондаренко А. А.* Об индивидуальных особенностях в освоении морфологии детьми трех-пяти лет (по результатам эксперимента) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. СПб. 2010. № 121. С. 187–197.
- Бондаренко А. А., Доброва Г. Р.* О вариативности онтогенеза морфологической системы // Путь в язык: Одноязычие и двуязычие. М., 2011. С. 85–99.
- Доброва Г. Р.* Возрастная социоллингвистика: к постановке вопроса // Вопросы онтолингвистики — 2007. СПб., 2007. С. 57–64.
- Доброва Г. Р.* О вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка // Вопросы психоллингвистики. 2009. № 9. С. 54–71.
- Доброва Г. Р., Пивень А. В.* О некоторых особенностях окказионального словообразования у детей-билингвов, детей-монолингвов с ОНР и детей-монолингвов с нормальным речевым развитием // Проблемы онтолингвистики — 2014: двуязычие: Матер. междунар. науч. конф. СПб., 2015. С. 36–42.

Доброва Г. Р., Пивень А. В. Различия в окказиональном словообразовании у детей с родным и неродным русским языком // Филологический класс. 2014. № 2. С. 39–45.

Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия: науч. монография. СПб., 2014.

И. Е. САБЛИНА
Вологда, Россия

МОТИВИРОВАННОСТЬ И МЕХАНИЗМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТСКИХ ИННОВАЦИЙ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В СЛОВАРЕ

Процесс освоения морфологического компонента языка предполагает формирование у детей способности к словоизменению и словообразованию. Для постоянного эффективного наблюдения за развитием этого компонента в речи детей необходимым условием является постоянное пополнение и систематизация банка детских инноваций. Эту задачу выполняет лексикография детской речи, бурно развивающаяся в наши дни.

Исследования в данной области вывели нас на идею создания «Опыта мотивационно-словообразовательного словаря детского словотворчества». Дело в том, что в рамках детской лексикографии создано немало словарей различной направленности, мы же попытались синтезировать подходы предшественников и отразить в нашем «Опыте словаря» две важнейшие стороны исследования детских инноваций: принципы их образования и способы их мотивировки.

Базовой для нашей работы стала мотивологическая теория О. И. Блиновой. В слове, обладающем мотивированностью, она выделяет лексическую мотивированность — «результат мотивации данного слова однокорневой лексической единицей» (Блинова 2007: 64) и структурную мотивированность — «результат мотивации данного слова одноструктурной лексической единицей» (Там же: 64). Кроме того, выделяется абсолютная (фонетическая) мотивированность, которой «характеризуются разного рода звукоподражания, «отражающие» звуковые явления живой и неживой природы» (Там же: 64). Мы опирались и непосредственно на опыт «Мотивационного словаря детской речи» К. В. Гарганеевой, построенного на базе этой теории. Помимо словообразовательных инноваций в работе «рассматривается мотивация детских семантических инноваций, наделяющих узуальные лексические единицы иным значением» (Гарганеева 2007: 8). Важной для нас стала и концепция «Словаря детских словообразовательных

инноваций» С. Н. Цейтлин, где каждая «словарная статья словаря содержит справочный раздел, который включает словообразовательную справку, а в некоторых случаях — краткий лингвистический комментарий» (Цейтлин 2006: 5), имеющий указание на производящее слово и аффиксы, участвующие в образовании слова.

Под детским словотворчеством в нашем исследовании понимались «словоупотребления ребенка, которые он образует самостоятельно, не повторяя услышанного от окружающих», то есть «все слова, сказанные ребенком, отклоняющиеся от нормативного языка» (Ушакова 2004: 105).

Материал получен от информантов различного возраста, основная масса слов принадлежит детям от 3 до 5–6 лет. Фиксировались слова и от детей младшего и даже среднего школьного возраста, то есть 10–15 лет. Слова эти немногочисленны и в основном носят характер языковой игры: *Мы бомжови* (вместо бомжи) (Паша 9) (известно, что его отец слушал песни рок-группы «Бон Джови»).

В «Опыте словаря» собраны детские словообразовательные инновации, а также случаи ненормативного словоизменения и семантические инновации (потому как они имеют лексическую и в некоторых случаях структурную мотивированность). Они распределялись на группы по вариантам образования, предложенным во взаимодополняющих друг друга классификациях С. Н. Цейтлин и Т. Н. Ушаковой. Такое распределение позволило нам сделать вывод о мотивационных особенностях каждого варианта образования. Итак, в «Опыте словаря» оказались следующие типы детских окказионализмов.

1. «Собственно словотворчество», в рамках которого выделяется:

а) образование по конкретному образцу, когда «при образовании слова копируются семантические и формальные отношения между конкретной парой слов, находящейся в отношениях «производящее — производное» (Цейтлин 1982: 16): *разузиться* — сделать широко, не узким. *Смотри, ракушка сузилась и обратно разузилась* (5); *ухолист* — отоларинголог, врач, который лечит заболевания уха. *Чего ничего не слышишь? К ухोलисту сходи* (5,6), в данном случае слово имеет лексическую и структурную мотивированность конкретным словом-образцом;

б) образование по модели, которая «представляет собой результат обобщения большого числа тождественных словообразовательных пар» (Цейтлин 1982: 16).

Распространены в речи дошкольников «осколки слов», которые «имеют вид кусочков употребляемых слов» (Ушакова 2004: 114) и образованы десуффиксальным способом. Ф. Ф. Фортунатов

писал, что это есть «способность отдельных слов выделять из себя для осознания говорящих формальную и основную принадлежность слова» (Фортунатов 1956: 136): **корóба** — большая коробка. *Вон какую коробу книгу подарили!* (4).

Наиболее часто детские слова образованы путем прибавления к корню нехарактерных для него аффиксов, однако наделенных нужным значением: **лошáчий** — лошадиный: *Мам, прикрепите мне лошачий хвостик* (4); **конурéшная** собака — собака, живущая в конуре. *Собаки бывают дикие, домашние и конурешные* (4,6). Частотны сложные детские слова, образованные путем соединения корней двух слов, иногда с одновременным прибавлением суффикса: **молниеловíтель** — громоотвод, то, что ловит молнии. *А не страшно, в городе молниеловители есть.* (≈ 6).

Названные группы детских инноваций имеют лексическую мотивированность, а также структурно мотивированы рядом слов, образованных по одной модели.

Еще один вариант образования слов по модели — это слова с выдуманными корнями, с их помощью ребенок называет неизвестные ему предметы: **сисýпа** — часть шланга пылесоса цилиндрической формы. *Там, вот сисяпу видно* (показывая на часть шланга пылесоса) (≈ 2). Эти слова имеют только структурную мотивированность. Кроме того, некоторые слова мотивированы фонетически: **кнáка** — музыкальная шкатулка, которая издает звук, похожий на «кна-кна». *Это у меня кнака.* (На вопрос «Почему ты ее так называешь?» отвечает: — *А она кна-кна делает* (2,2).)

Особняком стоят «синтетические слова», чертой которых является фузия корней, в том случае если в них есть повторяющиеся звуки. К. И. Чуковский считает такие слова «своеобразными явлениями детской речи» (Чуковский 1966: 47), так как они не имеют аналогов в нормативном языке: **оступéниться** — оступиться на ступенях. *Мам, я оступенился* (спускается по лестнице) (4,3); **патисóнце** — патиссон, похожий на солнце. *Это патисонце какое-то!* (5,5). Как и сложные слова, образованные по модели, они имеют два и более лексических мотиватора.

2. В словарь включены также лексически мотивированные слова, возникшие в результате осмысления ребенком внутренней формы слов взрослого языка.

Во-первых, это слова с «парадоксальной мотивацией», то есть слова нормативного языка, употребленные ребенком в несвойственном им значении «Дети не терпят «пустых» форм и пытаются придать им мотивированность, сближая незнакомое, непонятное

слово с понятным, похожим на него по звучанию» (Гридина 2006: 59). Такое явление может быть объяснено тем, что мотивируемые слова имеют случайное звуковое сходство со словом-мотиватором. Такие слова могут быть структурно и лексически мотивированы: **спéц** — тот, кто спит. *Кот сейчас спец?* (4); а могут иметь только лексическую мотивированность: **базла́йтер** — тот, кто базлает, громко говорит. *Ты чего базлаешь, как базлайтер?* (шутл.) (6).

Во-вторых, мы включили в словарь такие образования, в которых происходит видоизменение слов с опорой на чисто звуковое сходство и без учета «функции предмета». Это «случайное и внутренне никак не обоснованное видоизменение звучания слова» (Цейтлин 1982: 22). Таким образом, в них «на первый план выходит чисто звуковое сходство словесных элементов» (Ушакова 2004: 141). К этому типу детских окказионализмов относятся новообразования, имеющие структурную мотивированность и лексический мотиватор, не связанный с назначением предмета: **выми́ралка** — минералка, минеральная вода: *Достань холодную вымиралку* (5); инновации, имеющие только структурный мотиватор: **углини́тель** — удлинитель. *А что делает углинитель?* (≈3) и слова, не имеющие четкой лексической и структурной мотивированности: **абми́рал** — адмирал. *Абмирал, странное какое название* (5). Изменение звуковой оболочки слов, не имеющих лексической мотивированности, происходит либо вследствие фонетических процессов, связанных с недостаточной развитостью детской артикуляции, либо обусловлено изначально неверным восприятием детьми звучания слова.

В-третьих, в словарь включены слова с «уточняющей ремотивацией», под которой понимается «изменение звукового облика готового слова с целью объяснения значения слова через актуальный для ребенка мотивировочный признак» (Гридина 2006: 74). Эти слова всегда имеют лексическую мотивированность: **скла́дезь** — кладезь. *У него дома складезь дисков* (4,5). Помимо лексической, в некоторых словах можно выделить и структурную мотивированность: **малю́ска** — моллюск. *В ракушке живет малюска!* (3,6).

Таким образом, в состав словаря входят детские слова, так или иначе отклоняющиеся от нормы: это либо самостоятельно сконструированные по известным моделям и образцам единицы, либо единицы взрослого языка, употребленные в несвойственных им значениях и в некоторых случаях видоизмененные в результате интерпретации внутренней формы слова.

Структура словарной статьи «Опыта словаря» представляет собой сложную систему характеристик детских окказионализмов.

Заголовочные слова традиционно представлены в начальной форме (*Мимый*, прил. — тот, который пролетел мимо). Исключение составляют случаи неверного образования форм (*минутов* — вместо минут), а также случаи конструирования ребенком существительного, от которого, вероятно, невозможно образования форм единственного числа (*мухары* — мухи и комары). Заголовочное слово снабжено акцентологической пометой. Далее указывается его частеречная принадлежность.

Толкование детского окказионализма дается синонимическим способом, если синоним имеется в нормативном языке (*боданики* — рога). Возможно и описательное толкование (*носикаться* — соприкаться носами). Далее через запятую, если необходимо, приводится мотивационное значение детского неологизма (*боданики* — то, чем бодаются). Такая структура статьи связана «со стремлением, во-первых, указать по возможности полно лингвистический механизм словопроизводственного процесса, а во-вторых, косвенным образом отметить возможные причины того, почему данное слово попало в разряд инноваций — отсутствие эквивалентной единицы позволяет считать детскую инновацию заполнением абсолютной лакуны» (Цейтлин 2006: 4).

Затем приводится контекст, в котором был употреблен детский окказионализм. Следует сказать, что на каждую инновацию, будь то уникальное или типичное для многих детей образование, мы приводили только одну иллюстрацию. Это связано с тем, что типичная для детей инновация, независимо от контекста, имеет одни и те же мотивационно-словообразовательные особенности. Задачи отграничить типичное от уникального мы не ставили.

За детским контекстом следует указание на возраст информанта на момент произнесения инновации. В случае наблюдения спонтанной детской речи и при невозможности контакта с ребенком фиксируется его приблизительный возраст, при этом мы используем знак «≈» (приблизительно). Нами было принято решение не указывать пол ребенка, так как гендерных различий в способах образования и мотивации мы не наблюдали. В некоторых случаях пол можно определить по контексту (*Я все агакал, прям агент*) или по семантике неологизма (*барбяной* — девочка, *соружные* — мальчик).

В квадратных скобках дается помета о варианте образования детской инновации: **Бухорáдка** — ситуация, когда часто падают, бухаются [обр.] — образование по конкретному образцу.

Ниже в схематичном виде с использованием знаков «+», «-» и «=» мы приводим способ образования детского неологизма (*на + прыг-*

(а-ть) + ну = на-прыг-ну-ть). Рассматривая структуру приведенных в «Словаре словообразовательных инноваций» единиц, С. Н. Цейтлин отмечает: «Слова, представленные в словаре, являются потенциальными компонентами имеющихся в современном языке словообразовательных гнезд, выступая по отношению к тому или иному слову нормативного языка в качестве производного от него или производящего. <...> При этом в преобладающем числе словопроизводственных актов используется та или иная словообразовательная модель, существующая в современном языке» (Цейтлин 2006: 5-6). Поэтому далее приводится словообразовательная модель, по которой образован неологизм в виде структурной схемы.

В конце словарной статьи дается лексический мотиватор детской инновации и ее структурный мотиватор, который может быть конкретным (в случае образования по образцу) или же гипотетическим (в случае образования по модели). При подборе гипотетических структурных мотиваторов мы руководствовались фонетической близостью слов (*слѣп* — СМ: сгрѣб) и максимальной близостью значений аффиксов (*паровозник* — СМ: дворник). В случае мотивации звукоподражательным словом дается фонетический мотиватор неологизма (*кнака* — ФМ: кна).

Онтолингвистика нуждается в лексикографических изданиях, посвященных различным этапам усвоения языковой нормы детьми. Сейчас говорят о том, что необходимы отдельные словари по фонетике, лексике, словари семантических инноваций. Мы же надеемся, что предложенный нами комплексный способ описания детских словообразовательных инноваций станет удобным для подробного изучения особенностей усвоения детьми морфологического компонента языка

Литература

- Блинова О. И. Мотивология и ее аспекты. Томск, 2007.
Гарганеева К. В. Мотивационный словарь детской речи. Томск, 2007.
Гридина Т. А. Онтолингвистика: язык в зеркале детской речи. М., 2006.
Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития. М., 2004.
Фортунатов Ф. Ф. Формы отдельных полных слов // Избранные труды. М., 1956. Т. 1. С. 136–139.
Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М., 1982.
Цейтлин С. Н. Словарь детских словообразовательных инноваций. СПб., 2006.
Чуковский К. И. Живой как жизнь. М., 1966.

ОСВОЕНИЕ ИМЕННОЙ МОРФОЛОГИИ В СИТУАЦИИ ОДНО- И МНОГОЯЗЫЧИЯ

А. С. ГАУСТ
МОСКВА, РОССИЯ

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИМЕННОГО ФОРМООБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Процесс усвоения детьми грамматического строя родного языка чрезвычайно сложен. Он непосредственно связан с аналитико-синтетической деятельностью головного мозга. Механизм развития этой сложной умственной деятельности в свое время раскрыл И. П. Павлов, высказавший мысль о том, что грамматика есть своеобразная форма динамического речевого стереотипа. Ребенок осваивает «уровни» языка в определенной последовательности. Естественно поэтому, что данный процесс характеризуется целым рядом черт, общих для всех детей (Алексеева, Яшина 2000: 199).

При формировании морфологической системы в речи ребенка прослеживается следующая закономерность: наблюдается движение от конкретного к абстрактному, от образного к условному. Более того, «маленький лингвист», создавая свою грамматику, стремится к универсальности, действуя по аналогии, воспроизводя тем самым потенциал языковой системы (Горелов, Седов 2001: 220). А. Н. Гвоздев выявил следующий порядок усвоения грамматических категорий русского языка: категория числа существительных — уменьшительные формы существительных — «категории повелительности» (А. Н. Гвоздев) — падежи — категория времени — лицо глагола (цит. по (Белянин 2007: 49)). При этом следует иметь в виду, что многие процессы освоения грамматического строя происходят синхронно: так, значение некоторых падежей

познается одновременно с категорией числа имен существительных, но полноценное усвоение всей падежной системы происходит позднее. Аналогично дело обстоит и с категориями времени и лица глагола: 3-е лицо ед. ч. в речи Жени Г. появляется одновременно с первыми формами настоящего времени (1,9), а вот усвоение 2-го лица, в свою очередь, значительно отстает и появляется лишь в 2,9. Что касается будущего времени, то оно полностью усваивается к 2,2 (Гвоздев 1949: 116). Исследователи детской речи отмечают, что среди именных грамматических категорий сложной для усвоения является категория рода, она постигается детьми лишь к трем годам. С трудом осваиваются также различия между одушевленными и неодушевленными существительными, так как понимание значения формы вин. п., тождественного с им. п. (для неодушевленных) либо с род. п. (для одушевленных) устанавливается не сразу.

Рассмотрим подробнее некоторые особенности освоения детьми именных категорий.

Категория числа усваивается рано, поскольку разграничение количества предметов (представление «один — не один») доступно уже маленьким детям (Цейтлин 2004: 243). При анализе закономерностей постижения категории числа существительных необходимо прежде всего учитывать разницу между существительными, обозначающими «дискретные» и «недискретные» вещества (термины С. Д. Кацнельсона). По мнению С. Н. Цейтлин, промежуточное положение занимают «потенциально дискретные», которые имеют в детской речи несколько вариантов модификации: 1) от существительных, обозначающих совокупное множество, дети образуют сингулятивы при помощи суффиксов: *Можно я одну **изюмку** выковыряю?* (ср. изюм → изюм-инк-а); 2) значение собирательности часто передается детьми с помощью форм мн. ч.: ***Горохи** на столе рассытаны* (ср. горох).

Помимо модификаций, демонстрирующих сложность освоения детьми значения «собирательного множества», С. Н. Цейтлин отмечает еще одно чрезвычайно частотное явление — унификацию основ словоформ, что особенно ярко проявляется в устранении разнокоренных основ: *Все люди — **человеки**? Ребенков наказывать нельзя* (Цейтлин 2000: 96).

Согласно мнению многих ученых, овладение шестичленной системой **падежей** происходит примерно на протяжении четырех лет. Принято считать, что на этапе голофраз ребенок делает первый шаг к освоению падежной системы: форма именительного падежа является условной, как бы заменяет все остальные.

Существительные выступают в «замороженной» форме, освоение же падежной парадигмы и осознанный выбор формы происходит позднее. При этом первоначально усваиваются основные падежные значения, позднее формируются представления о второстепенных значениях падежей (Гвоздев 1949: 84).

Освоение ребенком **категории одушевленности-неодушевленности** неразрывно связано с постижением **категории рода**. При употреблении в детской речи одушевленных имен существительных отчетливо прослеживаются следующие тенденции.

Во-первых, дети стараются устранить противоречия и «неообразности» в распределении существительных по родам, в частности, стремятся к формальному соответствию рода существительного и согласующегося с ним слова: *моя папа, Юра ушла*. Таким образом, существительные с флексиями -а/-я формально, а не семантически согласуются с прилагательными и глаголами. Во-вторых, дети образуют родовые корреляты от названий исконно мужских профессий при помощи суффиксов: *Какая **продавательница** злая! Я просил Олю, чтоб она была **докторка*** (пример взят из (Гридина 2006: 100)). Дети не признают за существительным мужского рода функцию выражения социального статуса лица: слова *учитель, доктор* воспринимаются как слова мужского рода, которые надо наделить специальными формантами, чтобы выразить семантический признак «лицо женского пола». В-третьих, часто наблюдается отказ использовать в немодифицированном виде существительные общего рода: ребенок часто образует потенциальные формы путем мены флексий (безаффиксным способом): *Дедушка, ты **ябед**. Я не умница, а **умниц*** (пример взят из (Гридина 2006: 48)).

Таким образом, при освоении рода одушевленных существительных ребенок может стремиться как к четкому семантическому разграничению мужского и женского пола, так и к сугубо внешнему, формальному соответствию существительного и согласующихся с ним глаголов и прилагательных. При этом существительные с омонимичными окончаниями (к примеру, *мама* и *папа*) могут получить в речи ребенка одинаковое синтагматическое оформление: *моя мама, моя папа*.

Нужно учитывать, что лингвистическое воображение у ребенка работает активнее, чем у взрослого. Одна из особенностей употребления неодушевленных существительных в детской речи — это распределение слов по родовому признаку по аналогии с одушевленными существительными. Тем самым дети стремятся связать неодушевленный мир с одушевленным: *Кроватька — женщина*,

а диван — мужчина (Женя А. 2,7). Выстраивая мысль и подбирая слова для ее выражения, дети ищут семантическую мотивированность рода неодушевленного существительного, которая в языковой системе отсутствует.

Как уже было отмечено, в языке детей в течение длительного периода используются только формы мужского и женского рода. Средний род «запаздывает» по ряду причин: во-первых, в данном случае отсутствует связь с биологическим полом, во-вторых, по системе флексий косвенных падежей средний род неотличим от мужского рода, что также представляет сложность при усвоении его детьми (Седов 2004: 248). Примеры *Что я с этой зеркалой делать буду?* или *Положи один полено в печку* ярко свидетельствуют, во-первых, о подавлении среднего рода, о стремлении ребенка перевести слово из среднего рода в женский или мужской, а во-вторых, о колебаниях в выборе согласуемой формы, которые говорят о смутном пробуждении первых представлений об особой, третьей группе существительных, которые отличаются и от мужского рода, и от женского.

Перераспределение неодушевленных существительных между мужским и женским родом происходит в результате смены системы флексий (перевода существительного в другой тип склонения): *Не копай моей совкой, Печ сам топится?, У меня на пальчике заноз, От батареек тепло идет*. Все эти случаи характеризует одна общая тенденция: восприятие (и оформление!) рода неодушевленных существительных по аналогии с одушевленными.

И дериватологи, и ученые, занимающиеся проблемами онтолингвистики, сходятся в том, что одним из наиболее ярких фактов детского словообразования в сфере существительных является образование родовых коррелятов. Дети регулярно самостоятельно образуют пары существительных, выражающих противоположность лица или животного по признаку пола. В русском языке существуют три варианта образования родовых коррелятов: а) одинаковая основа существительных, но различный набор флексий (*супруг — супруга*); б) пары существительных, различающихся флексиями и суффиксами (*медведь — медведица*); в) супплетивные пары (*бык — корова*). Дети, как правило, успешно используют все указанные способы; частные ошибки возможны лишь в выборе вариантов: между супплетивной формой и морфологическим словообразованием, между материально выраженным окончанием и нулевым, между использованием флексии или суффикса для выражения родового различия, между двумя синонимичными суффиксами.

Приведем некоторые примеры детских инноваций в сфере образования родовых коррелятов, наглядно свидетельствующие о том, что новые слова не противостоят системе и образуются по аналогии: *ДУРАКА* жен. к дурак; то же, что дура / (Про куклу) — *Ее в школу не возьмут, дураку такую* (Женя 3,1) Дурак + (а). Словообразование с помощью нулевого суффикса; ср. *супруг* → *супруга*; *БЫЧИХА* жен. к бык; то же, что корова / — *А ты бычиха*. (Сестре в ответ на то, что она назвала его бычком) (5,6). Бык (к → ч) + -их(а); ср. слон → слониха. Словообразование с помощью суффикса -их-; *БЫЧИЦА* жен. к бык; то же, что корова. / — *Вот бычица большая идет* (Валерия 3. 4,0) Бык (к → ч) + -иц(а); ср. лев → львица (примеры из (Цейтлин 2006)). В двух последних случаях наблюдаем игнорирование супплетивного коррелята и выбор более естественного для русского языка способа — морфологического словообразования.

Приведенный нами языковой материал вполне подтверждает главную закономерность, отмеченную С. Н. Цейтлин: «Основное, что характеризует детские родовые корреляции, — это то, что принадлежность к мужскому или женскому полу в них всегда является формально маркированной» (С. Н. Цейтлин 2004: 254).

Таким образом, первые формы числа, рода и падежа появляются в речи ребенка почти одновременно; вместе с тем о сознательном и последовательном овладении системой именного формообразования на этом этапе говорить еще рано. Полное усвоение ребенком грамматических категорий имени существительного происходит неравномерно: раньше всего усваивается число, затем род (параллельно с формированием представлений об одушевленности-неодушевленности), и лишь в последнюю очередь — падеж.

В детском именном формообразовании наблюдается отчетливая тенденция к «выравниванию форм», к достижению однозначного соответствия между значением и формой его выражения, стремление освободиться от всего «асистемного» и не мотивированного теми отношениями в реальной действительности, которые ребенок стремительно познает в первые годы жизни.

Литература

- Алексеева М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М., 2000.
Белянин В. П. Психолингвистика: учеб. пособие. М., 2007. С. 49–50.

- Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. М., 1949.
- Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. М., 2001.
- Гридина Т. А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. М., 2006.
- Цейтлин С. Н. Окказиональные морфологические формы в детской речи // Возрастная психология: Хрестоматия. М., 2004. С. 241–264.
- Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.
- Цейтлин С. Н. Словарь детских словообразовательных инноваций. СПб., 2006.

С. В. КРАСНОЩЕКОВА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

ОСВОЕНИЕ РУССКОЯЗЫЧНЫМ РЕБЕНКОМ ДЕЙКТИЧЕСКИХ МЕСТОИМЕНИЙ

1. Введение

Освоение дейктических местоимений ребенком — длительный процесс, включающий в себя освоение как функционально-семантических, так и формально-грамматических характеристик местоимений, который связан с развитием когнитивных механизмов: осознанием своего «я», появлением способности встать на точку зрения собеседника (Wellman et al. 2001; Goldman 2012) — и нарративной компетенции. Становление местоимений невозможно рассматривать отдельно от процесса освоения языка в целом: ребенок конструирует местоименный участок индивидуальной языковой системы самостоятельно, на основе переработки речевого инпута. Конструирование происходит с учетом принципа системности, что связано с системной организацией осваиваемого языка.

Объектом данного исследования являются русские местоимения, имеющие отношение к дейксису. Термин «дейксис» используется в широком понимании, он включает в себя не только так называемый первичный дейксис (непосредственное указание), но и анафору (Крылов 1989). Таким образом, кроме местоимений, способных употребляться указательно (личных и лично-притяжательных 1 и 2 лица) или как указательно, так и анафорически (личных и лично-притяжательных 3 лица, указательных), в сферу внимания попадают местоимения, употребляющиеся

только в анафорической функции (возвратные, относительные). Местоименные наречия (указательные *так, там, здесь, тут, туда, сюда, оттуда, отсюда, тогда* и относительные *как, где, куда, откуда, когда*) рассматриваются как один из грамматических классов местоимений. Местоимения с семантикой персональной и локативной близости (*я, мой; этот, тут, здесь*) противопоставляются местоимениям с семантикой дальности (*он, его, ее, их; тот, там*).

2. Материал

В качестве анализируемого материала использовались данные лонгитюдных наблюдений — расшифровки аудио- и видеозаписей в формате CHILDES и родительские дневники из Фонда данных детской речи РГПУ им. А. И. Герцена и Института лингвистических исследований РАН, а также системы CHILDES. Всего использованы записи речи 18 русскоязычных детей в возрасте от 1,3 до 4 лет и их взрослых собеседников; наиболее полными являются корпуса 4 детей (Вани, Вити, Лизы, Филиппа). Материал составил 6 280 контекстов. Нижняя возрастная граница представляет собой возраст появления первых дейктических слов у некоторых детей (локативные наречия *там, здесь*); верхняя возрастная граница зависит от экстралингвистических причин (объем корпусов записей). Для сравнения также привлекались данные экспериментов с детьми в возрасте от 2,7 до 5,5 (42 нарратива) по методике, разработанной Н. В. Гагариной (Gagarina 2012).

3. Возраст и этапы освоения местоимений

У большинства детей построение системы дейктических местоимений занимает около 2–2,5 лет и завершается к 4–5 годам жизни. Процесс освоения местоимений можно разделить на три этапа: этап ранних местоимений, этап местоименного взрыва и этап поздних местоимений. На этапе ранних местоимений, который ограничен возникновением первых дейктических лексем и началом регулярного использования анафоры, большинство детей начинает использовать лексемы *я, мой, этот, там, тут, здесь*. Многие дети также используют *ты, твой, мы, наш, он*, иногда *такой*. На этом этапе используются дефолтные или замороженные формы местоимений; основной их функцией является указательная; у ребенка формируются первые представления о дейктичности языковых единиц. Этап ранних местоимений обычно захватывает недейктическую (ярлыковую) и начало эгоцентрической стадии (по Г. Р. Добровой (Доборова 2003)). Началом этапа местоименного взрыва можно считать резкий рост числа словоупотреблений местоимений в речи и начало регулярного использования анафоры; концом — значимое

увеличение количества сложных анафорических сочетаний. На этапе местоименного взрыва осваиваются новые функции (анафорическая и поддерживающая/уточняющая для *он* и локативных наречий, эмфатическая и поисковая для *этом*) и значения (эксклюзивное *мы*). У большинства детей возникает местоимение *такой*, у некоторых также *он*, *ты*, *твой*, *мы*, *наш*. Этап местоименного взрыва соответствует концу эгоцентрической и началу дейктической стадии (по Г. Р. Добровой). На этапе поздних местоимений анафорическая функция начинает регулярно использоваться не только с *он*, но и с указательными лексемами; появляются и становятся регулярными анафорические возвратные и относительные местоимения; развивается нарративная способность, увеличивается длина анафорических цепочек. К поздним также относятся притяжательные местоимения 3 лица, *тот*, *вы* и *ваш*.

4. Стратегии освоения местоимений

Анализ полных корпусных записей речи детей и их взрослых собеседников позволил вычленить несколько основных стратегий. Существуют а) дети с ранним освоением местоимений (Лиза, Филипп) и дети с поздним освоением местоимений (Ваня, Витя) и б) дети, ориентированные на ранних этапах на указательные местоимения (Лиза, Ваня), и дети со сбалансированным развитием указательных и личных местоимений (Витя, Филипп). Две группы стратегий не коррелируют.

Взрослые собеседники ребенка могут использовать стратегию зоны ближайшего развития, при которой число словоупотреблений определенной лексемы в инпуте повышается за несколько месяцев до начала использования этой лексемы ребенком или до роста частотности этой лексемы. По этому параметру взрослые собеседники делятся на две группы: те, которые используют стратегию зоны ближайшего развития для всех местоимений (мама Лизы, мама Филиппа), и те, которые используют стратегию для низкочастотных поздних местоимений *тот*, *вы*, *себя* (бабушка Вани, мама Вити). Стратегия взрослого коррелирует с возрастом возникновения местоимений у ребенка: дети, взрослые собеседники которых вводят местоимения в зоне ближайшего развития, начинают употреблять местоимения раньше своих сверстников.

5. Освоение первичного дейксиса

Освоение единиц первичного дейксиса (персонального, локативного, темпорального) можно очень упрощенно представить следующим образом: первыми усваиваются и чаще используются

единицы, имеющие отношение к зоне близости (персональной — местоимения 1 лица; локативной — местоимение *этот*; темпоральной — лексема *сейчас*), позже усваиваются и реже употребляются единицы, имеющие отношение к зоне дальности (*там*, притяжательные местоимения 3 лица). На это оказывает влияние как инпут, так и особенности детского мышления (эгоцентризм ребенка). Персональная близость коррелирует с посессивностью: притяжательные местоимения 1 и 2 лица осваиваются практически одновременно с соответствующими личными местоимениями; 3 лица — через несколько месяцев после *он*; соотношение притяжательного местоимения *мой* и притяжательных прилагательных и местоимений 3 лица составляет примерно 3:1. Посессивность 3 лица, таким образом, оказывается сложнее для ребенка, чем посессивность 1 и 2 лица.

Можно сделать вывод, что ребенок осваивает раньше других языковые средства, имеющие отношение к ядру поля персональности (Бондарко 1991: 5): личное и притяжательное местоимения 1 лица; их падежные формы, несущие сему «принадлежности» (*мне, у меня*); позже — 2 и 3 лица. По тому же принципу развиваются значения местоимений *мы* и *вы*: от близости к ядру поля (*мы* в значении *я* — инклюзивное *мы*) к периферии (эксклюзивное *мы*, перенесенное *мы* при передаче чужой речи).

В полях локативности и темпоральности в речи взрослых ядро и периферия не связаны с семантикой «близости/дальности» (Гак 1996; Бондарко 1990: 54–55). Тем не менее, представляется разумным поместить *этот, сейчас* в центр полей дейктической локативности и темпоральности в речи детей. Для освоения локативных наречий *там* и *тут/здесь* противопоставление по близости/дальности не имеет значения: обе группы наречий осваиваются одновременно. С другой стороны, маргинальность местоимения *тот* в речи детей дает возможность предположить, что противопоставление местоимений по близости/дальности неактуально на ранних этапах и *этот* используется как универсальное указательное средство безотносительно семантики.

Структура полей дейктической персональности и локативности у ребенка сходна, но не параллельна. Указательные лексемы не вызывают у ребенка когнитивных сложностей, связанных с представлением о точке отсчета и с освоением шифтерной стороны языковых единиц, что происходит при освоении личных местоимений. Таким образом, личные местоимения можно назвать более дейктическими, а указательные — менее дейктическими.

Указательные местоимения меньше связаны с локативным дейксисом, чем личные — с персональным.

6. Освоение анафоры

Анафорическая функция связана с областью нарративного дейксиса, и, пока ребенок не апеллирует к перемещенным ситуациям, не отвлекается от дейктического центра и не переносит точку отсчета, он не нуждается в анафоре. Анафорические сочетания возникают одновременно или практически одновременно с появлением местоимения *он* и определенное время включают только это местоимение.

Анафорическая функция развивается на базе указательной. Предпосылками к появлению анафоры являются высказывания с *он* (в меньшей степени) и *этот* (в большей степени), согласованными по роду и числу с отсутствующим в ближайшем контексте существительным, обозначающим референт. Анафорическое *он* в целом используется правильно с точки зрения взрослого собеседника, однако с ростом длины нарративов и соответственным удлинением анафорических цепочек могут порождаться высказывания с конкуренцией антецедентов, ведущей к коммуникативной неудаче. Коммуникативные неудачи также возможны при использовании *он* и *этот* в указательной/номинативной функции, когда ситуация не позволяет собеседнику однозначно определить правильный референт. Оба явления связаны с областью «модели психического»: ребенок не формирует у себя или формирует неправильно картину ситуации собеседника.

Увеличение длины анафорических цепочек до 9 и более реплик без изменения темы свидетельствует об освоении нарративного типа речи; это происходит у большинства детей ближе к 5 годам. Так как дети-инофоны демонстрируют похожее развитие анафорических отношений, можно предположить, что нарративная анафора связана с когнитивными процессами.

В процессе развития местоименной системы у каждого ребенка наступает стадия (обычно на этапе местоименного взрыва), когда функции закреплены за местоимениями: *он* — дефолтное анафорическое и поддерживающее; *этот* — указательное; *такой* — поисковое и актуализационное. Можно предположить, что функции осваиваются при помощи местоимений, то есть местоимения как лексически простые и когнитивно выделенные элементы облегчают освоение сложных семантических характеристик — местоименных функций. Затем функции распространяются на другие местоимения; этот процесс стимулируют локативные местоименные

наречия, которые можно назвать «авангардом» указательных слов: анафорические сочетания с ними ведут к формированию представлений о возможности использования указательных лексем анафорически и о том, что разные анафорические средства связываются с разными по семантике антецедентами (антецеденты с предметным значением для *он* и с локативным значением для *там, туда*).

Поздние анафорические местоимения — возвратные и относительные — возникают тогда, когда анафорические сочетания уже присутствуют в речи ребенка. Возвратные местоимения так или иначе связаны с личными и лично-притяжательными, а так как эти местоимения на момент возникновения возвратных уже освоены, возвратные не вызывают у ребенка проблем. Используя поздние анафорические местоимения, ребенок не допускает дейктических ошибок, ошибок в связывании, ошибок, которые ведут к коммуникативным неудачам. Главными ограничениями при освоении анафорических отношений являются недостаточный уровень развития синтаксиса, отсутствие необходимости в длинных связных нарративах и отчасти когнитивные характеристики (недостаточное развитие «модели психического» — способность представить себе ситуацию с точки зрения собеседника). С другой стороны, в отличие от инофонов, дети не испытывают затруднений с поздними местоимениями и практически не ошибаются в выборе формы.

7. Заключение

К числу факторов, влияющих на освоение местоимений, относятся когнитивные (уровень когнитивного развития), системно-языковые, прагматические, внутренне-грамматические (уровень развития грамматической системы ребенка), а также фактор инпута.

Так, когнитивными причинами объясняются дейктические сложности при освоении личных местоимений и освоение анафоры. Эти особенности связаны с постепенным освоением шифтерной стороны языковых единиц, с развитием представлений о дейктическом центре и о возможности его перенесения. Прагматическими причинами обусловлены раннее освоение ситуационно обусловленных единиц (вежливое *вы* в игровой ситуации) и особенности тема-рематической организации высказываний (рема предшествует теме в инверсированных конструкциях с относительными местоимениями, в уточняющих конструкциях типа *он, волк пришел*). От развития синтаксического уровня языковой системы зависит использование ребенком сложных анафорических конструкций;

от развития морфологического уровня — небольшое количество ошибок в формообразовании местоимений: освоенные на полных словах формально-грамматические характеристики переносятся на местоимения. От частотности в инпуте в большинстве случаев зависит возраст появления единиц.

К 3,6–4 годам в лексиконе детей обычно уже присутствуют все анализируемые местоименные лексемы и выполняются все характерные для местоимений функции. Тем не менее, некоторые местоимения (*его, который*) еще крайне маргинальны; используются не все возможные значения; не полностью сформирована парадигма; частотное распределение лексем, функций (например, указательные местоимения в анафорической функции практически не используются) и форм отличается от наблюдаемого в речи взрослых. Кроме того, возможны коммуникативные ошибки, которые устраняются к 5 годам и позже. Дальнейшие исследования в этой области и анализ речи детей старше 4 лет позволит сделать выводы о том, каким образом и в каком возрасте система дейктических местоимений осваивается окончательно.

Литература

- Бондарко А. В.* Темпоральность // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Л., 1990. С. 5–59.
- Бондарко А. В.* Семантика лица // Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость. СПб., 1991. С. 5–41.
- Гак В. Г.* Функционально-семантическое поле предикатов локализации // Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. СПб., 1996. С. 6–26.
- Крылов С. А.* О семантике местоименных слов и выражений // Русские местоимения: Семантика и грамматика Владимир, 1989. С. 5–12.
- Gagarina N.* Elicited narratives of early Russian-German sequential bilinguals // Hamburg studies on multilingualism. Amsterdam, 2012. P. 101–119.
- Goldman A. I.* Theory of Mind // The Oxford handbook of philosophy of cognitive science. Oxford, 2012. P. 402–424.
- Wellman H. M., Cross D., Watson J.* Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief // Child development. 2001. № 72. P. 655–684.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ ПАДЕЖНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В РЕЧИ РЕБЕНКА ВТОРОГО ГОДА ЖИЗНИ

В онтолингвистической литературе традиционно рассматривались пути и темпы освоения падежных форм существительных, очередность появления форм того или иного падежа, наделенных определенными значениями (Гвоздев 2007: 378–399, Елисеева 2015: 226–228 и др.). Но чем больше материала речи разных детей накапливается, тем становится очевиднее, что порядок освоения форм может быть различным у разных детей (Воейкова 2015: 144, Ионова 2007: 6). Также наблюдаются существенные различия и в количестве ошибок, и в их качестве: известно, что многие дети практически всегда безошибочно выбирают нужную форму, то есть осваивают ее одновременно со значением (Воейкова 2015: 144, Ионова 2007: 77–78, 84, 96, 105, 112, Цейтлин 2009: 168–173, 273–274), но есть и такие, которые часто ошибаются в выборе, то есть допускают ошибки, которые принято считать типичными только для иностранцев. С чем могут быть связаны данные различия? Вероятно, мы приблизимся к ответу на этот вопрос, если будем идти, как это делается при решении большинства проблем, связанных с освоением языка ребенком, не от формы к значению, а от значения к форме.

Оценивая попытки исследовать порядок появления падежных форм в детской речи как безуспешные, Н. И. Лепская утверждала, что сначала появляется форма «псевдоименительного», за которой стоят значения всех падежей, а затем «возникает некоторая система падежных значений, в которой находят свое определенное место объектные, объектно-обстоятельственные и определительные значения» (Лепская 2013: 69). Однако подход, предложенный Н. И. Лепской почти 20 лет назад, до сих пор не получил должного развития. Попробуем проследить, как формируются субъектные и объектные значения в речи ребенка второго года жизни и какими способами они выражаются.

Материалом настоящего исследования послужили дневниковые записи речи моей дочери Тони с 1,7 до 1,10. В этот период коммуникативные потребности девочки существенно опережали возможности их языкового выражения, и она допускала заметное количество ошибок выбора, в первую очередь выбора падежной формы.

В 0,10 в речи Тони появляются первые слова, по форме совпадающие с сущ. в им. п., — голофразы, служащие для обозначения целостных, нечленимых ситуаций. В 1,4 девочка уже часто составляет предложения из двух слов, следовательно, отдельные компоненты ситуации получают вербальное выражение, но субъектные и объектные значения обычно обозначаются единой формой «замороженного» им. п. В это же время Тоня впервые использует для обозначения объекта формы вин. п., повторяя сказочные формулы из «Репки»: *Бабка деду. Внучка бабу.* В 1,7,2 появляются первые независимые противопоставления им./вин. п. сущ. ж. р. в ед. ч., в 1,7,15 — одуш. сущ. м. р. (мы не можем судить о появлении форм вин. п. неодуш. сущ. м. р., так как они совпадают с им. п.), в 1,8,12 — одуш. сущ. во мн. ч.; в этом же возрасте появляются предложения длиной в 3 слова и более. Вероятно, с этого момента можно говорить о том, что в сознании Тони начинают складываться относительно четкие представления о членимости ситуации и возникает необходимость по-разному передавать падежные значения.

С 1,7 репертуар передаваемых значений неуклонно растет. Девочка ищет возможности выразить не только самые общие (объектные, субъектные, локативные) значения, но и более тонкие нюансы, в связи с чем в ее речи за короткое время (1,9,13–1,9,20) появляются практически все предлоги *по, к, про, под, за, с, в, на* (первое употребление *у+род. п.* относится к 1,7,10). Филлеры, которые не обладают возможностью передавать оттенки значения, Тоней не использовались.

О самостоятельном конструировании форм можно говорить с 1,8,15, когда появляются формообразовательные инновации, связанные с постановкой ударения (*Хватай ногу; Кота целовать*) и выбором ненормативного окончания из числа возможных в данной форме (*Мячику дай*). Частотными такие инновации становятся после 1,10, тогда же происходит смешение флексий пр. и род. п. мн. ч. (*Ворона утащила гусеничках*).

Значительно раньше, в 1,7,29, появляются и тут же становятся частотными случаи выбора «чужого» окончания. В некоторых случаях неузуальный выбор обусловлен эффектом прайминга (см. анализ неверного выбора формы в (Воейкова 2015: 169)). Так, Тоня просит показать «Каникулы в Простоквашино»: *Выбрала мультик про Шарика. Про мама* (повторяет два раза, прислушиваясь к звучанию, вероятно, под влиянием сущ. м. р. образует вин. п. с помощью *-а*). *Про маму* (1,10,18). Окончание сущ. может быть выбрано под влиянием формы прилагательного: *А от бешеной мочалкой я помчался как от*

палкой (1,11,10), *Читай про Федорину горину* (1,10,28) (анализ аналогичной ошибки см. (Воейкова 2015: 274)).

Выбор формы может быть обусловлен не только ближайшим контекстом, но и частотными в речи ребенка конструкциями. Тоня смешивает окончания вин. и пр. п. в сочетании с предлогами **на** и **в**: *Поеду к Але на электричку* (1,11,3), *Мама бежит на автобусе* (мама подхватила на руки со словами «Бежим на автобус!» 1,11,6), *Садись на качелях* (1,11,25), *Пойду к папе на ручках* (1,11,28). Отправляясь весной на прогулку, Тоня ежедневно совершает выбор *Пойдем гулять с велосипедом? Или с коляской?*, увидев в мае свои санки сказала: *Пойду кататься на санкой* (1,11,27), смешав конструкции ‘гулять с чем-то’ и ‘кататься на чем-то’. Частое замечание взрослых *У Тони сапоги с машинками*, привело к стандартному ответу: *Что у тебя на сапогах нарисовано? — Машинками* (1,10–1,11). В доме много животных, и к Тоне часто обращаются со словами: *Не пугай кота! Не пугай Фелю* (собаку), вин. п. употребляется девочкой при глаголе *пугать* вне зависимости от грамматического значения формы: *Не ходи туда! Там волки!* — Кто тебя волками пугает? — *Мама пугает волков!* (1,10,12); *Тоня пугает шарика* (пугает кота шариком 1,10,12). На экспансию вин. п. в речи детей второго года жизни обращала внимание С. Н. Цейтлин: по ее наблюдениям, при многовалентном глаголе лексемы, соответствующие разным актантам, могут заполнять валентность вин. п. (Цейтлин 2009: 173).

В некоторых случаях неправильный выбор формы может быть обусловлен неточной интерпретацией лексического значения слова, на что указывала Н. В. Ионова (Ионова 2007: 96). В предложении *Тоня топает маму* (ходит по маме, 1,9,5), неперех. *топать* ‘стучать ногами по поверхности’ близок по значению к *топтать* ‘давить ногами’. Задевая верхний кубик в башне, Тоня восклицает: *Крышу упала* (1,7,29), где *упала*, вероятно, выступает в каузативном значении ‘уронила’. С осмыслением каузативных отношений связаны и ошибки в управлении глаголов *есть* и *кормить*: изначально *кормить* используется с вин. п., однако в результате диалога: *Мама будет кормить суп.* — Супом? — *Кормить супом, морковком, картошком* (1,10,7), Тоня делает заключение, что глаголы, связанные с приемом пищи, следует употреблять с тв. п.: *Кушай конфетками* (1,10,8); *Картошком буду есть* (1,10,11).

Слово может изменять свою частеречную принадлежность, что приводит к неправильному, с точки зрения нормативного языка, склонению. Так, в речи Тони распространены «тавтологические» формы: *Ай-ай-ай Тоню лапу кусать* (1,9,13 ругает кота), *Тоня хочет*

моронжу (мороженое) *Нину* (1,9,26), *Тоня сидит на плечах папах* (1,10,13), где одно из существительных указывает на принадлежность — ‘Тонина лапа’, ‘Нинино мороженое’, ‘папины плечи’.

Однако наряду с ошибками встречаются отклонения от нормы, которые даже со всеми оговорками, характерными для онтолингвистических исследований, назвать ошибками нельзя. Так, для Тони характерна тактика подбора формы на слух, которой она пользуется при необходимости образовать новую грамматическую форму или изменить недавно появившееся в речи слово: *Дай батону батона батон* (1,10,20; сущ. *батон* использует впервые); *Тоня пойдет ведром и лопаты. Ведром и лопатом* (1,9,3; сущ. *лопата* использовалось раньше только в позиции прямого объекта); *Отдать дорогого ребенка папой. Папом. Папу* (цитируя «Тараканище», перебирается на руки к папе 1,9,5; первые формы дат. п. появились 1,9,10), *Сидеть столике. Столиками. Столике* (1,9,13; пространственные отношения передавались с помощью окончаний пр. п., но с 1,9,7 для передачи транзитивных отношений стали активно использоваться формы тв. п.); *Как много пузыри! Как много пузыря!* (1,10,13; в счетных сочетаниях Тоня изначально использует им. мн., затем род. ед.). Внешне похожие на цепочки ошибок и самоисправлений, приведенные формы представляют собой экстериоризированный поиск нужного выражения.

Некоторые неузуральные детские формы в силу целого ряда причин (широкое распространение омоформ и редукция гласных звуков в нормативном языке, несовершенство детской артикуляции, пропуск предлога в детской речи и др.) с трудом поддаются однозначной интерпретации. Так, сложно точно определить, что означает фраза *Тоня делал Мааники* (показывает поделку, сделанную в группе развития с учительницей Вероникой, 1,8,0): ‘Тоня делала у Вероники’, локативное значение передано с помощью род. п. (отметим, однако, что предлог *у* в данной конструкции никогда не опускался), ‘Тоня делала Веронике’, дат. п., случайно выбранный под влиянием часто задаваемого вопроса: «Ты кому такой красивый подарок сделала?», ‘Тоня делала с Вероникой’, где флексия **-и** выступает в несвойственном нормативному языку значении. Последнее предположение наиболее вероятно, о чем свидетельствуют аналогичные формы: *Хочу читать Верки* (принося книгу сестре 1,9,13), *Тоня идет театр мамы* (сидя на руках по дороге в театр 1,10,17), *Поеду папи на электричку* (1,10,20 собираясь с папой «прокатиться» на электричке). В логопедической литературе такого рода выбор принято считать аграмматичным. Но действительно ли мы имеем дело с детской ошибкой или правильно оценить детскую форму нам мешают наши языковые привычки?

Исследуя речь детей с ОНР, Е. К. Абросова отмечает, что «внутренние языковые системы детей не являются противоречивыми» и необъяснимые, на первый взгляд, ошибки на самом деле носят системный характер (Абросова 2004:13-14). Если не стараться наклеить на детские формы привычные нам падежные ярлыки, в примере *Делал Мааники* следует усматривать особую комитативную форму, возникшую до появления в речи первых форм тв. п. в результате осмысления **-и¹** в род. (делать у кого) и дат. (помогать кому) и часто используемой на протяжении двух месяцев. Мы предполагаем, что такое совмещение в сознании ребенка значений двух различных флексий возможно потому, что он осваивает «реальную грамматику», т. е. ту, по правилам которой строится устная речь (о принципиальном различии грамматики, отраженной в орфографии русского языка, и «реальной» грамматики, которой пользуется ребенок см. (Касевич 2013: 15), о влиянии омофонии окончаний на возможное возникновение «косвенного протопадежа» см. (Цейтлин 2009: 163)).

Постараемся посмотреть на формирующуюся систему падежных значений, принимая во внимание, что ребенок далеко не обязательно дифференцирует одинаково звучащие флексии разных падежей, а с другой стороны может вкладывать различные значения во флексии, наделенные в нормативном языке одним и тем же или сходным значением.

Субъектное значение в речи Тони долгое время выражается с помощью форм, совпадающих с им. п. В 1,8 для обозначения посесивного и квалитативного субъекта (*У папы шапка, У Тони нос*), а также субъекта состояния (*У Тони холодно*) начинает использоваться конструкция **у+и/ы, -а**. Эта конструкция в значении субъекта состояния появляется и на месте узуального дат. п. (*У папы больно* 1,10,12), и даже на месте узуального им. п. (*У тебя плачешь?* 1,10,20).

В 1,9 на субъект невозможности, необходимости действия указывают формы с безударным окончанием **-и²** (*Нельзя Фели; Нельзя папи*). После 1,10 они начинают использоваться в значении субъекта состояния (*Тони холодно; Чеши больно*) Тогда же формы с **-и** приобретают дополнительное значение субъекта совместного действия, что, возможно связано с интерпретацией форм дат. п. при глаголе *помогать*: *Дядя гуляет собаки* (1,10,13), *Тоня тащит морковку маме* (несет зонтик за концы вместе с мамой так, как зайцы на журнальной картинке не-

¹ Здесь и далее мы рассматриваем фонетические варианты окончаний. В возрасте 1,8-1,9 на месте звука [ы] Тоня произносила [и].

² Данные конструкции употреблялись изначально только с сущ. 2 скл., что обусловлено принадлежностью к этому типу склонения всех сущ., обозначающих родных Тони и домашних любимцев, живущих в семье.

сли морковку 1,10,28). Для указания на совместное с мамой действие употреблял форму *мами* сын Я. Э. Ахапкиной (1,4) (см. об этом Цейтлин 2009: 164). Возможно, на совместно совершаемое действие указывают обе флексии *-и* в предложении *Матери взяла <на руки> Тони* (1,10,24).

В 1,11 появляются взаимно-возвратные глаголы, на совместное действие при них указывают формы вин. п. (*Собака хочет подружиться Фелю* 1,11,5, *Тоня целуется маму* 1,11,12, ср. *целует маму*).

Таким образом, на ранних этапах освоения падежных значений Тоня пользуется «замороженной» формой им. п. для передачи различных субъектных значений. Затем происходит постепенная дифференциация смысла, девочка употребляет особые формы в значении посессивного субъекта, субъекта состояния, субъекта совместного действия, причем вновь освоенные формы какое-то время используются в расширительном значении (происходит своеобразная грамматико-семантическая сверхгенерализация).

Объектные значения сначала также выражаются с помощью «замороженного» им. п. С 1,7 на различные типы объектных отношений указывает форма с окончанием *-у*, которую можно по аналогии с общепринятым термином назвать «замороженным» винительным. Обратим внимание, что в 1,8–1,9 *-у* используется для самостоятельного конструирования форм сущ. разных типов склонений. По данным М. Д. Воейковой, 83% первых 100 форм вин. п. образованы с помощью *-у* (Воейкова 2015: 156). Н. И. Лепская отмечала использование этой флексии не только при образовании форм сущ. разного типа склонения, но и для обозначения разных значений — прямого и косвенного объекта, места нахождения предмета (Лепская 2007: 66). В речи Тони *-у* указывает на инструментив (*Тоня краску рисует* 1,9,8; *Мама копает ложку* 1,9,10; *Тоня кисточку рисует* 1,9,12; *Кушай вилку* 1,9,17, *Расческу расчесать* 1,10,0), адресат (*Тоню читать* 1,8,12, *Помогаю маму* 1,9,24), делибератив (*Папа скучает Тоню* 1,11,2), финитив (*Идет за лопату* 1,9,5) и др. Окончание *-у* девочка использует, когда употребляет новое слово (*Тоня побежала за папой. За папашу Тоня побежала* 1,9,21) или осваивает грамматическое значение (Утром впервые повторяет: *Чеша нету. Афоня нету. — Да, Афони нету. — Афони нету.* Вечером строит самостоятельные конструкции: *Афоню нету... Рыбу нету* (1,8,13)).

Осваивая новые формы, Тоня переживает периоды их расширительного использования. Так, в 1,8–1,9 в орудийном значении выступает вин. п. К концу 21 месяца жизни девочка осваивает формы тв. п., которые предпочитает и в ситуации синонимического выбора (*Тоня играет в мячик... Мячиками* 1,9,22), и в тех случаях, когда требуются

другие формы (*Ёжик играет дудочкой* (1,11,12, форма, на время пришедшая на место правильного *на дудочке*; **на**-пр. для обозначения игры на музыкальных инструментах использует с 1,10). На первых порах освоения формы снимаются многие лексические ограничения. Например, тв. п. в объектно-орудийном значении выступает при глаголе *поставить*: *Чего ты ногой поставила?* (сестре, поставившей ногу на стул 1,10,16; ср. *качать, топать ногой*).

Постепенно происходит формальная и семантическая дифференциация: с одной стороны, ребенок выбирает разные варианты для образования форм сущ. 1 и 2 скл., с другой, пользуется вариантами окончаний разных типов склонения или форм числа для передачи оттенков значения. Так, **-ами** на протяжении нескольких недель выступает в орудийном и качественном значении, даже если речь идет о одном предмете: *Играю лисичками* (одной лисичкой 1,9,20), *Тоня шапками* (1,10,4, в шапке) (ср. формы с **-ом** в иных значениях: *Иду снегом* 1,9,14, т. е. чтобы набрать снег).

В 1,9 появляется особая форма для обозначения адресата — форма с безударной флексией **-и**, которая прибавляется к сущ. как 1-го, так и 2 скл. (на отсутствие изменения родовой принадлежности и типа склонения указывают узуальные окончания в им. ед.): *А это ёжик. Еду к ёжику* (1,9,10); *Морковку кому? — Зайчик. Зайчики. — А мед кому? — Медвежонки* (1,9,12). Вероятно, именно на адресата, «выгодополучателя», указывает флексия **-и** в высказывании *Мама взяла на ручки Тони. Мама взяла Тонечки. Антонечки* (1,10,3). Через 2 недели адресат, выраженный сущ. 1 скл., начинает обозначаться при помощи окончаний, принятых в норме.

Таким образом, с того момента, когда девочка начинает членить ситуацию и испытывать потребность в дифференциации объектных и субъектных форм, в ее речи появляются и используются особые формы с объектными значениями. Поскольку Тоня понимает разницу между объектом и субъектом, но не видит различий (или не умеет их передать в речи) между объектом и адресатом, объектом и орудием и т. д., взрослый наблюдатель может зафиксировать большое количество «ошибок» в выборе падежа в ее речи. С. Н. Цейтлин справедливо замечает, что «нет оснований расценивать в качестве ошибок выбора случаи использования «замороженного» именительного в тот (доморфологический) период, когда система падежных противопоставлений еще не сформирована» (Цейтлин 2009: 169). Нельзя считать ошибками с точки зрения формирующейся системы ребенка и случаи использования «замороженного» винительного. Постепенно в речи Тони появляются особые формы для

передачи различных объектных значений, которые не всегда совпадают с узуальными, и лишь затем ошибки исчезают.

При освоении обстоятельственных и определительных значений также наблюдается короткий период сверхгенерализованного использования форм. Укажем на некоторые из таких случаев. Формы тв. п. появляются в речи в 1,9 и изначально используются в определительных значениях. Окончание **-ами** оформляет качественные отношения с 1,9,13 и используется и тогда, когда в нормативном языке употребляется конструкция **с+тв.** (*Небо звездами* 1,9,19, в звездах), и тогда, когда в нормативном языке используются формы других падежей (*папа кепками* (1,10,3, в шапке), *Тоня ухами* (1,9,13, у Тони уши). В 1,10,21–1,10,28 наблюдается короткий период предпочтения **в+пр.** при указании на внешний вид: *Папа в кепке, Кот в банте, Мама в заколке*. Затем ошибки исчезают.

Локативные значения Тоня передает с помощью окончаний пр. п. с 1,7,29 (*Тоня коробке*). Предлоги **в** и **на** появляются в 1,9,15 и 1,9,20 соответственно. При этом **на** часто употребляется вместо **в**, а сама конструкция **на+пр.** расширительно может использоваться для передачи разных пространственных отношений: директива (**к+дат.**) *Едем на бабуле* (1,9,25), транзитива (**по+дат.**) *Тоня ползет на палке* (1,9,20 переплывает, держась руками за поручень в бассейне). К концу 21 месяца жизни передача транзитивных отношений выделяется в отдельную задачу, и они, как правило, начинают оформляться с помощью форм тв. п.: *Тоня идет дорожкой, лужами; мама идет улицами* (по улице, гуляет); *Тоня ползет колечками; Тоня идет веревками; Тоня топает ступеньками*. Затем появляются формы **по+дат.** и ошибки постепенно исчезают.

Таким образом, потребность выразить определенные грамматические значения возникает у Тони раньше, чем она осваивает стандартные способы для их обозначения, что приводит к поиску собственных средств их выражения. Сначала девочка передает самые общие значения: объектные, субъектные, некоторые виды обстоятельственных, например, локативные, а затем происходит постепенная дифференциация значений, сопровождающаяся ростом грамматических форм.

В литературе (см., например, Гвоздев 2007: 378–399, Елисеева 2015: 226–228, Цейтлин 2009: 168–173, 273–274) описан иной путь осознания падежных значений: ребенок осваивает значение одновременно с формой, принятой в нормативном языке для его выражения, и практически не допускает ошибок в выборе формы. Представляется, однако, что путь, выбранный Тоней, не уникален, а

редкое упоминание о подобных ошибках во многом связано с особенностями фиксации материала детской речи. Для дальнейших выводов необходимо исследование становления падежных функций на современном материале речи большего числа детей.

Литература

- Абросова Е. К.* Становление семантических функций падежных форм существительного в речи детей 4–6 лет (в норме и при патологии). Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. СПб., 2004.
- Воейкова М. Д.* Становление имени. М., 2015.
- Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. М., 2007.
- Елисеева М.* Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы. М., 2015.
- Ионова Н. В.* Семантические функции падежных форм и предложно-падежных конструкций имени существительного в речи детей дошкольного возраста. Дисс. ... канд. филол. наук. Череповец, 2007.
- Касевич В. Б.* О «реальной» грамматике русского языка // Проблемы онтолингвистики — 2013. Материалы международной научной конференции 26–28 июня 2013 г., Санкт-Петербург. СПб., 2013. С. 15–17.
- Лепская Н. И.* Язык ребенка: Онтогенез речевой коммуникации. М., 2013.
- Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. СПб., 2009.

Н. Г. МАЛЬЦЕВА
САРАТОВ, РОССИЯ

О СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОСТИ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ (ОПЫТ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Функциональный подход позволяет отвлечься от онтогенеза отдельных языковых единиц в пользу исследования динамики их смыслового наполнения в речи ребенка. Изучение онтогенеза основных семантических категорий, получившее освещение в коллективной монографии Петербургской школы функциональной грамматики (Семантические категории 2007), можно продолжить исследованием семантической категории инструментальности в детской речи. Обращение к сопоставительному анализу в исследовании данной категории представляется закономерным: она относится к числу языковых универсалий, одинаково осознаваемых носителями любого

языка. Кроме того, инструментальность (орудийность) имеет особое значение для становления языковой способности — манипуляции с предметами, определяющие сенсомоторную фазу развития в раннем детстве, составляют первичный когнитивный опыт ребенка, на основе которого осуществляется дальнейшее языковое развитие.

Универсальны все основные семантические категории; при этом хорошо известна трудность их сопоставительного анализа вследствие различных способов выражения в типологически несхожих языках. Прототипическим способом выражения семантики инструментальности в русском языке является творительный падеж, в английском — конструкции с предлогами *with* и *by*. Разнородность семантики творительного падежа и полифункциональность указанных предлогов осложняют задачу исследователя.

У русских детей инструментальность появляется в числе других семантических категорий, передаваемых падежными формами, на втором году жизни; точное время появления падежных противопоставлений установить трудно из-за наличия «замороженных» форм. По данным М. Д. Воейковой, к 2–2,6 годам дети практически не ошибаются в выборе падежа «по смыслу», допуская все более редкие ошибки в его оформлении (Воейкова 2011). Эксперимент с использованием псевдослов (Мальцева, Ступс 2014), где нужные формы сконструированы самостоятельно, дает высокий сравнительно с этим процент ошибок. Для творительного падежа он составляет 32,7% для одушевленных существительных и 24,5% для неодушевленных, причем чаще всего дети допускают именно ошибки выбора падежной формы. В данной ситуации это может быть объяснено несколькими причинами, прежде всего разной вербальной памятью у испытуемых (Armon-Lotem, Chiat 2012) и прайминг-эффектом — все ошибочно названные формы относились к числу предъявленных непосредственно перед вопросом.

Предлоги *with* и *by*, которые, как уже говорилось, составляют ядро семантического поля инструментальности, выражают разные аспекты этой семантики: «орудие-предмет» — *with* и «орудие-средство» — *by*. В материалах базы данных CHILDES в речи детей 2–4 лет эти предлоги представлены в достаточном объеме, позволяющем говорить об усвоении семантики инструментальности. Предлог *with* употребляется детьми гораздо чаще, чем *by* (86%).

Известно, что в речи детей первыми грамматически маркируются единицы, отражающие часто повторяющиеся ситуации. Основные формы выражения инструментальности в речи русско- и англоязычных детей обнаруживают сходство контекстов

употребления. Так, потенциальные валентности инструментально-го *with* реализуются вначале в сочетании с ограниченным числом глаголов ожидаемой семантики: *play* (50%), *do*, *eat*, *wipe* (вытирать) и с определенными существительными, напр. *I going to wipe it off with the towel* (2,9,7). Особое место занимают высказывания, где в качестве орудия выступает часть тела, ср. *I take it with my fingers* (2,6,2). Они составляют довольно многочисленную группу — 5,1% от общего количества рассмотренных случаев.

Употребление *by* составляет 13,6% от общего числа рассмотренных предлогов, из них 25% в инструментальном значении в составе пассивных конструкций, ср. *now it can be fixed by Julia* (2,11,13).

В целом, анализ англоязычного материала в сопоставлении с результатами аналогичных исследований на материале русского языка позволяет предположить, что в детской речи особенно заметно отсутствие четких границ между семантическими категориями. Содержательные функции творительного падежа не исчерпываются инструментальными / орудийными так же, как и обозначение инструментальности (орудийности) — не единственная функция предлогов *with* и *by*.

В проанализированном материале *with* передает инструментальное значение лишь 30,2% употреблений; ведущая роль принадлежит семантике социативности (55,9%). Напомним, что это совпадает с семантической функцией творительного социативного (сопроводительного) с предлогом *s* в значении «сопровождения одного предмета другим» (Творительный падеж 1958). Чаще всего социативный *with* употребляется с глаголами *play*, *go*, *share*, *come*, *stay*, напр. *I don't want to play with Rob* (2,7); *Maggie I go with you* (2,6,15), *I'm sharing with my Trex* (2,9,7); *I'm lost. Stay with me* (3,1,2) и др., реализуя значение совместного действия; особую группу внутри описанной составляют безглагольные высказывания, ср. *out with. with Cathy* (2,10,19). Наряду с этим представлена семантика атрибутивности или качественной характеристики (7,9%), находящаяся на периферии семантического поля социативности, ср. *Cookie Monster cookies with raisins* (2,9,13).

В качестве переходных от инструментальной семантики к социативной можно рассматривать случаи употребления *with* с существительным, обозначающим игрушку/куклу, ср. *I wanna play with Simba* (2,9,13). Особую роль здесь играет фактор одушевленности/неодушевленности, хотя он грамматически не маркирован в английском. В русском языке возможны варианты «играть с куклой» и «играть куклой», которые в равной степени реализуют социативную и инструментальную семантику.

В диахроническом плане родство орудийной и социативной семантики прослеживается в уже упомянутых высказываниях типа «брать руками». В качестве первых орудий в своей познавательной деятельности человек использовал собственные части тела. В нашем материале в качестве орудий выступают как предметы, сознательно изготовленные для выполнения какого-либо специализированного действия («отчуждаемое орудие»), так и части тела («неотчуждаемое орудие»).

Литература

- Воейкова М. Д.* Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М., 2011.
- Гаврилова А. И.* Casus Instrumentalis в русском и английском языках. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2009.
- Кацнельсон С. Д.* Типология языка и речевое мышление. М., 2009.
- Мальцева Н. Г., Ступс А.* Усвоение морфологии имени существительного носителями унаследованного русского языка// Проблемы онтолингвистики — 2014: двуязычие: Материалы международной научной конференции. 3–5 марта 2014 г., Санкт-Петербург. СПб., 2015.
- Семантические категории в детской речи. СПб., 2007.
- Творительный падеж в славянских языках / Под ред. С. Б. Бернштейна. М., 1958.
- Armon-Lotem S. Chiat S.* How do sequential bilingual children perform on nonword repetition tasks? BUCLD 36: Proceedings of the 36th annual Boston University Conference on Language Development. Cascadilla Press. 2012. P. 53–62.

Б. Э. ЯНССЕН

АСМЕТРДАМ, НИДЕРЛАНДЫ

А. В. ПЕЕТЕРС-ПОДГАЕВСКАЯ

АСМЕТРДАМ, НИДЕРЛАНДЫ

О ВЛИЯНИИ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ЯРКОСТИ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПАДЕЖНЫХ ОТНОШЕНИЙ У РУССКОЯЗЫЧНЫХ И ГОЛЛАНДСКО-РУССКИХ ДЕТЕЙ

Известно, что такие характеристики языковой системы, как прозрачность, одноформленность, фонетическая яркость (saliency), способствуют быстрому и успешному усвоению ее морфологии (Goldshneider & DeKeyser 2001). Если же мы обратимся

к русскому языку, то увидим, что склонение существительного, например, особенно в единственном числе, характеризуется, с одной стороны, высокой вариативностью флексии, а с другой — синкретизмом и омонимией, присутствующей не только между склонениями, но и в рамках одной и той же парадигмы. Так, идентичны окончания женского рода в дательном и предложном падежах, а винительный женского рода по звучанию омонимичен дательному мужского рода.

На омонимию форм значительно влияет и специфика русского вокализма, проявляющегося в качественной редукции безударных гласных, когда [o] звучит как [a] или [э], а [e] как [i]. Если учесть, что фонетически «смазанных», редуцированных, окончаний в инпуте гораздо больше, чем ударных (как показано в (Janssen 2014), в материнской речи только 15% существительных имеют окончание ударение), то можно предположить, что высокая частотность таких форм будет затруднять разграничение, например, женского и среднего рода, когда окончания именительного падежа таких слов, как *место* и *паста* будут звучать одинаково. Действительно, наблюдения показывают, что существительные среднего рода с накорневым ударением усваиваются в онтогенезе позднее, перераспределяясь вначале между формами женского и мужского родов (Zacharova 1973).

Подобные наблюдения над русской именной морфологией заставили некоторых лингвистов высказать мнение о том, что русскоязычные дети должны испытывать гораздо больше трудностей в освоении системы склонений, чем их сверстники в других славянских языках, например, в польском, где отсутствует качественная редукция гласных (Smoczyńska 1985; Воейкова 2011: 73-103). Однако проверить данные умозаключения экспериментальным путем представляется практически невозможным, поскольку освоение категорий рода и падежа в своих основных чертах завершается к трем-четырем годам (Гвоздев 2007: 291-305), а как известно, в этом возрасте различные когнитивные и металингвистические эксперименты с детьми не дают достоверных результатов.

Для билингвов освоение системы склонений представляет большие затруднения еще и в силу ограниченного инпута и влияния второго родного языка. Исследования по немецко-русскому, голландско-русскому, американско-русскому билингвизму показывают, что именная морфология русского языка находится у двуязычных детей 5–7 лет в стадии неполного освоения, а иногда даже в рудиментарном состоянии (Gagarina 2011; Пеетерс-Подгаевская 2008;

Полинская 2010). Заметим, однако, что главный упор в подобных исследованиях делался на продуктивное владение падежными формами. Как известно, понимание и продуцирование не являются симметричными процессами, и можно предположить, что ошибки в речепроизводстве не всегда должны приводить к ошибкам в интерпретации. Однако работы, анализирующие стратегии понимания наиболее первичных синтаксических структур, также указывают на относительную нечувствительность двуязычных детей к флексии: при определении субъектно-объектных отношений голландско-русские билингвы 7–9 лет прежде всего опираются на принцип линейной последовательности (First Noun principle), когда первое услышанное существительное интерпретируется как субъект действия (Janssen & Peeters-Podgaevskaja 2012). Заметим, что монолингвы не испытывают затруднений с интерпретацией субъектно-объектных отношений уже в возрасте 4,6 лет (Janssen et al. 2015).

Эксперимент: роль фонетической яркости флексии в интерпретации падежных отношений

Целью данного исследования является, во-первых, определение роли фонетической яркости флексии в правильной интерпретации субъектно-объектных отношений у русскоязычных и двуязычных голландско-русских детей; во-вторых, установление степени влияния ударности–безударности окончаний на разграничение женского и среднего родов; в-третьих, определение степени отставания, если таковое имеется, в усвоении падежных отношений у билингвов по отношению к монолингвам.

Информанты: В исследовании приняли участие 40 русскоязычных детей (средний возраст 4,8; страна проживания: Россия, Петербург) и 37 голландско-русских симультанных билингвов (средний возраст 5,1; страна проживания: Нидерланды). Отбор испытуемых проводился на основе опросника, учитывающего особенности русского языка, используемого в семье, объем и канал его получения, а также социально-экономический статус родителей.

Методика тестирования: для установления роли фонетической яркости (ударности — безударности флексий) в интерпретации падежно-родовых отношений был разработан аудитивно-визуальный онлайн-тест на понимание, регистрировавший как правильность ответов, так и время реакций. Эксперимент состоял из 40 предложений с прямым (в винительном падеже) и косвенным дополнением (в дательном падеже). Стимульный материал был сбалансирован по следующим параметрам: род существительных (названия животных, фруктов, овощей и других продуктов), их частотность (на

основе данных CDS, см. Вершинина, Елисеева и др. 2011), одушевленность — неодушевленность, прямой — обратный порядок слов, ударность — безударность окончаний. Например: *Петух трогает змею; Яблоку звонит клубника* (см. Иллюстрация 1). Все стимулы были записаны носителем языка в студии и обработаны в программе E-prime. Подача материала осуществлялась как визуально, так и аудитивно: ребенок, прослушав предложение, должен был выбрать правильную картинку путем касания рукой экрана компьютера с тачскрином. Все результаты автоматически кодировались в программе E-prime. Тестирование проводилось с каждым ребенком индивидуально в комфортной для него обстановке. По окончании эксперимента ребенок получал небольшой подарок.

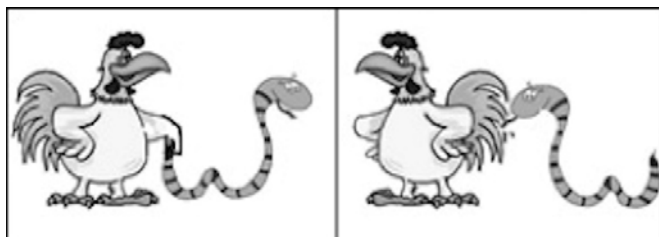


РИСУНОК 1.
Визуальный стимул: Петух трогает змею

Результаты исследования

На основе дисперсионного анализа (one-way ANOVA) было установлено, что монолингвы показали значительно лучшие результаты по сравнению с билингвами по параметрам 'ударение' и 'род': для ударных окончаний ($F(1,75)=24.780$, $p<.001$), для безударных окончаний ($F(1,75)=7.432$, $p=.008$), для мужского рода ($F(1,75)=19.302$, $p<.001$), для женского рода ($F(1,75)=6.066$, $p=.016$) и для среднего рода ($F(1,75)=18.058$, $p<.001$) (см. Диаграмма 1). Кроме того, русскоязычные дети оказались значительно лучше своих двуязычных сверстников во всех корреляциях 'род — ударение', за исключением существительных женского рода с накорневым ударением.

Для установления различий между группами и условиями эксперимента был проведен дисперсионный анализ с повторными измерениями со следующими переменными: группа (монолингвы vs. билингвы), ударение (накорневое vs. наконецное) и род (мужской, женский и средний). Анализ показал, что главный эффект места ударения ($F(1,75)=5.794$, $p=.019$, $\eta^2 = .072$) и рода ($F(2,150)=24.049$,

$p < .001$, $\eta^2 = .243$), а также главное взаимодействие между факторами 'группа' и 'ударение' ($F(2,150)=5.692$, $p=.019$, $\eta^2 = .072$) являются статистически значимыми. Другие корреляции не имеют статистической значимости. Кроме того, с помощью серии парных t-тестов был проанализирован эффект влияния независимых переменных ('ударение' и 'род') на результаты в каждой группе. У монолингвов не выявлено статистически значимых различий в интерпретации существительных всех трех родов вместе взятых с ударными и безударными окончаниями. Однако различия в интерпретации женского и мужского рода, с одной стороны, и среднего рода, с другой, оказались статистически значимыми (при гораздо худших показателях среднего рода): женский род vs. средний род ($t(39)=3.893$, $p < .001$) и мужской род vs. средний род ($t(39)=2.729$, $p=.009$).

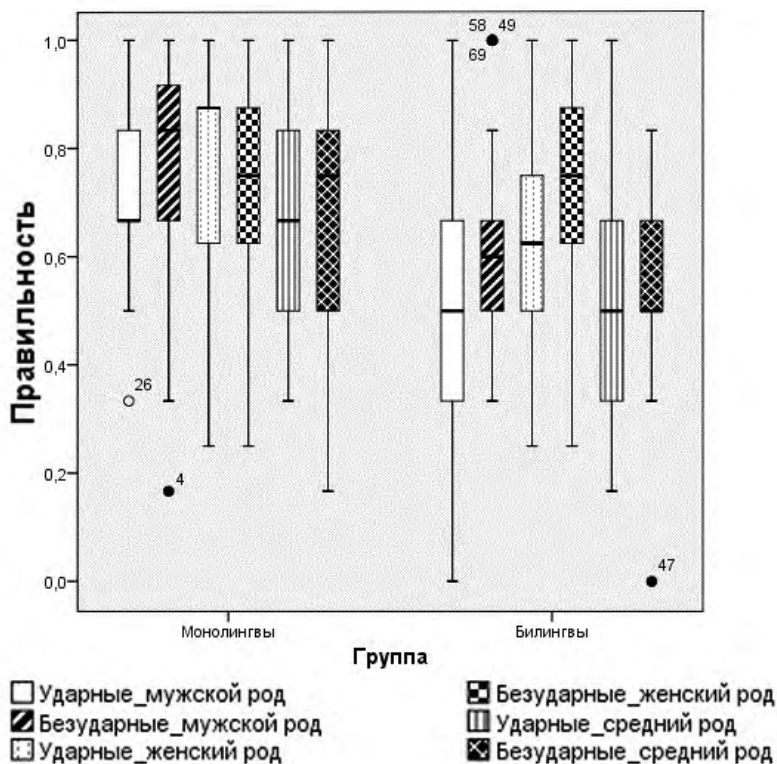


ДИАГРАММА 1.

Сопоставление результатов монолингвов и билингвов

В группе с билингвами различия между тремя родами оказались статистически значимыми: женский vs. мужской ($t(36)=3.725$ $p=.001$), мужской vs. средний ($t(36)=-3.448$ $p=.001$). Интересно, что в словах женского ($t(36)=-2.062$, $p=.046$) и мужского рода ($t(36)=-3.009$, $p=.004$) с безударными окончаниями сделано ошибок значительно меньше, чем в словах с ударными окончаниями. Для слов среднего рода такой корреляции установить не удалось.

Выводы

На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы. Во-первых, у монолингвов в возрасте 4,8 лет не выявлен эффект влияния ударности-безударности флексии на правильность интерпретации падежных отношений. В то же время фактор рода демонстрирует подобную зависимость: в существительных среднего рода сделано гораздо больше ошибок, чем в существительных женского и мужского рода. Наши результаты подтверждают ранее сделанные наблюдения, что средний род осваивается в онтогенезе труднее. Вероятно, это можно объяснить низкой частотностью слов среднего рода в инпуте вообще и еще более низкой частотностью слов с конечным ударением, затрудняющих выстраивание парадигматических отношений.

Во-вторых, двуязычные дети продемонстрировали гораздо более низкий уровень освоения падежно-родовых отношений по сравнению с монолингвами. Однако при интерпретации слов женского и мужского рода с безударными окончаниями ими допущено значительно меньше ошибок. Как и ожидалось, средний род освоен крайне плохо, причем вне зависимости от степени фонетической яркости окончаний.

В-третьих, относительно низкие показатели всех корреляций указывают на то, что русско-голландские билингвы в возрасте 4,6–6,6 лет испытывают серьезные затруднения в интерпретации таких фундаментальных первичных синтаксических структур, как субъектно-объектные отношения, значительно отставая в этом плане от русскоязычных сверстников.

Литература

Вершинина Е. А., Елисеева М. Б., Лаврова Т. С., Рыскина В. Л., Цейтлин С. Н. Некоторые нормативы речевого развития детей от 8 до 18 месяцев // Специальное образование: традиции и инновации. СПб., 2011.

- Воейкова М. Д.* Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М., 2011.
- Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. СПб.; М., 2007.
- Пеетерс-Подгаевская А. В.* Проблемы освоения русского языка как второго родного детьми 5-7 лет и создание адекватного учебного пособия // *Literature & beyond. Festschrift for Willem G. Weststeijn/ ed. by E. de Haard, W. Honselaar & J. Stelleman.* Amsterdam, 2008. P. 609–628.
- Полинская М. С.* Русский язык первого и второго поколения эмигрантов, живущих в США // *Instrumentarium of linguistics: sociolinguistic approaches to non-standard Russian.* Helsinki, 2010. P. 314–328.
- Gagarina N.* Acquisition and loss of L1 in a Russian-German bilingual child: a case study // *Путь в язык. Одноязычие и двуязычие.* М., 2011. С. 137–163.
- Goldschneider J. M. & DeKeyser R. M.* Explaining the “Natural Order of L2 Morpheme Acquisition” in English: A Meta-analysis of Multiple Determinants // *Language Learning.* 2001. № 51 (1). P. 1–50.
- Janssen B., Meir N., Baker A. & Armon-Lotem S.* On-line Comprehension of Russian Case Cues in Monolingual Russian and Bilingual Russian-Dutch and Russian-Hebrew Children // *Proceedings of the 39th Annual Boston University Conference on Language Development.* Somerville, MA, 2015. P. 266–278.
- Janssen B.* Frequency effects on the acquisition of Polish and Russian gender morphology // *Dutch Contributions to the Fifteenth International Congress of Slavists.* Amsterdam, 2014. P. 109–126.
- Janssen B. & Peeters-Podgaevskaja A.* A case against case. Acquisition of Russian case in monolingual and bilingual children // *Between West and East. Festschrift for Wim Honselaar.* Amsterdam, 2012. P. 317–339.
- Smoczyńska M.* The acquisition of Polish // *The crosslinguistic study of language acquisition: The data.* NY-London, 1985. P. 595–681.
- Zacharova A. V.* Acquisition of Forms of Grammatical Case by Preschool Children // *Studies of Child Language Development.* NY, 1973. P. 281–292.

ОСВОЕНИЕ СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ

Я. Э. АХАПКИНА
МОСКВА, РОССИЯ

ПЕРФОРМАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ В ДЕТСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЯХ С НАСТОЯЩИМ АКТУАЛЬНЫМ МОМЕНТА ДЕЙСТВИЯ

Постановка задачи. В задачу исследования входило осмысление перформативного компонента иллокуции в детских высказываниях манифестирующего, убеждающего и игрового характера и сопоставление этих высказываний с двумя ненормативными, но прогрессирующими употреблениями во взрослом узусе: «извиняюсь» и «присылаю письмо». Материалом исследования послужили записи, опубликованные сотрудниками кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена, и данные Фонда детской речи.

Канонический перформатив и перформативный компонент иллокуции. В классическом понимании перформативное употребление глагола эквивалентно осуществлению действия (Остин 1986 (1958)). Такая трактовка получила наименование эксплицитного (канонического (Апресян 1995)) перформатива, см. о вариативности в терминологии и об истоках представлений Дж. Остина, например, в работе (Красина 1999), автор которой возводит теорию перформативности к трудам Э. Кошмидера.

Неслучайно для Э. Бенвениста несомненными оказались только перформативы в устах облеченного властью говорящего (Бенвенист 1974; Красина 1999), имеющего признанное окружающими право на слово-действие, трансформирующее реальность. Забегая вперед, отметим, что прямая проекция ситуации на коммуникацию «взрослый–ребенок» при таком понимании резервирует

право перформативного речевого акта за старшим участником диалога, а ребенку предоставляет соответствующую имитационную, игровую практику, что, однако, опровергается его реальным речевым поведением. Позже, в среде сверстников, по мнению исследователя детского фольклора, полномочия изменять положение дел словом предоставляются ребенку самим фактом принадлежности к группе (Сидоренко 2014).

Прототипически сфера перформативности охватывает социальное этикетно-ритуальное речевое поведение и противопоставляется собственно действию, физическому или ментальному, что нашло отражение в учебной литературе (исходно у Остина грамматическая сфера перформативности шире, чем в схематизирующей цитате ниже, подробнее о морфологическом и синтаксическом варьировании см. (Богданов 1990)): «Свойством перформативности обладают глагольные формы изъявительного наклонения настоящего времени первого лица. Их употребление и позволяет назвать высказывание перформативом. Таковы, например, формы клянусь, обещаю, нарекаю, благодарю. Большинство же глаголов этим свойством не обладает. Так, фраза Я пишу письмо очевидным образом именно описывает действие, а не является таковым. Произнесение слов Я пишу не может заменить само писание» (Олешков 2006).

Позднейшая, расширительная трактовка предполагает включение комментирующей поведение реплики в сферу перформативной иллокуции. Таким образом, возникает номинация осуществляемого действия, убеждающая слушателя в том, что поступок соответствует предложенной говорящим интерпретации: «...в большинстве прагмалингвистических исследований понятие «перформатив», «перформативное высказывание» употребляется именно в том смысле, что оно уточняет, конкретизирует интенцию соотношенного с ним высказывания» (Липатова 2004). Постулируется уточняющий, интерпретационный по отношению к речи и к действительности характер перформатива. Итак, перформативная реплика присваивает речевому или поведенческому акту статус, соответствующий намерению говорящего трансформировать существующую ситуацию.

Перформативное осмысление исходно перформативного употребления. По Дж. Остину, специфическая истинность перформатива состоит в соответствии высказывания совершаемому действию (с традиционной точки зрения, перформативное высказывание не может быть ни истинным, ни ложным). Соответствие это может быть понято как объективная данность и как субъективное

представление. Последнее обстоятельство нашло отражение в судьбе этикетной формулы «извините», вытесненной из узуса просторечным «извиняюсь». Первые комментарии к употреблению перформативного «извиняюсь» принадлежат А. М. Селищеву (2003 (1928)): «*Виноват*. Но разве можно признать себя виноватым? *Простите*. Да наплевать мне, прощаете вы меня или нет. А я сам *извиняюсь* и будет с вас. Ужаснейшее слово и ужаснейшее с ним поведение: прежде вам наступали на ногу и говорили: *Простите*, а теперь вам говорят *Извиняюсь* — и наступают вам на ногу...» Неприятие перформативной интенции в указанной речевой реализации закрепилось в нормативной кодификации и транслируется предписывающей нормой: «...в глаголе извиняться постфикс -ся может обозначать не то, что мы извиняем сами себя, а нечто иное. Что? Действие, совершаемое в собственных интересах? Неудачно для перформатива, выполняющего этикетную функцию и требующего реакции адресата» (Сомин 2013). Таким образом, постулируется конфликт убеждающего перформативного употребления формы первого лица и трактовки этого употребления гипотетическим адресатом. Ср. при этом пример перформатива — бехабитив 6-28 — в пособии И. П. Сусова без каких-либо комментариев о грамматичности или уместности формы (2006): *Я извиняюсь (за то, что наступил Вам на ногу)*. Сходным образом организовано манифестирующее *прощаюсь*, декларирующее не столько намерение, сколько сам акт прощания.

Комментарий, устанавливающий статус осуществляемого действия. Существенно, что перформатив передает действие, которое невозможно совершить иным образом, кроме как произнеся соответствующую речевую формулу. Это свойство провоцирует необходимость уточняющего комментария при неочевидном поведенческом проявлении замысла в исходно неперформативных речевых ситуациях. Представляется, что именно этот тип перформативов встречается на ранних этапах речевого онтогенеза.

Типы перформативов в ранней детской речи. В детской речи на ранних этапах освоения языка возникает потребность в констатации осуществления действия. Это касается как собственно актов физической активности (номинация служит подкреплением рутинного поведения, реализуется функция самоубеждения и презентации действия как ожидаемого окружающими), так и ритуальных актов.

В первую группу перформативно нагруженных употреблений попадают реплики с глаголами социального взаимодействия

(поступок требует манифестации как социально значимый, часто еще на стадии намерения: реплика предупреждает действие, заранее его интерпретирует) *встречать, провожать, здороваться, прощаться, просить прощения, благодарить, разрешать, запрещать, жалеть, баюкать, наказывать; давать, дарить, ждать* (примеры даны в нормативной орфографии):

(1) *баба встречаю* (увидела в окне подходящую к дому бабушку и побежала к дверям; Надя С. 1,9,2);

(2) *Анька провожает* (прабабушку) (Аня С. 2,1,1);

(3) *вот я его уже догоняю!* (побежал за папой в коридор) (Витя 2,10,8).

Вторая группа включает ситуации убеждения и самоубеждения, соответствующие принятому стереотипу поведения (здесь возможны отрицательные конструкции):

(4) *не плачу... не плачет... Надя не плачет* (Надя С. 1,1,7);

(5) *я уже не болею!* (Витя 2,10,8);

(6) *делаем красивая* (надевая бусы) (Наташа Ж. 2,1,17);

(7) (балуется) Взрослый: *сейчас тебя накажу: будешь сидеть в комнате один.* — Ребенок: (добавляет ласково, хитро): *с книжечкой!*

Третья группа высказываний соответствует игровому сюжету, это манифестация виртуальной реальности или превращения намерения в действие, стремящееся к достижению результата (до его реального достижения или фиксации отсутствия):

(8) *собираю тебя, крота* (Егор А. 2,3,1);

(9) *я Егорка, я в вагоне сажу* (игр. поезд) (Егор А. 2,3,1);

(10) (прыгает со спины, обнимает маму) *Вот теперь ты попался!* (Витя 2,10,8);

(11) *Варенька едет на машинке* (с игрушкой) (Варя П. 1,6,5).

Перформативные речевые ситуации в детской субкультуре.

Позднейшее функционирование перформатива в детской субкультуре отчасти описано в работе (Сидоренко 2014). Рассматриваются типизированные ситуации извинения, призыва, предупреждения, примирения, просьбы, угрозы, разрыва отношений. Это переход к собственно перформативному осмыслению реплики, первоначально фразеологизованной, клишированной и привязанной к ситуации (*Мирись-мирись и больше не дерись, Я с тобой больше не играю, Палочка за Таню, Кто придумал, тот и вода* и т.п.).

Актуализация перформативного компонента значения в речевой формуле. В современной речевой практике перформативная функция актуализируется в устно-письменной коммуникации электронной переписки в соответствии с механизмом,

описанным выше (пункт «Типы перформативов в ранней детской речи»). Так, формула *присылаю письмо* (вместо *пошлю, направляю, отсылаю, шлю* с их идеей маркирования начальной фазы ситуации без акцентированной результативности) обнаруживает фиксацию результата, на момент отправки послания еще не достигнутого и неочевидного. Форма «присылаю» вне итеративного осмысления употреблялась в XVIII веке (по данным НКРЯ), но затем практически сошла на нет, чтобы возродиться в интернет-коммуникации в перформативном осмыслении (письмо назначено адресантом при- сланным адресату заранее, уже в момент отправки).

Заключительные замечания. Детская речь моделирует употребления, аналоги которых встречаются во взрослом узусе. Специфические речевые ситуации, в которых оказывается ребенок (этикетного представления намерения; самоубеждения и убеждения взрослого в статусе совершаемого действия; воображаемого действия), сопоставимы по типу интерпретатива с ненормативными квазиперформативами речи взрослых «извиняюсь» и «присылаю письмо»: в них статус результатива присваивается говорящим акту, результативность которого должна подтверждаться адресатом или наблюдателем.

Источники

Две девочки: Соня и Надя: Дневниковые записи. СПб., 2001.
Дневник Е. Офицеровой. Рукопись.
Дневник Е. Протасовой. Кодировка в системе CHILDES.
От двух до трех: Дневниковые записи. СПб., 1998.

Литература

Апресян Ю. Д. Перформативы в грамматике и в словаре // Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография. М., 1995. С. 199–218.
Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., 1974.
Богданов В. В. Речевое общение: Прагматические и семантические аспекты. Л., 1990.
Красина Е. А. Семантика и прагматика русских перформативных высказываний. Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. М., 1999.
Липатова М. А. Коммуникативно-прагматическая модализация высказываний в речевом общении. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Череповец, 2004.

- Олешков М. Ю.* Основы функциональной лингвистики: дискурсивный аспект. Нижний Тагил, 2006.
- Остин Дж. Л.* Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. М., 1986. С. 21–128 (оригинальная публикация 1958).
- Селищев А. М.* Язык революционной эпохи: Из наблюдений над русским языком последних лет. 1917–1926 // Селищев А. М. Труды по русскому языку. Т. 1. Социолингвистика. М., 2003 (оригинальная публикация 1928).
- Сидоренко А. В.* Перформативные высказывания в детской речи (по материалам «Словаря советского детства») // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14995>.
- Сомин А.* Ругаюсь, кусаюсь, извиняюсь? // Лингвистика для школьников [Электронный ресурс]. 2013. Адрес доступа: http://www.lingling.ru/useful/expert.php?ELEMENT_ID=1447
- Сусов И. П.* Лингвистическая прагматика. Тверь, 2006. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://homepages.tversu.ru/~ips/Pragma.html>

Е. Г. Жидкова
МОСКВА, РОССИЯ

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ВРЕМЕНИ В ДЕТСКИХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ СОЧИНЕНИЙ ДЕТЕЙ 9–12 ЛЕТ)

Идея времени в языке реализуется разными средствами: лексическими, морфологическими, синтаксическими. Если лексические средства тяготеют к именному полюсу языковой системы, то морфологические и синтаксические — к глагольному. Служебные части речи также распределены между двумя полюсами: предлоги уточняют именные средства выражения времени, союзы — глагольные и, шире, синтаксические. В тексте все эти средства находятся в сложном взаимодействии.

В работах представителей Санкт-Петербургской школы функциональной грамматики идея времени представлена пятью функционально-семантическими полями: аспектуальностью, временной локализованностью, таксисом, темпоральностью и временным порядком. В центре полей находятся морфологические средства

(глаголы и глагольные формы), на периферии — синтаксические и лексические (конструкции, предложно-падежные формы, наречия) (Теория функциональной грамматики 1987; 1990; Бондарко 2001).

Система именных средств выражения времени представлена в работе М. В. Всеволодовой, где основанием для классификации неглагольных средств служит семантика (одновременность / разновременность; заполненность / незаполненность временного отрезка действием; завершенность / незавершенность действия; единичность / повторяемость (разделительность) действия) (Всеволодова 1975). Систему именных (субстантивных) средств выражения времени можно собрать из соответствующих разделов «Синтаксического словаря» Г. А. Золотовой, в котором предложен репертуар минимальных синтаксических единиц — синтаксем (Золотова 1988).

Если лингвистика разделяет идею времени на аспекты и категории, то текст соединяет. Анализ детских текстов показывает, что дети выбирают разные средства выражения времени. Для одних на первый план выступает лексика, обозначающая внешнее время событий: часы, деление дня на части (*утро, вечер*). Для других — лексико-грамматические (предложно-падежные и наречные) показатели последовательности действий. Третьи предпочитают не использовать словных показателей времени и обходятся простой последовательностью глаголов. Четвертые могут соединять разные средства.

Рассмотрим, как выражается категория времени в сочинениях детей 5-го класса (34 работы) на тему «Мой распорядок дня» и 2–4-го классов (53 работы) на тему «Как я провел Новый год». Выбирались классы, в которых детей не обучали писать сочинения. Сочинения были написаны детьми в классе, без предварительной подготовки. Из них 4 работы принадлежат детям, плохо владеющим русским языком.

Задача исследования — посмотреть, какие средства обозначения времени используются детьми, т. е. каким образом школьники обозначают длительность времени, протяженность событий во времени, точки на временной оси; выяснить, в каком соотношении находятся предложно-падежные формы, обозначающие разные «типы» времени: хронологическое, природное, событийное.

Тема «Мой распорядок дня» предполагает, что описываемые события должны не просто выстраиваться в определенной последовательности; они должны быть прикреплены к хронологическому времени — к часам. Тема «Как я провел Новый год» также допускает соединение времени хронологического и времени

человеческого, занятого событиями. При этом речь идет о праздновании одного Нового года.

Общность полученных текстов состоит в том, что, несмотря на различия предполагаемого содержания по категории временной локализованности (первая тема — это рассказ о повторяющихся каждый день событиях, вторая — рассказ о неповторяющихся событиях), в сочинениях и на ту, и на другую тему часто встречаются глаголы несовершенного вида. В первой теме это настоящее время, которое не позволяет разграничить актуальное и узуальное прочтение, во второй — прошедшее время, которое соединяет общефактичность и актуально-процессуальное значение. Наряду с глаголами СВ в сочинениях о праздновании Нового года нередко используются глаголы НСВ, что чаще наблюдается в работах второклассников.

В результате исследования было выявлено, что к 9–12 годам дети свободно владеют репертуаром временных предложно-падежных и наречных синтаксем. Из всех способов представления времени именные и наречные формы являются наиболее адекватно употребляемыми единицами.

Приведем результаты подсчетов по сочинению на тему «Мой распорядок дня». Количество неглагольных форм, обозначающих хронологическое время:

- часы: «*V + вин.*» (37), «*V + вин. + род.*» (3), «*V + вин. + часов/часа + род.*» (3), «*V + вин. + часов*» (1), «*C + род.*» + «*До + род.*» (1), «*До + род.*» (3, причем в двух случаях «или»: *до 9:00 или 10:00* и относится ко времени перед сном), *в начале 11*; всего 49 в 21 работе;
- дни недели: *в понедельник* (2), *понедельник, во вторник, в среду около обеда, в четверг, в пятницу* (2), *пятница; в будни, в рабочие дни, в выходные, на выходных, выходным* (Эргаш), *все выходные; сегодня 28.01.16, сегодня*; всего 17.

Синтаксемы, обозначающие природное время: *утром* (13, из них 2 повторяются в 2 работах; в 3 работах — *рано утром*), *вечером* (5, в 3 работах: *утром — вечером*), *днем, весь день, под вечер* (*утром — под вечер*), *утро, весь вечер, с начала дня*. Всего 24 формы.

Синтаксемы, обозначающие событийное время: *после школы* (5: *потом после школы*), *первым уроком, ближе к обеду, перед сном, время после уроков, после всех уроков, после уроков* (2), *после всей беготни, после часа прогулки, по пути домой, после прогулки, после этих процедур, после аппетитного завтрака, после чая*. Всего 19.

Кроме того, в работах были использованы 6 синтаксем, соединяющих семантику пространства и времени: *в школе* (2), *дома* (2), *в студии, там*.

Относительная временная характеристика выражалась наречными и именными показателями: *потом* (81), *в это время* (2), *в то же время, после этого* (8), *после* (5), *далее* (2), *чуть позже* (2), *затем* (3), *через 20 минут*. Всего 105.

В сочинениях детей 10–12 лет свободно употребляются сложноподчиненные предложения с временными союзами, как правило, с союзом *когда*: *Когда я поем, то иду...*; *Когда я поела, я играю в игры* (Александра 11); *Когда в школе кончатся все уроки...*; *Когда я сделаю все уроки...*; *После того как я и Ксюша сделаем уроки...* (Валерия 11); *Когда мы нагуляемся...*; *После того как я посижу в компе...* (Даша 11); *Когда я сделал уроки...* (Марк 11); *Когда я выхожу из школы...* (Полина 11); *Когда я прихожу в школу...*; *Когда я поужинаю...* (Кирилл 11); *Когда я поем...*; *Когда я сделаю уроки...* (Давид 11); *После как я смотрю видео...* (Руслан 11); *Когда я сделаю уроки...* (Эмиль 10); *Когда я поела...*; *Когда я пришла из школы...*; *Когда уже вечер...* (Даша 12); *После того как я пообедал...* (Арсений 12).

Конструкции с зависимым таксисом появляются крайне редко. Егор (11) употребил 2 деепричастия: *Приходя домой я сажусь играть... Сделав их я сажусь за компьютер...*

Среди работ на тему распорядка дня были и такие, в которых вообще не используются показатели времени (3 работы). Описание распорядка дня удерживается на выстраивании в определенной последовательности глагольных форм, например: *Я встаю иду на футбол умываюсь, разогреваю завтрак ем одеваюсь, иду в школу, учусь иду на футбол, еду домой, делаю уроки оддыхаю, ложусь спать* (Матвей 11). При отсутствии лексических показателей времени ученики могут выражать не только порядок следования событий, но и их продолжительность: *Просыпаюсь, одеваюсь, чищу зубы, ем, иду в школу, учусь, учусь, учусь, иду домой, раздеваюсь, ем, делаю уроки, играю, играю, играю, ем, ложусь спать, сплю* (Роман 11). Этот же автор представил и свои выходные: *Просытаюсь, одеваюсь, умываюсь, ем, играю, играю, играю, играю, ем, играю, играю, играю, ем, играю, ложусь спать, сплю*. Ребенок использует иконизм знака, или так называемую синтаксическую изобразительность: количество глаголов несовершенного вида позволяет выразить временную протяженность действия по отношению к другим действиям. См. также сочинение на тему «Как я провел Новый год»: *Я бабушка папа и мама начали смотреть первый канал. Мы сматрели, сматрели и потом я зашел в комнату. Я начал смотреть телевизор на канале СТС* (Андрей 9).

Есть и другой способ выражения длительности посредством повтора, но не самого глагола, а показателей количества времени:

Я встаю с помощью Боси. Он на меня прыгает. Я ем и иду в школу. И учусь **1ч 2ч 3ч 4ч**. Иду домой с друзьями <...> Приходя домой я сажусь играть в компьютер **1ч 2ч 3ч 4ч 5ч**. Сажусь делать уроки. Сделав их я сажусь за компьютер **1ч 2ч 3ч**. Потом разбираю диван и сплю, а завтра все сначала (Егор 11).

См. еще пример, в котором повторяются не только глаголы, но и существительные: Утром меня будят. Я иду кушать. Потом умываюсь. Иду одеваться. После выхожу в школу. **Учусь, Учусь, Учусь, Учусь**. Иду домой. В свободное время либо маттерю, рисую или в компьютере сижу. Потом обед. Опять свободное время. Вечером делаю уроки. **Уроки, уроки, уроки**. Иду кушать. **Уроки, Уроки**. готово! свободное время... Уду мыться. Спать... А потом всю сначала... В среду около обеда я занимаюсь с репетитором (Таисия 11).

Длительность действия может измеряться часами или уроками: Проходит 5–6 уроков (Камиля 12); Прошёл час; Прошло 4 часа (Катя 11); 1, 2, 3, 4, ☺, 5 ☺ урок! (Юля 10).

В одном сочинении временной интервал выражается обратным порядком следования цифр: Потом прихожу играю в компьютер от 1 ч.–30 м. <...> Сожусь за комп играю 30–20 м. Потом лажусь спать (Марк 11).

Из всего корпуса выделяются 3 сочинения, в которых появляются глаголы СВ. В сочинении Егора есть вставной фрагмент, названный «Смешная история из жизни»: Как-то раз в выходные я хотел **попробовать** не спать всю ночь. Я **сел** за компьютер и **стал играть** но я **сходил** за водой и **выключил** свет в комнате я **забыл** что бося **уронил** подушки на пол. Я **споткнулся упал** в подушки и **уснул**. Тата та то там бам (Егор 11). Эта история понадобилась Егору потому, что распорядок дня и ежедневную жизнь он считает неинтересными. Заканчивает основную часть своего сочинения так: Потом разбираю диван и сплю а завтра все сначала. После такой концовки он и добавляет смешную историю, в которой используются аористивные формы глаголов СВ.

Второй случай перехода от повторяемости к единичности — в сочинении Кати (11):

Утром меня будет мама, но иногда я встаю сама. Потом я иду в ванну и умываюсь. Чуть позже я одиваюсь и иду завтракать. И после этого я иду спать, но мне дают и говорят чтоб я **пошла** в машину. Я иду в машину, машина уже **разогрелась**. В машине я пробую уснуть, уже **уснула**, **чёрт** [вставлено] меня будят, потому что уже **приехали**. Я иду в школу. **Начались** уроки. Они не заканчиваются. Я жду. Я схожу сума. Ура уроки **кончились**. Я счастливая иду домой.

Дома меня ждёт бабушка и домашнее задание. Прошёл час я ещё не сделала уроки. Сажусь их делать. Прошло 4 часа я закончила.

В этом сочинении не только активно используются разные лексические способы выражения времени, но и применяется композиционный прием перехода от настоящего НСВ к прошедшему СВ. При этом если не обращать внимания на показатель узуальности *иногда*, то весь текст читается репродуктивно. С появлением глаголов СВ текст читается как рассказ об однократно происходящем событии.

В сочинении на тему «Как я провел Новый год» самым важным временным показателем являются 12 часов и бой курантов. Поэтому во многих работах мы видим следующие предложения: *Когда пробили куранты...; Когда прозвонили часы...; Когда наступило 12 часов...; И когда наступила 10 часов ночи нам Дед Мороз пренес подарки* (Ольга 9); «*Когда прозвенело 12 часов ночи мы с сестрой и зятем зажгли бенгальские огни*» (Мария 9). В Новый год все смотрят на часы, поэтому в сочинениях мы видим: *не спал до 4 часов утра, веселились до 6 утра, дождалась 24:00, проснулась в 12 утра, лег спать в 3 часа ночи; Новый год — первый 31 декабря я провела дома, отметили мы его в 12 как полагается* (Ю. 10).

Развитие событий в новогоднюю ночь выражается событийными предположно-падежными формами и местоименным наречием *потом*: *после курантов, после боя курантов*. Предлог *после* с событийным существительным позволяет детям соединить события во временной последовательности (*после речи* (после того, как прослушали речь президента), *после новогоднего ужина, после пира, после салюта*). При этом события могут выражаться НСВ: *После салюта у нас было свободное время*. Время выражается и самим названием праздника: *перед Новым годом, на Новый год, в Новый год, после Нового года, весь Новый год*.

В большинстве сочинений последовательность предложений соответствует последовательности событий, т.е. воспроизводится однонаправленность времени. Но есть и нарушения этого порядка: *Потом мы включили телик и Путин что-то говорил. Я рассказала стих и бабушка с дедушкой подарили мне сладости. На утро я нашла под елкой куклу. И мы с мамой пошли ночью зажигать бенгальские огни и салют* (Виктория 9); *А когда мы вышли на улицу нас ждал сюрприз. Мы пошли кататься на коньках и лыжах. Но когда мы вошли в дом у нас под елкой лежали подарки* (Надя 9).

В одной работе (Л. 9) праздник делится на временные части. При этом в качестве ключевого слова используется

неполнозначительный глагол *настать*: *Моя семья собралась за столом в праздничных нарядах. Я была в костюме снежинки. В полночь, конечно же, загадала заветное желание. После боя курантов настало время искать подарки на зеленых веточках. Настал долгожданный час... Я получила подарки! Это было то, что я хотела. После мы веселились. Затем настало время идти гулять на улицу. Мы гуляли, поздравляли всех с праздником и любовались салютом! После прогулки настало время чаепития. И вскоре меня ждала моя кровать! Сны пришли волшебные и сказочные.*

Выше уже говорилось, что во многих сочинениях ученики выбирали формы НСВ, которые могли чередоваться с СВ или преобладать в сочинении. См. пример чередования видов: *Новый год мы встречали на даче. Вечером бабушка и мама накрыли красивый стол. Все одели карнавальные костюмы. Играли в подвижные игры, танцевали. В полночь слушали по телевизору поздравление президента. Бой курантов. Ура! Наступил Новый год! Мы вышли на улицу стрелять салют* (Евгений 9).

Переход к формам СВ может быть немотивированным, при этом многократность сменяется однократностью, информативный регистр — репродуктивным: *Новый год мой любимый праздник. Я люблю отмечать его с родственниками за большим столом. На новый год мы с Мамой украшаем ёлку. А когда я ложусь спать и nasledующий день я иду к ёлке а там подарки и я побежала открывать подарки и я нашла подарок для моей сестры, потом я чуть незаснула под звон курантов. А когда мы сели за большой стол все крикнули с Новым годом, с Новым шястьем. Я очень весело провела Новый год* (Лолита 9).

Немотивированный переход в другом направлении — от СВ к НСВ: *Мы пошли на улицу зажигать феерверк, взрывали петарды* (Андрей 9).

Таким образом, анализ детских сочинений показывает, что категория времени у детей 9–12 лет представлена во всем ее многообразии: объективно-хронометрическом, грамматическом (дейктическом и недейктическом). Время оказывается одним из средств связности, что выражается темпоральными синтаксемами, и экспрессивности (иконичный повтор глагольных форм). Время может выражаться и на уровне синтаксемы, и на уровне предложения (простого и сложного), и на уровне текста. Если возвратиться к 5 полям (по ТФГ), то можно сказать, что поле таксиса еще не обеспечено деепричастием, в поле временной локализованности еще отсутствуют лексические конкретизаторы актуального и неактуального

настоящего, поле временного порядка не сформировано, дети не умеют оформлять «нарушения» однолинейности времени.

Литература

- Бондарко А. В. Основы функциональной грамматики: Языковая интерпретация идеи времени. СПб., 2001.
- Всеволодова М. В. Способы выражения временных отношений в современном русском языке. М., 1975.
- Золотова Г. А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. М., 1988.
- Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Л., 1987.
- Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. Л., 1990.

Ю. П. КНЯЗЕВ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОГО ВИДА В РАННЕМ ДЕТСКОМ НАРРАТИВЕ

Согласно широко распространенной точке зрения, дети, для которых русский язык является родным, «рано усваивают глагольный вид и почти не делают ошибок в его употреблении» (Гагарина 2008: 65). Это суждение справедливо применительно к раннему этапу формирования «детской грамматики», когда используемые ребенком видо-временные формы ориентированы на момент речи. Иначе говоря, в этот период формы вида и времени употребляются в речевом (диалогическом) режиме.

Аналоги форм настоящего времени несовершенного вида (НСВ) используются ребенком для обозначения процессов или состояний, длящихся в момент речи, что соответствует конкретно-процессному (актуально-длительному) значению НСВ:

(1) Женя Г.: *Ма́ма тям н́ська **читат*** 'Мама там книжку читает' (1,9,21); *Па́па **сиди́т*** — сказал, указывая на меня (1,9,25) (Гвоздев 2005: 22, 24);

(2) Аня С.: *Ку́сиит тивота* 'Кушает чего-то' — в ответ на вопрос *Что там дед делает на кухне?* (2,1,3) *Снежок **таи́ф*** 'Снежок тает' — говорит, глядя на тающий снег (2,1,15) (Цейтлин, Елисеева 1998: 9, 11);

(3) Оля М.: *Мама, маси, как Оля деаит* — строит что-то из конструктора и просит маму посмотреть на ее работу (2,0,6); *Босьяка гавает* 'Собака гавкает' — говорит, услышав лай собаки за окном (2,1,23) (Цейтлин, Елисеева 1998: 102, 110).

Формы прошедшего времени в ранней детской речи первоначально используются для обозначения моментальных или близких к ним действий, оставляющих после своего завершения фиксированный видимый результат, сохраняющийся в момент речи. По своему звучанию и значению они соответствуют формам прошедшего времени совершенного вида (СВ):

(4) Женя Г.: *Мальчик лигла пать* 'Мальчик лег спать' — сказал, как только его положили спать (1,11,26); *Камицьку насел* 'Камешек нашел' — поднял кирпичик и сказал (1,11,28); *Пьеліл цай* 'Пролил чай' — сказал, опрокинув кружку (2,2,5) (Гвоздев 2005: 43, 44, 61)];

(5) Оля М.: *Упала суська — не устать* 'Упала сушка — не достать' — сказала, уронив печенье на пол; *Я устала* 'Я достала' — говорит, подняв его с пола (2,1,12) (Цейтлин, Елисеева 1998: 109).

Сначала высказывания с этими формами произносятся практически одновременно с осуществлением обозначаемого ими действия, и по существу такие высказывания, как и высказывания с презентной временной отнесенностью, приведенные выше в (1)–(3), служат для констатации наблюдаемых ребенком событий, фактически происходящих в данный момент. По аналогии с широко распространенным термином «настоящее репортажное», в (Князев 2001: 349; 2007: 456) такой тип употребления форм прошедшего времени назван «прошедшим репортажным».

Сходную фазу, по-видимому, проходят и дети, усваивающие другие языки. Согласно наблюдениям Д. Слобина, «the first uses of past-tense, perfect, or perfective verb inflections seem to comment on an immediately completed event that results in a visible change of state or location of some object, with later development into a more general past tense. The past tense or perfect appears first on verbs like 'fall', 'drop', 'break', and 'spill' across a very wide range of languages and language types» (Slobin 1986: 7).

Довольно рано в речи многих детей появляются и соответствия формам прошедшего времени НСВ, выражающим общефактическое значение, причем ту его разновидность, которую называют «конкретным общефактическим» (Падучева 1996: 46–48) или «единично-фактическим» (Шелякин 1983: 81–89). При этом в большинстве случаев в момент произнесения высказывания сохраняют значимость прямые или косвенные эффекты обозначаемого действия:

(6) Женя Г.: *Ба́ба лѐп купáла* 'Баба хлеб покупала' — говорит, увидев в окно женщину с хлебом (1,10,13); *Хадѝл вадѝ* 'Ходил в воде или по воде' — отвечая на вопрос *Ты где испачкал ноги?* (2,1,1) (Гвоздев 2005: 27, 60);

(7) Аня С. *Землю капаф* 'Землю копала' — в ответ на вопрос *Аня, почему у тебя носик грязный?* (2,1,18); *Тоутьто плакиля* я 'Потому что плакала я' — в ответ на вопрос *Аня, у тебя сопельки?* (2,1,26) (Цейтлин, Елисеева 1998: 12, 20).

Встречаются и примеры, в которых формы прошедшего времени НСВ служат только для выражения ретроспекции (т. е. контраста с наличной ситуацией), что в классификациях общефактических значений относят к «нерезультативным» и «двунаправленным» его разновидностям.

(8) Аня С.: *Мама, я хотю басюю бумагу, ты мне давала* — играет скомканной бумажкой и просит другую, побольше, которую ей давали раньше (2,4,22); *Полози, где она лизяла* — осмотрела новую щетку и отдала маме (2,4,27) (Цейтлин, Елисеева 1998: 26, 27);

(9) Оля М.: *Пап, деай, как мама деала* — просит отца сделать такой же дом, какой строили с мамой (2,1,0); *Олечка спала* *маинькой аяточке, а мама большой аяточке* — говорит, вспоминая свою маленькую кроватку, на которой спала раньше (2,3,10); *Где моя ляля, котоой на дачку ездила?* — спрашивает о кукле, с которой ездила на дачу (2,5,6) (Цейтлин, Елисеева 1998: 106, 117, 123).

С появлением в детской речи форм прошедшего времени НСВ возникает принципиально новая ситуация: перестает существовать имевшая место до этого однозначная взаимозависимость между временем и видом, когда в прошедшем времени употреблялись только формы СВ, а в настоящем времени — только формы НСВ. Тем не менее между формами настоящего и прошедшего времени НСВ еще нет семантического параллелизма: в настоящем времени глаголы НСВ обозначают длящиеся ситуации в их срединной фазе, а в прошедшем времени — только непроцессные завершённые ситуации. Это аспектуальное различие вполне объяснимо. Настоящее время само по себе предполагает интратерминальное представление обозначаемой ситуации (и, соответственно, выделение ее срединной фазы), тогда как прошедшее время в единственно возможном в этот период диалогическом режиме, когда оно соотносено только с моментом речи, допускает лишь ретроспективную интерпретацию: обозначаемое действие или состояние должно предшествовать моменту речи и уже в силу этого должно быть завершённым.

Нарративный режим употребления видо-временных форм и других дейктических единиц языка (употребление их в плане повествования) предполагает полную или хотя бы частичную утрату связи содержания высказывания с ситуацией речи (Маслов 1984: 182–183), что оказывает очень заметное воздействие и на время, и на вид. Временные формы в нарративном режиме интерпретируются «не относительно момента речи, а относительно другой точки отсчета — текущего момента текстового времени» (Падучева 1996: 286). Что же касается содержательной стороны видового противопоставления, то, по мнению Ю. С. Маслова, в нарративе (связном тексте) «решающую роль при выборе вида» начинают играть «объективные хронологические соотношения между действиями — их одновременность (параллелизм), предшествование или следование во времени, наступление события на фоне другого, продолжающегося и т. д.» (Маслов 1978: 9).

Считается, что если диалогической формой ребенок овладевает спонтанно, то «постижение монологической формы требует обучения» (Лепская 1997: 81). Тем не менее первые фрагменты, в которых просматриваются элементы нарратива, появляются довольно рано.

В первых таких высказываниях ребенок делится своими впечатлениями о реальных событиях прошлого, участником или свидетелем которых он был. Используя классификацию Ю. С. Маслова, можно сказать, что ранний детский нарратив относится к той разновидности повествования, в которой степень его «отрешенности» от реального настоящего времени рассказчика минимальна (Маслов 1984: 182–183).

На основании имеющихся в моем распоряжении примеров можно сказать, что, рассказывая о конкретных единичных событиях прошлого, дети, как правило, придерживаются норм конвенционального языка.

Одновременность процессов выражается сочетанием форм НСВ:

(10) Женя Г.: *Этá ло́шка Лю́биная. Када́ ана́ у нас жы́ла, шы́ль чю́лок* — говорит, увидев деревянную ложку, которой Люба пользовалась при штопке чулка (2,8,12) (Гвоздев 2005: 119);

(11) Егор А.: *Ведро кисть макаль и красиль дом. Один* — рассказывает, как он на даче «красил» дом (2,2,4) (Цейтлин, Елисева 1998: 90).

Последовательность завершенных действий выражается цепочкой форм СВ:

(12) Оля М. *Большой мачик кинил камешек, а киска убежала* — воспоминание о прочитанной в книге истории о том, как мальчик обидел кошку (2,4,13) (Цейтлин, Елисеева 1998: 121).

Сочетания форм разных видов относятся к тому «ситуационному типу», который А. В. Бондарко обозначал как «длительность — наступление факта» (Бондарко 1971: 190-192):

(13) Аня С. *Втела я бегала-бегала по долоске и лазбила свои лутьки* — рассказывает бабушке после дневного сна о событии, которое произошло утром (1,7,24); *Я так по столу лазила-лазила и на луку заноз посадила* — вспоминает, увидев шершавую, необработанную доску (1,8,30) (Цейтлин, Елисеева 1998: 32, 35);

(14) Оля М.: *Я не буду бойше есть моожено. Я моожено кушала* — у меня голышко заболело — воспоминание о предупреждении, что мороженое нужно кушать понемногу, а иначе может заболеть горлышко (2,6,11) (Цейтлин, Елисеева 1998: 126).

Появление в детской речи подобных высказываний можно расценивать как перестройку системы видо-временных противопоставлений. Именно с этого момента возникают основания считать актуально-длительное значение основным значением НСВ, а у форм прошедшего времени СВ обособляется аористическое значение, обозначающее действие, результат которого разобщен с моментом речи.

Впрочем, в детском нарративе встречаются и высказывания, в большей или меньшей степени отклоняющиеся от нормы.

С одной стороны, не всегда последовательно выдерживается претеритальный план повествования: формы прошедшего времени сменяются формами настоящего времени:

(15) Женя Г.: *Птицу пакáзвэли. Анá бальшáя грамáднъя. Анá на пáлки сидúт. Глазá у ней бальшбú* — рассказывает утром о сове, которую видел вечером в гостях (2,7,23); *Мы кадá ёхэли, ф садú ёлкъ стáйт* (2,8,1); *Мы хадúли сматрётъ вбду нá реку, там бабрáми (баграми) пáлки вытáскъют* (3,10,18) (Гвоздев 2005: 113, 116, 221).

С другой стороны, при обозначении последовательности действий иногда вместо ожидаемого глагола СВ употребляется глагол НСВ:

(16) Женя Г.: *А мы хадúли в лес. Ты сарвáл удъку (удочку). Дал мне, я иё нёс дедушки рынку лавítъ* — тащил всю дорогу удилище, которое его папа срезал в лесу (2,8,12); *Мы взýли фь пéпильницу сьнишкú, зажгúли аганёк, нъд аганькóм диржáли. Ись сьнёгу тиклá вадá. Растáил сьнék* — сказал без запинки, очень связно (3,5,22) (Гвоздев 2005: 119, 197);

(17) Оля М.: **Упала** — **пакала** ‘Упала — плакала’ — вспомнила, как недавно упала на пол и заплакала (2,0,15) (Цейтлин, Елисеева 1998: 103).

Следует добавить, что и гораздо позже, уже на стадии первых детских письменных текстов, нормы употребления видов в повествовании могут иногда нарушаться. Так, в ранних письменных текстах Гриши К. в некоторых случаях наблюдается семантически немотивированный переход от прошедшего времени к настоящему и употребление глаголов НСВ на месте явно требуемого по смыслу глагола СВ (знак // в примерах указывает на конец строки):

(18) *и мы **ехали** в очне // приятном афтобусе // и **ехали** очне долга и // я **смастрел** в акно // и мне очне **нравицо** // но мы **падежали** (подъезжали) к // астанофке мы **пошли** к дому и // мама **крикнула** папа // а **вышли** три (все трое из квартиры) // и бес ключа и // мы **вызывали** // спасателную // службу // и ана **приехала** // очне позна но // мы **ие ждали** [должно быть — **подъехали** к остановке, мне очень **нравилось, вызвали** спасательную службу];*

(19) *мы **аделисе** и паехли дене // **харошые** мы **панемалисе** на платформу мы // **сели** на скамеку и **начили** ждате // и какрас **приехал** наш поизд [должно быть — день **был** хороший, мы **поднялись** на платформу] (Князев 2004).*

Возможность включения глаголов НСВ в цепочку глаголов СВ, обозначающих последовательность действий, считается одной из черт, отличающих чешский язык от русского (Иванчев 1961; Stunová 1993: 105–129; Dickey 2000: 203–233; Петрухина 2009: 141–146). Судя по данным детской речи, устойчивое усвоение правил употребления видо-временных форм в повествовательных текстах на русском языке происходит относительно поздно.

Литература

- Бондарко А. В. Вид и время русского глагола (значение и употребление). М., 1971.
- Гагарина Н. В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. СПб., 2008.
- Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. М., 2005.
- Иванчев С. Контекстова обусловена ингресивна употреба на глаголите от несвършен вид в чешкия език // Годишник на Софийския университет. Филологически факултет. LXV. 1959/1960. Кн. 3. София, 1961.

- Князев Ю. П. Формирование видо-временных противопоставлений в детской речи // Исследования по языкознанию. СПб., 2001.
- Князев Ю. П. Ранняя детская письменная речь: лексика и грамматика // Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения. СПб., 2004.
- Князев Ю. П. Грамматическая семантика: Русский язык в типологической перспективе. М., 2007.
- Лепская Н. И. Язык ребенка. М., 1997.
- Маслов Ю. С. К основаниям сопоставительной аспектологии // Вопросы сопоставительной аспектологии. Вып. 1. Л., 1978.
- Маслов Ю. С. Очерки по аспектологии. Л., 1984.
- Падучева Е. В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). М., 1996.
- Петрухина Е. В. Русский глагол: категории вида и времени. М., 2009.
- Цейтлин С. Н., Елисеева М. Б. От двух до трех. Дневниковые записи. СПб., 1998.
- Шелякин М. А. Категория вида и способы действия русского глагола. Таллин, 1983.
- Dickey S. M. Parameters of Slavic aspect. Stanford, 2000.
- Slobin D. I. Introduction: why study languages crosslinguistically? // de Villiers J. G, de Villiers P. A. The acquisition of English. A general model of grammatical development. Hillsdale, 1986.
- Stunová A. A contrastive study of Russian and Czech aspect. Amsterdam, 1993.

В. Попова

ШУМЕН, БОЛГАРИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ БОЛГАРСКОГО ЯЗЫКА В РАННЕМ ОНТОГЕНЕЗЕ

Статья посвящена самым ранним фазам в формировании глагольного лексикона болгарских девочек Стефани (TEF) и Александры (ALE). Эмпирическая база исследования охватывает 3 675 глагольных употреблений (1 907 — ALE и 1 771 — TEF), полученных в результате лонгитюдных наблюдений¹, относящихся

¹ Данные являются частью Болгарского электронного корпуса детской речи, разработанного в терминах системы CHILDES (см. (MacWhinney 2000)) исследователями Лаборатории прикладной лингвистики Шуменского университета имени Епископа Константина Преславского.

к преморфологической, транзитивной и протоморфологической фазе языкового развития обеих детей (о модели пре- и протоморфологии см. (Дресслер 1997)).

Возникновение первых слов в онтогенезе варьируется у отдельных детей от восьми- до восемнадцатимесячного возраста (в частности, для ALE — 0,10–0,11, а для TEF — 1,0–1,1). Первые слова функционируют как составляющие однословных и начальных двусловных высказываний, но еще не обладают какими бы то ни было морфологическими характеристиками. Сразу возникает вопрос о природе и классификации этих начальных языковых единиц. Их грамматическую аморфность, являющуюся определяющей для всей преграмматической фазы, нельзя связать с идеей наличия лексико-грамматических классов, независимо от того, что при описании этих наиболее ранних стадий развития большинство исследователей используют термины «существительное», «прилагательное», «глагол» и т. д. Следует отметить, однако, что в данном случае речь идет лишь о рабочих понятиях, поскольку на «преморфологическом этапе ни одна система грамматической морфологии все еще не выделилась из общей когнитивной системы, включающей слова в любой форме (в том числе морфологической), т. е. преморфология и ранняя протоморфология являются частью лексикона» (Дресслер 1997: 11). Начало усвоения основных противопоставлений между классами слов и внутри флективных систем у детей можно ожидать только на фазе перехода к протоморфологии.

Возникновению собственно глаголов в онтогенезе предшествует довольно длительный период, в рамках которого ребенок не только осознает и вычленяет действия, процессы и состояния из целостной ситуации, но и облакает их в словесную форму. Из проведенного анализа данных речи Александры и Стефани выясняется, что на фазе преморфологии глагольный словарь характеризуется диффузностью и пестротой, так как в него попадают довольно разнообразные языковые единицы, среди которых глаголы (точнее, следовало бы говорить о неясном употреблении заученных глаголов совершенного и несовершенного вида, что в речи обеих девочек сопровождается количественным преобладанием немаркированных глаголов (имперфективов) — см. подробнее (Попова 2006)), а также неглаголы (называемые еще *предшественниками глаголов*, как напр., ономотопеи, междометия, наречия типа *долу* ('сними'), *опа* ('подними'), *на* ('возьми' / 'дай') (ALE 1,1,29)), своеобразные заполнители, конституирующие фонетическую структуру соответствующего усваиваемого глагола типа *тититени*,

тититани соответственно в значении 'садись' и 'встань' (ТЕФ 1,11). Такой богатый репертуар предшественников глаголов имеет важное значение для формирования собственно глаголов (см. подробнее об этом в (Попова 2011)).

На фазе перехода от пре- к протоморфологии предшественники глаголов постепенно вытесняются собственно глагольными леммами, увеличение числа которых однако незначительно. Этот факт является свидетельством нестабильности глагольной системы, в которой сосуществуют преморфологические и протоморфологические элементы. За появлением глаголов следуют серьезные изменения во всей грамматической системе: появляются контрастные формы — формы совершенного и несовершенного вида (у глаголов); наблюдаются изменения в структуре предложения (появляются предложения с подлежащим и сказуемым), начинается интенсивный переход к обобщению грамматических правил. Доминирующая тенденция к грамматикализации в этот период явным образом подавляет развертывание лексикона. Значительное и стабильное нарастание числа глагольных лемм достигается лишь после вступления в фазу протоморфологии, как это показано на основе данных речи Александры в Таблице №1.

ТАБЛИЦА № 1

возраст	1,5	1,6	1,7	1,8	1,9	1,10	1,11
леммы	32	43	44	74	72	55	69
употребления	107	103	85	186	188	156	195

Перфективные (PFV) и имперфективные (IPFV) глаголы появляются почти одновременно в лексиконе обоих детей, причем первоначально преобладают имперфективные, но постепенно, с возрастом, наблюдается противоположная тенденция (Таблица №2). Раннее противопоставление перфективных и имперфективных глаголов можно свести к тому, что имперфективы как правило обозначают осязаемый активный процесс, а перфективы — заметный (или пережитый) результат конкретного действия, осуществленного в недалеком прошлом.

ТАБЛИЦА № 2

*ALE			*ТЕФ		
Возраст	IPFV	PFV	Возраст	IPFV	PFV
1,3 - 1,9	69%	31%	1,3 - 1,09	78%	22%
1,9 - 2,1	58%	42%	1,9 - 2,01	52%	48%
2,2 - 2,4	46%	54%	2,2 - 2,04	40%	60%

На фазе перехода начинается более активное производство перфективных глаголов. У обоих детей наблюдается раннее овладение продуктивной техникой перфективации с помощью суффикса **-н-**, что, вероятно, можно было бы объяснить его высокой конструкционной иконичностью и прозрачностью. Как и следовало бы ожидать, префиксация осваивается позднее, в полном соответствии со сформулированным Д. Слобином универсальным принципом: «Обращай внимание на конец слов!» (Слобин 1973). Вместе с тем префиксация предполагает более сложный комплекс семантических нюансов и более низкую степень иконичности по сравнению с н-суффиксацией. В Таблице №3 представлен в схематическом виде хронологический порядок появления префиксации и суффиксации.

ТАБЛИЦА № 3

ALE			TEF		
Возраст	суффикс -н-	Префикс	Возраст	суффикс -н-	Префикс
1,3 - 1,09	16%	5%	1,3 - 1,9	0	0
1,9 - 2,01	15%	26%	1,9 - 2,1	11%	2%
2,2 - 2,04	13%	26%	2,2 - 2,4	18%	10%

В результате детального анализа данных, связанных с усвоением перфективации путем префиксации и путем **н-**суффиксации, выясняется, что обе девочки сравнительно рано овладевают, причем в значительной степени, разнообразием возможностей выражения перфективности, предоставляемым инпутом. Это особенно ярко прослеживается у Александры, которая рано начала разговаривать и в рамках наблюдаемого периода уже перешла через преморфологическую, переходную и протоморфологическую фазу и находится на пороге морфологической фазы. Этой девочкой усвоены 13 (*из-, раз-, за-, на-, о-, от-, по-, под-, пре-, про-, са-, с-, у-*) из восемнадцати болгарских префиксов перфективации (72%), причем зафиксировано также значительное лексическое разнообразие (84 леммы). У Стефани, как видно из таблицы, усвоение суффиксации начинается значительно позже, кроме того, она не постигает в достаточной степени разнообразие целевых префиксов перфективации — в рамках наблюдаемого периода зафиксированы лишь семь из них (*из-, на-, по-, пре-, раз-, с-, у-*), т. е. 39% от общего числа болгарских префиксов, реализованных в 14 леммах. Это значительное отличие между результатами обоих детей можно объяснить тем, что Стефани заговорила поздно, и в рамках наблюдаемого

периода она все еще далека от морфологической фазы своего языкового развития.

В процессе эволюции глагольного лексикона важно отметить появление и последующее развитие видовых пар, в том числе и инфлексированных однокоренных глаголов, обозначающих различные способы действия. Их можно привести в качестве доказательства достижения следующего этапа усвоения глагольного словаря. У обеих девочек появление подобных пар, представляющих действие в рамках различной перспективы, зарегистрировано к концу перехода от пре- к протоморфологии (у ТЕФ — в 1,11,4, у АЛЕ — в 1,7,20). До конца наблюдаемого периода в записях Александры зафиксировано 44 видовые пары, а у Стефани только 17. Их количественное развертывание во времени представлено в следующей таблице (Таблица № 4).

ТАБЛИЦА № 4

Возраст	*АЛЕ	*ТЕФ
до 1,9	5	0
1,9 - 2,1	24	10
2,2 - 2,4	36	20

Усвоение глагольных пар в наблюдаемый период сопровождается незначительным количеством ошибок. До появления префиксов и суффикса **-н-** очень часто наблюдается нецелевое употребление непрефиксальных имперфективов в перфективном контексте.

Позднее, с установлением видовых пар, встречаются только единичные случаи нецелевого употребления имперфективного глагола вместо перфективного и наоборот. В базе данных обоих детей частотна продуктивная модель «перфективная глагольная основа + суффикс имперфективации». В рамках видовых пар противопоставление строится исключительно на базе аффиксации, в то время как супплетивизм и изменение коренного гласного сводятся к единичным случаям.

Анализ ошибок, допускаемых в процессе овладения перфективами и имперфективами, показывает, что за весь наблюдаемый период их количество является незначительным. Их специфика изменяется, причем при раннем нецелевом употреблении имперфективов в перфективном контексте в высказывании замечается компенсаторное появление определенного объекта, соответственно при нецелевом употреблении перфективов вместо

имперфективов в соответствующем высказывании вместо определенного объекта появляется неопределенный, а в конце наблюдаемого периода допускаемые отклонения приобретают иной характер. В этих случаях уже идет речь о сверхгенерализации при овладении семантикой префиксов (так, у Александры в 2,4 зарегистрирована сверхгенерализация *с-*: *Спечило са (изпекло се е) яйчицето, Още не е спекло*, (не се е **о**пекло), что является доказательством перехода к этапу в формировании языковой компетенции, на котором ребенок уже готов осуществить дальнейшую семантическую специализацию в рамках глагольного словаря (выражение различных способов действия).

Появление и последующее развертывание видовых пар, а также глагольных синонимов и однокоренных полнозначных глаголов, с помощью которых обозначаются различные способы действия, являются доказательством дальнейшего развития не только глагольного лексикона, но, вероятно, и глагольной грамматики.

Для полного представления о раннем глагольном лексиконе важно отметить также присутствие модальных и вспомогательных глаголов. Их употребление зарегистрировано сразу после освобождения детей из плена преморфологии, вопреки тому что «замороженная форма» *не ще* (не ща) часто присутствует в речи Александры уже на самой ранней, экстраграмматической фазе и ничем не отличается от присутствующих там заученных полнозначных глаголов. На последней транзитивной фазе уже появляется и устанавливается глагол *искам*. В этот период зарегистрированы и первые употребления формы *може*, но это не является достаточным доказательством усвоения сложного семантического комплекса, с которым ассоциируется данный модальный глагол. Три значения, заключенные в нем ('способность' ('ability'), 'дозволенность' ('permission') и 'возможность' ('possibility')), постепенно постигаются в онтогенезе, причем основное направление развития отражает линию онтогенеза модальности: динамическая модалность → деонтическая модальность → эпистемическая модальность. В речевых корпусах обоих исследуемых детей первыми и самыми частотными являются случаи, когда посредством глагола *може* выражается способность, а в рамках протоморфологии уже зарегистрированы деонтические употребления наряду с употреблениями, имеющими эпистемический смысл, который, однако, все еще не ясно распознаваем в соответствующих детских высказываниях.

Другим важным достижением на пути формирования глагольного лексикона является семантическая экспансия полнозначных глаголов *дам / давам*, экстраполированная в случаях их деонтического употребления. Так, еще в начальные месяцы протоморфологической фазы глаголы *дам / давам* выходят за рамки донативных ситуаций и появляются в значении 'разрешаю, позволяю' (ср. употребления *давам* в значении 'разрешавам' ALE (1,9): **Ни дава** (не давам) *пическа* (прическа) *паим* (да правим)! (Не даю делать мне прическу)); ALE (2,4): **Ти не даваи** да седна. (Ты не даешь мне сесть.)

Обобщение проведенных наблюдений дает основание маркировать некоторые важные ступени в формировании раннего лексикона исследуемых детей. На начальном этапе происходит преморфологический нулевой старт, используются заученные полнозначные глаголы обоих видов (при количественном преимуществе немаркированных глаголов, а именно — *имперфективов*) «замороженная» модальная форма *не ще*. Последующее развитие связано со следующими более значимыми достижениями:

(а) по отношению к полнозначным глаголам:

- появление и установление маркированных суффиксом *-Н-* перфективных глаголов для обозначения однократных действий;
- появление и установление маркированных префиксами перфективных глаголов;
- развитие различных перспектив представления одного и того же действия в онтогенезе: ранняя глагольная синонимия; появление видовых пар;
- семантическая вариативность — установление и расширение префиксации, проходящее через фазу сверхгенерализации отдельных префиксов;

(б) по отношению к модальным глаголам:

- раннее появление и установление модального глагола *искам*;
- появление и постепенное установление других модальных глаголов;
- семантическая эволюция — раннее установление модального глагола *може* и постепенное постижение ассоциированного с ним сложного семантического комплекса с тремя значениями 'способность', 'дозволенность' и 'возможность', отражающего линию онтогенеза модальности — динамическая модальность → деонтическая модальность → эпистемическая модальность;
- семантическая экспансия — усвоение модального значения глаголов *дам / давам*, позволяющее им выйти за пределы своего употребления в донативных ситуациях.

Литература

- Попова В.* Ранната граматика на детския език. Когнитивни аспекти на глаголната онтогенеза. Велико Търново, 2006.
- Попова В.* Предвестници на граматика в зората на езиковата онтогенеза // Психология и лингвистика. Сборник статии в чест на проф. Енчо Герганов. София, 2011. С. 154–169.
- Dressler W. U.* Introduction // Pre- and Protomorphology in Language Acquisition (Papers and Studies in Contrastive Linguistics 33). Poznań, 1997. P. 7–14.
- MacWhinney B.* The CHILDES project: tools for analyzing talk. Vol. I: Transcription, format and programs. Mahwah; NJ, 2000.
- Slobin D.* Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar // Studies of Child Language Development. NY, 1973.

МЕТАЯЗЫКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Т. А. Гридина
ЕКАТЕРИНБУРГ, РОССИЯ

МЕТАЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ФОРМА ЛИНГВОКРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ РЕБЕНКА

Одной из важных составляющих процесса познания языка ребенком является творческая деятельность, связанная с «комбинирующей способностью нашего мозга» (Выготский 1987), способностью создавать нечто новое на базе уже известного. Инновации детской речи — уникальный феномен, в основе которого лежит ассоциативная «обработка» уже усвоенных вербальных знаков и «выведение» алгоритмов их порождения, что позволяют увидеть механизмы лингвокреативного мышления ребенка в действии.

В качестве продуктивной стратегии, определяющей осознание вербальных знаков в онтогенезе, выступает метаязыковая рефлексия, разные формы которой соответствуют когнитивному запросу ребенка, его речевому опыту, уровню интеллектуального развития. Рассматривая рефлексивную деятельность как процесс, выводящий бессознательные, «глубинные», автоматизированные механизмы мышления на сознательный, «вершинный» уровень, Л. С. Выготский подчеркивает, что «ребенок с помощью собственной речи понимает себя иначе, чем с помощью той же речи понимает взрослого» (Выготский 2000: 374). Таким образом, метаязыковая рефлексия является особым видом интеллектуальной деятельности ребенка, механизм действия которой отличается от рефлексивного мышления взрослых. Типичным проявлением метаязыкового мышления в детском возрасте выступают многочисленные суждения и вопросы, касающиеся структуры и содержания словесных

знаков и высвечивающие «сверхнаивную» картину мира ребенка (Лепская 1997), которая «структурирована в соответствии с системой ценностей и базовыми мотивами индивида, отражает его когнитивные и психологические характеристики» (Касевич 2015). Этот «аналитический» срез восприятия языка составляет необходимую базу «коррекции» существующих наименований (реноминации и ремотивации) и собственной «продуктивной» деятельности ребенка (создания новых слов и форм по аналогии).

Осмысление детьми внутренней формы слова и словообразовательных алгоритмов весьма показательно для исследования метаязыкового мышления ребенка не только в плане взаимодействия в этом процессе когнитивной и собственно языковой информации, но и для выявления лингвокреативной сущности данного феномена. В частности, мотивационная рефлексия, выступая в виде вопроса-гипотезы о «происхождении» готового наименования, нередко служит ребенку основой для создания собственной номинации и может приобретать характер языковой игры: *А почему черемуха так называется, потому что ее мухи любят?* (4)¹ — случай ложной этимологизации; *Интересно, почему вареники так называются? Потому что их варят или потому что в них варенье?* (7) — альтернативная мотивация (сближение кодериватов в опоре на актуальные для ребенка когниции); *Если есть ежевика, то может быть и ежекюша* (7) — намеренно игровая реноминация (в слове *ежевика* девочка «услышала» имя *Вика*; в шутку придумала название несуществующей ягоды, заменив сегмент *вика* на **свое** имя — *Ксюша*). Та же девочка в возрасте 11 лет использует прием игровой реноминации топонима: *В России — Рублевка, а в Америке как это названо будет — Долларовка?* (новообразование шутливо «отзеркаливает» версию о мотивированности слова-прототипа).

Условно можно разбить все детские вопросы (суждения) на две группы: 1) вопросы (суждения), касающиеся логики вещей; 2) вопросы (суждения), касающиеся собственно логики наименования. В первом случае ребенок пытается выразить свое знание о мире, прибегнув к помощи языка, во втором случае объектом рефлексии (внимания ребенка) становится сама языковая техника (ребенок с позиций накопленного познавательного опыта пытается найти в самом названии предмета объяснение его свойств).

¹ Непаспортизированные примеры извлечены из: (Гридина 2012), а также из картотеки лексикографической лаборатории кафедры общего языкознания и русского языка УрГПУ. В случае недостатка точной информации о возрасте ребенка указывается число полных лет.

Детские вопросы, касающиеся логики вещей, обнаруживают достаточно типичную для ребенка-дошкольника систему оценочных координат. Но именно в этой системе координат специфически (сквозь призму детской логики) осмысляются и значения языковых единиц. Интересна в этом отношении группа **номинаций лиц по роду их деятельности**. Дети склонны воспринимать любой вид практической деятельности как профессию (в опоре на имеющиеся в их опыте ситуативные эталоны — знания о роде занятий взрослых и сформированные социальные стереотипы). Ср.: *А на грузчиков где учатся?* (5,4) — вопрос, в котором заключено представление о том, что «любой профессии следует учиться»; *На продавцов в магазинах учат, а на базарников?* (6,4). Еще парадоксальнее выглядит следующий вопрос: *Мама, а как продавцы у себя же самого покупают? Деньги отдают?* (8,9) (Харченко 1996). В понимании значения слова *продавец* ребенок не может отвлечься от ролевой и ситуативной конкретики (чему способствует и «давление» внутренней формы: тот, кто продает, не может одновременно быть покупателем). Обостренное чувство языковой системы позволяет ребенку «выдвигать» весьма остроумные версии относительно потенциальных значений узуальных слов, структура которых может быть прочитана как обозначение лица по профессии. Ср., например, обыгрывание хорошо известного ребенку слова: *А почему пломбир — это мороженое, а не врач, который пломбы ставит?* (10).

Весьма актуален для детей и мотив **полезности** профессии, что может вызывать протест против непонятных в этом отношении названий: *А эти обкомники (работники обкома) какой доход приносят?* (10) (Харченко 1996); Услышал в телепередаче слово **думщики** — о депутатах Думы. Спрашивает: *А думщики чем занимаются: только думаньем, а не деланьем?* (8) — явно шутит, подчеркивая, что такой род деятельности вряд ли приносит какую-то пользу (противопоставляя *думанье* реальному делу = *деланью*).

Метаязыковое мышление ребенка, стимулирующее появление подобных суждений, свидетельствует о тесном взаимодействии системы координат детского образа мира и информации, идущей от языка (динамическом соединении этих векторов на каждом из этапов онтогенеза и уникальности такого «симбиоза» в речи конкретных детей).

Проиллюстрируем этот тезис примерами вопросов, отражающих особенности функциональных систем детской речи (Цейтлин 2000) и смысловое наполнение осваиваемых детьми **языковых позиций**.

- **Усвоение понятий «большой — маленький» как отражение отношения «взрослый — ребенок»**

А. Аналогия с ростом человека (эталоном для сравнения величин выступает «большой» рост взрослого и «малый» рост ребенка): Измеряет свой рост по зарубке на стене: *Мама, я, когда вырасту, буду **большим** или **малышом**?* (Леша, 4). Противопоставление номинаций *большой — малыш* в данном высказывании выглядит парадоксальным, поскольку слово *малыш* имеет («не предусмотренный» мальчиком) двойной смысл: «ребенок» и «человек маленького роста». Форма языкового выражения мысли оказывается неадекватной намерению ребенка узнать, какого роста он будет, когда вырастет («большого», как у взрослых, или маленького, как у малыша). Однако точка отсчета в этом измерении вполне понятна.

Б. Осмысление количественного отношения «больше — меньше» как соотносительного с разницей в возрасте («старше — младше»): *Мама, а ты меня любишь **постарше**, а Диму **помладше**?* (4) Возможно, такое употребление наречий связано и с прямым отражением ситуации: старший ребенок просто дольше общался с матерью, еще до рождения брата, и соответственно она его больше (*постарше*) любит. Или, как это часто бывает, первому ребенку в семье уделялось больше внимания, чем второму. Однако здесь, несомненно, имеет место и расширение значений слов, которые характеризуют только возрастные, а не любые количественные различия.

- **Осмысление значений слов в свете детских представлений о семейных (родственных) отношениях**

Представления о «взрослом» возрасте и отношениях между взрослыми вполне закономерно формируются у ребенка на основе эталонной модели «муж и жена» (из собственного опыта ребенок выводит правило: «Взрослые могут пожениться, как папа и мама»). При этом ребенок не сразу усваивает, что такие отношения невозможны между родителями и детьми. Представление о жене ребенок (мальчик) склонен отождествлять с образом собственной матери, проецируя ситуацию «папа женился на маме» на себя. Пятилетний Саша спрашивает у мамы: *А когда мне будет девять лет, я уже буду большой, взрослый? — Конечно, большой. А почему именно «девять лет»? — Я тогда на тебе изжениюсь.* Ребенку младшего дошкольного возраста, как известно, свойственно эгоцентрическое мышление: он все «измеряет» только отношением к себе. Об особенностях освоения слов этой тематической группы (см., например, (Доброва 2008)) свидетельствуют и парадоксальные толкования их значений на основе ложной этимологии: *Бабушка, кто тебе Сережа? — Правнук. — А*

я тогда **левый** внук? (Вася 4). Основываясь на случайном созвучии слов **правнук** и **правый**, ребенок «примеряет» их к собственной системе координат (осмысляет значение термина родства в свете «пространственной» оппозиции **правый** — **левый**).

Семейная модель «муж — жена» становится когнитивной основой рефлексии ребенка и над содержанием взаимосвязанных номинаций лиц по роду их деятельности. Например: *А жена боксера тоже боксерка, да?* (6,8). Согласно принципу языковой симметрии, которому интуитивно следует ребенок, такие названия должны быть парными (ср. восстановление языковой лакуны в приведенном примере); кроме того, в этих номинациях совмещаются значения профессии и супружеских отношений (буквально: если у боксера есть жена, то она тоже должна заниматься боксом).

• **Логика отождествления явлений человеческого, природного, животного и предметного «мира» (установление сопричастности этих миров)**

А. Перенесение отношения «взрослый — ребенок» (родители — дети) на неодушевленные предметы, различающиеся большим и маленьким размером: именно в свете данной антропоморфной оппозиции осмысляется большинство детских инноваций со значением уменьшительности.

Гале подарили на день рождения детское пианино: *Мама, это маленький пианёнок? Его мама-пианиха родила?* (4) // Показывая на тумбочку: *Это шкафенок маленький?* (3,6). Ср.: *У слона — слоненок, у тигра — тигренок, а у окна — форточка?* (5). Отношение между частями единого целого (*окно — форточка*) аналогично противопоставлению «взрослое существо и его ребенок, детеныш».

Интересно, что тот же принцип (отождествление всего маленького с ребенком) определяет осмысление детьми логики грамматических противопоставлений (в частности, рода одушевленных существительных). Мама объясняет сыну родовые различия между словами: *Лошадь — женского рода, конь — мужского. — А жеребенок — детского рода?* (6). Как известно, в основе разграничения рода одушевленных существительных лежит принцип соотнесения грамматического рода и пола (название особи женского пола соответствует женскому роду, особи мужского пола — мужскому). Ребенок достраивает эту систему противопоставлений, вводя собственное основание для классификации: **мужской и женский род** применим к названиям **взрослых** животных, **детский род** — к названиям **невзрослых** существ (**детенышей** любого пола).

Б. Частотный случай парадоксальных детских «обобщений» — область появления на свет детенышей человека и животных: *родить / сродить / выродить котенка, кролика, щенка* (любое живое существо) — обращение к родителям, равносильное просьбе *родить ребенка* (братика, сестричку). Ср.: *Мамочка, ну если ты не можешь родить мне братика, роди хотя бы котеночка* (Оля 5); *Мама, сроди мне маленького кролика* (Саша 4,2); *Мама, а ты можешь щеночка выродить?* (Катя 4,5). В такого рода «допущениях» также проявляется антропоморфизм как черта детской ментальности. Ср. перенесение «человеческих» отношений на животных: (Ксюша, увидев бездомную собаку, которую они с мамой часто подкармливают): *Мам, а можно удочерить эту собачку?* (5). Ср. явно шуточный метаязыковой контекст, свидетельствующий уже о преднамеренной игровой интенции ребенка в образовании подобных инноваций (Гридина 2014): *Мама, а если я с Машей дружу, то, может, нам ее удочерить? А если нельзя удочерить, то, может, мы ее уподружим?* (Оля 11). То, что официальная процедура «уподруживания» не существует, девочке хорошо известно. Тиражирование слова-образца является ситуативной словотворческой эвристикой, условным обозначением желаемой, но «нереальной» ситуации.

В целом метаязыковая рефлексия, выраженная в форме детского вопроса-суждения (выдвинутой ребенком версии осмысления слова), соединяет в себе когнитивные и языковые проекции детского образа мира и является одним из свидетельств наличия в языке достаточно самостоятельной сферы, регулирующей соотношение между содержанием и формой языковых знаков, и ее динамической природы (Голев 1989). Выступая как спонтанно складывающаяся стратегия усвоения языка в онтогенезе, метаязыковая рефлексия выполняет ряд важных функций в формировании языковой личности:

1) выражение ребенком собственной уникальности в восприятии аспектов окружающего мира и ассоциативной переработке языковой информации (при опоре на имеющуюся когнитивную и лингвистическую базу);

2) участие в формировании динамических подсистем детской речи, позволяющих ребенку реализовать насущные коммуникативные и номинативные потребности;

3) развитие лингвокреативных способностей в области «прочтения» мотивационной формы слова и применения выведенных алгоритмов в продуктивной словотворческой деятельности; от-рефлектированная «техника» компенсаторных эвристик является «субстратом» преднамеренной (осознаваемой) языковой игры.

Литература

- Выготский Л. С.* Психология искусства. М., 1987.
- Выготский Л. С.* Психология. М., 2000.
- Голев Н. Д.* Динамический аспект лексической мотивации: монография. Томск, 1989.
- Гридина Т. А.* Ассоциативные проекции детских словотворческих инноваций и тренинги вербальной креативности // Лингвистика креатива-3. Екатеринбург, 2014.
- Гридина Т. А.* Объяснительный словарь детских инноваций. Екатеринбург, 2012.
- Доброва Г. Р.* К вопросу о понимании семантики лексемы и умении сформулировать дефиницию (на материале освоения детьми терминов родства) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Вып. 6. Екатеринбург, 2008.
- Лепская Н. И.* Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). М., 1997.
- Касевич В. Б.* Когнитивная лингвистика: В поисках идентичности. М., 2015.
- Харченко В. К.* Словарь детской речи. Белгород, 1994.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: лингвистика детской речи. М., 2000.

С. М. ЕВГРАФОВА
МОСКВА, РОССИЯ

ОСВОЕНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВЕРБАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Т. Н. Ушакова, обсуждая роль речи в когнитивных процессах, отмечает, что «вербальные процессы... осуществляют функцию транспортировки информации от одного человека к другому», и это дает основание «считать транспортирующую функцию речи весьма существенной в познавательных процессах современного общества» (Ушакова 2011: 51). Действительно, в доинформационном обществе обучение проходило преимущественно через подражание, воспроизведение и практическое освоение необходимых навыков с их последующим осмыслением; сейчас преобладает вербальное обучение, которое дополняется лишь визуальным рядом (иллюстрации и учебные фильмы; так, во многих школах из соображений безопасности ограничены уроки труда;

лабораторные работы заменяют созерцанием видеofilмов или действий учителя, а выводы из наблюдений диктует учитель), см. тж. (Евграфова 2015а). При этом в процессе вербального обучения нередко наблюдаются недиагностируемые коммуникативные неудачи, которые существенно снижают эффективность обучения — см. об этом (Евграфова 2015б).

Вербальное обучение в школе и высшей школе базируется на включении в языковой материал (инпут), обрабатываемый обучаемым, 1) учебных текстов, 2) речи преподавателя, а затем и 3) текстов научных работ и иной дополнительной литературы по предмету. При этом преподаватель исходит из аксиомы, что обучаемый должен понимать все, что ему говорят, и все, что он читает (незнание отдельных слов допустимо, и преподаватель готов их объяснять, но обучаемый не всегда обращается вовремя за разъяснениями). Важную роль играет знакомство с изучаемым объектом и его свойствами через дефиниции — часто неудовлетворительные: неточные или слишком сложные.

Проведенное исследование направлено на то, чтобы выяснить, как студент-первокурсник анализирует и понимает значения заведомо знакомых терминов в незнакомом научном тексте. Контрольная выполнялась дома, дефицита времени не было, пользоваться можно было любыми источниками.

Студенту предлагалось ответить на вопрос о значении терминов *словарь* и *грамматика* в следующем фрагменте статьи Л. В. Щербы (Щерба 1974: 25).

«Человечество в области языкознания искони и занималось подобными умозаключениями, делаемыми ... на основании всех (в теории) актов говорения и понимания, имевших место в определенную эпоху жизни той или иной общественной группы. В результате подобных умозаключений создавались словари и грамматики языков... Правильно составленные словарь и грамматика должны исчерпывать знание данного языка».

Задание проверяет и освоенность очень распространенных лингвистических терминов, и способность анализировать значения слов — занятие, чрезвычайно востребованное в работе лингвиста, литературоведа и переводчика. Теоретически вопрос не был сложным, потому что идея определения значения слова знакома всем школьникам, в ЕГЭ входит задание на установление соответствия между словарным значением слова и его контекстным употреблением. На лекциях и семинарах тоже не раз говорилось о роли контекста в определении значения слова. Кроме того, на

занятиях мы обсуждали вопрос о том, что *словарь* и *грамматика* имеют как обиходное, так и терминологическое значение, а также выполняли похожие задания на другом материале.

Оказалось, что даже такие несложные учебные операции с лексикой научного текста представляют для студента немалые сложности. Это обусловлено рядом факторов. Так, в серьезных научных статьях термины используют совершенно не обязательно в соответствии с тем, как они описаны в учебниках и справочниках, — т. е. вводимый в сознание студента языковой материал часто оказывается противоречивым. Устная речь преподавателя, если он не читает наизусть фрагменты рекомендованного учебника, обычно содержит еще больше индивидуальных отклонений от стандарта и просто речевых неточностей. При этом даже лучшие ученые пишут не всегда безупречно, и контаминации значений и сочетаемости различных терминологических и нетерминологических единиц неизбежны.

Приведем пример. В известной статье Н. И. Жинкина (Жинкин 1964: 26), которую мы разбирали на семинаре, находим такое определение: «Язык рассматривается как система знаковых protivопоставлений. Добавление или удаление хотя бы одного из средств выражения (знака или правила связи знаков) составит новый язык». Подумайте, совпадает ли — при всем внешнем сходстве — жинкинское определение языка с соссюровским; согласуется ли предложенное здесь объяснение понятия *средства выражения* с наиболее распространенным представлением о нем; уверены ли вы, что знак для Жинкина — двусторонняя единица.

Отрывок, предложенный на экзамене, намного проще. Правильный ответ должен выглядеть примерно так:

Щерба использует термины «словарь» и «грамматика» в двух значениях каждое. Во-первых, это книги, содержащие списки известных слов и выражений с толкованиями и правила использования этих единиц в связной речи (об этом говорит сочетаемость слов: словари и грамматики создавались и составлялись людьми). Во-вторых, это достижимый только в идеале перечень всех слов и выражений данного языка и достижимый только в идеале перечень всех правил употребления этих слов и выражений в связной речи (об этом свидетельствует общий контекст, в котором говорится о том, что имеются в виду правильно составленные, т. е. идеально полные и точные, словари и справочники).

Проанализируем ответы студентов. Всего я получила больше ста десяти работ, разных по объему (колебания укладываются

в нормальное распределение, и потому этот фактор не учитывается) и качеству ответов. Среди них были явно списанные «у соседа», что проявляется в различных речевых и смысловых нарушениях, но этот аспект здесь не рассматривается.

Можно выделить несколько факторов, которые следует учитывать преподавателю при оценивании ответов и составлении заданий. Вначале — о **коммуникативных и когнитивных стратегиях поведения** обучаемого.

1. При ответе на вопрос студенты используют разные **стратегии ответа на вопрос**: 1) «чтение со словарем» – использование справочной литературы как дополнительного источника информации в сочетании с анализом текста, 2) «copy–paste» — использование справочной литературы без глубокого анализа текста (студент приводит готовую дефиницию, которая может дать лишь половину ответа на поставленный вопрос, часто аргументирует ее цитатой — не всегда адекватной), 3) «что вижу — о том пою» – вынесение суждения о содержании текста с опорой на некоторые актуализованные в сознании пишущего элементы, без использования справочной литературы (чаще всего вместо анализа текста находим поверхностное рассуждение).

Реже всего студенты выбирают самую правильную для неопытного человека стратегию «чтение со словарем» (из ста работ таких было не более шести), чаще всего — бессмысленную стратегию «copy–paste», которая свидетельствует о непонимании задания (таких ответов не меньше половины). Немало и любителей отвечать наобум: последняя стратегия активно используется в бытовом общении и свидетельствует об отсутствии элементарной культуры мышления, которая должна прививаться в школе.

Приведем примеры (они нумеруются по порядку; при цитировании все особенности правописания и стиля сохраняются).

- **«Чтение со словарем».** № 1. «Мне кажется, что Л. В. Щерба в своем высказывании употребляет термин «словарь» в значении «книга, содержащая перечень слов, расположенных по тому или иному принципу», а термин «грамматика» как «книгу, описывающая строй языка». Такой вывод можно сделать из предложения «правильно составленный словарь и грамматика должны исчерпывать знания данного языка». Похожее мнение можно увидеть в материалах к заданию 15, где говорится о том, что «именно словарь фиксирует норму», следовательно, словари создаются для того, чтобы описывать существующий нормированный языковой строй. С другой стороны можно

предположить, что не могут всего лишь две книги «исчерпывать знания языка», как бы грамотно они не были составлены. Рискну также предположить, что Щерба использует данные термины в переносном значении: словарь = лексика, грамматика = формальный строй языка, образующ. вместе с фонетикой и лексикой его целостную систему, – следовательно, в совокупности своей словарь и грамматика представляют собой живой язык. Возможно, именно на многозначности этих терминов и «сыграл» Щерба, утверждая, что «исчерпывать знания языка» должны не только нормы и формальный строй, но и живое употребление языка. Именно их совокупность и грамотное объединение создаст наиболее полное и разностороннее знание языка».

- **«Copy — paste».** № 2. «В моем понимании, словарь в данном случае — это справочник, в котором можно почерпнуть ту или иную информацию о единице языка, или о предмете (явлении) окружающей действительности, или о каком-либо народе. А грамматика — это наука, изучающая грамматический строй отдельных языков, а также их групп и семей, сравнивающая разные исторические этапы развития языков».
- **«Что вижу — о том пою».** №3. «Для Щербы словарь и грамматика — это фиксация сиюминутного сост-я языка всех людей на планете, т. е. норма основывалась бы на б-ве».

2. Если студент хоть в какой-то мере анализировал фрагмент статьи, то при определении контекстного значения он ориентировался либо на сочетаемость слов, либо на общий смысл отрывка. Эти **стратегии анализа значения слова** можно условно назвать синтаксической и семантической. Могу высказать осторожное предположение, что эти стратегии соотносимы с так называемыми референциальными и экспрессивными детьми (ср. тж. о двух путях в синтаксис в работе (Бровко 2013)).

- **«Синтаксическая стратегия».** № 4. «Мне кажется, Щерба использует основное значение слов «словарь» (как сборник слов языка с пояснениями и/или толкованиями) и «грамматика» (как учебник, содержащий описание правил об изменении слов и их согласовании), ибо он делает упор на том, что набор слов и правил должен быть ЗАПИСАН и СОСТАВЛЕН → он подразумевает некий письменный источник».
- **«Семантическая стратегия».** № 5. «Мне кажется, что в данном случае слово «словарь» употреблено в значении всех возможных слов, что существуют в языке, нечто вроде «идеального

словаря», то же самое и с грамматикой — имеется в виду все варианты употребления и связи между словами».

Интересные сведения можно извлечь из анализа **структуры и содержания собственных высказываний студента** (не цитат).

1. Когда студент пытается комментировать цитату или дать самостоятельный ответ на вопрос, можно заметить, что высказывание носит либо **индуктивный** (комментируются частные, иногда совершенно случайные наблюдения), либо **дедуктивный**, максимально общий характер (возможны необоснованные «глобальные» выводы).

- **Дедуктивный комментарий.** № 6. «"Словарь и грамматика" употреблены в максимально общем, почти символическом значении (α , ω). Словарь — зарегистрированное множество начальных форм единиц; грамматика — регулярные правила сочетания этих единиц (синтаксис) и их внутренних изменений (морфология, изменен.по парадигмам). Если обратить внимание на «искони», то метафора становится очевидной: «искони» академических изданий не составлялось. Пространством метафоры «грамм» и «словв» выступает некая коллективная интуиция, причём неопределен способ перехода в нее индивидуально-приобретенного язык опыта».
- № 7. «Словарь и грамматика, у Л. В. Щербы — это историческая ценность, они помогают понять от куда взялось то или иное слово, правило определенной общественной группы».
- **Индуктивный комментарий.** № 8. «Я думаю, что Л. В. Щерба имел в виду, что создавались словари, включающие в себя определенный запас слов, лексикон, особые выражения, присущие конкретному временному периоду, эпохе и т. д. Тоже самое касается и грамматики, ее правила могут изменяться с течением времени, у каждой общественной группы своя грамматика или ее отсутствие».

2. В студенческих комментариях обоих типов большой интерес представляют явные или скрытые ассоциации — в данном случае те, которые соотносятся со значениями слов *словарь* и *грамматика*.

В бытовом сознании словарь и грамматика — это главным образом книги. Ими пользуются при изучении иностранного языка; на уроках русского языка с помощью словарей и грамматики устанавливается правильность, нормативность тех или иных речевых форм. Поэтому наличие в тексте ассоциаций с понятиями **КНИГА**, **УЧЕБНИК**, **ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК**, **ГРАМОТНОСТЬ**, **ПРАВИЛЬНОСТЬ**, **НОРМА** говорит о том, что человек опирается в своей учебной

деятельности на обиходные, непрофессиональные семантические корреляции термина.

На лекциях и семинарах обсуждались термины *словарь* и *грамматика* привязывались к понятиям ЛЕКСИКА, ЛЕКСИКОН, МОРФОЛОГИЯ, СИНТАКСИС, ЯЗЫК (+ ИЗМЕНЧИВОСТЬ ЯЗЫКА), ПРАВИЛА СОЧЕТАЕМОСТИ и др. На занятиях по лексикографии актуализовались и ассоциации с книгой.

Явное утверждение может сопровождаться комментарием, в котором присутствуют не противоречащие ему ассоциации (см. № 6). Это связано с тем, что у подавляющего большинства студентов бытовые ассоциации намного сильнее терминологических, но даже в тех работах, где прослеживаются терминологические ассоциации, они могут быть случайны и бессистемны. Кроме того, не исключено, что полное отсутствие обиходных ассоциаций (такая работа оказалась одна, №7) свидетельствует о том, что студент не связывает новую информацию с хранящейся в его памяти.

Дополнительную информацию об освоении изученного материала можно извлечь из **логических и речевых ошибок**. Не следует обращать внимание на мелкие речевые недочеты (все студенты пользуются естественной письменной речью и своих работ не редактируют), но логические провалы и несформированность суждения (№3, 6, 8) свидетельствует как минимум о неполном освоении материала. Кроме того, заметно, что студенты плохо освоили речевой жанр экзаменационного ответа и склонны подменять его на мини-эссе, используемое в ЕГЭ по гуманитарным предметам. Неуверенность в знаниях часто находит отражение и в употреблении вводных слов и выражений (№1, 2, 4, 5, 8).

Выводы. При вербальном обучении ключевую роль играет сформированность когнитивных структур — в первую очередь, понятий, фреймов (Холодная 2002: 92); эти структуры формируются в результате освоения инпута и работы механизмов построения «индивидуальной речевой системы». В частности, нельзя забывать о том, что для подлежащих усвоению понятий учебные тексты должны обеспечивать достаточное количество показательных контекстов употребления — см. об этом (Успенский 1979), а не подменять их дефинициями; это заставляет задуматься об особом внимании к языку учебной литературы. Кроме того, необходимо создавать учебные тезаурусы, выявляющие ассоциативные связи и облегчающие переход к научной систематизации понятий.

В свое время Л. В. Щерба предположил, что языковая система реализуется в сознании индивида в виде «индивидуальной

речевой системы», причем он допускал, что «на практике организации отдельных индивидов могут чем-либо да отличаться от нее [языковой системы — С. Е.] и друг от друга» (Щерба 1974: 27). Сделанные наблюдения показывают, что расхождения в структуре понятий и ассоциативных связях, важных для таких индивидуальных речевых систем, очень велики.

По данным Б. Г. Ананьева, речевое развитие продолжается до 40–45 лет – см. (Ананьев 1968). Если в нормальном речевом развитии маленького ребенка поражает то, что все дети проходят одинаковые стадии и приходят к более или менее одинаковому результату, то у подростков и взрослых различия в уровне владения родным языком могут быть очень заметными и заставляют ставить вопрос о компетентности / некомпетентности носителя языка (Базжина, Евграфова 2008). Различия в индивидуальном лексическом запасе ощущают даже сами некомпетентные носители (Евграфова 2015в), но профессионалу несложно заметить существенные расхождения в овладении и сложными синтаксическими конструкциями, и жанрово-композиционными формами устной и письменной речи, и — что особенно удивительно — нарушения в формировании словообразовательных механизмов (Евграфова 2014: 259). Можно предположить, что — в зависимости от социальной востребованности речевой компетентности, усилий самого человека и адекватной педагогической помощи — с возрастом расхождения в индивидуальных речевых системах либо нивелируются, либо накапливаются.

Литература

- Ананьев Б. Г.* Онтогенетическая эволюция психофизиологических функций человека // Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968. С. 133–154.
- Базжина Т. В., Евграфова С. М.* Новая социальная ценность — компетентный носитель языка // Проблемы порождения и восприятия речи. Материалы VII выездной школы-семинара. Череповец, 2008. С. 4–11.
- Бровко Е. Л.* Ваня и Лиза: два пути в синтаксис // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики. К юбилею доктора филологических наук профессора С. Н. Цейтлин. СПб., 2013. С. 8–17.
- Евграфова С. М.* Проблемы освоения и преподавания родного языка в информационном обществе // Материалы научно-технической конференции «Модернизация языка: вызовы времени». 29–30 мая 2015 г. Алматы, 2015 (а). С. 11–15.

- Евграфова С. М.* Проблема недиагностируемых коммуникативных неудач в учебно-научном дискурсе М., Полоцк, 2015 (6) [Электронный ресурс] // Код доступа: <http://uni-persona.srcc.msu.ru/site/conf/marginalii-2015/thesis.htm>
- Евграфова С. М.* Хорошая речь в оценках современного студента // Хвала и хула в языке и коммуникации. М., 2015 (в). С. 260–283.
- Евграфова С. М.* Феномен естественной письменной речи и его влияние на языковую систему // Антропоцентризм в языке и речи. Сер. «Acta Slavica Estonica V. Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика XVI. Антропоцентризм в языке и речи». Тарту, 2014. С. 248–260.
- Жинкин Н. И.* О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. №6. С. 26–38.
- Успенский В. А.* О вещных коннотациях абстрактных существительных // Семиотика и информатика. 1979. № 11. С. 142–148.
- Ушакова Т. Н.* Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики. М., 2011.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта. СПб., 2002.
- Щерба Л. В.* О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 24–39.

Н. В. МИККОЕВА
Выборг, Россия

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИНТУИЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В онтолингвистических исследованиях обращается внимание на то, что старший дошкольный возраст — период яркого проявления познавательного интереса ребенка к речи, элементарного осознания языковой действительности, метаязыковой рефлексии, приобретения чувства языка или языкового чутья посредством проявления творчества, языковых игр и периодических отступлений от правил (Арушанова 2005; Бушенев 1996; Лепская 1997; Цейтлин 2000 и др.).

Значимым является мнение Н. Т. Бушенева о том, что «правила комбинаторики и селекции языковых и мыслительных единиц усваиваются на практике пользования речью, осознаются на фоне «ошибок», отступлений от этих правил» (Бушенев 1996). Такой экспериментальный способ познания языка отражается в языковых

играх, речевой материал которых намеренно насыщен разнообразными неточностями и ошибками, что создает некоторый комичный эффект. Это вызывает у играющих реакцию на необычность речевого стимула и необходимость актуализации знаний. Нестандартность построения речевого материала в языковой игре, наличие проблемной ситуации позволяют активизировать мыслительную и речевую деятельность ребенка. Выявлено, что запрос сознания на определенный комплексный блок ранее полученной информации, процессы мгновенных озарений, всесторонний охват проблемной ситуации, способность к смысловой догадке на основе спонтанного обобщения предшествующего опыта обеспечивает интуиция (Еникеев 1999: 35).

Анализ психолого-педагогической литературы выявил недостаточную разработанность проблемы развития познавательной ориентировочной деятельности детей с речевыми нарушениями в сфере языковых явлений, их языковой интуиции и речемыслительных способностей, отвечающих за естественные механизмы овладения речью в норме. В то же время отмечается важное значение формирования у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) в процессе логопедической работы с ними практической способности отличать правильные языковые формы от неправильных (Лалаева 1996; Микляева 2010 и др.). Целью проводимой работы явилось уточнение определения языковой интуиции, разработка методики ее диагностики и развития у дошкольников с ОНР.

В современном понятийном аппарате логопедии все чаще используются дефиниции «чувство языка», «языковая интуиция» и «языковое чутье». Однако представляется не совсем корректным взаимозаменяемость понятий «чувство языка» и «языковая интуиция», что также представляет научный интерес для их рассмотрения с целью конкретизации и сужения области коррекционного воздействия на детей с речевыми нарушениями средствами специально смоделированных развивающих игр, включающих проблемные речевые ситуации.

В педагогической и лингвистической литературе различные аспекты языковой интуиции или чувства языка рассматриваются с XIX–XX веков, однако не прослеживается точной терминологической определенности этих понятий. Это несколько затрудняет понимание данного явления. Отметим, что характеристики понятий «языковая интуиция» и «чувство языка» у некоторых исследователей очень схожи и часто взаимозаменяемы (Божович 1946; Гохлернер 1983; Рамишвили 1978). Однако при определении сущности языковой

интуиции не встречается упоминаний о том, что она является, к примеру, обобщенным речевым опытом или суммой знаний о языке. Механизм ее действия скорее проявляется в реакции на новизну или необычность речевого стимула, функции контроля, в почти неосознаваемой апелляции к имеющемуся практическому опыту, в разной степени осознанному, для решения какой-либо задачи. Таким образом, несмотря на действительно тесную корреляцию между данными явлениями, вырисовывается достаточно четкая когнитивная направленность языковой интуиции, что позволяет охарактеризовать ее как особую метаязыковую, речемыслительную функцию.

Выявлено, что чутье, способное привести к мгновенному озарению, интуитивному прозрению относят к условно выделяемой сфере «сверхсознания» в метаязыковом сознании, и основой действия этого механизма является переработанный в различной степени реальный опыт речевой практики (Ростова 2000). Мы предположили, что если рассматривать понятие «интуиция» как высший уровень подсознательной психической деятельности, а языковую интуицию как компонент метаязыковой деятельности, являющейся высшей психической функцией, то предполагается развитие и совершенствование языковой интуиции как любой психической деятельности. Более того, в перспективе представляется возможным косвенно оценить уровень языковых представлений человека как носителя языка.

На основе анализа лингвистической литературы и собственных выводов о языковой интуиции в качестве явления метаязыковой деятельности мы постарались сформулировать собственное определение языковой интуиции. **Языковая интуиция — это не в полной мере осознаваемая способность к внутреннему симультанному обобщению и переосмыслению речевого опыта с возможностью выхода за его пределы на основе возникновения рефлексии по отношению к неясности речевого стимула.**

Это послужило дополнительным стимулом к углубленному изучению особенностей развития языковой интуиции у дошкольников с ОНР как функции подсознательной и созданию на этой основе целостного комплекса развивающих игр, способствующих решению конкретно коррекционно-педагогических задач и интеграции логопедической работы с образовательными областями познавательной и речевой направленности.

По результатам исследования языковой интуиции было выявлено, что у большинства дошкольников, не имеющих речевых нарушений, наблюдается высокий (53%) и средний (37%) уровни развития языковой интуиции и только у незначительной

части — низкий (10%). Дошкольники с ОНР демонстрировали низкий (74%) и средний (26%) уровни развития интуиции.

На основе анализа полученных данных можно утверждать, что у дошкольников, не имеющих речевых нарушений, уровень развития языковой интуиции значимо отличается от уровня развития языковой интуиции детей с речевыми нарушениями, при усугублении нарушений речевого развития снижается уровень развития языковой интуиции, то есть возможности овладения языковыми закономерностями. Большинство детей контрольной группы были способны к произвольному акцентированию внимания на речевых ошибках и на необычности языкового элемента в обращенной речи взрослого, с последующей корректной переформулировкой и объяснением сделанного выбора. Дети с нормальным речевым развитием демонстрировали способность к осуществлению смысловой догадки, более устойчивый познавательный интерес к предлагаемым заданиям и лучшие речеслуховое внимание и контроль. Это позволило сделать вывод о том, что у детей контрольной группы стихийное овладение речью и базовыми когнитивными операциями происходит в соответствии с возрастными нормами, что обеспечивает им хороший контроль и оценку правильности языковых конструкций. Слабость или отсутствие реакции на заведомо неверный речевой раздражитель и необычность языкового элемента, низкий познавательный интерес к слову, затруднения при осуществлении смысловой догадки, непродуктивная и своеобразная коррекция при выполнении серии заданий дошкольниками с ОНР свидетельствовали об искаженном формировании в их языковом сознании определенных норм и правил использования языка в речи, а также о потенциально сниженных способностях к овладению языковыми закономерностями.

Таким образом, исследуя проявления языковой интуиции у детей, мы пришли к выводу, что контроль языковой правильности, возможность обнаружения необычности формы, значения языкового элемента, его сочетания с другими элементами высказывания или его несоответствие ситуации находятся в обусловленной зависимости от уровня речевого развития и познавательной активности, от особенностей речевого опыта, запаса и прочности представлений об окружающем мире.

На основе анализа полученных результатов был разработан комплекс развивающих игр, включающих проблемные речевые ситуации. Цель комплекса — стимулирование познавательного интереса к языковым явлениям и развитие языковой интуиции. Для

достижения этой цели поставлены следующие задачи: формирование познавательного интереса к языковым явлениям в ходе восприятия детьми специально смоделированных ситуаций в развивающих играх; привлечение внимания педагогом к нестандартным и неправильно оформленным языковым фактам; развитие языковой интуиции в качестве метаязыковой рефлексии на необычность речевого стимула в проблемных речевых ситуациях и специально разработанных текстах для чтения (элементы коррекционного чтения); стимулирование положительного эмоционального отклика на речевой материал; развитие речемыслительных функций.

Содержание комплекса составили развивающие игры с проблемными речевыми ситуациями и логопедические рассказы. Наличие проблемы в игре задает определенный темп и глубину протеканию мыслительных операций, позволяет сделать игру более динамичной и эмоционально-окрашенной по сравнению с традиционными играми с правилами.

Игры разрабатывались в соответствии с экспериментально установленными направлениями совершенствования механизмов языковой интуиции у дошкольников с ОНР. Последовательная серия развивающих игр включает авторские и заимствованные игры, модифицированные в соответствии с задачами исследования. Развитие языковой интуиции проводится опосредованно и поэтапно, от простого к сложному. Некоторые игры разрабатывались таким образом, чтобы одна игра подготавливала ребенка к восприятию следующей. Особое внимание на начальном этапе уделяется играм на развитие слухового контроля, речеслухового внимания, памяти, фонематического восприятия, что тесно связано с механизмами языковой интуиции. Развивающие игры с проблемными речевыми ситуациями предусматривают развитие языковой интуиции на лексико-семантическом и лексико-грамматическом уровне.

Обратим особое внимание на то, что развивающие игры с проблемными речевыми ситуациями являлись составной частью комплекса коррекционно-педагогических мероприятий, направленных на преодоление общего недоразвития речи, что подразумевало параллельное формирование продуктивных языковых моделей.

Разработанные игры отличаются спецификой речевого материала: намеренное нарушение языковой нормы в смысловом и грамматическом плане; элементы недосказанности; подмена фактуальных единиц; возможность выбора варианта ответа; использование слов-стимулов, задающих ассоциативное поле; использование противопоставления и т. п. Разнообразие проблемных

ситуаций стимулирует различные проявления языковой интуиции: способность к почти неосознаваемой апелляции к имеющемуся практическому языковому опыту, реакцию на новизну или необычность речевого стимула, функцию контроля, способность к предвосхищению, к смысловой догадке.

Таким образом, в совместной деятельности у дошкольников с ОНР формируются следующие особенности их речевого поведения: повышенное внимание к собственной и чужой речи, контроль языковой правильности; способность к обнаружению необычности формы, значения языкового элемента, его сочетания с другими элементами высказывания или его несоответствия ситуации; мотивация к запоминанию новых слов и редких выражений, анализ случаев метафорического переноса наименования; стремление к проведению простейшего этимологического анализа слов, к осуществлению смысловой догадки, к восстановлению нарушенных синтаксических связей и замене не подходящих по смыслу слов.

Анализ результатов контрольного эксперимента продемонстрировал, что в процессе применения комплекса на основе развивающих игр в системе коррекционно-логопедического воздействия удалось активизировать познавательный интерес к языковым явлениям у дошкольников с ОНР, повысить их реакцию на неправильность или необычность языкового элемента и его сочетаний, поспособствовать осмыслению и активизации имеющихся правил, улучшить способность к произведению продуктивной коррекции, что обеспечивает развитые механизмы проявления языковой интуиции и способствует оптимизации логопедической работы.

Литература

- Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей 3–7 лет. М., 2005.
- Божович Л. И. Значение осознания обобщений в обучении правописанию // Известия АПН РСФСР. 1946. Вып. 3. С. 41–42.
- Бушенев Н. Т. Языковые игры как средство формирования речемыслительных навыков у ребенка // Проблемы детской речи: Материалы межвузовской конференции. СПб., 1996. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://ruthenia.ru/folktee>
- Гохлернер М. М. Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. 1983. № 4. С. 138–142.
- Еникеев М. И. Общая и социальная психология. М., 1999. С. 35–37.

- Рамишвили Г. В.* К вопросу о неосознанной активности языка // Бессознательное: Природа. Функционирование. Методы исследования. Т. 3. Тбилиси, 1978. С. 199–201.
- Ростова А. Н.* Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания: (На материале русских говоров Сибири): Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. Томск, 2000.
- Лалаева Р. И.* К вопросу о «чувстве языка» у умственно отсталых школьников // Проблемы детской речи: Материалы межвузовской конференции. СПб., 1996. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://ruthenia.ru/folktee>
- Лепская Н. И.* Язык ребенка. (Онтогенез речевой коммуникации). М., 1997.
- Микляева Н. В.* Лингвистическая лаборатория как инновационная форма организации педагогической работы в ДОУ компенсирующего вида // Современные проблемы науки и образования. 2010. № 6. С. 44–49.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.

Е. А. ОФИЦЕРОВА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

**ФОНЕТИКА И ГРАФИКА В УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ
ЯЗЫКУ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ:
«ОШИБКООПАСНЫЕ» МЕСТА**

Современные образовательные системы и учебно-методические комплексы (УМК) носят красивые названия, во всех программах по русскому языку для начальной школы заявлен достаточно серьезный объем знаний, который должен освоить ребенок к концу обучения в начальной школе, но, к сожалению, не всегда то, что декларировано в названии и программе, находит полное отражение в материале самих учебных пособий.

О языковой рефлексии, метаязыковой способности ребенка написано много (см., например: Цейтлин 2000, Овчинникова 2005, Доброва 2012, Елисеева 2015). В начальной школе те знания, которые ребенок приобрел в результате самостоятельных наблюдений над языком, должны постепенно систематизироваться. Метаязыковая способность (в виде высказываний о фактах языка и т.п.) есть и у дошкольника, школьник же приходит к ее выражению

в виде высказываний на метаязыке. При этом «продуктивное обучение родному языку должно опираться на речевой и лингвистический опыт ребенка» (Овчинникова 2005), а это у авторов учебников не всегда получается.

Многие учебники по русскому языку для начальной школы отличает, с одной стороны, упрощение теоретического материала, с другой — неоправданная сложность подобранных примеров для его иллюстрации в текстах упражнений. Мы обращались к анализу учебников по русскому языку для средней школы (Офицерова 2014); в рамках данной статьи рассмотрим, как представлены фонетика и графика в нескольких современных УМК по русскому языку для начальной школы с точки зрения наличия в них т.н. «ошибкоопасных» мест (об «ошибкоопасных» местах учебников для начальной школы см.: Круглякова 2013).

Встречаются не совсем удачные формулировки и смешение разных фонетико-графических случаев — в частности, в области разграничения твердых и мягких согласных и употребления букв **е, ё, ю, я**.

Так, в учебнике М. С. Соловейчик одно из заданий к упражнению 38 на с. 21 звучит так: «Ещё раз прочитай (вслух) предложения, слушая слова. Находи мягкие согласные звуки и подчёркивай (=) буквы, которые указывают на то, что звук мягкий» (далее приведены буквы: «**е, ё, ю, я, и** или **ь**»). В тексте есть слова с непарным мягким глухим согласным (*брусничка*) и с ассимиляцией по мягкости (*костяника, брусничка*) — в этих случаях букву, указывающую на мягкость, подчеркнуть нельзя, но об этом в данной части задания не сказано. Данная информация появляется ниже, т. е. когда задание уже будет выполнено (и скорее всего — неправильно): «Найди три случая, где мягкость согласных звуков никак не обозначена. Поставь над буквами этих звуков **v**» (Соловейчик 2008: 21). Кроме того, в тексте упражнения есть разные случаи употребления букв **е, ё, ю, я** — когда эти буквы обозначают по два звука, [j] и гласный (в начале слова и после гласных: *ягодам, первая, июнь, июль*), и когда они обозначают гласный и мягкость предшествующего согласного (*в лесу, летний, месяц* и т. п.). В первом случае обозначается не мягкость согласного [j] (он непарный по мягкости, и специальные символы для обозначения его мягкости на письме не нужны), а сам звук. Но приведенный список букв может подтолкнуть ребенка к ошибке: он либо бездумно подчеркнет все **е, ё, ю, я**, не видя разницы между двумя случаями (возможно, даже не «слыша» [j]), либо задумается, а стоит ли выделять

мягкий согласный, если для него нет «своей» буквы, и нужно ли эту «общую» букву подчеркивать.

В учебнике Т. Г. Рамзаевой не очень удачные формулировки в отношении твердости/мягкости содержатся в изложении теоретического материала: согласные [ж] и [ш] названы «всегда твердыми», а [ч'] и [ш:] — «всегда мягкими» (Рамзаева 2006: 66, 69), тогда как твердость или мягкость является постоянным дифференциальным признаком фонем и правильнее было бы говорить об отсутствии твердой или мягкой пары.

Теоретическая информация об употреблении буквы ё тоже дана в упрощенном виде: «Буква ё всегда обозначает в словах ударный звук» (Рамзаева 2006: 52), хотя буква ё может обозначать не один ударный гласный, а два звука сразу — согласный и ударный гласный.

Учебник под редакцией С. В. Иванова (Иванов 2012) содержит неудачные формулировки тем. Что нас смущает в названии «Звонкие согласные звуки в конце слова»? В данном разделе речь идет о парных по звонкости/глухости согласных, но парные звонкие согласно фонетическим законам русского языка на конце слов оглушаются и, соответственно, не встречаются. Таким образом, в учебнике возникает подмена понятий: звонкий звук ([б], [б'], [д], [д'], [ж] и др.) — буква, основное значение которой — указание на звонкий звук (**б, д, ж** и др.). «Звонкими» в учебнике называются, по традиции их обозначения в начальной школе, и сонорные согласные («непарными звонкими»), но в данном случае речь идет не о них.

Материал упражнений тоже не всегда подобран так, чтобы задания выполнялись однозначно: даются трудные для фонетического анализа слова. В упр. 4 на с. 13 дано изображение, по которому надо назвать животных и записать полученные слова в транскрипции. Одно из изображенных животных — тигр. В слове «тигр» сонант на конце слова отделен от вершины слога шумным согласным, поэтому второклассник может произносить тут эпентетический гласный, вследствие этого «слышать» лишний слог и, соответственно, записать варианты транскрипции: [т'игыр] или [т'игар]. В упр. 4 на с. 20 для транскрипции предложено слово «объявление», в котором буква **я** обозначает сочетание [j] с безударным гласным [и], а не с ударным [а] — ребенок может допустить ошибку, подписывая гласный по аналогии с гласным в ударном слоге. Кроме того, задается вопрос, на который нельзя дать единственно верного ответа: «В каких словах буква **е** обозначает один звук? Какой?».

В слове «объявление» [j] в последнем слоге перед безударным гласным — в интервокальном положении — может не произноситься, и тогда буква **е** будет обозначать и там один, а не два звука (это же слово использовано в упр. 6).

Итак, мы убедились, что неточности в формулировках и неудачно отобранный для анализа языковой материал, к сожалению, присутствуют в той или иной степени в разных современных учебниках по русскому языку для начальной школы.

Источники

- Иванов С. В., Евдокимова А. О., Кузнецова М. И.* и др. Русский язык. 2 класс. Ч. 1. В 2-х ч. / Под ред. С. В. Иванова. М., 2012.
- Рамзаева Т. Г.* Русский язык: Учебник для 1 класса начальной школы. М., 2006.
- Соловейчик М. С., Кузьменко Н. С.* Русский язык: к тайнам нашего языка: Учебник для 2 класса общеобразоват. учреждений: В 2-х ч. Ч. 1. Смоленск, 2008.

Литература

- Доброва Г. Р.* Вариативность проявлений метаязыковой деятельности в речевом онтогенезе // Психолінгвістика: Зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хм. ДПУ ім. Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 10. С. 181–188.
- Елисеєва М. Б.* Становление индивидуальной языковой системы ребенка. Ранние этапы. М., 2015.
- Круглякова Т. А.* «Ошибкоопасные» места в пособиях по русскому языку для начальной школы: опыт лингвистического анализа // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: Сборник статей к юбилею д-ра филол. наук, проф. С. Н. Цейтлин. СПб., 2013. С. 68–82.
- Овчинникова И. Р.* Что такое метаязыковая способность // Филолог. 2005. № 6.
- Офицерова Е. А.* Лингвистическая теория и языковой материал в учебнике по русскому языку М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской, Л. А. Тростенцовой и др. // Языковое и литературное образование в современном обществе — 2013. СПб., 2014. С. 315–320.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.

Д. Н. ЧЕРНОВ
МОСКВА, РОССИЯ

Л. Г. ШАЛЬ
МОСКВА, РОССИЯ

М. С. ЭРНАНДЕС-ХИМЕНЕС
МОСКВА, РОССИЯ

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ С ДИАГНОЗОМ «МИНИМАЛЬНАЯ МОЗГОВАЯ ДИСФУНКЦИЯ»¹

В настоящее время растет число детей, у которых наблюдаются трудности в речевом развитии и овладении языком, проблемы с грамотностью, становлении письменной речи. Перед психологами и педагогами встает задача разработки и использования новых подходов, методов и методического инструментария для диагностики языковой компетенции, выявления структуры факторов и условий, способствующих повышению ее уровня, разработки и внедрения новых методов обучения русскому языку. Проблема в полной мере характеризует процесс обучения детей в среднем школьном возрасте, когда изучение закономерностей устройства русского языка приобретает направленный системный характер. Важным является вопрос об изучении особенностей становления языковой компетенции как интегрального показателя языковых знаний, умений и навыков при патологическом развитии ребенка. Несформированность языковой компетенции у разных категорий таких детей позволяет лучше понять особенности ее формирования в норме, а с другой стороны — наметить пути коррекционной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности в развитии.

Существует ряд взглядов на проблему определения и выявления структуры языковой компетенции. С нашей точки зрения, удачным является представление Е. Д. Божович о языковой компетенции как целостной психологической системе субъектных умений и навыков, состоящей из трех компонентов, обуславливающих развитие друг друга: знания о языке, речевого опыта и возникающего на их основе чувства языка, которое формируется в процессе субъектогенеза (Божович 2003). Выделение последнего слабо

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ проекта проведения научных исследований «Модель социокультурной обусловленности языковой компетенции ребенка в среднем школьном возрасте», проект РГНФ № 16-06-00822а.

осознаваемого самим субъектом компонента в структуре языковой способности в полной мере отвечает принципу целостности субъекта, который, по мысли Д. Н. Узнадзе и С. Л. Рубинштейна, включает в себя как осознаваемые, так и неосознаваемые/слабосознаваемые проявления. Таким образом, в данном субъектно-ориентированном подходе к определению понятия языковой компетенции отражены неразрывная взаимосвязь и единство речи и языка, субъектный творческий характер овладения речезыковой способностью в процессе включения ребенка во взаимодействие с социокультурным окружением.

Одной из самых распространенных нервно-психических патологий детского возраста является минимальная мозговая дисфункция (далее — ММД). С каждым годом число детей с диагнозом ММД растет. Для таких детей характерны быстрая утомляемость и сниженная работоспособность (при этом физическое утомление может отсутствовать); резко сниженные возможности самоуправления и произвольности в любых видах деятельности; выраженные нарушения в деятельности ребенка при эмоциональной активации; сложности в формировании произвольного внимания: отвлекаемость, неустойчивость, трудности концентрации, лабильность, ригидность; снижение объема памяти, внимания и мышления; трудности перехода информации из кратковременной памяти в долговременную (Панфилова 2012).

При ММД основные трудности ребенок испытывает тогда, когда приходит в школу. У школьников с диагнозом ММД на первый план выступают проблемы в обучении и поведении; у них наблюдается слабая психолого-эмоциональная устойчивость, которая проявляется при неудачах, неуверенность в себе, вспыльчивость, задиристость и заниженная самооценка (Микадзе 2008). Поскольку ребенок часто нуждается в отдыхе, он отвлекается во время урока и упускает важную учебную информацию. Эти пропуски «суммируются» за все периоды интеллектуального «отдыха», что приводит к тому, что ребенок не усваивает весь учебный материал, теряя суть изложенного. Как следствие — возникает школьная дезадаптация (Яскова 1997). Уже в младшем подростковом возрасте у детей появляются нарушения поведения, проявляющиеся в трудностях во взаимоотношениях в семье, с друзьями, одноклассниками, учителями, в агрессивности и асоциальных поступках; для детей характерны инфантилизм, несерьезность, отсутствие интереса к учебе, импульсивность и склонность ко лжи (Мустафина 2012). Таким образом, неуспеваемость таких детей связана с проблемами

усвоения знаний. Например, отставание в речевом развитии будет характеризоваться сложностями в овладении навыками чтения и письма, бедностью словаря, несформированностью умений четко выражать свои мысли, несформированностью речедвигательных процессов (Микадзе 2008). В нашей работе мы попытались выявить некоторые особенности сформированности языковой компетенции у подростков с ММД.

Целью работы стало проведение сопоставительного анализа уровня языковой компетенции и структурных связей между ее различными характеристиками у здоровых детей 12–13 лет, обучающихся в обычных классах общеобразовательных школ, и детей с диагнозом «минимальная мозговая дисфункция». Кроме того, была предпринята попытка разработать и апробировать методический инструментарий для изучения чувства языка, который, с нашей точки зрения, позволяет глубже понять проблемы сформированности языковой компетенции.

Методики исследования. Для изучения знания языка использовались тесты, которые широко применяются в педагогической практике для оценки нормативных знаний русского языка у учеников старших классов: тесты по морфологии, лексике, фонетике. В тестовые задания были включены темы, которые, по свидетельству педагогов, дети еще не закрепили, т. е. эти темы находились в «зоне ближайшего развития» детей. Кроме того, применялся тест на иностранном языке, который позволил оценить знания английского языка и потенциальные возможности овладения иностранной речью. В качестве дополнительных оценок знания русского языка использовались экспертные оценки педагогов.

Основываясь на работах (Berko 1958; Божович 2003) и собственных исследованиях, мы предположили, что в наибольшей степени субъектная творческая активность познания закономерностей устройства языка проявится при работе с «искусственным» языковым материалом. Наши исследования показывают, что дети старшего дошкольного – младшего школьного возрастов успешно усваивают правила морфологии, когда они пытаются приложить эти правила к специально разработанным квазисловам (Чернов 2009, Chernov 2013). Мы предположили, что для детей старшего возраста материалом для языковых «изысканий» должны стать целостные тексты, составленные из квазислов. Поэтому для изучения чувства языка у детей в младшем подростковом возрасте использовалась методика, созданная на основе текста «Случай с Оливером» (Фрумкина 2003). Автор предлагает в качестве экспериментального задания

попытаться понять текст, который построен по принципу предложения о «глокой куздре» Л. В. Щербы. В тексте сохранены все грамматические показатели, указывающие на характер связей между словами. Вначале мы предлагали детям текст, который необходимо было расшифровать и записать варианты расшифровки всех квазислов. Далее необходимо было объяснить, на основании каких «критериев» расшифровывались слова. Таким образом можно было выяснить, в какой мере ребенок осознает правила русского языка, которые он применял при расшифровке квазислов. Оценивались успешность и особенности выполнения задания по нескольким признакам: семантическая точность расшифрованного слова и грамматическая уместность его в тексте; степень принятия помощи со стороны экспериментатора при возникающих затруднениях; принцип расшифровки квазислов (по грамматической основе слова, с опорой на общий семантический контекст рассказа, на основании звукового сходства со словами русского языка и др.); степень критичности к собственным ошибкам; эмоциональное отношение к ситуации исследования.

Для оценки была предложена балльная система, что позволило получить количественные данные для последующего статистического анализа. Математическая обработка данных производилась с помощью статистического пакета Statistica 9.0.

Выборка исследования. Контрольная выборка состояла из 26 детей в возрасте 12–13 лет, обучающихся в классе физико-математического направления одной из общеобразовательных школ г. Москвы. Предполагалось, что дети из классов с гуманитарной направленностью обладают высоким уровнем нормативных знаний языка и легко справятся с заданием «Случай с Оливером». В классах с физико-математическим уклоном повышенных требований к знанию языка не предъявляется.

Экспериментальная выборка состояла из детей, обучающихся в общеобразовательной школе № 1321 г. Москвы «Ковчег», в которой реализуется программа обучения и социальной интеграции детей-инвалидов вместе с их здоровыми сверстниками. В исследовании приняли участие 18 детей в возрасте 12–13 лет; всем детям поставлен диагноз «минимальная мозговая дисфункция». По заключению психолого-медико-педагогической комиссии «Крестьянская застава» г. Москвы родителям этих детей было рекомендовано обучать их в коррекционно-компенсирующем классе по программе общеобразовательной массовой школы.

Результаты исследования и их обсуждение. Сопоставление уровней выполнения языковых тестов и методики «Случай

с Оливером» контрольной и экспериментальной групп показал, что дети с ММД имеют оценки ниже, чем их здоровые сверстники, практически по всем характеристикам: отставание наблюдается в сфере морфологии, лексики, фонетики ($p < 0,001$), владения правилами английского языка ($p < 0,05$). При выполнении задания «Случай с Оливером» дети с ММД давали меньше грамматически и семантически правильных ответов ($p < 0,001$); в меньшей степени были критичны к собственным ошибкам, чем дети из контрольной группы ($p < 0,07$). На уровне тенденции можно сказать, что дети с ММД в ситуации исследования проявляли больше негативных эмоций, чем дети из контрольной группы.

Корреляционный анализ в контрольной группе показал, что уровень нормативного знания русского языка (морфология, лексика, фонетика), иностранного языка и экспертные оценки по русскому языку положительно связаны между собой ($p < 0,001$). Т. е. если ребенок не испытывает сложности в понимании структуры и логики родного языка, то у него не возникает проблем и при изучении иностранного языка. Эти результаты говорят и о том, что оценки педагогов в целом адекватно отражают реальные языковые знания детей. Напротив, корреляционный анализ в группе детей с ММД показывает, что, хотя между показателями владения морфологией, лексикой и фонетикой русского языка существуют положительные связи ($p < 0,05$), экспертные оценки педагога никак не связаны с этими показателями. С уровнем освоения иностранного языка связан только уровень знания фонетики русского языка ($p < 0,05$).

Корреляционный анализ между показателями задания «Случай с Оливером» в контрольной группе указывает на то, что принципы расшифровки квазислов связаны с принятием помощи от экспериментатора, положительным эмоциональным состоянием и критичностью к своим ошибкам ($0,0005 < p < 0,05$). Если у ребенка эти три параметра находятся в положительной связи, то он выбирает два принципа расшифровки слов: по грамматической основе зашифрованного слова и исходя из контекста. Корреляционный анализ между показателями методики в группе детей с ММД показывает, что с принципами расшифровки (по грамматической основе зашифрованного слова и исходя из контекста) положительно связана только критичность ребенка к собственным ошибкам ($0,0005 < p < 0,05$). Так как уровень критичности в экспериментальной группе в целом низкий, при выполнении задания «Случай с Оливером» здесь были получены худшие результаты.

Корреляционный анализ между показателями выполнения языковых тестов и задания «Случай с Оливером» в контрольной группе показывают, что дети, имеющие высокий уровень нормативных знаний в области русского и иностранного языков, при выполнении задания «Случай с Оливером» давали больше грамматически и семантически правильных расшифровок квазислов ($0,0005 < p < 0,05$). При этом такие дети чаще опирались при расшифровке текста на учет грамматической основы и общего смыслового контекста высказывания ($0,005 < p < 0,05$). Напротив, на принцип расшифровки квазислов по звуковому сходству со словами русского языка чаще опирались дети с низкими оценками в тестах по морфологии и фонетике и в тесте на знание иностранного языка ($p < 0,05$). По сравнению с этими данными в группе с ММД в целом наблюдалось меньше значимых связей между показателями языковых тестов и задания «Случай с Оливером». Можно отметить интересную деталь: у детей с ММД выбор принципа расшифровки по звуковому сходству при выполнении задания «Случай с Оливером» положительно связан с уровнем выполнения теста на иностранном языке ($p < 0,05$). Хороший уровень владения фонетикой русского языка положительно связан со способностью принимать помощь от экспериментатора, критичностью к собственным ошибкам, частым использованием принципа расшифровки квазислов исходя из смыслового контекста ($p < 0,05$). Положительное эмоциональное состояние во время выполнения задания «Случай с Оливером» коррелирует с положительными экспертными оценками по русскому языку ($p < 0,05$).

Итак, в младшем подростком возрасте высокий уровень языковой компетенции обеспечивается структурной целостностью различных ее компонентов: наблюдается взаимообусловленность уровня знания языка, речевого опыта и чувства языка. При этом реальный уровень языковых знаний, умений и навыков находит адекватное отражение в оценках педагогов. Немаловажное значение в достижении этого уровня имеет субъектная позиция ребенка: желание вступать во взаимодействие с педагогом, положительное эмоциональное отношение к языковым заданиям, критичное отношение к собственной речевой деятельности. В случае нарушений в психическом развитии при минимальной мозговой дисфункции наблюдается низкий уровень языковой компетенции, которому сопутствует низкий уровень структурной связанности различных ее компонентов; у педагогов возникает проблема адекватной оценки реальных языковых достижений детей. При этом в силу некоторых психических особенностей таких детей у них

наблюдается не критичность к собственной речевой деятельности; нейтральное/ негативное эмоциональное отношение к языковым занятиям; педагог часто не воспринимается как помощник в преодолении возникших затруднений. Дети зачастую используют незрелые стратегии анализа незнакомого языкового материала (грамматически и семантически целостный текст из квазислов), например, с опорой только на фонетический уровень.

Результаты исследования могут быть использованы родителями, психологами, педагогами и другими специалистами в работе с детьми с ММД для того, чтобы повысить уровень их языковой компетенции. Результаты эмпирического исследования можно использовать при разработке новых методов и стратегий диагностики языковой компетенции.

Литература

- Божович Е. Д.* Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. М., 2002.
- Микадзе Ю. В.* Нейропсихология детского возраста. СПб., 2008.
- Мустафина Л. Н.* Методические рекомендации для будущих педагогов по обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе // Молодой ученый. М., 2012. С. 114–117.
- Панфилова Е. В.* Особенности обучения в коррекционной школе: проблемы учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика: традиции и инновации. Челябинск, 2012. С. 141–143.
- Фрумкина Р. М.* Психолингвистика: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2003.
- Чернов Д. Н.* Влияние стиля детско-родительских отношений на обучение младших школьников // Культурно-историческая психология. 2009. №1. С. 74–84.
- Яскова Л. А.* Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальной мозговой дисфункции. СПб., 1997.
- Berko J.* The child's learning of English morphology // Word. 1958. V. 14. P. 150–177.
- Chernov D. N.* Role of experience of subjective interrelations of the child with the parent and the teacher in formation of the language competence [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. 2013. № 8. Код доступа: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/8201330>.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВЫХ СИСТЕМ ПРИ ДВУАЗЫЧИИ

О. В. НЕНОНЕН

ТАМПЕРЕ, ФИНЛЯНДИЯ

ФОНЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РУССКО-ФИНСКИХ БИЛИНГВОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Диссертационное исследование «Фонетическое развитие русско-финских билингвов дошкольного возраста» подписано к печати в январе 2016, защита докторской диссертации состоялась 27 февраля 2016 в Хельсинкском университете. В работе рассматриваются, в частности, вопросы возрастной фонологии, становления коммуникации в онтогенезе, проблемы детского двуязычия и освоения русского языка ребенком-инофоном, а также речь детей со специфическими языковыми нарушениями.

Фонетическое развитие понимается в работе как овладение ребенком системой звуков, развитие произносительных навыков, правильная реализация звуков и последовательностей звуков в речи и, наконец, освоение принципов ритмической организации слова. Несмотря на живой интерес к теме двуязычия, фонетический аспект речевого развития двуязычных детей до сих пор остается практически неисследованным. Фонетические навыки часто недооцениваются при обучении языку. Называется несколько причин такого отношения. Главными причинами считаются трудности овладения фонетическими навыками, незначительное влияние иноязычного акцента на результат коммуникации. Специальное обучение фонетике считается необязательным в силу того, что овладение фонетической системой часто происходит естественным

путем при погружении в языковую среду. Тем не менее, так называемая второстепенность фонетического аспекта принимается не всеми. Так, по данным некоторых исследований (Аванесов 1972; Вайнрайх 1979; Вишневская 2001; Чиршева 2012 и др.), «чистота» произношения не только обеспечивает «способность быть легко понятым», но и дает возможность правильно воспринимать речь собеседника. Отсутствие названных факторов может привести к коммуникативным неудачам, например, к прекращению коммуникации или к реакции раздражения (Федотова 2002; Ярошенко 2014; Toivola 2011). Кроме того (и это очень важно), именно фонетическое развитие неразрывно связано с другими аспектами лингвистического развития: формированием словаря, овладением чтением и письмом, развитием коммуникативной компетенции в двух языках, — и поэтому во многом определяет становление языковых умений ребенка в целом (Елисеева 2014; Plaut, Kello 1998; Korpilahti 2009; Korpinen, Nasretdin 2009; Ponsila 2009 и др.). Ребенок, коверкающий слова, нередко подвергается насмешкам сверстников, страдает от этого и в результате не может самоутвердиться в детском коллективе.

По нашему мнению, развитие корректного звукопроизношения в двух языках служит важной предпосылкой для формирования сбалансированного билингвизма. Если один из языков освоен недостаточно, пропасть в развитии может углубляться из-за страха что-то сказать не так. Именно в связи с этим рассматриваемая в работе проблематика, несомненно, нуждается в подробном изучении и обсуждении. Для автора вопрос о языковом развитии двуязычного ребенка имеет первостепенное значение. К этому вопросу можно, как кажется, подходить конкретно, а именно рассматривать его с точки зрения формирования языковых умений у двуязычных русско-финских детей, живущих в Финляндии, не забывая, что русскоязычные — самая большая группа иммигрантов в стране.

Толчком для исследования послужило участие в большом международном проекте COST Action IS0804, Language Impairment in Monolingual and Bilingual Society (2009–2013) (www.bi-sli.org). В проекте, объединившем более 100 лингвистов и логопедов из 34 стран, изучались проблемы речевого и мультилингвального развития и создавались многоязычные лингвистические, психолингвистические и логопедические тесты, ведущие к разграничению нормального билингвального развития и отклонений от него.

Итак, нашими информантами были билингвы, осваивающие русский и финский языки. Соответственно, билингвизм, или

двуязычие, понимается нами как относительно свободное владение двумя языками, способность переключаться с одного языка на другой, часто разделяя языки по сферам влияния. У билингвов развитие языковой способности имеет отличительные особенности и напоминает, с одной стороны, языковое развитие одноязычных детей, т. е. монолингвов, а с другой, детей с проблемами языкового развития. В связи с этим в работе проводится сравнение данных по этим трем группам.

Практическая часть работы построена на экспериментах 2-х типов. В лонгитюдном исследовании проводилось изучение фонетического развития шести детей в течение 2,5 лет. В срезовом эксперименте были по одному разу протестированы 126 детей от 3-х до 7-ми лет (схема 46 билингвов (БЛ), 40 русскоязычных монолингвов (МЛР), 20 финскоязычных монолингвов (МЛФ) и 20 билингвов со специфическими нарушениями языка и речи (БЛ СНЯР)). Целью исследования стало описание становления звукопроизношения и выявление возможных путей так называемого нормального (или типичного) фонетического развития в условиях билингвизма. В задачи входило

- проследить в эксперименте процесс становления гласных и согласных звуков;
- выявить сроки формирования звуков;
- проанализировать ошибки звукопроизношения и фонетические преобразования слов у билингвов;
- рассмотреть важный методологический вопрос о том, выстраивают ли двуязычные дети фонетические системы для каждого языка в отдельности или создают одну общую систему — своеобразный синтез фонетических систем, в котором одновременно присутствуют и взаимодействуют звуки двух языков.

Как известно, языки билингвов влияют друг на друга. Интерференция, или трансфер из одного языка в другой, имеет разнообразные проявления на разных языковых уровнях, в разных речевых произведениях, по-своему у отдельных индивидов. На уровне звукопроизношения интерференция может проявляться, например, в замене звуков одного языка звуками другого языка, в результате чего возникает акцент (понимаемый нами как совокупность отклонений от произносительной нормы). Одним из интереснейших направлений исследований является вопрос о влиянии языкового взаимодействия при билингвизме на речевое развитие: когда можно говорить об ускорении, замедлении развития речи при двуязычии или об отсутствии заметного влияния двуязычия на языковое развитие.

В современных исследованиях выделяется несколько принципиальных моментов, связанных с детским билингвизмом:

- двуязычие — это сложный и длительный процесс формирования двух языковых систем, речи на двух языках;
- двуязычие не возникает автоматически в подходящей обстановке, его нужно вырабатывать;
- чаще всего один из языков слабее другого и поэтому требует специальной поддержки;
- для усиления слабого языка необходимо акцентировать внимание на качественном инпуте (т. е. на обращенной к ребенку речи), увеличивать его долю и правильно организовывать общение с ребенком, а также делать язык коммуникативно востребованным, вызывающим приятные ассоциации;
- если хотя бы один из языков усваивается достаточно хорошо для обеспечения когнитивного развития, то в целом говорить о патологии не приходится.

К названным моментам можно добавить, что детская речь имеет некоторые особенности, которые проявляются в виде так называемых «ошибок» (т. е. отклонений от норм взрослой речи) (Цейтлин 2000; 2008; Елисеева 2014). Понятие «ошибка», несомненно, имеет спорный характер применительно к детской речи, ибо то, что является ошибкой по отношению к нормам взрослой речи, одновременно представляет собой явление нормального речевого развития. В российской и западной лингвистической традиции часто избегают термина «ошибка» применительно к изменению детьми звукового облика слова. Поскольку речь билингвов отличается и от речи сверстников-монолингвов, и от речи взрослых, то нам представляется, что использование понятия «ошибка» по отношению к этой группе детей емко, наглядно и часто контекстуально оправдано.

В работе представлена разработанная автором классификация звукопроизносительных ошибок двуязычных детей, в частности выделяется четыре типа ошибок:

1. ошибки развития, или возрастные ошибки (общие для групп БЛ и МЛР, МЛФ);
2. ошибки лингвоспецифические (связанные с «пустыми клетками» в фонетической системе одного языка в сравнении с другим, напоминающие ошибки взрослых, изучающих иностранный язык);
3. ошибки, вызванные взаимовлиянием языков (интерференционные, также напоминающие ошибки взрослых, изучающих иностранный язык);

4. ошибки нетипичные, непредсказуемые (общие для групп БЛ и СНЯР).

Материал исследования однозначно показывает, что фонетическое развитие в финском языке проходит у билингвов более гладко и в более короткие сроки, чем в русском языке. Причины такого превосходства кроются не только в обильном инпуте, но и в организации фонетической системы языка. В финском языке функционально наиболее частотными являются гласные, а это, как известно, облегчает фонетическое развитие. В русском языке большое количество согласных, в том числе лингвоспецифических, значительно затрудняет освоение системы. Ближайшее рассмотрение становления вокализма и консонантизма показывает, что билингвы легче усваивают более простой русский вокализм по сравнению со сложным финским вокализмом и, соответственно, простой финский консонантизм формируется намного быстрее, чем сложный русский. Нам представляется, что часто ошибки связаны с фонологической значимостью тех или иных звуков: наиболее легко усваиваются универсальные фонемы, соответственно, трудности вызывают лингвоспецифические и менее частотные фонемы. Кроме того, затруднения у детей связаны с большинством сложных, т. е. поздно формирующихся звуков. У детей система фонем создается при опоре на оппозиции, существующие в осваиваемом языке. Поэтому имеющиеся в одном языке и отсутствующие в другом языке оппозиции (так называемые «пустые клетки») являются самыми сложными для усвоения. В ряду таких оппозиций можно назвать, в частности, твердые — мягкие, глухие — звонкие в русском языке, краткие — долгие гласные, монофтонги — дифтонги в финском языке.

Задачи исследования можно считать выполненными: в работе было прослежено становление гласных и согласных звуков, обобщена информация о сроках формирования звуков, проанализированы ошибки звукопроизношения, составлена их классификация, рассмотрены фонетические преобразования слов у билингвов. По поводу существования одной или двух фонетических систем для двух языков хочется отметить следующее: рассмотрение процесса фонетического развития билингвов обнаруживает, с одной стороны, множество доказательств прямого и косвенного пересечения и взаимодействия фонетических систем двух языков, с другой стороны, есть большое количество фактов, свидетельствующих в пользу разграничения систем. Это позволяет сделать вывод о том, что у билингвов в возрасте от 3,0 до 7,0 уже существуют две сложившиеся раздельные, но взаимодействующие системы для каждого

языка. Более подробно основные результаты исследования рассматриваются в тексте диссертации. Хочется также отметить, что описанные тенденции — это прежде всего результат обобщения. В связи с этим они могут проявляться у разных детей по-разному или не проявляться вообще.

Дети, испытывающие проблемы в развитии, показали сильное отставание в развитии языка и речи, вплоть до мутизма. Но период молчания, кстати, встречающийся и у так называемых поздноговорящих монолингвов, может быть и у билингвов. В этом смысле показателен пример одного мальчика-билингва, долго молчавшего и «неожиданно» заговорившего в возрасте 5,2 и не просто заговорившего, а продемонстрировавшего прекрасные языковые умения и безошибочную артикуляцию одновременно в двух языках. Это позволяет отнести его к поздноговорящим сбалансированным билингвам. Хочется упомянуть еще один пример: двуязычная девочка на протяжении 2-х лет (от 3,5 до 5,5) говорила, но демонстрировала очень слабые показатели сразу по двум языкам (как и большинство билингвов с проблемами языкового развития), у нее были редкие, нетипичные вокальные ошибки, интерференция, множественные искажения слов. Однако на последнем тестировании лонгитюда оказалось, что сформированы практически все звуки, одновременно в лексическом развитии заметен сильный прогресс, так что, несмотря на юный возраст, девочка вплотную приблизилась к сбалансированному билингвизму. Оба ребенка посещали двуязычный детский сад «Калинка».

Однако возможность и желание посещать двуязычные образовательные учреждения есть не у всех. Многие родители, воспитатели и преподаватели обычных детских садов, не знакомые с вопросами билингвизма, либо недооценивают трудности ребенка (например, в силу привычки слышать несовершенную речь), либо слишком озабочены несовершенной речью (т. к. сравнивают речевую продукцию своего ребенка с речью монолингвов). Смешение языков, интерференция, ошибки вызывают беспокойство по поводу возможных проблем речевого развития или опасение, что языки окажутся сформированными на недостаточном уровне.

Как представляется, полученные в работе выводы могут иметь не только теоретическую, но и практическую значимость для преподавателей, воспитателей и логопедов, работающих с двуязычными детьми. Стоит отметить, что использованные в работе тесты представляют готовый, а потому ограниченный материал. Одним из недостатков нашего исследования был небольшой

объем проанализированной спонтанной речи билингвов. В связи с этим на следующем этапе работы планируется не только создание инновативного двуязычного теста в сотрудничестве с дефектологами, но и исследование спонтанной речи билингвов с учетом выявленных «проблемных зон». Планируется также продолжить лонгитюдное наблюдение над фонетическим развитием шести информантов, достигших школьного возраста.

Литература

- Аванесов Р. И.* Русское литературное произношение. М., 1972.
- Вайнрайх У.* Языковые контакты. Киев, 1979.
- Вишневская Г. М.* Билингвизм и межкультурная коммуникация. 2001. Код доступа: [<http://udm.udmbilingva.ru/files/stati>].
- Елисеева М. Б.* Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы. М., 2014.
- Федотова Н. Л.* Фонетическое тестирование: проблемы и перспективы (в аспекте преподавания русского языка как иностранного). СПб., 2002.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.
- Цейтлин С. Н.* Речевые ошибки и их предупреждение. СПб., 2008.
- Чиршева Г. Н.* Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб., 2012.
- Ярошенко Н. А.* Комическая коммуникативная неудача в прагматическом аспекте (на материале произведений П. Г. Вудхауза) // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 11. Код доступа: [<http://web.snauka.ru/issues/2014/11/40262>].
- Korpilahti P.* Kielen kehityksen häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. // Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki, 2009. S. 39–58.
- Korpinen L., Nasretdin F.* Artikulaatio ja äännevirheet. // Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki, 2009. S. 59–76.
- Plaut D. C., Kello C. T.* The emergence of phonology from the interplay of speech comprehension and production: A distributed connectionist approach. // The Emergence of Language. Mahwah, NJ, 1998. P. 381–415.
- Ponsila M.-L.* Fonologisten taitojen yhteys lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. // Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki, 2009. S. 77–94.
- Toivola M.* Vieraan aksentin arviointi ja mittaaminen suomessa. Helsinki, 2011.

А. А. ТИМОФЕЕВА

БРНО, ЧЕХИЯ

Е. Л. КУДРЯВЦЕВА

ГРАЙФСВАЛЬД, ГЕРМАНИЯ

ПРОЦЕСС ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ В БИ- И ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Языковая интернационализация на сегодняшний день рассматривается лингвистами как всеобщая тенденция в условиях межкультурной коммуникации. Универсализм интернационализации связан, во-первых, с несомненным влиянием английского (американского английского, «глобиша») языка, во-вторых, с ее проявлением на всех уровнях языка и речи. Подробное определение понятия «интернационализация» мы находим в справочнике *Encyklopédia jazykovedy*: «Интернационализация — неравномерный, постепенно усиливающийся языковой процесс, вызванный возрастанием языковых контактов в мире, с одной стороны, под влиянием экономических, политических и социальных факторов, а с другой, как результат научно-технического развития; это межъязыковая категория, которая охватывает все языки и протекает на всех языковых уровнях» (*перевод наш — А. Т., Е. К.*) (*Encyklopédia jazykovedy* 1993).

Тенденция к интернационализации и интернационализационные процессы (Коряковцева 2009) активно изучаются современными лингвистами. Особое внимание уделяют им ученые-слависты (Н. Авина, Ц. Аврамова, В. Акуленко, И. Боздехова, К. Вашакова, Й. Йрачек, Е. Коряковцева, Л. Крысин, А. Лукашанец, Г. Нецименко и др.). Так, «ареальный подход», предложенный В. Акуленко, обуславливает широкое понимание интернационализации; автор объединяет наиболее развитые языки в пять больших ареалов и ряд ограниченных субареалов: европейско-американский ареал, ареал языков народов на территории бывшего СССР и три восточных региона (ближне- и средневосточный, южноазиатский и восточноазиатский). «Таким образом, наряду с общепризнанными интернационализациями-европеизмами, нередко проникающими в языки всех ареалов (ср. почти мировые изоглоссы типа *метр*), интернациональными оказываются и термины наподобие русск. *кислород* (во многих языках народов СССР), араб. *саййара* «планета» (на Ближнем Востоке и Среднем Востоке), хинди *виман* «самолет» (в языках Индостана)» (Акуленко 1976). Интернационализациями

в широком понимании считаются не только слова, но и морфемы международного характера (Л. Смирнов, Ю. Стемковская, К. Вашакова): «Интернационализм — международная единица с различной степенью сложности (слово, морфема или конструкция), имеющая формально и семантически близкие эквиваленты в минимум трех языках, представляющих разные группы с точки зрения генетической близости» (цит. по Карпиловская 2009). Действительно, при международном обмене информацией оказываются востребованными и нужными следующие группы языковых элементов: корневые и деривационные морфемы, слова и устойчивые словосочетания.

Суть языковой интернационализации заключается в формировании в результате социокультурных и языковых контактов в группах родственных и неродственных языков своеобразных «зон общности», представленных соотносящимися между собой элементами — интернационалистами» (Авина 2009). Таким образом, роль интернационализации (как следствия языковых контактов в рамках одного культурно-языкового ареала) — в сближении, вплоть до определенной унификации литературных языков и возникновения «общих межъязыковых черт языков одного культурного круга или двух и больше соприкасающихся культурных кругов» (Гутшмидт 1998).

Усиливающаяся во всем мире позиция английского языка связана с доминированием европейско-американского ареала в эпоху интеграции и глобализации. Именно глобализационные процессы, требуя успешной межкультурной коммуникации, способствуют интернационализации как активизации языковых единиц интернационального характера (включая, например, процесс семантического обновления слов и морфем греко-латинского происхождения, проникающих посредством английского языка). Для изучения тенденции к интернационализации в диаспорах важно понимать, что процессы языкового контактирования здесь носят тот же характер, что и описанные выше (Шовгенин 2007), а не определяются только геополитическими показателями и историей становления диаспоры (Жданова 2012). То, что мы наблюдаем сегодня в речи (письменной и устной) естественных билингвов, — миниатюрная копия процесса интернационализации лексики в международном масштабе за минувшие столетия в его ускоренном варианте.

На сегодняшний день итернационализационные процессы в русскоязычной билингвальной среде охватывают несколько

направлений: 1) интернационализация глобализационного характера (влияние английского языка посредством языка метрополии и языка майоритета, диаспоры); 2) возникновение явлений, общих для определенной группы языков региона / ареала (примером для европейского региона — Австрии, Германии, Польши, Чехии, Швейцарии и т.д. — может послужить лексема *азил* ‘политическое убежище’ и ее производные); 3) постепенная интернационализация языковых явлений под влиянием интерференции и интеграции во взаимодействии с языком окружения. В последнем случае встает вопрос о разграничении понятий интерференции и интеграции. Одним из предлагаемых критериев служит регулярность употребления: эпизодически появляющиеся в речи явления относят к области интерференции, не воспринимающиеся как инновации и употребляемые в системе постоянно — к области интеграции (Авина 2009). Следствием языковой интернационализации становится создание и функционирование так наз. «зон общности» (Авина 2009), построенных на взаимодействии билингва и окружающих его социумов («зоны интерлингвальности и интеркультурности» *термин наш* — А. Т., Е. К.).

На **графическом уровне** тенденция к интернационализации проявляет себя масштабным (хотя в настоящий момент и до некоторой степени контролируемым — см. законы об охране языка в России, Франции и др.) использованием графически неадаптированных языковых элементов в средствах массовой информации, интернет-коммуникации и лингвистическом ландшафте города в целом. При этом данный процесс отмечен как в языке метрополии, так и в языке диаспор. Открытость информационного пространства, отсутствие необходимости перевода способствуют сохранению оригинальной графики в различного рода иноязычных номинациях: в сфере бизнеса, туризма, культуры (названия разного рода творческих коллективов, организаций, фирм, брендов, технических устройств и др.). Графически неадаптированные элементы заимствуются как из английского языка, так и из языков майоритета: *правило сайта — no flood, у нас trvalý* (чеш. *trvalý* робут «вид на жительство») (Тимофеева, Голубева 2014). Степень смешения кодов может быть при этом различной — от отдельных единиц морфемного характера до целых конструкций (ср. с макароническим дискурсом в интернет-коммуникации русскоязычных иммигрантов).

Всемирная глобализация, интернационализация реалий и ситуативного контекста требует и интернационализации лексики.

На **лексическом уровне** мы вслед за Э. Хаугеном различаем два слоя интернационализмов: 1) когнаты (характерные для близкородственных языков и лежащих в основе «понятности таких языков как русский, украинский и белорусский» или датский, шведский и норвежский); 2) заимствования — слой международных элементов, возникший уже не генетическими, а более широкими историческими путями и объединяющий языки независимо от их близости (Акуленко 1976). К данному слою в билингвальной среде нужно прежде всего отнести интернациональную лексику — англицизмы и европеизмы (термины и полутермины, греко-латинские и английские слова и морфемы), которые проникают как в язык диаспоры, так и в язык окружения. В билингвальной среде могут заимствоваться интернационализмы из языка майоритета, отсутствующие в русском языке: *фундатор* (*fundatorius*, литов. ‘создатель, основатель, спонсор’) (Авина 2007).

К процессу формирования «зон общности» между языком диаспоры и языком майоритета можно отнести употребление в речи частотных понятий с высокой коммуникативной актуальностью — лексики, обслуживающей общественную сферу жизни и сферу быта, так наз. «институционально обусловленные заимствования» в диаспоре (Шовгенин 2007, Авина 2007)¹: *ну очень акаруи ребенок* (япон. Акагуи ‘светлый, жизнерадостный’, одно из самых широко используемых оценочных прилагательных) (Никипорец-Такигава 2007), *нужна поволенка* (чеш. *Povolenska* ‘разрешение на проживание, на ловлю рыбы и др.’).

На **морфемно-словообразовательном уровне** в условиях глобализации «интернациональные слова и морфемы <...> воздействуют на лексико-семантическую и словообразовательную системы языков, что проявляется в возникновении новых словообразовательных формантов и моделей; создаются лексические кальки и неологизмы по интернациональным словообразовательным моделям и др.» (Авина 2007). В глобализационном аспекте это активизация использования аффиксальных морфем иноязычного происхождения, включение заимствований в словообразовательные процессы, в которых иноязычные неологизмы выступают в роли деривационных основ, возрастание роли сложения и возникновение новых словообразовательных образцов (Коряковцева 2009).

¹ Данные слова могут не иметь или иметь эквивалент в русском языке, русское слово может при этом не передавать всей специфики понятия.

Контактные варианты русского языка в диаспорах испытывают двойное влияние: с одной стороны, они, как и все мировые языки, в большей или меньшей степени подвержены воздействию английского языка (лексические заимствования и их грамматическая адаптация, словообразование с использованием аффиксальных морфем иноязычного происхождения по продуктивным словообразовательным моделям: *коленинг* (от чеш. *verřové koleno* 'национальное блюдо'), с другой, языка майоритета в условиях дву- и многоязычия. В роли производящих слов выступают не только англицизмы, но и заимствования из языка окружения. Так, по русским моделям в диаспоральной среде создаются производные слова (*трвалъщик* 'имеющий постоянное местожительства' от чеш. *trvalý pobyt*, *попутцывать* от нем. *Putzen* 'наводить порядок, убирать') и даже словообразовательные гнезда (*азил*, *азиланты*, *азилантка*). В языке зарубежья ярко проявляются аналитические тенденции — «слабые» зоны языка легко заполняются аналитическими конструкциями (Зеленин 2013). Итак, общность самого словообразовательного фонда, его состава сопровождается и сходством словообразовательных процессов, в которых участвуют морфемы, составляющие данный фонд (Маринова 2008).

Ядро **морфолого-синтаксических изменений**, характерное для языка русского зарубежья в целом, обозначено В. Ждановой: 1) колебания в категориях рода, числа и падежа существительных; 2) изменения в сфере именного и глагольного управления; 3) контаминация или калькирование синтаксических конструкций (яркой особенностью можно считать расширение семантико-синтаксической сочетаемости отдельных глаголов (*взять*, *делать* — *взять трамвай*, *сделать экзамен*, *сделать термин* и др.). Примечательно, что подобные изменения отличают многие контактные варианты русского языка (чешско-, немецко-, испано-русский), что говорит о вторичной роли языка окружения. Язык диаспоры как контактная форма функционирования языка выявляет слабые участки в системе русского языка и, как уже отмечалось исследователями (Жданова 2012, Зеленин 2013), «предвосхищает» пути и направления его развития.

Сходство проявления интернационализационных процессов в языке русского зарубежья в различных странах значимо для понимания сущности интернационализации в целом. Сложность и многоуровневость тенденций к интернационализации на современном этапе заслуживает дальнейшего обстоятельного изучения.

Литература

- Авина Н. Проявление интернационализации в русском языке в ситуации этнокультурного взаимодействия // *Prezjawy internacionalizacji w językach słowiańskich*. Siedlce, 2009.
- Авина Н. Язык русской диаспоры: культурно-речевые проблемы (на материале Литвы). Язык в движении. М, 2007.
- Акуленко В. Лексические интернационализмы и методы их изучения. // *Вопросы языкознания*. 1976. № 6. С. 50–63.
- Гутшмидт К. Тенденция интернационализации в современных славянских языках — отражения поверхностные и глубинные. // *Internacionalizácia v súčasných slovanských jazykoch: za a proti*, 1998.
- Жданова В. Язык русской диаспоры: к проблеме типологии морфологических и синтаксических характеристик // *Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn*. [Электронный ресурс]. Код доступа: http://www.ruslang.ru/doc/melchuk_festschrift2012/Zhdanova.pdf.
- Зеленин А. Аналитизм — необходимость или/и неизбежность? (Проявление аналитизма в русской послереволюционной эмигрантской прессе) // *Anuari de Filologia. Llengües i literatures modernes*. 2013. № 3.
- Карпиловская Е. Интернационализация явная и скрытая в современном украинском лексиконе. // *Prezjawy internacionalizacji w językach słowiańskich*. Siedlce, 2009.
- Коряковцева Е. Интернациональное vs. национальное в словообразовательной системе: к постановке вопроса // *Prezjawy internacionalizacji w językach słowiańskich*. Siedlce, 2009.
- Маринова Е. Иноязычные слова в русской речи конца XX — начала XXI в.: проблемы освоения и функционирования. М., 2008.
- Никипорец-Такигава Г. Русская диаспора в Японии: история, проблемы существования и сохранения русского языка. Токио, 2007. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://www.actalinguistica.com/arhiv/index.php/als/article/viewFile/116/105>.
- Тимофеева А., Голубева А. «Быдлим в Чехии», или специфика чешских заимствований на примере онлайн-коммуникации русскоязычных иммигрантов в Чешской Республике. // *Nová rusistika*. Brno, 2014. Том VII. № 2.
- Шовгенин С. Социолингвистическое пространство русскоязычной диаспоры Германии (на материале русскоязычной прессы ФРГ): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2007.
- Encyklopédia jazykovedy*. Sprac. J. Mistrík s kolektívom autorov. Bratislava, 1993.

ОСОБЕННОСТИ АНАЛИЗА РАННИХ ДЕТСКИХ КОДОВЫХ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЙ

Кодовые переключения представляют собой использование единиц одного языка в высказываниях на другом языке. Для анализа смешанных (билингвальных и полилингвальных) высказываний разрабатываются модели на основании разнообразных принципов. Чаще всего кодовые переключения анализируются на материале речи взрослых билингвов / полилингвов. Однако в течение последних десятилетий и к детским кодовым переключениям относятся уже не как к отклонениям от нормы, с которыми следует бороться, а как к закономерному явлению в общении билингвов / полилингвов.

Цель нашей работы — описать особенности анализа переключений кодов, наблюдающихся на двух самых ранних билингвальных этапах в речи детей, одновременно осваивающих два языка.

Рассматриваемые положения иллюстрируются фактами из билингвальной речи двух братьев, одновременно осваивающих русский и английский языки в одной русскоязычной семье. Разница в возрасте между мальчиками составляет 2 года 4 месяца (Миша — старший, Саша — младший). Внимание будет сосредоточено только на тех переключениях кодов, которые зафиксированы в речи мальчиков до 2,9.

Билингвальное воспитание в этой семье осуществляется по принципу «один родитель — один язык»: мама разговаривает с детьми по-русски (на родном языке), папа — по-английски (на неродном языке, который усваивался по тому же принципу от его русскоязычного папы).

Тип билингвизма по способу формирования — естественный, так как формируется в естественной повседневной коммуникации без специального обучения. Его отличие от естественного билингвизма в смешанных семьях состоит в том, у всех участников коммуникации билингвизм доминантный — с явным перевесом русскоязычной коммуникативной активности. Рассматриваемый билингвизм, кроме того, сопровождается очень ограниченным формированием бикультуральности и полным отсутствием англоязычной социализации. Элементы англоязычной культуры усваиваются только по фильмам, мультфильмам, книгам, другим

артефактам (игрушкам, сувенирам, предметам одежды и т.д.), привезенным из других стран, а также в редких ситуациях общения с носителями английского языка.

Специфика кодовых переключений на разных этапах развития билингвизма довольно заметно варьируется как по качественным, так и по количественным параметрам.

У детей из одной семьи, осваивающих два одинаковых языка по одному и тому же принципу билингвального воспитания, на самых ранних этапах становления билингвизма мы предполагаем наличие структурно и прагматически сходных характеристик кодовых переключений. Различия могут наблюдаться в объемах продуктивных словарей на каждом языке и количестве межъязыковых функциональных эквивалентов (МФЭ). У Миши и Саши оба эти параметра отличались незначительно.

Особенности выявления этапов билингвального развития детей при одновременном освоении двух языков описаны в одной из работ на материале речевого развития Миши и Саши (Чиршева, Коровушкин 2015). При установлении этапов развития детского билингвизма учитывались особенности развития билингвального словаря, специфика дифференциации языков, кодовых переключений разных типов и видов, интерференция, автоперевод, спонтанный и осознанный перевод.

Согласно предложенной концепции, оба ребенка (Миша и Саша) до 2,9 находились на втором этапе билингвального развития (у Миши он длился до трех лет, у Саши еще не завершился). Если на первом этапе наблюдаются только пассивные (рецептивные и репродуктивные МФЭ), то на втором уже появляются продуктивные МФЭ, стимулирующие автоперевод, спонтанный и осознанный перевод.

У Миши первый этап билингвального развития начался в 1,6 и завершился в 1,8, у Саши начался в 1,1 и закончился в 1,11, т.е. длился на 8 месяцев дольше, чем у Миши: начался на 5 месяцев раньше, а завершился на 3 месяца позже.

Исследования кодовых переключений в речи детей показывают, как постепенно меняются структурные и прагматические характеристики переключений. В качестве основной причины самых ранних переключений указывают дефицит лексических средств, что заставляет ребенка использовать единицы из того языка в котором нужные лексемы уже усвоены (Lanvers 2001: 460).

Структурные особенности кодовых переключений в данной работе рассматриваются при помощи модели анализа переключений

кодов the Matrix Language Frame Model (MLFM), разработанной К. Майерс-Скоттон (Myers-Scotton 1997). Хотя она разработана для изучения переключений в речи взрослых билингвов, в модифицированном виде ее можно применять и для анализа детских билингвальных высказываний.

Согласно этой модели, различают матричный и гостевой языки, а также два типа морфем: содержательные и системные (ранние и поздние). Системными могут быть служебные слова и словоизменяемые морфемы в составе слова. В разных языках способы их выражения часто не совпадают, поэтому единица анализа билингвальной речи — морфема, а не слово. Положения модели MLFM позволяют сопоставить очередность появления системных и содержательных морфем в ходе порождения билингвальной речи и порядок их усвоения детьми-билингвами. Описав действие принципов модели MLFM в речи ребенка на каждом этапе его билингвального развития, можно проследить динамику формирования его билингвизма, особенности усвоения каждого языка, специфику взаимодействия языков.

Судя по нашим наблюдениям, на первом и втором этапах у обоих детей не всегда было установить ролевые отношения между матричным и гостевым языками. Не соблюдались и два основных принципа: порядка морфем и системных морфем. Первым начинает применяться принцип порядка морфем матричного языка, который гласит: порядок следования морфем в билингвальном высказывании должен соответствовать порядку морфем матричного языка.

На первом этапе в переключениях кодов и у Миши, и у Саши можно было наблюдать лишь содержательные морфемы. На втором этапе дети начинают использовать ранние системные морфемы (показатели множественного числа и артикли), но делают это неосознанно и нерегулярно.

Первые признаки того, что Миша понимает эквивалентность лексем двух языков и использует рецептивные МФЭ, можно было наблюдать в одинаковых невербальных реакциях на вопросы показать что-то, например, *Где твой носик?* и *Where is your nose?* Самые первые сходные невербальные реакции на эквивалентные русские и английские высказывания у Саши были зафиксированы в возрасте 1,1: в ответ на просьбы *Скажи до свидания* или *Say goodbye* он вел себя одинаково — махал ручкой.

Более явно понимание эквивалентности русских и английских лексем проявилось уже в вербальных реакциях: на вопрос,

заданный на одном языке, ребенок давал в ответе его эквивалент на другом языке. Например, на англоязычные просьбы: *Say goodbye* Миша в ответ махал ручкой и говорил по-русски: *Пока!* Когда Сашу просили: *Say: Thank you* или *Скажи «спасибо»*, он отвечал: *С!* (1,8). В таких реакциях функционируют уже репродуктивные МФЭ.

Несмотря на то, что на первом этапе билингвального развития детей продуктивных МФЭ еще нет, смешанные высказывания как прообразы переключений кодов в их речи уже наблюдаются. Их причины — заполнение лексических лакун, артикуляционная сложность ряда согласных и в русском, и в английском языках. Кроме того, присутствие взрослых, говорящих на разных языках, также стимулирует использование единиц из двух языков как на первом, так и на втором этапах билингвального развития. Например, Саша в присутствии папы и мамы сообщил о том, что в коридоре темно, сразу по-английски и по-русски: *Dark, no* (2,1,11).

В речи Миши смешанные синтаксические единицы появились значительно раньше, чем у Саши. Впервые они были зафиксированы в возрасте 1;6: *Папа car, Баба car, Дедя car*. У Саши первое смешанное высказывание зафиксировано позднее, чем у Миши, — только на втором этапе билингвального развития: *Дай puck* (2,1,11).

На первом этапе билингвального развития структура переключений не отличается разнообразием: у Миши главным образом присутствуют собственно вкрапления английских лексем (*дедя car*). У Саши такие структуры впервые появились только в начале второго этапа (*баба car* или *car баба*). Матричный язык в их высказываниях можно определить только косвенно — по доминантному языку, но не по структуре самих высказываний.

Второй этап билингвального развития у Миши длился с 1,8 до 3,0, у Саши — с 1,11 и не завершился до настоящего времени (сейчас ему 2,9).

Проблема определения матричного языка в билингвальной речи наблюдаемых детей по критериям, разработанным для модели MLFM, сохраняется и на втором этапе. Приходится опираться на фактор доминантности языка, поскольку именно в речи на доминантном языке дети раньше усваивают грамматику и, следовательно, активнее и правильнее используют системные морфемы.

На втором этапе у Миши системные морфемы появляются даже в высказываниях с лепетными словами: *Пу-nu in the car* (мышка в машине) (2,3,15). В английской части этих предложений присутствуют английские системные морфемы (определенный артикль), хотя еще нельзя с полной уверенностью утверждать, что ребенок

использовал их осознанно. Саша до 2,8 использовал системные морфемы в английском языке очень редко, т.е. в плане структурного разнообразия кодовых переключений его высказывания были значительно беднее, чем у Миши в тот же период.

Даже когда Миша уже достаточно часто использует конвенциональные слова вместо лепетных, он иногда замещает их лепетными редупликатами, например, увидев большую собаку, он сообщил: *A big dog!*, а немного позднее, показав на другую большую собаку, воскликнул: *O-o! A big av-av!* (2,7). Отличие от подобных высказываний первой половины второго билингвального этапа заключается в использовании английской системной морфемы — неопределенного артикля. Это позволяет говорить о построении английской морфосинтаксической рамки и, следовательно, о том, что английский язык иногда начинает играть роль матричного в смешанных высказываниях Миши. Поскольку у Саши системных морфем английского языка до сих пор почти нет (они появляются только в повторяемых им частях реплик взрослых), ни одно его смешанное высказывание до 2,9 не было оформлено на основе английской морфосинтаксической рамки.

Показатели множественного числа английских существительных (ранние системные морфемы, по терминологии модели MLFM) Миша до 2,8 использовал в билингвальных высказываниях достаточно часто, но установить с уверенностью ролевые отношения в таких случаях тоже не всегда удается. Например, Миша показал на окно и прокомментировал: *Tam cars* (2,6,12); показал маме ключи и сообщил: *Это keys* (2,6,12). Саша эти системные морфемы до 2,9 использовал только репродуктивно.

Глаголы в билингвальной речи Миши в этот период либо отсутствовали, либо чаще всего были русскими. Например, он мог попросить ключ так: *Пана, key!* (2,2,10). Аналогичную просьбу он мог сформулировать и с глаголом: *Баба, дай key* (2,2,15). Саша тоже активно использовал подобные смешанные высказывания в этот период: *Пана, дай key* (2,4,10), *Пана, дай key car!* (2,5,9). В предложениях с глаголом *дай* роль матричного языка явно играет русский, а, поскольку семантически и прагматически первый (безглагольный) вариант просьбы отличался мало, для него тоже можно считать матричным русский язык.

Предложения с указаниями на какие-то объекты Миша часто строил с русскими указательными местоимениями и без глаголов-связок, т.е. по правилам русского синтаксиса, но существительные, иногда с прилагательными-определениями, могли быть

английскими. Все это указывало на то, что морфосинтаксическая рамка — русская, а следовательно, и матричным языком являлся русский. Например, *Это big car* (2,3,11); *Это spoon* (2,6,5); *Это big bear* (2,6,23). У Саши таких структур с русскими указательными местоимениями и английскими существительными до 2,9 не было совсем.

Иногда Миша строил русскую морфосинтаксическую рамку даже несмотря на то, что услышал целое предложение по-английски. Например, бабушка сказала: *It's a mouse*, а Миша повторил из этого предложения только существительное: *Это mouse* (2,6,23). Саша поступал подобным образом, но с другими структурами. Например, после того, как Миша спросил: *And where is mummy?*, Саша построил аналогичный вопрос так: *А где mummy?* (2,4,16). Английскими существительными в таких высказываниях всегда обозначалась рема.

Подобным образом Миша оформлял предложения не только с существительными. Так, проходя мимо тренажера, Миша забрался на него, хотя бабушка предупредила: *Be careful, it's too big for you*. Миша сначала повторил часть английского предложения: *It's big*, а затем переключился на русскую морфосинтаксическую рамку: *Это big* (2,6,5). У Саши аналогичные структуры тоже были нередки. Например, после просьбы бабушки: *Say: I am big*, Саша сказал: *Я big* (2,2,25).

Миша на втором этапе иногда оформлял острова гостевого языка¹. Например, *Ав-ав in the car* (собака в машине) (2,3,15). Здесь наблюдаются вполне грамотно структурированные острова гостевого (английского) языка. В речи Саши острова гостевого языка до 2,9 зафиксированы не были. Единичными были случаи использования в смешанных высказываниях английских существительных во множественном числе или с неопределенным артиклем (*Я socks*, *А guitar*), но они наблюдались только как реакции на реплики взрослых и повторения частей их высказываний.

Английские глаголы в двухсловных высказываниях часто указывают на то, что ребенок строит англоязычную морфосинтаксическую рамку. Например, Миша сообщил маме: *Мама, там Саша sleep!* (2,6,27). Здесь отсутствуют системные морфемы, которые требуются при построении морфосинтаксической рамки для английского языка как матричного. Русская морфосинтаксическая рамка для

¹ Согласно модели MLFM, остров гостевого языка — это такой тип переключения кодов, когда переключаемые элементы демонстрируют в своем составе действие грамматики гостевого языка: наличие системной морфемы в словоформе и/или такое сочетание двух или более морфем, которое подчиняется порядку их комбинации в гостевом языке.

этих предложений также не построена. Поэтому матричным скорее всего здесь будет английский язык, но с нарушением принципа системных морфем. Только если рассматривать английский глагол в таких предложениях как «голую форму», можно считать, что здесь нет нарушения принципов модели MLFM.

Признаки русской морфосинтаксической рамки, подобные тем, что строят взрослые, когда присоединяют русские системные морфемы к английским содержательным (корневым) морфемам, появились в смешанных высказываниях Миши в середине второго этапа билингвального развития. Однако они были зафиксированы только для переключений со словом *phone*: *No phon-я* (2,6,17). У Саши таких типов переключений до 2,9 не было.

В русских предложениях Миша иногда использовал английские обстоятельства места, что вполне соответствует одному из правил модели MLFM: иноязычные второстепенные члены предложения, особенно те, которые удалены от главных и непосредственно не согласуются с ними (например, обстоятельства места и времени), легче вписываются в морфосинтаксическую рамку матричного языка. Так, когда дедушка спросил Мишу: *Where is your cup?*, Миша в ответ показал: *Вон there унал!* (2,7,2). Саша тоже нередко использует английские обстоятельства в русских предложениях, например: *Kmo there?* (2,5,9).

Вопросительное местоименное наречие английского языка Миша часто использовал в составе русской морфосинтаксической рамки: *Деда, а where papa, А Сааша? Where Сааша?* (2,7,2). Саша тоже задавал подобные вопросы: *Where мама?* (2,3,27).

Согласно правилам модели MLFM, после личных местоимений, выполняющих функцию подлежащего, должно использоваться сказуемое из того же языка, поскольку личные местоимения — это системные морфемы, а они самостоятельно, без сопровождения содержательными морфемами, в иноязычных высказываниях не появляются. У детей, которые еще не полностью дифференцировали два языка и не усвоили основных правил их грамматики, такие отклонения от грамматики кодовых переключений фиксируются довольно часто. Саша постоянно задает вопросы: *А я?, А мне?, And me?* или *А me?* К этим вопросам он присоединяет либо английские, либо русские структуры, например: *А я — some more?, А я — more?* (2,4,3). У Миши такие структуры на втором этапе появились позднее: *I здесь, Я sleep* (2,9,11), *Я here* (2,9,20).

Многие смешанные высказывания детей можно рассматривать как межъязыковое частичное дублирование или неполный

перевод услышанного: ребенок «переводит» на русский язык только структурную часть английского предложения, а содержательную морфему оставляет в виде гостевого компонента. Например, у Миши: *It is big* — как *Эмо big*, *It is a dog* — как *Эмо dog*. «Переводы» отдельных лексем из высказываний взрослых Миша начал делать для уточнения или возражения. Например, Миша показал бабушке ключи, на что она сказала: *They are granddad's*, Миша переспросил: *Дедини?* (2,8,14). Саша в таких ситуациях чаще всего «переводит», чтобы согласиться. Например, он показал ребенка на фотографии и спросил: *Кто — я?*, бабушка ответила: *No, it's Mike*, Саша кивнул и назвал брата по-русски: *Мися* (2,5,9).

Саша гораздо раньше, чем Миша, начал использовать переключения-дублирования, правда, они касались только отдельных лексем: *Br-py, car* (2,2,13), *Собака, бака, dog* (2,2,27), *Луна — moon* (2,2,28), *Темно, dark* (2,3,27), *Деда, granddad* (2,4,23), *Да, yes* (2,5,9). Переключения-дублирования у Миши появились только в 3,0.

Таким образом, при анализе кодовых переключений на ранних этапах билингвального усвоения языков и при их сопоставлении в речи двух детей выявились следующие особенности:

- 1) трудно определить, какой язык является матричным;
- 2) редко соблюдается принцип системных морфем, иногда наблюдаются нарушения принципа порядка морфем, особенно в высказываниях, где роль матричного выполняет недоминантный язык;
- 3) на первом этапе билингвального развития переключения по их структуре представлены только вкраплениями, на втором этапе вкрапления тоже преобладают;
- 4) внутрифразовые переключения чаще всего представлены существительными;
- 5) причины ранних переключений кодов — применение стратегий облегчения и взаимоисключения лексем;
- 6) многие смешанные высказывания в ответных репликах детей можно трактовать как частичный перевод услышанного ими в иницирующих репликах взрослых.

Можно предположить следующие закономерности на первых двух этапах:

- 1) более разнообразные структуры переключений наблюдаются в тех случаях, когда ребенок регулярнее использует системные морфемы как матричного, так и гостевого языка;
- 2) чем раньше и активнее ребенок прибегает к переключениям-дублированиям, тем более частотны и случаи спонтанного перевода на втором этапе билингвального развития.

Возрастные особенности этапов билингвального развития отличаются у двух детей из одной семьи незначительно. Наблюдение показало, что одни явления билингвальной речи используются раньше одним ребенком, другие фиксируются раньше и активнее у другого. Однако для проверки выдвинутых положений требуется продолжить сопоставление до конца второго этапа билингвального развития второго ребенка. При этом, возможно, придется внести поправки в трактовку значимости каждого из параметров при описании характеристик каждого из этапов билингвального развития детей.

Литература

- Чиршева Г. Н., Коровушкин П. В. Периоды билингвального развития ребенка // Взаимодействие языков и культур: исследования выпускников и потенциальных участников программ Фулбрайта: Материалы докладов IV международной научной конференции. Череповец, 2015. С. 143–148.
- Lanvers U. Language alternation in infant bilinguals: A developmental approach to codeswitching // International Journal of Bilingualism. 2001. V. 5, № 4. P. 437-464.
- Myers-Scotton C. Duelling languages: Grammatical structure in code-switching. Oxford, 1997.

N. RINGBLOM
STOCKHOLM, SWEDEN

«WHEN CIRCUMSTANCES BECOME STRONGER THAN WHISHES»: WHY DO SOME PARENTS STOP SPEAKING RUSSIAN TO THEIR CHILDREN?

It is known that the attitudes of people who plan to raise their children in a foreign country speaking their own language with them may be in sharp contrast with the linguistic behavior of those who already have children and who — despite of their previous intentions — use the majority language as the default means of communication with their children (Smolics 1983). This phenomenon has been noticed even in Sweden — the country that has a generous policy towards minority languages and in various ways support minority language transmission (Siren 1991). Yet, over the years I have met several mothers who *started* speaking Russian to their children when they were born but after a while

gave up the initial intention and switched to Swedish as a main means of communication. The question is: *why and in what age did this happen?* The answer to this question will be the main focus of the present study.

In order to explore the issue of Russian language maintenance and shift in Sweden, 17 questionnaires were collected and 5 interviews (so far) were made with the parents who by various reasons decided to speak Swedish to their children. Supplementary material was collected with a help of a short informal survey distributed through Facebook in order to collect the additional information from a larger number of participants (12 respondents up to date), especially with regard to the questions concerning the initial intentions of the parents regarding language use and their outcome.

This study investigates language shift on a family level and from a family perspective, since the family is believed to play a key function in language transmission and shift. Previous research has shown that the minority language can best survive when transmitted in early childhood (Siren 1991). However, not much is known about the factors that hinder minority language transmission in different circumstances.

In 1989 Fishman stated that when the majority language begins to be used at home this is “the beginning of the end” of intergenerational language transmission. The usage of a majority language at home is of course not uncommon in linguistically heterogeneous families. However, will it always imply language shift? More studies are needed discussing the implications of using several languages with the child and the present study will make an attempt to fill this gap. It is still not known in which situations the use of several languages with the child is possible and in which this dual language use will lead to a complete language shift.

It has often been observed that some mothers tend to speak Russian to their children at home but used primarily Swedish as soon as they left the house or as soon as a Swedish speaker was present. This is of course not an unusual phenomenon and bilingual people often change their languages depending on the partner or the situation that they find themselves in. However, the question that still needs to be answered is when this behavior will promote monolingualism by the child. Does it play a role that the mother changes the language from Russian to Swedish purely for pragmatic reasons in order to adjust to the other participants present or when she does it because she by various reasons may be ashamed of speaking Russian?

Grosjean (1982) mentions the main factors that affect bilingual’s language choice: (a) the setting (time and place), (b) the participants in the interaction, (c) the topic, and (d) the function of the interaction. These

situations included picking the child from the daycare when the parents needed to speak not only to the child but also to the preschool teachers and even the other children present at the moment, birthday and school parties, camps and other school or child activities. In mixed-marriage couples the partners try to adjust to the language of their spouse in order not to make him/her excluded from the conversation.

Most parents mentioned that they tried to use only Russian with the children when they were at home with them. Russian was used in all the situations. However, the situation became different when the child entered the daycare, which in Sweden happens quite early in life, usually right after the child's first birthday. By entering daycare, the child starts having more contacts outside the home and gets a greater exposure to the Swedish language which may also lead to his/her choice to use Swedish in a wider variety of contexts. This is natural since there are several social and educational experiences confronting the child (see Clyne 1970; Döpke 1992).

Of course the situation of language shift is a gradual process (unless the decision is conscious, made from the very beginning) and it is hardly possible to specify exactly when it happens. Most parents, however, say that it happens around the age of two, when the child gets exposed to more and more Swedish because of the daycare and finds it more and more difficult to express him/herself in Russian. This period is known as vocabulary spurt, and if there is no balance in the input languages and one of them receives over 60% of the input it is not uncommon that one language becomes dominant and the child lacks linguistic means to express him/herself in the other language.

Some parents mention that they often would like to help their child with the home work and the natural way of explaining math would be in Swedish, especially if the child's friends are present as well but also because the specific technical terminology would not be familiar for the child in Russian and s/he would rather discuss school matters in Swedish. The preferred language of the child in several domains would be Swedish. Thus, despite parental intentions, in reality their language would often be adjusted to the language of their child, phenomenon known as *language accommodation*. The new experiences of the children outside their homes lead to a broader language repertoire and they might start to alternate between the two languages even at home. This in turn may cause parents to use more Swedish together with the child in order to accommodate to the child's language choice.

Many Russian parents felt tempted to abandon Russian due to the child's refusal to speak it. The fact that the child spoke Russian with a

lot of grammatical and morphological mistakes and interferences from Swedish also caused some parents to switch to Swedish, very often because they were afraid that the child would grow up half lingual. Some parents continued to speak Russian to their children, at least at home, while the child spoke Swedish to them. Such periods of asymmetrical communication when the child speaks the majority language to the parents and the parents continue speaking the minority language have been described by several authors (Arnberg 1979; Boyd 1985; Clyne 1985). The minority language (in our case Russian) becomes in such situations only an instrument for receiving information.

Another factor that made the language transmission more difficult was the presence of older siblings. Often the siblings tended to speak Swedish among themselves and Russian together with their parents and relatives. When siblings spend a lot of time speaking Swedish to each other, the proportion of Swedish in the input becomes much greater than the time the child spends hearing and using Russian which leads to greater dominance of the Swedish language.

Bilingualism was usually the goal of all the parents for their children. However, the real life seemed to be more difficult than they expected and many of them were not prepared for these challenges: “the circumstances became much stronger than my wishes” — said one of the informants and summarized the difficulty of the situation.

What is common to all the parents is that Russian seems to be supported only when the parents see that the child does not have any difficulties in Swedish. When such difficulties are noticed, the parents tend to make a choice in favor of Swedish. When the family does not have Swedish relatives and friends, the parents might want to choose to become a Swedish platform for their children in order to improve their own knowledge of Swedish and by this way integrate the whole family into the society. Some parents also mentioned that they wanted to start speaking Swedish with their children in order to learn Swedish better, especially its pronunciation. As Arnberg (1981) mentioned quite correctly, many parents either perceive the Swedish language as more advantageous from the point of view of the child’s future or that they encounter too many obstacles in their effort to speak the language.

The preliminary results of the surveys and the interviews also indicate that the increasing bilingualism of the mothers and their integration into the Swedish society may have a negative effect on the Russian language transmission to their children (cf. also Saville-Troike 2002). Many parents speak Swedish to their children not because they have a negative attitude to Russian but merely due to various pragmatic and practical

reasons. Earlier studies have also found low relationships between having a positive attitude to language and actually using it (Smolicz 1983).

Some mothers tend to apply translation strategy when speaking Russian to their children, thus, using Swedish as a cognitive base for teaching them Russian. In the long run this strategy does not seem to be very effective since the child stops seeing any need for learning Russian when she/he realizes that s/he can communicate with the mother in Swedish as well. Another common mistake the parents in inter-marriage couples make is not clearly separating the spheres of their two languages, thus, not making really clear for the child which is the mother's and which is the father's language.

Even though language acquisition is often considered to be a natural process and parents and children are usually expected to speak the same language to each other, this is only true if both parents are monolingual and live in a monolingual environment. The language transmission of a minority language if the parents are bilingual is not always the case and when it *is* the case, it means a very hard work that not many parents are willing to take due to various challenges that they were not prepared for from the very beginning. Many children seemed to show a clear preference for Swedish already in a very young age (cf. Lanza 2001). The fact that young children tend to have a preference for the majority language is not a new one. Yet, several parents mention that the literature on bilingualism they were exposed to described bilingual acquisition as a very easy and natural process, which they found was far from being the case in real life. Thus, we need to describe the situations when the parents had an intention to raise their child bilingually but did not succeed in more detail in order to understand the whole complexity of this phenomenon. Since Russian is not an official language in Sweden, its domains are restricted to private sphere, which makes its transmission even more difficult.

Literature

- Arnberg L.* Early Childhood Bilingualism in the mixed-lingual family // Linköping studies in Education, Dissertation. Linköping, 1981. № 14.
- Arnberg L.* Language Strategies in mixed nationality families // Scandinavium Journal of Psychology. 1979. № 20. P. 105–112.
- Boyd S.* Language Survival: A Study of language contact, language shift and language choice in Sweden // Gothenburg monograph in linguistics. Göteborg, 1985. № 6.

- Clyne M. G.* Some aspects of the bilingualism and language maintenance of Australian-born children of German-speaking parents // *Review of Applied Linguistics*. 1970. № 9. P. 35–47.
- Clyne M. G.* *Multilingual Australia*. River Seine, 1985.
- Döpke S.* One parent, one language. An interactional approach. Amsterdam, 1992.
- Fishman J. A.* Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective. *Multilingual Matters*. Clevedon, 1989. № 45.
- Gorman T. P.* Socio-linguistic implications of a choice of media of instruction // *Language use and social change: Problems of multilingualism with special reference to Eastern Africa*. 1971. P. 198–220.
- Grosjean F.* *Life with two languages*. Cambridge, 1982.
- Saville-Troike M.* *The Ethnography of Communication: An Introduction* // *Language in Society* 3. Wiley-Blackwell, 2002.
- Smolicz J. J.* Modification and Maintenance: Language among school-children of Italian Background in South Australia // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1983. № 4. P. 313–337.
- Saunders G.* *Bilingual Children: Guidance for the family* // *Multilingual Matters*. Clevedon, 1982. № 3.
- Siren U.* *Minority Language Transmission in Early Childhood. Parental Intention and Language Use*. Institute of International Education. Stockholm, 1991.

ОСВОЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ ФОРМЫ РЕЧИ В СИТУАЦИИ ОДНО- И МНОГОЯЗЫЧИЯ

И. А. Бучилова
ЧЕРЕПОВЕЦ, РОССИЯ

АНАЛИЗ ДИКТАНТОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ СЕМЕЙ АЗЕРБАЙДЖАНЦЕВ И ТАЛЫШЕЙ

Диктант является стандартной формой проверки сформированности письма для начальной ступени общего образования. В качестве диагностического инструментария нами был использован текст «Медведь», включающий 41 слово. Наполнение диктанта учитывало типичные ошибки в письменной речи детей-билингвов, представленные, в частности, в работах С. Н. Цейтлин (Цейтлин 2005: 168–179), Е. Ю. Протасовой, А. А. Корнеева и др. (Протасова, Корнеев и др. 2013: 224–235).

В экспериментальном исследовании приняли участие 12 детей младшего школьного возраста из семей азербайджанцев и талышей, обучающихся в общеобразовательных школах г. Череповца Вологодской области. Следует отметить некоторые данные о группе испытуемых: у всех детей не сформирована письменная речь на родном языке (азербайджанском или талышском), устная русская речь соответствует бытовому уровню, нет глубокого знания русского языка. В ходе анкетирования администрации и учителей нами было выявлено, что в общеобразовательных школах Череповца обучается 118 детей азербайджанской национальности (30,7% от общего числа школьников из семей национальных меньшинств). К группе азербайджанцев респонденты отнесли также и талышей, ираноязычный народ, проживающий на юго-востоке Азербайджана.

В таблице 1 представлены обобщенные результаты диагностики письма в обследуемой группе школьников.

ТАБЛИЦА 1.

Диагностика уровня сформированности письма младших школьников из семей азербайджанцев и талышей

№№	Уровень сформированности письма	Количество детей
1	высокий	-
2	средний	2
3	ниже среднего	1
4	низкий	7
5	очень низкий	2

Итак, высокий уровень сформированности письма в данной группе детей выявлен не был. К среднему уровню сформированности письма были отнесены работы двух школьников: Гейдара (азербайджанец, родился в России) и Али (талыш, родился в Азербайджане). Эти ученики в диктанте допустили 1-2 ошибки (у Гейдара неправильное соединение букв «р» и «л»; Али написал *листопад* вместо «листопад» (сам исправил ошибку) и в конце последнего предложения забыл поставить точку. Оба ребенка занимаются с репетиторами по русскому языку.

Результаты диктанта одного ребенка (Самиры М., талышки, родившейся в Азербайджане) были отнесены к уровню сформированности письма ниже среднего. В диктанте допущено 3 орфографических ошибки: *ч...дарил* вместо «ударил» (раздельное написание глагольной приставки), *мароз* вместо «мороз» (непроверяемая безударная гласная в корне слова), *берлагу* вместо «берлогу» (ударная гласная). В работе есть неправильные начертания букв (например, «ч» вместо «у» в слове «ударил»).

К низкому уровню сформированности письма отнесены работы семерых школьников. В диктантах от 9 до 31 ошибки. Так, Нуран (азербайджанец, родился в России) допустил 31 ошибку, среди них присутствуют практически все виды орфографических ошибок, возможные для данного текста. У Нурлана (азербайджанец, родился в Азербайджане) в диктанте 9 ошибок (ударные гласные: *том* вместо «там»; добавление лишних словосочетаний (их повтор); строчная буква в начале предложения).

Супхан и Сахир (азербайджанцы, родились в России) с заданием не справились (очень низкий уровень сформированности письма).

Таким образом, у большинства детей по результатам диагностики выявлены проблемы в письменной речи. Далее нами будет

представлено ранжирование допущенных ошибок в данном диктante в зависимости от количества школьников, допустивших данный вид ошибки.

«Лидерами» ошибочных написаний, что явилось для нас неожиданностью, стали ошибки в правописании ударных гласных (у 70% детей, справившихся с заданием). Скорее всего, здесь действует механизм сверхгенерализации: дети пишут «на всякий случай» под ударением «о» вместо «а» (*удорил, листопад, том*), так как начинают усваивать закономерность русского письма — в безударной позиции на месте буквы «о» произносится звук «а», слышится «а», но нужно писать букву «о». Данный вид ошибок характерен для русскоязычных школьников на более ранних ступенях овладения письмом (как правило, в дошкольном возрасте) (Павлова 2000: 18).

На втором месте оказались следующие виды ошибок: неправильное написание слов из-за трудностей их восприятия (например, *брегу* (берлогу), *листопад*, *листокад* (листопад), *затушили* (запушили), *медведю* (медведю)) и пунктуационные ошибки (у 50% детей), что свидетельствует о несформированности фонетико-фонематического восприятия и анализа предложений.

У 40% детей отмечены ошибки на следующие правила: правописание проверяемых безударных гласных в корне слова (*диревя* (деревья); *типло* (тепло), *пазалотила* (позолотила), *осинь* (осень)); правописание непроверяемых гласных в корне слова (*мидветь* (медведь), *сибе* (себе), *мароз* (мороз)); написание разделительного Ь (*листвиев* (листьяев), *диревя, деревья* (деревья)); правописание приставок (*пазалотила* (позолотила), *вакрук* (вокруг), *пакрыл* (покрыл)). Также был отмечен пропуск букв, слогов, слов (*позлотила* (позолотила), *покры* (покрыл), *земю* (землю), *медведе* (медведю)); добавление лишних букв, слов, словосочетаний (*синег* (снег), *про синегом* (под снегом)).

У 30% школьников в диктante выявлены следующие ошибки: неупотребление Ь для обозначения мягкости согласных (*мидвед* (медведь), *осен* (осень)); строчная буква в начале предложения; выбор падежного окончания существительного (*листей* (листьяев), *пат в снега, под снегам* (под снегом), *под деревьям* (под деревом)); отсутствие запятой при однородных членах.

Остальные виды ошибок встречались у 10–20% детей: неверное написание проверяемых согласных в корне слова (*листопад*, *мидветь* (медведь), *лек* (лег), *вакрук* (вокруг), *морос* (мороз)); неправильный выбор буквы после шипящих (*нашол* (нашел)); выбор личных окончаний глаголов (*запушили синег* (запушил снег)); ошибки в написании наречий (*многа* (много));

правописание соединительной гласной в сложных словах (*листапад* (листопад)).

Итак, нами выявлено, что у большинства испытуемых низкий уровень сформированности письменной речи, а у двух детей письмо не сформировано. Проведенное исследование свидетельствует о необходимости корректировочных занятий с детьми-инофонами по русскому языку.

По результатам анкетирования администрации и учителей, наиболее распространенный вариант предложения по оптимизации обучения школьников из семей национальных меньшинств в российских школах сводится к мнению, что должны быть организованы дополнительные занятия (курсы, выделены дополнительные часы) по русскому языку для детей и взрослых, организована система языковой адаптации детей на уровне города.

Литература

Павлова Н. П. Способы передачи звучащей речи на письме детьми дошкольниками (лингвистический механизм). Дисс....к. филол.н. Череповец, 2000.

Протасова Е. Ю., Корнеев А. А. Анализ ошибок при овладении письмом у двуязычных детей // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: Сборник статей к юбилею доктора филологических наук, профессора С. Н. Цейтлин. СПб., 2013. С. 224–235.

Цейтлин С. Н. Специфические ошибки азербайджанско-русских билингвов в письменной речи // Русистика и современность: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., 17–18 сент. 2004 г. Т. 2: Диалог культур в обучении русскому языку и русской словесности. СПб., 2005. С. 168–179.

Н. Н. Колодина
ВАШИНГТОН, США

ТРЕУГОЛЬНИК: ЛЮБОВЬ К РУССКОМУ ЧТЕНИЮ, ТЕХНИКА ЧТЕНИЯ, ПОНИМАНИЕ ПРОЧИТАННОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ АНГЛО-РУССКИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РАЙОНЕ ВАШИНГТОНА)

В современном мире двуязычие все больше становится стандартом или даже нормой (Овчинникова, Протасова 2015). Так, согласно статистике (Community Survey), в США проживает 851 170

иммигрантов из бывшего Советского Союза, подавляющее большинство из которых говорит на русском языке (Kagan, Dillon 2010). Многие из русскоязычных иммигрантов хотят передать русский язык своим детям (Dubinina, Polinsky 2013).

При владении языком обычное требование — регулярное использование языка, то есть повседневная готовность и желание говорить, писать и читать. Однако англо-русские дети-билингвы, обучаясь русскому чтению, все же почти не читают на русском языке (Колодина 2013). Мы спросили у 25 детей в возрасте от 7 до 15 лет, любят ли они читать по-русски, и предложили им почитать тексты на русском языке.

Все участники опроса живут в районе Вашингтона (округ Колумбия, США). Три участника были рождены за пределами США. Остальные двадцать три родились в США. У всех участников фиксируется ранний билингвизм, который сформировался до семи лет; по способу усвоения они являются синтезированными билингвами (языковые системы возникли естественным путем и продолжают развиваться и поддерживаться искусственно). Двадцать три участника ходят на уроки русского языка в русские школы, к преподавателям. Один посещает школу при посольстве РФ, двое — на домашнем обучении. Двадцать четыре участника ходят в американскую школу на полный учебный день, один участник находится на домашнем обучении.

В анкете было задано несколько вопросов: *Любит ли ребенок читать по-русски, по-английски? Какую последнюю книгу прочитал на русском? На английском? Какие книги нравится читать? (Любимый жанр литературы?) Каких авторов знает ребенок?* (Ниже приводился список.)

При анализе ответов обязательно проводилось сопоставление: ответ на вопрос, любит ли ребенок читать, и ответ на вопрос, какую последнюю книгу прочитал(а).

Каким образом распределились ответы на вопрос, любишь ли ты читать, показано в диаграммах 1 и 2.

Мы видим, что подавляющее большинство опрошенных любят читать по-английски. Трое участников, ответивших, что не любят читать по-английски (А. К. 6,8, М. К. 9,1, Д. К. 9,1), — это начинающие читатели и те, которым чтение в английской школе не дается, и они читают книги для уровня первого класса, находясь в третьем.

С любовью к чтению по-русски сложилась заметно иная картина: 28% детей любят читать, 32% не любят читать, и возник

третий сектор, где находятся билингвы с нестабильным читательским интересом, составляющие 40%.

Любовь к чтению по-русски



■ да ■ неохотно, зависит от книги ■ нет

ДИАГРАММА 1. Чтение по-русски.

Да, люблю читать — 7 участников;
неохотно, зависит от книги — 10;
не нравится читать по-русски — 8

Любовь к чтению по-английски



■ да ■ нет

ДИАГРАММА 2. Чтение по-английски.

Да, люблю читать — 22 участника;
Нет — 3 участника

Получив такие результаты, мы попытались проанализировать, от чего может зависеть любовь или нелюбовь к чтению по-русски. Для этого мы рассмотрели прохождение когнитивного процесса чтения у детей-билингв поэтапно, сделали замеры техники чтения и попытались разобраться, что же понимают участники опроса в предложенных текстах.

Нами были вычленены следующие трудности, возникшие у участников на каждом этапе чтения.

Декодирование. Дети испытывали трудности с буквами **б, ж, ш, ц, ч, ъ, е**. В отдельных случаях навык декодирования был настолько неустойчив, что одно и то же слово каждый раз могло читаться по-разному. Например, М. К. (9,1) слово *чиж* читала как [ч'иж], [ч'из], [ч'иш]. М. Б. (10,4) читал «...не боимся мы его» (строка из «Тараканища» К. И. Чуковского) как «не бо-.. не бов- ... не бон-... не бон-...-ся ... не бой-...» Соединение слогов тоже может вызвать трудности: Н. Б. (10,4): «Ка-... кра-.. крае.. кричат...».

Понимание отдельных слов. Ошибка в ударении слова *коза* (кóзе прочитали 88% участников) привела к появлению персонажа с именем Кози. Незнание значения слова *чует* (58% участников) ('чутье, нюх' ср. английское *chew* 'жевать, есть') порождает другой сюжет: в оригинале кот унюхал мышь, читатель полагает, что кот уже поймал мышь. Бывает, что в одном слове, например, в слове *улей*, объединяются и ошибка в ударении (*улéй*) и незнание семантики слова.

Дети не знали названий птиц (*чиж, сыч, грачи*) и устаревших и разговорных слов (*каланча, гурьба, пилюли, пузырьки, склянки*), а также значений многозначных слов (*капли, порошки, сухой, подъезд*).

Понимание текста. Из-за отсутствия понимания отдельных слов складывалось непонимание предложения или группы предложений. Из-за незнания слова *чиж* стихотворение «Чижи» С. Я. Маршака и Д. И. Хармса поменяло смысл, для читателя-билингва это был рассказ «*про чиж, что он... he got fired from a tons of different jobs. It's true, he did get fired...*» ('он был уволен с тысячи разных работ. Это правда, он в самом деле был уволен') (М. Б. 10,4).

Ошибка в прочтении слова *коза* привело к тому, что дети не находили смысла в рассказе. Смысл текста «Кот чует мышь... Мышь шуршит», также оставался неясным, если ребенок представлял себе кота, жующего мышь. В результате текст вызывал или испуганную реакцию (*Кот словил мышь и начинает ее есть* Р. К. 13,11), или желание перевести (*Про кот, который чует мышь, но я не знаю, как перевести чует!* А. Б. 11,11). Однако осталось непонятным, на

какой язык нужно перевести слово *чует*, ведь оно, возникнув в звуковой оболочке английского слова, было прочитано в русской графике в тексте на русском языке.

Мы замерили технику чтения: скорость чтения по-русски у билингвов не коррелирует с возрастом, не соотносится с школьными стандартами российских школ (Пособие для учителя 2002). Так, из двадцати пяти участников эксперимента только у троих, что составляет всего 11% от всего количества опрошенных, скорость чтения соответствовала возрастным нормам (>100%). У четырех участников (15%) скорость чтения была чуть ниже нормы (79–89%). Скорость восемнадцати участников (69%) была ниже (< 46%), чем диктуемая школьными стандартами.

Выявилась интересная корреляция между скоростью чтения и любовью читать русские книги. Чтобы иметь возможность сравнить уровень владения навыками чтения у билингвов разного возраста, мы высчитали коэффициент чтения для каждого участника по формуле: $KЧ = X/N \times 100 \%$, где КЧ — коэффициент чтения участника, X — количество прочитанных участником слов в минуту за вычетом ошибок, N — количество прочитанных слов в пределах нормы для возраста участника.

Удалось установить, что если коэффициент чтения вслух выше 84%, то отношение к чтению по-русски положительное вне зависимости от возраста. Если коэффициент чтения от 49% до 79%, то участники признавались, что *«это зависит от текстов, нравится читать или не нравится»*. Дети-билингвы, у которых коэффициент чтения ниже 49% от возрастной нормы, не любят читать по-русски. Можно предположить: когда количество прочитанных слов, а потому узнанной новой информации не согласуется с возрастной психологической потребностью ребенка, то не происходит получения удовольствия от чтения и ребенку не нравится читать по-русски.

Участники опроса испытывают на себе две различные техники обучения чтению для двух своих языков: аналитико-синтетическую в русском языке и глобальную в английском. При аналитико-синтетическом способе части слова более мелкие, чем при глобальном способе чтения, что усложняет появление устойчивого умения, ситуация усугубляется еще и недостатком времени на отработку навыка читать, соединяя буквы. Таким образом, английская техника обучения чтению становится лидирующей, а русская — аутсайдером.

Когда самостоятельное чтение вслух переходит в стадию чтения про себя, то процесс декодирования укорачивается, потому

что идет распознавание целыми словами, частями строк, а значит, способ английского чтения, который нацелен на запоминание слов в виде целостного образа, оказывается удобнее для детей-билингвов. Но такое объяснение представляется недостаточным для ответа на вопрос, почему 88% опрошенных детей любят читать по-английски и всего 28% любят читать по-русски.

Примечание. В этой работе мы намеренно не сравниваем участников эксперимента по признаку наличия отклонений от нормы в языковом развитии, чтобы получить общую картину для детей соотечественников, проживающих за рубежом и изучающих русский язык. Без сомнения, среди опрошенных, как и среди общего числа учеников русских субботних школ, есть дети с логопедическими отклонениями, но в силу обстоятельств они находятся среди других учеников. Данный вопрос нуждается в отдельном исследовании специалистами.

Литература

Колодина Н. Н. Трудности в обучении чтению англо-русских дошкольников и младших школьников в США // Проблемы онтолингвистики — 2013. Материалы международной научной конференции 26-28 июня 2013 г. Санкт-Петербург. СПб., 2013.

Овчинникова А. В., Протасова Е. Ю. Двухязычие и измерение речевого развития // Проблемы онтолингвистики — 2015. Материалы международной научной конференции 18-20 мая 2015г. Санкт-Петербург. СПб., 2015.

Community Survey, US Census. URL: <https://www.census.gov/>
Dubinina I., Polinsky M. Russian in the US // Slavic Languages in Migration. Wien, 2013.

Kagan O., Dillon K. Russian in the United States // Language Diversity in the United States. Cambridge, 2010. P. 179–194.

Н. П. ПАВЛОВА
ЧЕРЕПОВЕЦ, РОССИЯ

«КАК ХОРОШО УМЕТЬ ЧИТАТЬ...»

Постановка проблемы. Наибольшим достижением языкового развития в период дошкольного возраста является развитие навыков, связанных с чтением и письмом. Написанные буквы и фразы окружают нас повсюду, и примерно к пяти годам большинство детей хотят знать, что они значат. Подобно тому, как младшие

дошкольники выучиваются говорить и понимать речь, старшие дошкольники выучиваются читать и писать, причем зачастую это происходит без целенаправленного вмешательства со стороны взрослых. Среди общих универсальных законов развития на первом месте стоит закон движения от общего к частному, от целого к частям. Действие данного закона применительно к овладению ребенком речью убедительно доказано в работах лингвистов (С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович и др.). Исходя из этого, видимо, можно предположить, что в процессе освоения чтения как нового вида деятельности ребенок пользуется определенными правилами, которые, как и в детском письме, являются достаточно типичными. И эти правила осознаются на фоне естественного психического развития ребенка.

Исходные теоретические предпосылки. 1. Теория слога и слогоделения Л. В. Бондарко (Бондарко 1977). 2. Представление о том, что при членении словоформ носителями языка выделяется психолингвистический слог — более сложная единица, чем лингвистический (фонетический) слог (Леонтьев 1965, Богомазов 2001). 3. Теория глубоких и поверхностных форм: на роль базовой единицы для некоторого аналога глубокого уровня избирается открытый слог, и традиционные закрытые слоги предстают как двуслоги — сочетания открытых слогов, например, *со-нъ* вместо *сон* (Касевич 1983).

Выборка. В эксперименте участвовало 37 детей 5-6 лет из детских садов № 6 и 127 Череповца. Данные получены нами опосредованно, т. е. через запись следующего текста, прочитанного ребенком: *За домом лес. В лесу сосны и ели. Дети пошли в лес. В лесу они видели белку. Белка сидела на ветке. А на снегу следы белки.*

Для получения данных о том, какими стратегиями пользуются дети в процессе освоения чтения и с помощью каких стратегий их обучают родители, мы предложили ученикам 5-го класса (34 ученика школы № 31 г. Череповца) написать сочинения-воспоминания на тему «Как я научился читать».

Обнаруженные закономерности

1. На основании анализа прочитанного ребенком текста можно определить стратегию, которой он пользуется, и стадию (этап) становления чтения.

2. В процессе чтения наблюдается внутреннее проговаривание, «прошептывание» слова «про себя» послоговым способом, что в значительной степени способствует анализу слова для его последующего чтения.

3. Для чтения детей-дошкольников характерно свободное квантование слогов.

4. В возрасте 5-6 лет сохраняется тенденция к делению слова на открытые слоги.

5. Особый интерес представляют дополнительные слоги, выделенные детьми в процессе чтения (как на конце, так и в начале, и в середине слова).

6. Прослеживается зависимость результатов чтения от фонетических условий (среди них характер читаемого звука, его окружение, позиция звука в слове — ударная/заударная, характер буквосочетания).

Обсуждение полученных данных

1. Исторически сложились следующие способы обучения грамоте (термин методистов): буквослагательный, слоговой, метод целых слов, звуковой аналитико-синтетический. Этими же методами, судя по всему, пользуются дошкольники, осваивающие чтение.

Успешное и быстрое усвоение букв возможно лишь при достаточной сформированности фонематического анализа (возможности выделения звуков из речи), фонематического восприятия (дифференциации фонем), зрительного анализа и синтеза (способности определять сходство и различие букв), пространственных представлений, зрительного мнестиса (возможности запоминания зрительного образа буквы).

На начальном этапе единицей зрительного восприятия в процессе чтения является буква. Ребенок сначала воспринимает первую букву слога, соотносит ее со звуком, затем — вторую букву, после чего синтезирует их в единый слог. Таким образом, детское зрительное восприятие является побуквенным.

На ступени послогового чтения слияние звуков в слоги происходит без затруднений. Единицей чтения становится слог, который в процессе чтения довольно быстро соотносится с соответствующим звуковым комплексом. Сохраняются трудности объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и сложных по структуре слов.

При переходе от аналитических приемов чтения к синтетическим простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по звуко-слоговой структуре — по слогам. Смысловая догадка начинает играть значительную роль. Но ребенок еще не в состоянии быстро и точно проконтролировать догадку с помощью зрительного восприятия, и поэтому он часто заменяет слова, окончания слов, то есть имеет место угадывающее

чтение. Результатом угадывания становится большое количество расхождений прочитанного с напечатанным.

На стадии синтетического чтения ребенок овладевает целостными приемами чтения: чтением словами, группами слов. Главным становится не техническая сторона процесса чтения, связанная со зрительным восприятием, а осмысление содержания читаемого.

Наблюдаемые нами дети 5-6 лет находятся на 2-3 этапах. Ребенок сосредоточен на процессе декодирования печатного текста, т. е. на воссоздании звукового образа слова по его графической модели. Основная стратегия — своеобразное говорение по графической (буквенной) модели. Чтение для ребенка представляет собой сложную мыслительную операцию, которая протекает под постоянным контролем сознания. Неслучайно, определяя чтение, Р. Солсо отмечает: «Способность «видеть» буквы и слова — это не пассивный процесс, а поиск перцептивных объектов, уже имеющих свои репрезентации в памяти» (Солсо 2002: 284).

2. Объектом нашего наблюдения являются дети, которые только постигают грамоту, поэтому нет смысла говорить о быстрочтении. То, что в школе считается первым из недостатков, в дошкольном возрасте становится одним из достоинств: при проговаривании в ходе чтения формируется грамотное письмо. Частично, вероятно, на этом основан феномен «природной грамотности». Ребенок читает осторожно: то букву за буквой, то слог за слогом, при этом редко слово прочитывается целиком. Наблюдается шепотное проговаривание, регрессии (непроизвольные возвратные движения глаз). Ребенок как бы читает текст дважды или трижды: для себя и для слушателя. Текст считывается зрительным анализатором. Если при чтении возникает внешняя артикуляция — проговаривание вслух или шепотом того, что читается, то возникает и внутреннее прослушивание. В этом случае задействованы зрительный, речеслуховой и речедвигательный анализаторы. Для взрослого многоступенчатая обработка текста, включающая проговаривание и прослушивание, не всегда обязательна и, как правило, присутствует лишь при чтении сложных текстов. В большинстве случаев способ чтения текста ребенком мы можем определить как своеобразное «орфографическое проговаривание», т. е. воспроизведение звуковой оболочки слова в соответствии с основными значениями букв. Дети стремятся четко произнести звуки, артикуляция напряженная, выговаривается каждое слово. Звуки и слоги «обкатываются» еще и еще раз. Темп чтения замедленный, само чтение производит впечатление монотонного. Такое чтение

способствует формированию орфографического навыка, так как образ слова строится и откладывается в сознании ребенка по орфографическим нормам. Дети стараются передать сильные позиции фонем, отсюда «оканье», усиленное произнесение конечных согласных. Этому способствует и наличие слогаделения, паузы. В результате орфографического прочтения складывается картина своеобразной орфографической ориентировки в тексте, что при дальнейшем переходе к смысловому чтению позволит произвольно перейти к грамотному письму.

Аналогичные процессы отмечены нами и в устной речи дошкольников. Саша К. (5,7) начал четко орфографически произносить глаголы на ТСЯ и ТЬСЯ: *Мы пойдём купатЬСЯ* или *Дедушка занимаетсяТСЯ дровами*. При чтении стал отчетливо проговаривать звонкие и глухие согласные: *моркоВВка, кислородД*.

Тенденция к орфографическому проговариванию слов не всегда замечается родителями, но она существует. Вероятно, ключ к разгадке стихийной грамотности ребенка лежит в раскрытии основных закономерностей формирования предварительного проговаривания, которое предшествует написанию и чтению.

3. В процессе чтения дети особенным образом членят слова, при этом деление не совпадает ни с морфемной, ни со слоговой структурой слова. Ребенок ощущает слоговую дискретность слова, однако использует собственные, удобные для него модели членения, что вполне согласуется с делением слогов на два типа: глубинные и поверхностные. В. Б. Касевич отмечает: «В опытах по изучению интуитивного слогаделения в детской речи мы не раз отмечали выделение таких слогов: по-чъ-та, А-ли-къ и т. п.» (Касевич 1983: 113). Реальность существования глубинных структур в сознании носителя языка убедительно доказывает детское чтение.

4. В русском языке немногим более 300 открытых слогов, которые составляют наибольшее количество встречающихся в текстах слогов. Тенденция русской речи к открытому слогу становится очевидной при подсчетах: открытые слоги типа Г (гласный), СГ (согласный, гласный), ССГ составляют около 78% всех слогов, тогда как закрытые типа ГС, ГСС и пр. — всего 22%. Явное преобладание у ребенка слогов типа СГ при членении слов в процессе чтения вполне объяснимо. Открытый слог можно считать данным изначально в силу некоторых врожденных стратегий, которые заставляют ребенка на ранних стадиях речевого онтогенеза выделять из речи взрослого один открытый слог. Ориентация на такие слоги, возможно, обусловлена их акустической и артикуляторной простотой.

Умение оперировать открытыми слогами позволяет вычлениить их из слов собственной и чужой речи и тогда, когда слог более не заменяет собой слово. Открытый слог является основным слоговым типом, что подтверждается результатами многочисленных экспериментов.

5. Выделенные детьми слоги по звуковому составу зачастую не позволяют «вогнать» их в рамки какой-либо теории слога (см. элементы типа *-л-*, *-шл-*, *-т-*, *-тк-* и др.). Ребенок членит слово интуитивно, как ему представляется удобнее в ходе чтения. Причины могут быть разные: и звуко-буквенный путь обучения, и неразвитый артикуляционный аппарат, и отсутствие скорости зрительного восприятия, и привычка узнавать слова только при условии проговаривания. Именно эти дополнительные слоги, выделенные детьми в процессе чтения, представляют для нас особый интерес. Согласно Л. В. Бондарко, согласные на конце слова только условно можно считать элементами закрытого слога, поскольку связь согласного с предыдущим гласным очень слаба. По мнению большинства лингвистов, конечный согласный, в первую очередь сонорный и шумный смычный, может развивать побочную слоговость. При этом возрастает вероятность несовпадения числа слогов с числом гласных, что мы видим и в детском чтении не только концов слов. Нами зафиксировано 73 дополнительных слога (14,4% от общего количества в тексте) из них: 10 (1,9%) дополнительных «паразитических» (Л. В. Бондарко) слогов в конце слова; 27 (5,3%) — в начале; 36 (7,14%) — в середине.

6. Проблемы сочетаемости фонем русского языка изучены недостаточно. Сформулированы лишь самые общие правила сочетаемости. Например, отмечается сочетание согласных /лк/, которое соответствует модели SE, где S — сонорный, E — эксплозивный (смычный), стоит в интервокальной позиции, в заударной части словоформы. Подобные сочетания находятся на 5-м месте по частоте в зависимости от их позиции в слове и на 3-м — исходя из их связи с ударным гласным. Чтение бифонемного сочетания /лк/ как бе-л-ка или бел-ка соответствует физиологическим процессам чтения (и говорения), в которых отчетливо проявляется тенденция восходяще-нисходящей звучности.

Между гласными происходит ослабление преграды и как следствие ослабление шума, сонорные при этом вокализуются, что, возможно, заставляет выделять [л]. Ударный гласный делит слово на две дистрибутивные зоны, в каждой из которых действуют свои законы. Сочетания в заударной зоне, как правило, неконтрастны,

в отличие от контрастных предупредительных сочетаний. Разделение при чтении звуков [л] и [к], видимо, происходит вследствие того, что в заударной части подавляются признаки первого согласного, второй же согласный воспринимается хорошо. Ребенок ощущает различие между сонорным [л] и глухим [к], стремясь выделить сонорный.

При встрече с сочетанием букв ребенок, овладевающий чтением, должен произвести своеобразную проверку, сличая графические символы (буквы) и их звуковые репрезентации. В том случае, если буквосочетание представляет собой слог типа СГ, оно легко воспроизводится. Стечение же согласных иногда бывает трудно произнести. Повторяемость букв, биграмм (пар букв) и вообще *m*-грамм является достаточно устойчивой характеристикой любого текста так же, как и их сочетаемость. Чаще других встречаются сочетания *пр, ск, ст, тр, нн*. (Ни одно из названных сочетаний не встретилось в предложенных детям текстах, что говорит об игнорировании лингвистической составляющей при подборе текстов для чтения.) Сочетание *лк* не является частотным, неслучайно при встрече с ним в тексте у детей отмечается замедление темпа чтения, неоднократное внутренне проговаривание, прошепывание.

Избыточность на уровне слова зависит и от частоты встречаемости букв: буква *л* оказывается частотнее, чем *к*: среди согласных букв по относительной частоте *л* находится на 10-м месте, *к* — на 14-м.

7. По материалам сочинений были выявлены основные стратегии ребенка в начале формирования навыка чтения. Рассмотрим некоторые закономерности.

7.1 Ни один из детей не говорит о том, что первоначально происходило знакомство со звуковой стороной слога или слова: *Учился читать и выговаривать буквы* (Саша Н.), *Сначала учили буквы, потом составляли слога* (Егор М.), *Мне было 5 с половиной лет, мы учились читать сначала буквы гласные...* (Вика Т.). Только 3 ребенка отметили, что за буквой стоит звуковое наполнение: *Мама говорила, какая буква, как произносится* (Вика Л.); *Нас учили правильно ставить ударение, учить буквы, слоги, звуки* (Кирилл П.); *Показывала кубик с буквой и произносила ее* (Ира С.). Довольно часто дети и взрослые ошибочно говорят о неумении *выговаривать* букву. Между тем, эта ошибка вполне закономерна, так как, «обучаясь грамоте, ребенок усваивает буквы, соотнося их со звуками (фонемами), но все его внимание сосредоточено, естественно, на том, чтобы запомнить буквы, которые являются для него чем-то новым» (Зиндер 1987: 10).

7.2 Согласно сочинениям, никто из детей, не учился читать буквослагательным методом, что, видимо, не является достоверным: первоначально ребенком всегда опознается буква, что в дальнейшем порождает трудности слогослияния. Об этом пишет Саша И.: *Когда я понял буквы, попробовал читать, сначала ничего не получалось.* Именно в этом случае может наблюдаться так называемое двойное чтение: сначала по буквам «про себя», затем вслух по слогам или целым словом.

7.3 Слоговая стратегия является самой распространенной: *Сначала я выучился по слогам (Илья В.), Начала складывать слоги, а потом и слова (Лена О.).*

Естественно, сочинения пятиклассников не могут представить полной картины освоения чтения, т. е. смоделировать ситуацию и представить алгоритм, который привел к успеху. Как происходит опознавание графических знаков, их перевод в звучащую форму, что опознает ребенок (слог, морфему?), как идет процесс интеграции звуков в слог — все эти операции не могут быть осознаны и вербализованы ребенком.

7.4 Только один ребенок вспоминает, что читал целыми словами: *В детстве читал не по слогам, а целыми словами, но все дети читали по слогам (Андрей Т.).* Однако следует отметить, что глобальное чтение наблюдается у многих детей при опознании высокочастотных слов. Здесь проявляется одна из составляющих метаязыковой способности ребенка — использование речевого, в частности, читательского, опыта.

Верность этого предположения подтверждает тот факт, что некоторые дети в дошкольном возрасте безошибочно пишут. Так, Саша К. (3,6) мог подолгу заниматься магнитной азбукой, составляя различные сочетания букв, лишённые смысла. Иногда при этом случайно получалось то или иное слово, за которое мама, как правило, хвалила ребенка. Затем Саша начал спрашивать, как написать некоторые слова, просил назвать очередность букв. В результате в 4,1 мальчик начал «писать» слова *дом, саша, мама, папа, мы, магазин открыт, магазин закрыт, угадай мелодию* (последние словосочетания он копировал с экрана телевизора). В этом же возрасте он безошибочно пишет словосочетание *удивительная бочка*, точно воспроизводя название книги. Таким образом, у ребенка складывается некий эталон написания (зрительный паттерн).

Доказано, что целые слова, особенно знакомые, идентифицировать легче, чем отдельные буквы, а в большинстве слов содержатся знакомые комбинации букв, что также облегчает узнавание слова и

его воспроизведение. «Эффект схватывания слова» подробно описан Найссером и Рейчером, утверждавших, что путь между словом и памятью занимает меньше времени, чем путь между буквой и памятью (цит. по Крайг 1999: 316-317). Вероятно, «длинным путем» между буквой и памятью объясняется тот факт, что дети медленно запоминают графический облик отдельных букв. Согласно Р. Л. Солсо, слова частотные, доступные, образные, эмоционально насыщенные воспроизводятся лучше (Солсо 2002: 323). Не потому ли ребенок, не умеющий читать, быстро запоминает графические образы названий любимых книг, телепередач, вывесок, рекламы и «читает» их?

7.5 Научение чтению на основе аналитико-синтетического метода отмечает большинство детей: *В садике учились читать слоги, слова* (Вика Л.). По понятным причинам никто их детей не описывает этот процесс подробно, но из сочинений становится понятным, что большинство воспитателей детских садов использует методики обучения чтению, основанные на фонематических представлениях.

7.6 В части сочинений повествуется о том, как дети без помощи (или при минимальной) взрослых осваивали чтение: *Сам пытался читать слова, мама показывала таблички, названия магазинов, и я пытаюсь их прочитать как можно лучше и быстрее. Мама поправляла* (Даниил К.); *Чтение давалось мне очень сложно. По вечерам я на окне писала пальцем, звала маму, она говорила, какие буквы я накарякала. Потом переписывала эти буквы на лист несколько раз, старалась их читать и запомнить* (Оля Я.); *Когда научилась читать совсем чуть-чуть, я стала читать вывески на улице, книжки, газеты, и никто ничего не понимал. Потом я научилась читать лучше, и все стали понимать, что я читала* (Лена П.). В приведенных примерах представлены разные пути ребенка к постижению грамоты. Так, самонаучение чтению у Даниила К. происходит посредством обобщения и уточнения фактов, т. е. индуктивным путем. Самонаучение Лены П. шло также индуктивным путем, но при этом она использовала «стратегию случайных проб и ошибок». Оля Я. проделала эмпирический путь, постепенное достигая «локальных вершин».

Выводы. Изучение детского чтения представляет большой интерес как в теоретическом, так и в практическом плане. Прежде всего, изучение процесса освоения чтения детьми расширяет наши представления об общей картине развития речи и мышления в онтогенезе, позволяет выявить особенности организации графической и орфографической системы русского языка, осветить проблему возрастных возможностей и особенностей усвоения теоретических знаний в период школьного обучения. Исследование дает возможность

наметить пути целенаправленной подготовки дошкольников к обучению чтению. Результаты настоящей работы еще раз иллюстрируют сложность тех взаимоотношений, которые существуют между лингвистическими представлениями и речевой реальностью.

Современная жизненная практика подтверждает возможность раннего формирования навыка чтения в дошкольном возрасте, который формируется на занятиях в детском саду или в кругу семьи. Однако традиционная система дошкольного обучения официально не нацелена на обучение грамоте, родители же зачастую не владеют методиками и материалами для формирования навыков чтения. Между тем, мы убеждены в том, что любой здоровый ребенок в дошкольном возрасте способен научиться чтению самостоятельно. Исследование «логики индивида» при обучении и самообучении чтению позволяет сопоставить наблюдения за ходом освоения грамоты ребенком и сделать некоторые выводы о том, как происходит этот процесс.

Литература

- Богомазов Г. М.* Современный русский язык. Фонетика. М., 2001.
Бондарко Л. В. Звуковой строй современного русского языка. М., 1977.
Зиндер Л. Р. Очерк общей теории письма. Л., 1987.
Касевич В. Б. Фонологические проблемы общего и восточного языкознания. М., 1983.
Крайг П. Психология развития. М., СПб., 1999.
Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. М., 1965.
Солсо Р. Когнитивная психология. СПб., 2002.

И. В. Прищепова

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ИССЛЕДОВАНИЯ УСВОЕНИЯ ТРАДИЦИОННОГО ПРИНЦИПА ОРФОГРАФИИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Исследование усвоения учащимися вторых-четвертых классов с общим недоразвитием речи (ОНР) орфографии, и в частности ее традиционного принципа, носит междисциплинарный характер (Лалаева, Прищепова 1999: 6, Прищепова 2013: 10). Опираясь на данные психологии, педагогики, психофизиологии и лингвистики, мы рассматривали орфографические явления в трех аспектах. Лингвистический аспект позволил нам охарактеризовать изучение

детьми с ОНР орфографии как науки о языке. Поэтому изучалось умение оперировать такими понятиями, как «орфограмма» и «типы орфограмм». Деятельностный аспект дал возможность изучить процесс усвоения учащимися орфографии с точки зрения психологии. Школьники демонстрировали умение применять на практическом (реже — теоретическом) уровне понятия «орфограмма», «виды орфограмм», «типы орфограмм»; знание терминов, правил, способов проверки орфограмм, сформированность орфографических умений и навыков. Методический аспект опирается на лингводидактический аппарат орфографии. Лингвистический понятийный концепт включает в свой состав деятельностный, что отражается в описании инструкций к заданиям, в анализе и систематизации результатов констатирующего эксперимента.

Системно-деятельностный подход позволил определить структуру и функционирование компонентов орфографической деятельности у детей с ОНР на разных этапах ее становления, взаимосвязь и взаимообусловленность психических функций, определяющих стратегию и тактику усвоения орфографии. Системообразующими в иерархии компонентов орфографически правильного письма являются основы орфографической компетенции. Их сформированность определялась путем оценки умения детей выделять понятия, интегрировать их в систему и оперировать ими, развития грамматико-орфографических знаний и умений, умения устанавливать между ними соподчинительную связь и взаимодополняемость.

С учетом **положения о закономерностях становления грамматико-орфографической деятельности** в младшем школьном возрасте, мы выявляли предпосылки ее формирования у второклассников, третьеклассников и четвероклассников определяли состояние знаний и умений. Оценивались содержание, состав и функционирование компонентов грамматико-орфографической деятельности (потребностно-мотивационного, структурно-функционального, контрольно-оценочного), функционирование одной или нескольких грамматико-орфографических операций, степень их интериоризации и автоматизации, наличие алгоритма действий согласно орфографическому правилу.

Принимая во внимание **психологическую структуру грамматико-орфографической деятельности и представления о дизорфографии**, мы выявили стратегическую направленность овладения орфографией детьми с ОНР. Изучение симптоматики и механизмов дизорфографии позволило нам определить виды дизорфографии и индивидуально-типологические особенности учащихся

с ОНР, разработать содержание логопедического воздействия по предупреждению и коррекции дизорфографии, а также оценить его эффективность.

Определяющим стало рассмотрение **деятельностного характера развития высших психических функций ребенка** (психолого-педагогического и социального аспектов) (Богоявленский 1966: 4, Виноградов 1986: 5). Изучалась «макроструктура деятельности», определялись психологические и языковые механизмы отдельных операций (Ахутина 2008: 2, Львов 2007: 8, Рамзаева 2006: 11). На основе количественного и качественного анализа ошибок, затруднений детей, стратегий выполнения ими заданий определялись механизмы нарушений орфографической деятельности (Прищепова 2013: 10).

При разработке методики экспериментального исследования мы использовали в модифицированном виде диагностические методы, описанные в общей и специальной педагогике (Лалаева, Прищепова 1999: 6, Левина 2005: 7, Парамонова 2012: 9), учитывая требования к усвоению орфографии, отраженные в программах начального общего образования (Рамзаева 2006: 11, Касаткин 2005: 12 и др.).

Обозначим основные направления исследования.

Изучение **стратегической направленности усвоения орфографии** проводилось с учетом стратегии усвоения детьми разных принципов орфографии: характера вербальных стилей кодирования речевой информации и особенностей ее обработки. Известно, что деятельность правого полушария «запускает» операции зрительно-пространственного характера и акустического гнозиса, обеспечивает обработку учебной информации на ранних этапах, образный стиль ее кодирования, а в дальнейшем определяет усвоение традиционного принципа орфографии (Ахутина 2008: 2). Работа левого полушария позволяет реализовать фонематический и морфологический принципы орфографии, интегрирование грамматико-орфографических операций в учебную деятельность и применение учебных терминов.

Исследование кратковременной памяти ведущей модальности (с помощью методики Джекобса) предполагало, что информация может кодироваться с помощью вербальных и невербальных средств (Ахутина 2008: 2 и др.). Усвоение принципов орфографии (особенно традиционного) во многом определяется характером ее переработки и запоминания.

Выявление типа реагирования на стимульный материал позволило определить характер когнитивных стратегий, обуславливающих операционально-содержательный аспект усвоения

орфографических правил, у школьников. Тип реагирования теснейшим образом связан с вниманием. Умение направлять, распределять и переключать внимание (сукцессивные операции), сосредоточивать его на объекте в большой степени определяет адекватность, целостность (симультанность) восприятия, темп работы и ее точность (Прищепова 2013: 10).

Сформированность зрительно-пространственных функций является основой для усвоения орфографии, обеспечивая кодирование, прогнозирование и перенос графических образов орфограмм на новые словоформы, актуализируя написание слов из словаря, правил графики (Прищепова 2013: 10 и др.).

Исследуя пракис, мы учитывали, что конструирование букв тесно связано с речью, поскольку ее онтогенетическая включенность в данную структуру с использованием терминологии выступает в качестве средства выражения этой сложной системы знаний и умений, а также в качестве организатора конструктивной деятельности.

Изучение потребности детей в орфографических знаниях строилось на понимании общности строения внешней и внутренней деятельности, взаимосвязи сознательных операций с предстоящими действиями (Богоявленский 1966: 4). Мы рассматривали указанный аспект в качестве связующего звена между сенсомоторным планом и мыслью, а значит, и произвольным усвоением орфографии. Мы охарактеризовали ориентировочную основу письма как часть функциональной системы всей орфографической деятельности ребенка.

Наши представления об орфограмме отражают операционально-содержательную и результативную составляющую орфографически правильного письма. Орфографические обобщения (когнитивные схемы, по Л. В. Савельевой), ориентировочная основа орфографических действий (адекватность когнитивной схемы) формируются в том случае, если ребенок владеет понятием орфограммы, ее общими и частными признаками, определяет ее вид, демонстрирует знания о сильных и слабых позициях звуков. Изучение орфографических обобщений позволило нам уточнить их оптимальность и правилосообразность, степень владения детьми орфографическими знаниями, характер становления их орфографической грамотности (Ахутина 2008: 2 и др.). Оценкой сформированности орфографических обобщений и орфографической грамотности служило количество ошибок в устных ответах и в диктанте.

Исследование **симптоматики дизорфографии** предполагало изучение состояния орфографических умений и навыков в письме учащихся, так как орфографически безошибочное письмо является

важнейшим показателем орфографической компетенции, системности знаний, обобщенных способов их применения (Львов 2007: 8, Рамзаева 2006: 11 и др.). Количество и характер ошибок отражали деструктивность отдельных грамматико-орфографических операций и/или орфографических обобщений.

Усвоение учебной терминологии младшими школьниками исследовалось с учетом закономерности развития терминообразования (Ахманова 2009: 1 и др.), методических условий овладения детьми орфографией (Львов 2007: 8 и др.), положений теории номинации (Бенвенист 2002: 3 и др.). Концепция о слове-термине и термине-словосочетании позволила нам уточнить особенности усвоения содержательной стороны значения (понятия) терминов и сферы их функционирования в ходе выполнения заданий детьми.

Исследуя знание детьми букв алфавита, мы учитывали закономерности становления графических обобщений, представлений об акцентологической структуре слова, умения различать гласные и согласные звуки, выделять их классификационные признаки, усвоения фонематического и позиционного принципов русской графики (что обозначает буква и способ передачи фонемы на письме (Львов 2007: 8, Касаткин 2005: 12)). Мы также учитывали многозначность большинства букв (кроме буквы й, которая независимо от своей позиции передает фонему /j/, а также ъ), исторический подход к формированию русской графики, современные теоретические представления о структуре и функционировании букв русского алфавита.

Анализируя результаты исследования сформированности понятия «орфограмма», мы учитывали грамматические основы обучения орфографии, ее правила и принципы, определяющие методические подходы к обучению орфографии в начальной школе, этапы формирования орфографических навыков в зависимости от характера орфограммы (Львов 2007: 8, Касаткин 2005: 12 и др.).

Исследование **механизмов дизорфографии** было связано с изучением состояния фонематического восприятия речи учащимися на основе представлений о двухуровневой организации фонологической системы, которая состоит из фонем, обслуживающих процессы говорения и слушания, а также представлений о функциях фонемы: конститутивной или различительной (дистинктивной, опознавательной).

О состоянии языковой аналитико-синтетической деятельности мы судили на основе сформированности логико-языковых операций в пределах предложения (Левина 2005: 7). Мы определяли, понимают ли дети лексическое и грамматическое значения отдельных

слов, определяют ли их грамматическую категорию в рамках предложений, временную последовательность отдельных слов, место, порядок и их количество в предложении, устанавливают ли их синтаксическую связь на основе имеющихся представлений о синтаксических моделях предложений, понимания их структурной схемы, грамматического значения (предикативности).

Оценка умения детей проводить слоговой анализ опиралась на правила слогаделения и правила переноса, которые рассматриваются в методике обучения орфографии в начальной школе (Парамонова 2012: 8, Цейтлин 2000: 13), структуру и последовательность появления типов слогов в дошкольном возрасте.

Изучение фонематического анализа предполагало, что фонематический анализ — более сложная и онтогенетически более поздняя операция по сравнению с фонематическим восприятием, формируемая в период обучения грамоте. Она позволяет выделить слово на основе восприятия различий фонем, «разбить» его на составляющие звуки, преодолеть затруднения, вызванные «спаянностью звуков» в составе слога и слова и осознать их звуковой состав (Цейтлин 2000: 13).

Мы обращали внимание на потенциальную роль фонем в образовании языковых значений (фонологический, или функциональный, подход), а также на основные материальные свойства фонем: как они образуются (артикуляторный аспект), как они звучат (акустический аспект) и как воспринимаются (перцептивный аспект). Данный языковой механизм «приводит в действие» операции сегментации по линейному членению слов и отождествлению сегментов речи. При этом определялось, какие звуки воспринимаются учащимися как одинаковые, а какие как различные.

Исследование лексикона младших школьников проводилось нами на основе представлений когнитивной психологии о моделях переработки, хранения и актуализации информации, об организации и функционировании семантических полей, о теории слова, о структурно-семантических типах слов, а также современных представлений об особенностях лексикона у детей с речевым недоразвитием. При интерпретации данных мы использовали модель организации лексической системности (Цейтлин 2000: 13).

Изучение умений младших школьников распределять слова на группы и определять грамматическую категорию слов в предложении базировалось на теории слова и классификации второстепенных членов предложения (Виноградов 1986: 5 и др.).

Определение характера выполнения заданий, допущенных детьми с ОНР ошибок, их количества позволяет выявить усвоение

традиционного принципа орфографии, риск возникновения (у второклассников с ОНР), симптоматику, механизмы и степень выраженности оптической дизорфографии (у третьеклассников и четвероклассников с ОНР).

Литература

- Ахманова О. С. Очерки по общей и русской лексикологии. М., 2009.
- Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб., 2008.
- Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., 2002.
- Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. М., 1966.
- Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М., 1986.
- Лалаева Р. И., Прищепова И. В. Выявление дизорфографии у младших школьников. СПб., 1999.
- Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. М., 2005.
- Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2007.
- Парамонова Л. Г. Предупреждение и преодоление дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи. СПб., 2012.
- Прищепова И. В. Дизорфография и ее диагностика у младших школьников с общим недоразвитием речи. М., 2013.
- Рамзаева Т. Г. Русский язык. 1–4 классы: Программа для общеобразовательных учреждений. М., 2006.
- Русский язык / Под ред. Л. Л. Касаткина. М., 2005.
- Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.

О. С. Сальникова
ЧЕРЕПОВЕЦ, РОССИЯ

ЭМЕРДЖЕНТНАЯ ГРАМОТНОСТЬ: «ЭКОЛОГИЧЕСКИ ЧИСТАЯ ПИСЬМЕННАЯ ПРОДУКЦИЯ» ДЕТЕЙ 7 ЛЕТ

Орфографический портрет ребенка дошкольного и младшего школьного возраста рассматривается как совокупность типичных и уникальных орфографических особенностей и субъективного опыта (межсловесные ассоциации, письмо по аналогии, интуитивное владение языком и др.) речевой личности ребенка на определенном этапе освоения письменной формы речи.

При описании орфографического портрета детей 7 лет внимание уделяется не только девиациям в письме, но и нормативным написаниям. Нормативные написания рассматриваются как проявления чувства языка, так как материалом для исследования выступает «экологически чистая письменная продукция» — письменная продукция до изучения орфографических правил. Цель статьи — рассмотреть нормативные написания детей как «орфографический багаж», с которым ребенок продолжит обучение письму в начальной школе.

В лингвистической литературе для характеристики процесса усвоения языка используются понятия «языковая компетенция», «метаязыковая компетенция» («метаязыковая способность»). В основе метаязыковой компетенции лежит рефлексия над языковым материалом, которая выражается в метаязыковых представлениях. Осознанные метаязыковые представления переходят в метаязыковые понятия, характеризующиеся категориальностью. Опорой в формировании метаязыковых представлений для ребенка-дошкольника является языковой опыт (по выражению К. Д. Ушинского, «чутье языка»).

Все сказанное соотносится с концепцией эмерджентной грамотности, согласно которой «навыки, связанные с овладением устной и письменной речью, развиваются на протяжении ряда лет, начиная с младенчества, и постепенно совершенствуются в ходе не прерывающегося ни на мгновение процесса» (Крайг 2003: 476). Способствовать приобретению данных навыков будет обогащенная речью среда, в которой находится ребенок, как справедливо указывает А. Н. Гвоздев: «Детский язык представляет из себя эволюцию языка, направляемую воздействием языка окружающей среды» (Гвоздев 1999: 6).

Насыщенная письменной речью среда окружает ребенка и в детском саду. Проведенный анализ рабочих программ детского сада показывает, что развитие звуковой культуры речи и грамматического строя речи детей-дошкольников происходит в развивающей речевой среде. Подготовка к обучению грамоте для детей 6–7 лет включает в себя формирование представлений о предложении, развитие умения делить двусложные и трехсложные слова с открытыми слогами на части, развитие умения составлять слова из слогов (устно). Отметим, что обучение письму не входит в задачи развития речи детей дошкольного возраста, поэтому вся письменная продукция детей дошкольного возраста относится к

«экологически чистой письменной продукции» и является примерами естественной письменной речи.

Спонтанное усвоение письменной речи ребенком начинается в дошкольном возрасте и характеризуется обобщенностью, которая, в первую очередь, проявляется в фонетическом письме как детей дошкольного возраста: *дем морос принци мне цзлый мешок конвет и ещю куклу винкс* (Дед Мороз, принеси мне целый мешок конфет и еще куклу Винкс) (Люба П. 6), так и первоклассников: *Дарагой дем морос! принци мне пжалуста прствку* (Дорогой Дед Мороз! Принеси мне, пожалуйста, приставку) (Артем С. 7).

Наряду с фонетическими написаниями в письме детей 6–7 лет встречаются и нормативные (неадекватнофонемные) написания типа *морос* (мороз). Естественное освоение письма продолжается и с поступлением ребенка в школу.

Примеры нормативных написаний из сочинений учеников 1 класса (общее количество респондентов — 93 человека), написанных в начале учебного года, до изучения орфографических правил, представлены в Таблице 1.

Анализ нормативных написаний первоклассников показывает, что наряду с сохранением элементов фонетического письма у детей в полной мере появляется письмо морфологическое, при этом «портреты» частей слов воспроизводятся 75% респондентов в соответствии с нормой: нормативная передача корней слов отражена у 85% респондентов, суффиксов — у 43% респондентов, приставок — у 75% респондентов, окончаний — у 52% респондентов.

ТАБЛИЦА 1.
Написания учеников 1 класса

Нормативные написания	Примеры	Кол-во респондентов, %
Нормативная передача проверяемой безударной гласной в корне слова	<i>прих^оди</i> (Семен У. 7), <i>ц^гра</i> (Марина С. 7,11), <i>д^обро</i> (Даниил Г. 7.11)	44
Нормативная передача непроверяемой безударной гласной в корне слова	<i>м^ашину</i> (машину) (Кирилл С. 7), <i>в^олшебную</i> (Даша П. 7), <i>м^ороз</i> (Даниил Ж. 7)	38
Написание звонких согласных	<i>д^{ед} мороз</i> (Даниил Ж. 7), <i>мороз</i> (в письме ребенка есть вариант <i>морос</i>) (Люба М. 7)	32

Написание глухих согласных	<i>каляску</i> (коляску) (Люба М. 7), <i>празниж</i> (праздник) (Миша К. 7), <i>самолот</i> (самолет) (Вадим С. 7), <i>приставка</i> (Анна Ф. 7)	65
Написание непроизносимого согласного	<i>пожалуйста</i> (София Г. 7)	32
Передача безударной гласной в приставке	<i>подрки подри</i> (подарки подарил) (Семен У. 7), <i>пошли</i> (Степа Б. 7,1), <i>зхадит</i> (заходить) (Никита Ж. 7.3)	27
Написание приставки <i>при-</i>	<i>приниси</i> (принеси) (Артем С. 7), <i>принись</i> (принеси) (Миша П. 7), <i>прцили</i> (Саша Ф. 7)	54
Написание приставки <i>рас-</i>	<i>раскрашивать</i> (Таня Г. 7.5)	32
Написание суффиксов	<i>палочку</i> (Анна Ф. 7), <i>касме-тку</i> (косметика) (Саша Ф. 7), <i>раскрашиват</i> (Таня Г. 7,5), <i>учительница</i> (Алена Г. 7,3)	43

На нормативные написания оказывает влияние языковое чувство в совокупности с речевым опытом как материалом для детских наблюдений, при этом «морфема остается в сознании носителя языка определенной смысловой единицей, отсюда — стихийное, неосознанное стремление не изменять ее написания» (Иванова 1976: 152).

Рассмотренные особенности нормативных написаний детей 7 лет как составной части орфографического портрета являются своеобразным отражением «языкового чутья» ребенка, проявлением внимания со стороны ребенка не только к устной, но и к письменной речи. Нормативные написания детей подчеркивают особое значение языковой интуиции и собственных внутренних алгоритмов письма для начала освоения грамоты в начальной школе.

В целом, процесс освоения письма ребенком основан на естественном развитии ребенка, его когнитивных особенностях (восприятие, мышление, память), общем речевом развитии, последовательности этапов освоения письма, сформированности языковой интуиции, а также зависит от лингвистических факторов (системы графики и орфографии).

Развитие письменной речи представляет собой «процессы развития, движения вперед и нарождения новых форм вместе с процессами свертывания, отмирания, обратного развития старых» (Выготский 1983: 209). Л. С. Выготский подчеркивает сложности овладения письменной речью как «сложной символической системой знаков» (символизм второй степени) (Выготский 1983: 207 — 233).

Проявления морфологического письма наряду с фонетическими написаниями как продолжение естественного освоения морфологического принципа русской орфографии, начало которого закладывается в дошкольном детстве. «Портретное» письмо детей дошкольного возраста представлено нормативной передачей не только корней словоформ, но и приставок, суффиксов, окончаний. Нормативное письмо частей слов отмечено у 75% первоклассников, при этом 70% респондентов отмечают общность корневых аффиксов.

Процентное соотношение нормативных написаний, регулируемых орфографическими правилами, позволяет предположить, что дети самостоятельно эмпирически осваивают орфографию. Ребенок пишет с опорой на свое языковое чутье, на формирование которого влияет окружающая языковая среда.

Литература

- Выготский Л. С.* Предыстория письменной речи // Проблемы развития психики. М., 1983. С. 207–233.
- Гвоздев А. Н.* Значение изучения детского языка для языкознания. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка. СПб., 1999.
- Иванова В. Ф.* Современный русский язык. Графика и орфография. М., 1976.
- Крайг Г.* Психология развития. СПб., 2003.
- Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. М., 2004.

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ «СУБЪЕКТИВНОЙ» МОДАЛЬНОСТИ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ. СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ РЕБЕНКОМ

Е. В. ГАЛКИНА
САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТРАХА ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА¹

Исследование семантики состояния, в частности психического состояния человека, является одним из интереснейших направлений современной лингвистики. Вопрос о том, при помощи каких средств русского языка обозначаются и описываются те или иные состояния, в настоящее время широко изучается на материале разговорной речи взрослых носителей языка и различных литературных текстов (Камалова 2009; Матханова 2002; Меньшикова 2007; Цейтлин 1976; Шаховский 1988).

Вербальные способы выражения психического состояния в целом могут быть классифицированы в зависимости от раскрываемого содержания «психической жизни» (Левитов 1964; Осипова 2009; Gagarina 2012): описание восприятия (*видеть, слышать*); описание физиологических состояний (*быть голодным, чувствовать боль, холод*); описание эмоций (*грустный, счастливый*); ментальных процессов, таких как желание, намерение, мнение (*хотеть, думать, знать*); описание актов говорения (*сказать, назвать*).

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

Проблема выявления речевых индикаторов эмоционального состояния у детей обычно изучается в русле когнитивной психологии (Гордеева 1995; Костогладова 2008; Осипова 2009; Сергиенко 2005 и др.). Известно, что невербальные признаки базовых эмоциональных состояний (страх, радость, грусть, гнев, удивление) имеют рефлекторный механизм и являются универсальными. Уже в раннем возрасте дети способны понимать эмоциональное состояние другого, различать свои и чужие эмоции, намерения и их причины (Мухамедрахимов 1999; Сергиенко 2005; 2009; Flavell 2004). Актуализация потребности в речевом выражении психического состояния происходит в личностно значимых ситуациях (Левитов 1964; Осипова 2009). Способность размышлять о собственном состоянии и состоянии других принято относить к становлению «модели ментальности» или theory of mind, имеющей особое значение в сфере психического развития человека. Развитию такой способности во многом способствует вовлеченность ребенка в диалогическое общение с взрослым (Казаковская 2004).

В настоящей работе вопрос вербализации психических процессов в речевой деятельности ребенка интересует нас с точки зрения онтолингвистики. Наша цель — исследовать освоение способов речевого выражения эмоционального состояния на примере высказываний с семантикой страха (боязни).

Материалом послужила речь русскоязычных детей в возрасте 10 мес. — 5 лет: опубликованные дневниковые и аудиозаписи (Воейкова, Елисеева 1993; Цейтлин, Елисеева 1997, 1998; Гвоздев 1961; Харченко 2012), дневниковые записи автора исследования, а также рассказы детей 4,5–5 лет по серии картинок. Всего проанализировано около 400 высказываний.

В данном исследовании нас интересует то, как дети выражают свои собственные переживания с помощью речи, как говорят о состоянии другого (человека, животного, персонажа истории и т. п.), какова динамика использования лексических средств по мере взросления ребенка.

Согласно Г. И. Кустовой (2004), полная структура «эмоциональной ситуации» включает причину, способ воздействия фактора (контакт), само состояние и его внешние проявления (реакция). На базе состояния возникает отношение к ситуации, ее оценка. В отдельных случаях состояние может не иметь внешних проявлений или причина его может быть неявной.

В работах отечественных исследователей (Цейтлин 1976; Камалова 1984; Бергельсон 1998; Кустова 2004 и др.) отмечается,

что для передачи эмоционального состояния в русском языке используются следующие средства: 1) прямое описание с применением специальной эмотивной лексики: глагольная модель (*я боюсь*); наречно-предикативная модель (*ему страшно*); субстантивная модель (*среди солдат началась паника*); адъективная модель (*он страшный*); причастная модель (*я испуган*; *она встревожена*); предложно-падежная модель (*я в ужасе*); междометия (*ах, ой*) и т. д.; 2) косвенное описание причин, признаков или действий субъекта, сопровождающих данное состояние (*он побледнел*; *враг обратился в бегство*); 3) описание состояния при помощи метафоры (*тетушка в обмороке*; *у него в голове полная пустота*).

В ходе исследования в речи наших информантов были обнаружены следующие способы вербализации состояния страха.

На этапе голофраз и однословных высказываний состояние предавалось посредством «специальных» устойчивых звукосочетаний, которые сопровождаются мимикой, отрицательными жестами и могут обозначать негативное состояние в целом (*бв Алеша Е. 1,1*; *бу! Денис Г. 1,1*). Позднее становится возможным выделить звуки для обозначения собственно состояния страха (*ой-ой-ой!* Денис Г. 1,2). Отмечается также другая стратегия: ребенок называет причину — объект, в случае голофраз — указание на ситуацию в целом (*Алеша Е. 1,1 боится мух, жуков и называет их Му!*), чуть позже — действие (*Денис Г. 1,3: «...вздрогнул, испуганно оглянулся на рычащую собаку и сказал Ты — рычит»*).

На стадии двухсловных высказываний отмечаются следующие способы.

1. Указание на причину (сопровождается интонацией, мимикой, жестами) — дети называют:

- пугающий фактор: *Там жук!* (*Алеша Е. 1,8,7*);
- пугающее действие: *Мама, бежит!* — испугался бегущей в нашу сторону обезьяны (*Денис Г. 1,6*); *Там стучит!* — громкие звуки на стройке (*Денис Г. 1,6*);
- действие + фактор: *Ругается собака!* (*Денис Г. 1,6*);
- фактор + действие: *Вари кричит!* (*Денис Г. 1,6*).

2. Трансляция реакции.

Избегание контакта с пугающим фактором (отрицание, просьба это убрать, желание скрыться самому): *Выключи фен!*; *Водичку неет!* (*боится душа*), *Спрячем Диничку!* (*Денис Г. 1,6–1,8*).

На стадии трехсловных высказываний и далее указанные способы усложняются.

1. Указание на причину.

При назывании действия отмечается использование эмотивных слов: *Ой, пугал!* (Оля М. 1,9).

В сочетании фактор + действие появляются вероятность и оценка: *Собака может кусить* (Денис Г. 2,0); *Дедка меня пугал, плохой дед!* (Аня С. 2,1).

Появляется указание на признак пугающей ситуации: *Темно как!* (Женя Г. 2,4); далее — сочетания фактор + признак *Мама, там собака черная!* (Денис Г. 2,6), признак + фактор *Больши-и-е когти у него, смотри!* (Денис Г. 2,6); действие + фактор + признак *Рычит собака черная* (Денис Г. 2,6).

Первоначально при описании признака в значении «пугающий» используются синонимы: *большой, зубастый, черный, лохматый, рукатый, кусачий, громкий, злой, ругачий, грозительный* и т. п.

На следующем этапе ребенок начинает использовать эмотивные слова (адъективная модель): *Страшный!* (Настя П. 2,6). В возрасте около 3–3,6 добавляется описание интенсивности пугающего признака: *На облаках откуда-то серая туча идет, да какая еще страшная-то!* (Женя Г. 4,0); *Лампа висела там в очень страшном виде* (Алеша Е. 5,1).

2. Трансляция реакции.

- Избегание. Опасается чужих: *Ваня не хочет с тетями здороваться! Не трогай мальчика!* (Ваня П. 1,11). Бойтись темноты: *Мама, включи свет!* (Таня П. 2,4). *Муха! Прогони!* (Лев Х. 2,2). Бойтись фильма: *Я немножко подсидел с закрытыми глазами* (Лев Х. 3,4).
- Отрицание: *Я не люблю спать с погаситой лампой* (Миша Т. 4,1). При этом может описываться свое физическое состояние: *Тане холодно! Таня не хочет делать уколы в попу!* (Таня П. 2,9).
- Защита в виде «нападения»: «В зоопарке. Испугался лемуров. Топает, машет на них рукой: *Вари, не кричи! Вари, тихо!*» (Денис Г. 1,10); «Отмахивается: *Уходи, волк-зубами-щелк!*» (Максим Г. 1,8); *Я пойду убью серого волка* (Миша Т. 3,11).
- В возрасте 4,6–5 лет отмечается вербализация страха в виде сообщения ложных сведений как реакция избегания (страх наказания): *Это собака стащила и рассыпала* (Денис Г. 4,11).
- 3. Называние «контакт + причина».

Я нынче во сне видел, что волк укусил мне руку (Женя Г. 3,5). *Мне приснился такой страшный сон!* (Алеша Е. 5,1)

4. Причина + реакция.

Испугался, обороняется: *Лошадка меня задавит!* — *Я тоже лошадка! Я кот в рогах!* (Лев Х. 2,3). Бойтись грозы: *Как (же) мне под*

грозой вылезти? (Лев Х. 3,5). *Я не смотрю, потому, что (он) черный* (= страшный) (Лев Х. 3,5). *Бойтся темной комнаты: Когда свет, в коридоре нет такой страшноты* (Лев Х. 5,0).

5. В возрасте 1,9–2,1 появляется тенденция называть собственно состояние (*испугаюсь, боюсь*), используя специальную лексику. Первоначально это глагольная модель (один или два глагола), с возрастом словарь расширяется: *Бойтся Рома!* (Рома, 2,1).

6. Причина + состояние.

Червяка боюсь!; *Машина большая, боюсь, боюсь, боюсь!* (Аня С. 1,9). *Живого (жука) боимся* (Лев Х. 2,1); *Будет меня гуля заботить* (= пугать) (Лев Х. 2,1); *Деда выключил свет, Таня боится!* (Таня П. 2,6); *Не надо так (делать), а то я испугаюсь!* (Лев Х. 2,1). *Собаки забоялся* (Женя Г. 2,7). При отрицании: Денис Г. (2,4): «Отстраняется, испуганным голосом: *Я тебя не боюсь, вари, не боюсь!*».

7. Причина + состояние + реакция.

Майский жук скрипит, скребется. Смотри, я побоялся брать его! (Лев Х. 3,1).

8. Вопросительные предложения.

Состояние страха (боязни) может передаваться с помощью заданных с соответствующей интонацией уточняющих вопросов: *Ой, кто там стучит?* (Денис Г. 1,11); *Она меня не ужалит?* (Лев Х. 2,3); в зоопарке: *А если пантера убежит?* (Денис Г. 2,6), *Как ты думаешь, лев может пойти погулять?* (Денис Г. 2,6); *А мы свет гасить будем?* (Денис Г. 2,4). *А ты не боишься пилу?* (Женя Х. 2,8).

В возрасте 2,3–2,5 отмечаются первые высказывания о состоянии других — людей, животных или сказочных персонажей.

1. Только реакция.

Включает описание физического состояния (*она дрожит!*) и его действий (*мышка убегает, спряталась*).

2. Причина + контакт.

Жук слышит очень громкий гром! (Лев Х. 2, 11).

3. Причина + реакция.

Киска убежала от злого волка (Денис Г. 2,6). *Люди встали от страшного и яркого рычания* (Илья Ч. 3, 10). *Она сказала так, чтобы мама не наругала* (Давид Э. 4,6).

4. Контакт + состояние.

Присмотрелась и увидела как там страшно (Женя Х. 2,6).

5. Состояние + причина.

Она боится привидений! (Лев Х. 2,3); от лица волка: *Я испугался древнего человека* (Лев Х. 2, 9); *Испугалась, что свет потушился* (Алеша Е. 5,1).

5. Состояние + реакция.

Мышка боялась и в дыру бежала (Давид Э. 4, 2).

6. Состояние + причина + реакция.

Бабочка боится кошку, и ... раз! Улетела (Давид Э. 4,3).

Интересно отметить различный порядок слов: в высказываниях о себе на первом месте стоит каузатор: *Ругается собака, Дениска испугался!* (Денис Г. 2, 2); *Я свињи не боюсь* (Женя Г. 3, 1); если речь идет о других, то на первом месте указывается состояние, а на втором причина или реакция: *Она боится привидений!* (Лев Х. 2, 3); *Что ль вот этот мужик не боится волка?* (Женя Г. 4,0).

Кроме того, при передаче состояния страха нередко отмечается использование окказионализмов: *я напугался* — сделался страшным, *заботить* — напугать, *грозительный палец, страшнота*.

Выводы. Выражение эмоционального состояния страха на ранних этапах происходит преимущественно с помощью невербальных, интонационных и паралингвистических средств, при этом затрагиваются различные аспекты эмоциональной ситуации.

Семантика передачи эмоционального состояния содержится в ранних детских высказываниях, представляющих собой констатацию фактов, действий или событий.

Семантика страха (боязни) сочетает значения состояния с другими значениями (эмоциональной оценки сообщаемого, возможности, достоверности, отрицания, императива, согласия-несогласия).

Отмечаются индивидуальные различия между детьми, что проявляется в последовательности усвоения и репертуаре используемых ими средств выражения эмоционального состояния.

Система средств выражения эмоционального состояния страха развивается от общего выражения отрицания в значении избегания с помощью жеста, вокализаций, междометий, отрицательных частиц до специальных слов, называющих причину состояния, само состояние или сопровождающие состояние его внешние проявления.

Литература

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

Гордеева О. В. Развитие языка эмоций у детей // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 137–139.

Бергельсон М. Состояние лица в русском языке // Язык, Африка, Фультбе. 1998. С. 53–66.

Войкова М. Д., Елисеева М. Б. Детская речь. Тексты. Дневники. Наблюдения. СПб., 1993.

- Казаковская В. В.* Вопросно-ответные единства в диалоге взрослый — ребенок // Вопросы языкознания. 2004. № 2. С. 89–110.
- Камалова А. А.* Лексика со значением состояния в современном русском языке: Автореф. дис. канд. филол. наук. Уфа, 1984.
- Костогладова Л. П.* Национально-культурная специфика вербализации детских эмоций на материале русской и немецкой языковых культур. Дис. канд. псих. наук. Белгород. 2008.
- Левитов Н. Д.* О психических состояниях человека. М., 1964.
- Матханова И. П.* Высказывания с семантикой состояния в современном русском языке. Дис. на соиск. учен. степ. д-ра филол. наук. СПб., 2002.
- Меньшикова С. И.* Вербальная манифестация психических состояний в художественном тексте. // Вестник ТвГУ. Серия: Филология (10). 2007. С. 95–102.
- Мухамедрахимов Р. Ж.* Мать и младенец. Психологическое взаимодействие. СПб., 1999.
- Осипова И. С.* Вербальные способы выражения психического состояния в юношеском возрасте автореф.... дис. канд. псих. наук. Саранск, 2009.
- Сергиенко Е. А.* Развитие модели психического как ментальный механизм становления субъекта // Субъект, личность и психология человеческого бытия. М., 2005. С. 113–146.
- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И. и др.* Модель психического в онтогенезе человека. М., 2009.
- Харченко В. К.* Корпус детских высказываний. М., 2012.
- Цейтлин С. Н.* Синтаксические модели со значением психического состояния и их синонимы. // Синтаксис и стилистика. Сб. ст. АНССР. Инт-т русского языка. М., 1976. С. 161–181.
- Цейтлин С. Н., Елисеева М. Б.* От нуля до двух: дневниковые записи. СПб., 1997.
- Цейтлин С. Н., Елисеева М. Б.* От двух до трех: дневниковые записи. СПб., 1998.
- Шаховский В. И.* Значение и эмотивная валентность единиц языка и речи. Автореф. дис. д-р филол. наук. М., 1988.
- Flavell J. H.* Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. Merrill-Palmer Quartely. 2004. № 50(3). P. 274–290.
- Gagarina N.* MAIN Multilingual Assessment Instrument For Narratives. ZAS Papers in Linguistics. 2012. № 56.

К. В. ЕВГРАФОВА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

П. А. СКРЕЛИН

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ И СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИЙ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ НА РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Данная работа посвящена анализу особенностей восприятия эмоционально-окрашенной детской речи носителями разных языков. Эмоции воспринимаются субъективно, и во многом их восприятие зависит от культуры, окружающей среды и предварительного эмоционального состояния слушателя. Результаты исследований в области восприятия эмоциональной речи показали, что существуют некоторые универсальные акустические характеристики, коррелирующие с основными «базовыми» эмоциями в разных культурах. Они позволяют слушающим распознавать эмоции в речи на разных языках независимо от национальности, принадлежности к определенной культуре или языковой компетентности. Тем не менее, также установлено, что аудиторы, принадлежащие разным национальностям и культурам, по-разному интерпретируют информацию об эмоциональной составляющей речевого сигнала в родном и незнакомых языках (Abelin, Allwood 2000; Banziieger, Sherer 2005; Bezooijen, Ottoo, Heenan 1983, Pfitzinger, Amir 2011).

Целью нашего исследования было выявить и описать сходства и различия в восприятии и интерпретации эмоций аудиторами в речи русско- и немецкоговорящих детей. Кроме того, исследовался вопрос о том, каким образом разные компоненты высказывания (лексический, сегментный, супraseгментный) влияют на правильную идентификацию эмоций в речи.

Объектом данной работы была выбрана детская речь, так как детское эмоциональное речевое поведение менее подвержено влиянию социального фактора, чем поведение взрослых. С возрастом — в процессе социализации личности — истинность проявления эмоциональных состояний уменьшается. Поэтому детская речь более всего подходит для изучения прямых взаимосвязей акустических характеристик речи с эмоциональными состояниями.

Материалом данного исследования послужили записи эмоционально окрашенной детской речи из двух корпусов, один из которых представляет собой записи речи детей на немецком языке (Aibo

Emotion Corpus), а второй — звуковой материал русскоговорящих детей, полученный в рамках исследований, проведенных ранее на кафедре фонетики и методики иностранных языков (Steidl 2009).

Для создания русского корпуса в эксперименте принимали участие 15 детей в возрасте от 4 до 12. При записи корпуса эмоциональной детской речи на немецком языке «Aibo», предоставленного нам немецкими коллегами, в эксперименте принимал участие 51 ребенок 10–13 из двух немецких школ города Эрлангена. Таким образом, для создания корпуса были получены записи 21 мальчика (10 лет (7 человек), 11 лет (9 человек), 12 лет (5 человек)) и 30 девочек (10 лет (8 человек), 11 лет (15 человек), 12 лет (6 человек) и 13 лет (1 человек)). Дети, принимавшие участие в записи русского и немецкого корпусов, психически здоровы, не имеют задержек в развитии и дефектов дикции, хорошо идут на контакт со сверстниками и взрослыми.

Оба корпуса записывались по схожей методике. Русские дети играли с «собакой» WowWee RoboPet 8096, а в Германии использовалась собака-робот Sony Aibo ERS-210A. Первым был этап ознакомления с игрушкой, а затем детям было дано 2 задания: 1) правильно направить «песика» к одной из двух мисок, в одной из которых была «еда», а в другой — «яд»; 2) задание паркур, где ребенку нужно было провести робота по правильному маршруту до конечной цели. Из-за послушания или же, напротив, неповиновения пса дети испытывали положительные и отрицательные эмоции, что выражалось в их речи и лексически, и интонационно.

При создании русского корпуса нами использовался и другой сценарий. Экспериментатор общался с ребенком, вступал с ним в диалог, задавал вопросы с целью вызвать эмоции определенного типа. Набор необходимых эмоций был сформирован с опорой на общепринятые классификации эмоций, а также на набор эмоций, использованный при создании немецкого корпуса. Таким образом, материал обоих корпусов сопоставим.

Для того чтобы получить данные об универсальных (применимых для русского и немецкого языков) и специфических (справедливых для конкретного языка) стратегиях восприятия эмоций в речи, были проведен перцептивный эксперимент. В качестве аудиторов в этих экспериментах приняли участие 30 представителей трех различных возрастных категорий (количество информантов распределено по возрастным группам равномерно): 8 — 14 лет; 18 — 23 года; 35 — 60 лет. Участники эксперимента не владели немецким языком, а значит, при оценке эмоций в речи немецких

детей они не могли опираться на лексическую составляющую высказываний.

Для эксперимента было выбрано по 20 звуковых файлов немецкой и русской речи, содержащих короткие высказывания, соответствующие синтагмам. Набор эмоций, которые аудиторам надо было «приписать» каждому высказыванию, включал в себя радость, злость, грусть, удивление, страх. Этот набор основывается на базовых классификациях, выделенных Ч. Дарвином, П. Экманом и другими исследователями в области психологии и физиологии. В него вошли диаметрально противоположные эмоции, ни одна из которых не является подклассом или оттенком другой. Таким образом, он удовлетворяет требованиям исследования: в нем представлены кардинальные эмоции, которые редко можно спутать между собой (особенно если есть опора на вербальные и невербальные средства выражения); эти эмоции универсальны, так как их выражает и распознает каждый человек независимо от расы, языковой группы, социального положения, к которым он принадлежит; эти эмоции проявлялись в ходе экспериментов в речи как немецко-, так и русскоговорящих детей и, следовательно, могут быть использованы для сопоставления.

Процедура проведения эксперимента была следующей. Участникам предлагалось ответить на вопрос: *Какая эмоция проявляется в высказывании?* Перед анкетлируемым стояла задача заполнить таблицу, где каждому услышанному высказыванию следовало «подобрать» определенную эмоцию из предложенного набора. Были проведены три типа перцептивных экспериментов.

В первом эксперименте русским аудиторам предлагалось прослушать звуковые файлы с русским материалом. Таким образом, аудиторы опирались на все три уровня: лексический, супraseгментный и сегментный.

Во втором эксперименте русские аудиторы оценивали эмоции в высказываниях немецкоговорящих детей. Испытуемые не владели немецким языком, а значит, лексико-семантическая составляющая, которая может в некоторых случаях помогать догадываться об эмоциональном состоянии говорящего (от значения — к эмоции), отсутствовала.

В третьем эксперименте в качестве стимулов использовались высказывания на русском и немецком языках, на которые предварительно был наложен белый шум. При зашумлении сигнала сохранились интонационные и ритмические характеристики, но исчезли лексико-семантические и сегментные характеристики высказывания.

Были получены следующие результаты. Наиболее правильно эмоции определяются в родном языке. Процент эмоций, распознанных правильно аудиторами в русской речи, — примерно от 50% и выше (в среднем — 70%). Несмотря на достаточно высокий процент распознавания, следует отметить и случаи, когда одни эмоции принимались за другие, например, «радость» могла восприниматься аудиторами как «удивление» (30%), но никогда не воспринималась как «злость»; «злость» могла восприниматься как «радость» (19%) и «грусть» (23%); «страх» как «грусть» (18%), но никогда «страх» и «грусть» не воспринимались как «радость». Также «грусть» никогда не путалась с «радостью», а «удивление» — с «грустью» и «страхом».

По записям немецкого речевого материала, где, как отмечалось выше, отсутствовала лексическая составляющая высказываний, были сделаны следующие выводы: процент правильно определенных эмоций ниже, чем при первом эксперименте (40–50% для 4 эмоций из перечня и 77% для «страха») — в среднем в 52% случаев эмоции, содержащиеся в стимулах, были определены правильно. Количество категорически не пересекающихся эмоциональных классов меньше. Так, например, «удивление» не путалось со «страхом», а «страх» не определялся как «радость» в 100% случаев, однако «злость» в ряде случаев опознавалась как «радость» (24%) или «удивление» (20%), «радость» — как «удивление» (34%), а «удивление» — как «злость» (25%) или «радость» (16%).

В результатах эксперимента с записями с наложением белого шума наблюдалась еще большая вариативность в оценках. Так, например, часто «удивление» воспринималось как «радость» (22%), «грусть» как «страх» (25%), и наоборот — «страх» как «грусть» (13%) или «удивление» (27%). Еще более существенным является следующий факт: наряду с тем, что «злость» воспринималась как «радость» (16%), «грусть» (15%) или «страх» (13%), а «радость» — как «злость» или «страх» (примерно по 20% соответственно), эта же эмоция («злость») была оценена в 28% случаев как «удивление» (при 23% правильного опознания пары «злость-злость») и «радость» была оценена как «удивление» (в 27% случаев при 22% правильных ответов). Средний процент правильно распознанных эмоций — 38%. Обобщая результаты, можно сказать, что, даже основываясь только на супraseгментном уровне, оценивая лишь мелодический контур, аудиторы не путают активные и пассивные эмоции.

Полученные в ходе данного исследования результаты показали сложность процесса восприятия эмоционального речевого поведения как на родном, так и неродном языках, а также сложность

выявления параметров звучащей речи и паралингвистических средств, определяющих характер восприятия эмоций.

Литература

- Abelin A., Allwood J.* Cross-linguistic Interpretation of Emotional Prosody //Cowie R., Douglas-Cowie E., Schröder M. (Eds.) Proceedings of the ISCA Workshop on Speech and Emotion. Belfast, 2000. URL: Ireland.<http://www.qub.ac.uk/en/isca/proceeding>
- Banzieger T., Sherer K. R.* The role of intonation in emotional expressions // Speech Communication. 2005. № 46 (3–4). P. 252–267.
- Bezooijen R. van, Ottoo S. A., Heenan T. A.* Recognition of vocal expression of emotions: A three-nation study to identify universal characteristics // J. of Cross-Cultural Psychology. 1989. № 14 (4). P. 387–406.
- Pfitzinger H., Amir N.* Cross-language perception of Hebrew and German authentic emotional speech // Proceedings of IChS XVII. 2011. P. 1586-1589.
- Steidl S.* Automatic classification of emotional-related user states in spontaneous children’s speech. Erlangen, 2009.

В. В. КАЗАКОВСКАЯ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

Е. И. НИКОЛАЕВА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

УВЕРЕННОСТЬ / НЕУВЕРЕННОСТЬ В КОНТЕКСТЕ РЕЧЕВОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

На расширенном материале лонгитюдных наблюдений за коммуникативным взаимодействием пяти диад «взрослый – ребенок» (174 часа расшифрованной и закодированной (CHILDES) спонтанной речи (см. Казаковская 2015, Kazakovskaya 2016)) рассматриваются вопросы о том, как в русском языке происходит освоение прототипических средств выражения уверенности / неуверенности, или эпистемической (субъективной) модальности (*конечно, действительно, на самом деле* и др.; *наверное, может быть, кажется* и др.). В частности, определяется возраст появления первых маркеров эпистемической модальности в речевой продукции ребенка, выявляется их начальный репертуар и доминирующее

семантическое микрополе, характеризуются частотность маркеров (*tokens*) и разнообразие (*lemmas / types*) раннего эпистемического лексикона, анализируются коммуникативные и семантические особенности высказываний с данными маркерами, обсуждаются основные направления и тенденции развития эпистемического маркирования в детской речи.

Ставится вопрос о роли и значении в данном процессе речи взрослого (*caregiver*). При этом исследуются не только такие традиционные параметры инпута (в данном случае модального), как его количество и качество, но и особые приемы в речеповеденческой тактике кеагивера, способствующие развитию субъективного начала в речемыслительной деятельности ребенка. Так, установлено, что более богатым эпистемическим лексиконом обладают те дети, чьи матери используют в диалоге так наз. модусные вопросы (*Как ты считаешь, ...? Ты думаешь, что ...? Почему ты решил, что ...?*) (см. подробнее (Казаковская 2007, 2011)).

Затрагивается дискуссионная проблема понимания ребенком исследуемых маркеров. В связи с чем при опоре на фундаментальные положения, принятые в отечественной психологии развития (Выготский, Сахаров 1981, Сахаров 2008), разграничиваются аспекты уместного контекстуального употребления маркеров и собственно метаязыковой рефлексии ребенка (то есть его способности определить их эпистемическую семантику), а также приводятся данные экспериментов на понимание «эпистемической силы» маркеров уверенности / неуверенности (Овчинникова, Краузе, Углонова 1999). Обосновывается положение о том, что для успешного использования ребенком эпистемических маркеров достаточно понимания ситуативного контекста (в толковании Л. С. Выготского (Выготский 1999)).

Обсуждается гипотеза о связи анализируемого языкового феномена с когнитивным развитием, а именно с теми его аспектами, которые исследуются в рамках модели психического (*Theory of Mind, ToM*). Модель психического описывает понимание ребенком того, что другой человек может находиться в ином (в отличие от него самого) ментальном состоянии, может видеть явление иначе и, наконец, способен ошибаться. Модель психического формируется постепенно (с 2 до 6 лет), и осознание возможности ошибки как у себя, так и у другого ложится в основу развития критического мышления (Николаева, Япарова 2013). Обосновывается предположение о том, что первые маркеры уверенности / неуверенности, обнаруживая одну из ипостасей говорящего (автора вероятностной оценки), возникают в речи лишь в преддверии понимания им «точки зрения» другого. Есть

основания полагать, что нарочитое выделение себя (маркирование) происходит в том случае, если есть понимание (или, как минимум, ощущение) наличия другого (чужого) сознания. Привлекаются предварительные данные экспериментов с детьми более старшего возраста, свидетельствующие о корреляции между наличием маркеров уверенности / неуверенности в речи ребенка и положительными результатами прохождения им *ТоМ*-теста (Сергиенко 2014).

Поднимается вопрос о психологических и — шире — культурологических причинах ранней экспликации в речи русских детей семантического микрополя «неуверенность», ср.(Matsui 2014, Kazakovskaya, Argus 2016). Большинство взрослых в стране испытывает неуверенность (Николаева 2010, Коптева 2010), что в соответствующих случаях (а именно в так наз. детоцентрической ситуации) находит отражение в получаемом ребенком лингвистическом инпуте (являющемся своего рода медиатором между речью взрослых носителей языка и детской речью), а также подтверждается корреляционными отношениями между высказываниями с эпистемическими маркерами в речи матери и ее ребенка.

Полученные результаты обосновываются статистически.

Литература

- Выготский Л. С.* Мышление и речь. М., 1999.
- Выготский Л. С., Сахаров Л. С.* Исследование образования понятий: методика двойной стимуляции // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., 1981.
- Казаковская В. В.* Вопрос и ответ в диалоге «взрослый — ребенок». М., 2011.
- Казаковская В. В.* Семантическая типология вопросо-ответных единств: ранние этапы речевого онтогенеза // Семантические категории в детской речи. СПб., 2007.
- Казаковская В. В.* Эпистемическая модальность в русской детской речи (опыт корпусного анализа) // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции — 2015. СПб., 2015. С. 91–93.
- Коптева Н. В.* Онтологическая уверенность-неуверенность: общепсихологический аспект // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2010. Т. 71. №1. С. 118–126.
- Николаева Е. И.* Кто виноват и что делать? Размышления психолога о природе вины россиянина. М., 2010.

- Николаева Е. И., Япарова О. Г. Ребенок свой и чужой. Ребенок в родной и приемной семье: проблемы и их решение. М., 2013.
- Овчинникова И. Г., Угланова И., Краузе М. Об оценке детьми двух возрастных групп степени уверенности/неуверенности высказывания // Проблемы онтолингвистики — 1999. СПб., 1999. С. 132–133.
- Сахаров Л. С. О методах исследования понятий (1930) // Культурно-историческая психология. 2006. №2. С. 32–47.
- Сергиенко Е. А. Модель психического как парадигма познания социального мира // Психологические исследования. 2014. Т. 7. №36. С. 6. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://psystudy.ru>.
- Kazakovskaya V. Input-output relations in early epistemic modality in Russian: a corpus-based approach // International Conference on Applied Social Science Research (ICASSR 2015). Atlantis Press, 2016. P. 423–426.
- Kazakovskaya V., Argus R. Acquisition of epistemic marking in Estonian and Russian // Estonian Papers in Applied Linguistics, 2016 (in press).
- Matsui T. Children's understanding of linguistic expressions of certainty and evidentiality // Pragmatic Development in First Language Acquisition. Amsterdam, 2014. P. 295–316.

Н. Б. МЕЧКОВСКАЯ
МИНСК, БЕЛАРУСЬ

**«ЗАСМЕЯТЬСЯ» И «РАССМЕШИТЬ»:
ОТНОСИТЕЛЬНАЯ ХРОНОЛОГИЯ ДЕТСКИХ ШАГОВ
К ВЕРБАЛЬНОМУ СМЕХУ**

...петь и смеяться, как дети...

В. И. Лебедев-Кумач «Марш веселых ребят»

1. В фило- и онтогенезе невербальный (визуальный) смех предшествует вербальному и преобладает в детской и массовой культуре. Те психологические состояния, когда ребенок, воспринимая мир глазами, слухом и через речь, вдруг «просто так», «сам собой» засмеялся и что-то сказал, глубоко эгоцентричны. Это эфемерные смешки; они заметны внимательным родителям, но почти не попадали в поле зрения психолингвистов. Только такие проницательные и методичные исследователи, как А. Н. Гвоздев и К. И. Чуковский в дневниках языкового развития своих детей, наблюдая поток ежедневных событий речевого онтогенеза, обратили

внимание на то, как и отчего ребенок вдруг засмеялся, и задумались над тем, как просыпается в человеке чувство юмора¹.

В филогенезе человека смех представляет собой поздний феномен (Лоренц [1973] 1998); корреляты смеха в мимике и поведении павианов или шимпанзе бедны и для исследования вербального смеха, конечно, интересны, но недостаточно информативны (ср. Бутовская 2004). Исследования смеха в этологии и психологии сосредоточены преимущественно на довербальном смехе (вызванном визуальными впечатлениями и выраженном без слов, т. е. паралингвистически), а также на смеховом поведении в группах обезьян и детей (Бутовская, Козинцев 2002). Для психолингвистики это слишком общий подход; в нем пока не до лингвистики, но параллели из этнографии, культурологии впечатляют (Смех 2002, Козинцев 2007).

Относительно противопоставления **вербальный** и **невербальный** смех. Вербальный смех связан (в разной мере) с языком/речью (включая паралингвистическое сопровождение речи). Невербальный смех основан на зрительном восприятии движений человека, включая мимику, жесты и неречевые звуки (например, звуки шлепков, падений, имитаций собачьего лая, паровозных гудков и т. п.). Поскольку в невербальном смехе преобладает зрительное восприятие движений, далее этот вид смеха будет называться «визуальным». У детей движения, вызывающие визуальный смех (точнее, **названия** движений), широко представлены в вербальных дразнилках: *Моряк с печки бряк, растянулся как червяк; Вышла на улицу, раздавила курицу; Бабушка ругается, стульями кидается* и т.п.

В фольклоре народ потешался над неуклюжими, убогими, невезучими, над физическими недостатками. Это видел Пушкин, показывая в «Сказке о рыбаке и рыбке» отношение народа к старику, когда старуха «с очей прогнать его велела»: **А народ-то над ним насмеялся:** // «Поделом тебе, старый невежа!» Ср. также народную сказку о том, как Дрозд Лисицу смешил. Однако и в современных комедиях визуальные впечатления, искусно соединенные со скупым смешавшим словом, остаются основным источником смеха.

2. Вербальный смех и речь. Отличие ситуаций, когда «смешат и смеются», от ситуаций, в которых «говорят и слушают». Речевые действия «(рас)смешить» и «(рас)смеяться» глубоко несимметричны — в значительно большей степени, чем их повседневные соответствия вне сферы смеха («сказать» и «выслушать»). В обычной жизни люди значительно больше слушают и читают, чем

¹ К сожалению, остается недоступным изданный в Польше дневник наблюдений И. А. Бодуэна де Куртенэ за речевым развитием дочерей (начатый в 1885 г.).

говорят и пишут. Поэтому, в частности, объем пассивного словаря 12-летнего школьника в 5-6 раз превышает объем его активной лексики, а возможности студента понимать речь на изучаемом иностранном языке в разы превышают его возможности на этом языке говорить или писать. Конечно, обычный человек шутит (или смешит) во много раз реже, меньше, чем сам улыбается или смеется над чужими *приколами*. Однако в сфере бытового смеха (т.е. не в искусствах) оппозиция «адресант (говорящий) / адресат (слушающий)» существенно осложняется и во многом нейтрализуется, поскольку приобретает некоторые признаки художественной деятельности.

3. Особенности ситуаций, в которой «смешат и смеются» дошкольники и младшие школьники. Смеховая инициатива у детей отличается от бытового юмора взрослых рядом черт. 1) Смех ребенка более эгоцентричен: он засмеялся, потому что ему стало смешно, и он смешит прежде всего сам себя и только попутно — окружающих. 2) Детский смех более прагматичен: так, дразнилки — это атаки или контратаки в информационных войнах детей в детских садах (*Если хочешь знать дразнилку, Запишись в детский сад [...]*), со своими встречными атаками. 3) Детский смех в меньшей мере (чем взрослый) отделен от других состояний — таких, как радость, восторг или (в дразнилках-инвективах) вражда. 4) Детское смешное более фольклорно, у детей невозможны вопросы об авторстве, источниках и т. п.; 5) Детское восприятие смешного более активно, чем взрослое; поэтому услышанное смешное у детей чаще и сильнее переиначивается, адаптируется — как к сознанию исполнителя (непонятное заменялось доступным), так и к актуальным условиям — например, к имени объекта дразнилки.

В вербальном продуцируемом смешном у детей можно различать узуальные, окказиональные и гибридные смеховые явления. Узуальные (т.е. воспроизводимые) фразы (или сверхфразовые единства) — это малые формы детского фольклора (типа *Жади́на-говя́дина, никто́ ее́ не е́ст*) и ходячие строки авторского происхождения (как *Неправильно ты, дядя Федор, бутерброд ешь*). Окказиональные фразы — это новые факты смехового мира данного ребенка, результат его речемыслительного и художественного творчества. Узуальные и окказиональные смеховые факты — это только полярные зоны континуума; между ними располагается обширное пространство модифицированных, т.е. не вполне узуальных одно- и неоднофразовых текстов.

4. Смеховой материал исследования. Основной источник документированных фактов — это классические книги

А. Н. Гвоздева (Гвоздев 2005) и К. И. Чуковского (Чуковский [1928] 1984)¹. Непосредственным стимулом для статьи стали продолжительные наблюдения над двумя сестрами (сейчас им 8 и 6 лет) и их 3-летним братом. Привлекались записи восточнославянского смехового фольклора и материалы интернета. В дневнике Гвоздева были рассмотрены все записи, в которых в комментариях к высказываниям Жени есть слова *шутливо*, *смех*, *хохотал* и их дериваты, а также такие осторожные замечания автора о речи сына, как «*сказал не очень серьезно*», или авторские колебания в интерпретации фактов.

5. «Открыть смешное»: относительная хронология разных видов «инициативного» смеха у дошкольников. Рабочий термин «инициативный смех» относится к ситуациям, когда смех ребенка был вызван НЕ внешними стимулами (чужая шутка, смешная картинка, забавная присказка, мультфильм и т.п.), но возник у ребенка «сам собой», как результат его самостоятельного, без помощи взрослых, осознания некоторого противоречия в наблюдаемом мире; и это противоречие показалось ребенку смешным. Если в эту минуту рядом с ребенком был кто-то, кто мог понять причину смеха, и ему тоже стало смешно, то, значит, у данного акта «смехотворчества» оказалось два адресата: сам инициатор смеха и тот, кто был рядом и тоже засмеялся. Но, по-видимому, это бывает редко. Чаще смеховая инициатива состоит в повторении готового произведения (известного говорящему — дразнилки, анекдота, комической фразы и др.); подобные ситуации вербального смеха могут быть «инициативное повторение смешного» (см. 5.8).

5.1. Нелепицы-перевертыши: собака сказала: «Мяу!», а кошка «Гав!» Неигровые истоки перевертышей связаны с обмолвками метонимического характера. Невольная путаница также может вызвать смех ребенка. Отец (А. Н. Гвоздев), открывая дверь вернувшемуся с улицы трехлетнему Жене и видя его сандалии с налипшей землей, сказал: *Ну, чисти руки, мой ноги*, т.е. оговорился. «Он [Женя] принялся громко смеяться. Я, чтобы убедиться, что он смеется несобразности этих фраз, спросил его: *А как же нужно сказать?*, на что он ответил: *Чисти ноги, а мой руки*». «Затем, смеясь и с явным старанием не запутаться, он повторяет оговорку» (Гвоздев [1929] 1999: 51). Для Жени было открытием, что такая путаница вообще возможна, что слова могут стоять не на своих местах, и от этого возникает нелепость, но слова можно вернуть на нужное место.

¹ Далее после цитат из указанных изданий в скобках приводится сокращенное обозначение источника (Гв или Чук) и после двоеточия — страница.

К намеренным (нарочным) нелепицам близки словесные игры, требующие строить высказывания, которые время от времени (не подряд) могут быть в резком противоречии с реальностью: игрок «вынужден» отрицать очевидное, «заставлять» отказаться от желаемого, плохо говорить о себе самом и т.д. Проигрывает тот, кто не выдержит принцип отрицания. Женя (2,7) не только выдерживал логику игры, но и переживал ее как шутку, в которой «все наоборот» (как в перевертышах). «Он необыкновенно любит в шутку противоречить» (Гвоздев 2005: 111).

5.2. Окаzionaliальные метафорические переименования. Фантастические представления реальных фактов. В отличие от нелепиц, комизм которых основан на контрасте и игре с общепонятными противопоставлениями (*кошка/собака, руки/ноги, папа/мама, любит/не любит*), логика метафорических переименований более разнообразна, окаzionaliальна и потому более трудна (чем антонимия) как для создания, так и для восприятия. Несколько примеров. Женя (2,7): «*Сделай снег*. Просит, чтобы я ровно размазал кашу в тарелке. Это он уже давно называет “*сделать снег*”. Когда я начинаю есть такую кашу, его восторг огромен, и он восклицает: *Ест снег!* Несомненно, он считает это шуткой и доволен, что она удалась» (Гвоздев 2005: 111). Аналогично: «Он [Женя (3,10)]» есть рис. Я [отец] подхожу. Он: *Я набиваю погреб*. Отец: *Где же погреб?* Он: *В роту́*» (Гвоздев 2005: 221). Иногда инициатива образных переименований исходит от старших, но ребенок легко подхватывает игру: «Отец нес Борю на спине и сказал: *Вот так куль с мукой я несу*. Потом Боря (2,9) снова полез к нему со словами: *Смотри, как мука-то лезет к тебе*» (Гвоздев [1929] 1999: 53). Ср. также случай собственного выдуманного и потому смешного объяснения (реальности): «[Женя (3,7):] Разломал половину коровы из папье-маше и говорит: *Я сегодня зарезал свою корову. А эта половинка будет в стадо ходить*. Я [отец]: *А ты видел, что половинки ходят в стадо?* Он: *Видел* (Смеется)» (Гвоздев 2005: 207).

Близкие механизмы лежат в основе шутливого представления кажимости (виртуального факта) как реального явления. Женя (2,8) лезет на сундук, за которым на стене красные блики восходящего солнца; прикладывает к ним рукой и говорит: *Сейчас обожгусь*. «Несомненно, знает, что не обожжется: к горячим предметам никогда не прикасается. Шутливый характер речи несомненен. Смотрит в окно и говорит: *Заря-то разошлась*» (Гвоздев 2005: 123). Шутливо смешивая реальное пламя и его видимость (отблеск), мальчик, продолжая шутку, приписывает отблеску свойства реального прототипа. Но вообще в этом виде шуток слова (речь) необязательны.

5.3. Абракадабра. Бессмысленные квазислова (абракадабра в чистом виде), т.е. слова, не существующие в данном языке и намеренно произносимые в качестве шутки, появляются у дошкольников в середине 3-года жизни. Их важно отличать от «детских» словечек, которые представляют собой иногда редуцированные обычные слова (как *бóдик* из *бутербродик*), иногда — достаточно случайные звуковые комплексы (как *кíльда* в значении 'штаны'), но становятся на какое-то время узуальными в данной семье. Абракадабра в чистом виде создается для смеха и не влечет за собой глоссолалического стремления подобным образом переделать «весь язык» и/или что-то не нем сочинить (вроде нарратива «Пуськи бятые» Людмилы Петрушевской).

5.4. Смех над чужим нарушением нормы. Раньше всего замечаются и смешат отступления от запретов, касающихся уборной и гениталий; насмешкой может быть просто употребление соответствующих слов (например, в дразнилках). В силу метонимических связей между запретами и названиями запрещаемого, само наличие этой лексики (например, в страшилках) чревато смехом. Трехлетний Ленья (3,4) с видом заговорщицким и одновременно призывающим смеяться показывает книжку про первобытных людей, ее слегка окарикатуренные цветные картинки, среди них — поспешно убегающий мальчик, у которого слегка сползли трусы. И вот этот уголок голый попки вызывает смех. — *Ленья, что тут смешного?* — *С голой попкой нельзя.* Конечно, даже Ленья чувствует, что причины смеха сложнее: не просто «нельзя», а еще «стыдно».

5.5. Внезапная рифма в обычной речи вызывает у детей радость и смех. Рифма, как и стихотворный размер, детям знакома с самого раннего возраста — от первых песенок, сказок-потешек (*Идет коза рогатая / За малыми ребятами* и т.п.), игр (*Гуси-гуси! — Га-га-га. — Есть хотите? — Да-да-да!* и т.д.). У всех дразнилок (наиболее активный жанр детского фольклора) есть рифма и размер. Множество подначек строятся на «стиховых подхватах» (К. И. Чуковский), рифма «приклеивает» обиду: — *Дай одну. — Пойди ко дну.*

5.6. Эстетическое осознание (переживание) факта возможного комизма чужого слова. Женя (3,6) «сидит на сундуке и тихо повторяет: *Ах я безумная голова!* Так обычно восклицает Татьяна Северьяновна [бабушка Жени] при всяких прорухах. Я [отец]: *Ты что говоришь?*

5.7. Пародирование чужой речи. Дошкольники часто осознают, что не умеют произносить те или иные звуки или слова.

Старшие дети замечают, что младшие еще не всё выговаривают, так что их речь бывает непонятной. Но эта невзрослость речи младших у современных (XXI в.) детей почти не вызывает насмешек, хотя передразнивание встречается.

5.8. Инициативное повторение смешного. Время для смеха, особенно вербального — и в филогенезе, и в онтогенезе — приходит отнюдь не рано. В детских садах в ходу дразнилки и небылицы-ужастики, у младших школьников — страшилки (впрочем, ужастики, в отличие от страшилок, не относятся к смеховым жанрам детского фольклор, хотя и развлекают). Позже всего в детском фольклоре появляются анекдоты.

6. Черты инициативного вербального смеха у дошкольников. Этот смех локализован в речи или сопровождается словами, однако он не обязательно «выражается словами» и отнюдь не исчерпывается языковой семантикой. Существенная черта начального (инициативного) детского смеха состоит в том, что он не ограничен языком и мало похож на языковые игры в виде нарочитых окказионализмов. В самостоятельном вербальном смехе ребенок сталкивается не с лингвистической реальностью, а с более широкой, философской, онтологической реальностью взаимоотношений между языком и миром. Бодуэн говорил, что каждый ребенок — это лингвист в зародыше. Можно добавить, что благодаря языку, в короткие годы усвоения языка, самые бурные и богатые в интеллектуальном развитии человека, — каждый ребенок — еще и философ.

Литература

- Бутовская М. Л. Язык тела: природа и культура (Эволюционные и кросс-культурные основы невербальной коммуникации человека). М., 2004.
- Бутовская М. Л., Козинцев А. Г. Этологическое исследование смеха и улыбки у младших школьников // Смех: истоки и функции. СПб., 2002. С. 43–61.
- Гвоздев А. Н. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка [1929] // Гвоздев А. Н. Значение изучения детского языка для языкознания. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка. СПб., 1999. С. 39–64. [Статья напечатана также в монографии А. Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи» (М., 1961. С. 31–46)].
- Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. М., 2005.

Козинцев А. Г. Человек и смех. СПб., 2007.

Лоренц К. Обратная сторона зеркала: Опыт естественной истории человеческого познания [1973] // Лоренц К. Обратная сторона зеркала. М., 1998. С. 244–467.

От двух до трех: Дневниковые записи / Сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева. СПб., 1998.

Смех: истоки и функции / Под ред. А. Г. Козинцева. СПб., 2002.

Чуковский К. И. От двух до пяти [1928]. Минск, 1984.

И. В. Столярова

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

ВВОДНЫЕ КОМПОНЕНТЫ НА ЭТАПЕ «ВЗРЫВА» В РЕЧИ ДЕТЕЙ 3–4 ЛЕТ

Детская речь исследуется как сфера, в которой языковые (семантические и грамматические), когнитивные и психологические аспекты референции существуют в интегрированном виде (Доброва 2005: 3). Это положение подтверждается наблюдениями за стремлением ребенка выразить личное, субъективное отношение к действительности. «В категории субъективной модальности естественный язык фиксирует одно из ключевых свойств человеческой психики: способность противопоставлять «я» и «не-я» (концептуальное начало нейтрально-информативному фону) в рамках высказывания» (Ляпон 1990: 303). Одним из основных средств реализации субъективной модальности являются, как известно, вводные компоненты (ВК), выраженные вводно-модальными словами, словосочетаниями и предложениями. Как отмечает Н. Г. Мальцева, «отражая деятельность самопознания, появление модальных слов обозначает достижение ребенком более высокого уровня не только коммуникативной компетенции, но и интеллектуального развития. Ребенок проявляет себя в дискурсе, демонстрируя таким образом способность отделять факты действительности от собственного к ним отношения» (Мальцева 2004: 167). Анализ материала показывает, что в дискурсе 3–4-летних детей модальная составляющая представлена уже довольно разнообразно и обеспечивает связность и цельность диалогической речи ребенка. Происходит резкая активизация использования вводно-модальных слов, что позволяет обозначить их употребление как «взрыв».

Вызывает сомнение утверждение К. Ф. Седова о том, что вводно-модальные слова в спонтанных описаниях детей 6–7-летнего

возраста (не говоря уже о более раннем возрасте — *И. С.*) практически отсутствуют (0,07%). К. Ф. Седов имеет в виду слова, «составляющие ядро лексико-грамматического класса вводно-модальных слов, т. е. лексемы, которые передают степень достоверности существующего факта или явления: *возможно, вероятно, по-моему, очевидно, по-видимому* и т. п.» (Седов 1999: 133). Наши наблюдения говорят как раз об обратном: именно лексемы этого класса наиболее частотны по сравнению с другими вводными компонентами.

В результате нашего исследования выявляется следующая картина. Проанализировав дневник речевого развития Жени Гвоздева (Гвоздев 1981), мы обнаружили 44 примера использования вводных компонентов, начиная с возраста 1,11 до 6,5. Дело не в том, что Женя перестал употреблять вводные слова после 6,5 лет, а в том, вероятно, что исследователь потерял интерес к записи этих конструкций. Каждый период развития ребенка знаменуется вниманием к определенным аспектам речи: фонетике, словообразованию, морфологии. А. Н. Гвоздев постоянно анализирует используемые Женей формы рода, числа, падежа существительных, сравнительную степень прилагательных, формы глаголов. Что касается синтаксиса, то на более поздних этапах исследуемого периода ученый обращает внимание на употребление придаточных предложений. Вводные компоненты не рассматриваются специально; по-видимому, А. Н. Гвоздев не считает существенным их употребление и перестает их фиксировать. В дневнике отражается постепенное изменение характера наблюдений автора. В первые годы жизни ребенка, когда усваиваются основы фонетической системы и грамматического строя языка, записи характеризуются строгостью и последовательностью собственно лингвистических наблюдений. После трехлетнего возраста Жени усиливается внимание А. Н. Гвоздева к проявлениям познавательной деятельности и активности ребенка. Записи после 6,5 лет имеют фрагментарный характер. В это время фиксируются факты индивидуального детского восприятия действительности, а в лингвистическом плане — проявления словотворчества.

Вводные компоненты (ВК) появляются в речи Жени Гвоздева довольно рано — в возрасте 1,11. В первую очередь, это слова конъюнктивной модальности — со значением недостоверности, неуверенности. Таких случаев мы обнаружили 22. Самый первый пример — *похоже* (в последующих фонетических вариантах *пахось, пахожа, пахош*). Там, *пахось, сяла* — Там, *похоже, сало* (1,11). Люблю *пахожа* — Люблю *похоже* (2,7). *Пахожа, ни стаит* — *Похоже, не*

стоит (2,7). Их нада згрысть, **пахош** — Их надо сгрысть, **похоже** (2,7). В дальнейшем мы будем приводить примеры без учета особенностей произношения, тем более что сам А. Н. Гвоздев не всегда последовательно придерживается принципа единообразия формы записи. Самый частотный ВК **наверно**, он употребляется 13 раз (от 2,6 до 6,5). *Мои сапоги просохли, **наверно**, уж* (2,6). *Они чужие, **наверно*** (2,7). *Мышь, **наверно**, обгрыз* (2,9). *Восемнадцать, **наверно*** (2,10). *Это, **наверно**, завязано* (2,10). *Это, **наверно**, от бутылки от какой-то* (2,10). *Мам, **наверно**, в ямку спряталась?* (2,11). ***Наверно**, у дедушки бышка (теленка) стал коровкой* (3,5). *А эта мясная закрыта. А не заперта. **Наверно**, замка нет. И ключа* (3,5). *Дедушка уж, **наверно**, своих коров зарезал* (3,5). *Нищий приходит, **наверно**, не кушает совсем* (3,6). *Папа, **наверно**, там небо в земном шаре* (6,5). Нечастотно используются ВК *может быть, кажется, пожалуй: Здесь крапива, **пожалуй*** (2,2). *Это ты, **может быть**, поешь?* (2,6). *Когда вырасту большой, **может быть**, сделаю стрельбу. Чем стреляют* (3,4). *Я, **кажется**, говорил* (3,10).

ВК с противоположным значением достоверности, уверенности менее частотны (9), они появляются позже: **Правда, приходи** (2,7). *Ну-ка я померяю с этого петуха. Больше, **конечно*** (3,7). *Я у чужой елки никогда не пел, а у своей **действительно** пел и прыгал. У нас была **действительно** до потолка* (3,8). *Мама, я в стеклах вижу четыре бумажек, а **на самом деле** — две* (3,9). В следующих примерах без контекста невозможно определить, в значении уверенности или неуверенности употреблен ВК *правда: Укроп так в картошке рос, **правда*** (4,2). ***Правда**, ни одной тыквы нет. **Впрочем**, одна есть* (4,2).

ВК со значением побуждения, привлечения внимания собеседника довольно ранние (2,2) и не отличаются разнообразием: *гляди-ка, смотри-кось, видишь*, позже появляется *пожалуйста. **Гляди-ка** — лежали* (2,2). ***Гляди-ка**, летают высоко* (2,2). ***Гляди-ка**, капуста* (2,2). ***Гляди-ка**, запер* (2,2). *Папа, **гляди-ка**: вот чего у меня выходит* (2,8). *Папа, **смотри-кось**: дверка* (2,8). *Папа, **смотри-кось**: мужичок везет дрова* (2,8). *Вот они никого не пустили, **видишь?** Папа, дайте мне пепельницу, **пожалуйста*** (2,8).

ВК *по-моему* со значением источника сообщения свидетельствует о появлении самоидентификации. **По-моему, стоит отрубить** (2,7). ВК со значением источника сообщения имеют некий конъюнктивный оттенок, значение неуверенности. Вероятно, это может быть косвенной причиной раннего появления слова со значением источника сообщения, ведь ВК со значением неуверенности уже активно использовались.

Употребление ВК со значением распределения композиционно-смысловых акцентов, как представляется, требует более сложной мыслительной операции, такие примеры единичны: *Согрел, значит* (2,7). *Правда, ни одной тыквы нет. Впрочем, одна есть* (4,2). Скорее всего, подобные ВК не были в дальнейшем учтены, что связано, по-видимому, с отсутствием интереса А. Н. Гвоздева к проявлениям выражения субъективной модальности при помощи ВК.

ВК со значением эмоциональной оценки у Жени представляют собой копирование речи отца, что А. Н. Гвоздев отмечает особо: *Черт знает, зацепилось* (2,10). (Точно копирует меня: я прорываюсь иногда этим выражением и, чтобы он не услышал, всячески сдерживаюсь и говорю тихо). Упрашивает зарядить ему ружье: *Заряди, честное слово, заряди!* В другом случае *честное слово: Я больше не буду. Право, не буду. Честное слово, не буду* (5,3).

Только в некоторых случаях А. Н. Гвоздев дает комментарий к высказываниям с ВК: *Мамин, стало быть* (2,7) (комментарий А. Н. Гвоздева: «Выражение *стало быть* употребляет Вера»). *Пожалуй, только не хватит звездой* (2,8) (комментарий А. Н. Гвоздева: «Не хватит, чтобы сделать «звездой»?». *Пап, это кто Леночке сапоги делал? Художник, наверно, сапожник? А художник что делает?* (3,0) (комментарий А. Н. Гвоздева: «*Сапожник* он сказал таким тоном, как будто *художник* и *сапожник* — слова с одним и тем же значением. Но потом, по-видимому, засомневался, правильно ли употребил слово «художник», и спросил о его значении»). *Суп-то сварился, а на самом деле не сварился* (3,5) (комментарий А. Н. Гвоздева: «Подобная формула у него встречается часто, и, кажется, обозначает то, в чем он был сначала уверен, но, подумав, нашел неверным»).

Если сравнивать использование ВК Женей (записи 1923–1930 гг.) и современным ребенком Олей С., то можно увидеть, что перечень употребленных ими ВК в возрасте 3,0–3,6 лет различается. Чем это обусловлено: спецификой времени, социокультурным статусом семьи, инпутотом или индивидуальными особенностями? Очевидно, всеми этими причинами в комплексе. Мы используем записи речи ребенка, собранные в течение полугода. Обращает на себя внимание тот факт, что из 10 примеров употребления ВК нет ни одного со значением недостоверности, неуверенности. Присутствуют высказывания с ВК в значении уверенности: *Надену туфли, так и быть* (3,2). *Купим конфеты, вот увидишь* (3,3). Больше всего примеров ВК со значением расстановки смысловых акцентов: *Что-то капает на меня. Это дождик, значит* (3,4). *Настя говорит, что у нее дом красный. А у нее, наоборот, не красный* (3,4). *Воспитательница не старушка. Она тетя,*

наоборот (3,4). **В конце концов, не могу красить** (3,4). Обращает на себя внимание тот факт, что многократное повторение в разных ситуациях ВК *во-первых* никогда не сопровождается ВК *во-вторых*. Такое употребление можно объяснить тем, что ребенок воспринимает его как слово, просто акцентирующее внимание слушающего, что, с одной стороны, справедливо, т.к. этот ВК относится к группе вводных слов со значением распределения композиционно-смысловых акцентов. С другой стороны, ребенок трех лет еще не знаком с правилами грамматики, требующими после *во-первых* говорить *во-вторых* и т. д. **Во-первых, надо вымыть руки** (3,4).

ВК *пожалуйста* со значением побуждения используется очень часто, причем в высказываниях без сказуемого в повелительном наклонении, которым ребенок еще до конца не овладел: **А ты, пожалуйста, будешь завязать бантик** (2,9). **Можно, пожалуйста?** (2,9-3,4). ВК со значением эмоциональной оценки нетипичны для детей 3-4 лет, тем не менее ВК *к сожалению* встречается в нашей картотеке: **Я, к сожалению, только серединку раскрасила** (3,6).

Как отмечает Г. Р. Доброва, в формировании языковой картины мира одно из центральных мест занимает становление представлений человека о себе самом и о своем месте в мире (Доброва 2005:1). Субъективная модальность возникает, когда ребенок ощущает себя как субъект. В представленном материале предметом речи становится решение, мнение говорящего, выраженное при помощи вводных компонентов. Это дает основание говорить о «взрыве», появлении и активизации вводно-модальных слов у детей 3-4 лет.

Литература

- Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. Саратов, 1981.
- Доброва Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). Автореф. ... д. фил. н. СПб., 2005.
- Ляпон М. В. Модальность // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
- Мальцева Н. Г. Модальные слова в детской речи (на материале русского и английского языков) // Детская речь как предмет лингвистического исследования. СПб., 2004. С. 166–169.
- Седов К. Ф. Становление структуры устного дискурса как выражение эволюции языковой личности. Саратов, 1999.

СТАНОВЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РЕБЕНКА НА РАННИХ ЭТАПАХ РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА. ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ, ОБРАЩЕННОЙ К ДЕТЯМ

М. А. ЕЛИВАНОВА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

В. А. СЕМУШИНА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

К ВОПРОСУ ОБ ИНПУТЕ, ЕГО ИСТОЧНИКАХ И НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕРАБОТКИ ДЕТЬМИ РАННЕГО — ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Термин «инпут» (англ. — «ввод») используется в разных областях знаний (в программировании, в психологии и т. д.). В применении к лингвистике детской речи под инпутом традиционно понимают речь взрослого, на основании которой ребенок строит свою языковую систему. Речь отцов и матерей, обращенная к детям, привлекает пристальное внимание зарубежных (Дж. Глисон, Дж. Рональд, П. Г. Кериг и др.) и отечественных (С. Н. Цейтлин, В. В. Казаковская, Т. В. Кузьмина и др.) исследователей, начиная со второй половины XX в. На становление языка, несомненно, влияют не только взрослые, но и дети — сначала братья и сестры, а затем

ровесники из детских садов, школ и сверстники, с которыми ребенок вступает в коммуникацию на игровых площадках.

Задача нашего небольшого исследования — определить источники инпута и некоторые особенности его переработки детьми раннего и дошкольного возраста. Материалом исследования является речь трех детей — Ильи (7,4), Андрея (4,3) и Нины (3,0). За их развитием мы имели возможность наблюдать с момента рождения по сей день. Илья и Андрей — родные братья, Нина — их двоюродная сестра по материнской линии.

Источников инпута по мере взросления ребенка становится больше, их роль может меняться, однако начало, определяющее речевое развитие, практически всегда связано с семьей. Попробуем определить основные источники инпута в порядке их появления.

1. Речь родителей (сюда включается также речь бабушек и дедушек, то есть тех родственников, которые непосредственно заняты воспитанием ребенка с момента его рождения)

По нашим наблюдениям, речь лиц женского пола, обращенная к ребенку, имеет много общих черт. И у мамы, и у тети, и у бабушки наблюдаем все особенности лексики, грамматики, интонаций, описанные С. Н. Цейтлин в книге «Язык и ребенок: Лингвистика детской речи» (2000). А речь лиц мужского пола и их общее поведение оказались более вариативными. Отец Ильи и Андрея с трудом вступал в коммуникацию с сыновьями грудного возраста. Однако если он брал на руки Илью и молчал, то с Андреем он говорил и мог его утешать и успокаивать. Нину (племянницу жены) он тоже брал на руки и говорил с ней. Полноценное общение с Илей началось у отца, когда ребенку было около 3-х лет, с Андреем — несколько раньше. Речь деда, обращенная ко всем трем внукам в грудном возрасте, по характеристикам была близка к материнской речи, а общее поведение по отношению к детям напоминало поведение лиц женского пола: он брал их на руки, успокаивал, все время находился в тактильном контакте. Отец Нины свободно вступал в коммуникацию с дочерью грудного возраста, но его способы взаимодействия были далеки от материнских: он мог, например, сыграть ей джаз на нескольких погремушках, но его речь не была ориентирована на «зону ближайшего развития» (термин Л. С. Выготского) ребенка. К инпуту, получаемому от взрослых, можно, видимо, отнести и чтение книг (об этом см. работы М. Б. Елисеевой, Т. А. Кругляковой и др.)

2. Речь братьев и сестер

Взаимное влияние речи детей, растущих в одной семье, зависит от их пола, последовательности появления на свет (мальчик

или девочка — первые, мальчик или девочка — вторые), разницы в возрасте (близнецы, погодки или дети с разницей в возрасте в 5 лет и более)¹.

Наши наблюдения свидетельствуют о том, что для младшего ребенка речь старшего очень важна. Так, речевая продукция Нины на определенном этапе (с 2-х лет) ориентирована на образцы речи близкого по возрасту Андрея: она часто повторяет фразы брата, его обороты («А-а, понятно», «Я думаю, что...» и т. п.), хорошо знает имена его воспитателей в детском саду, в эгоцентрической речи часто обрабатывает речевые ситуации, в которых участвовала она и Андрей. Речевая продукция Андрея была в меньшей степени ориентирована на инпут, полученный от Ильи (разница у мальчиков 3 года 1 месяц).

Интересно, что в наших наблюдениях часто фиксируются случаи метаязыковой деятельности, связанные с тем, что младший ребенок замечает и комментирует ошибки старшего.

Андрей (3,5; при Нине): *Июш'я*.

Нина (2,2): *Адей назау «Июся». Надо «Июфа». (Андрей назвал «Июся».* Далее исправляет на «правильный» вариант.)

Примечательно, что за пару дней до этого случая Андрей в аналогичной ситуации заметил фонетическую замену, которую сделал мальчик из группы Ильи: *Коя непавийна «Июфа». Июш'я павийна (Коля неправильно сказал «Июфа».* Далее исправляет).

3. Телевидение и компьютер

Немаловажным источником инпута для современного ребенка является телевидение и интернет. Представляется, что этот источник может находиться в конкурирующих отношениях с другими, а может — в симбиотических. Например, у Ильи в возрасте 3-х лет чтение книг (сказок) родителями не вызывало большого интереса. Интерес появился тогда, когда он посмотрел по компьютеру несколько диафильмов («Царевна-лягушка», «Горшочек, вари» и др.). Каждый диафильм мальчик просил пересматривать и перечитывать по много раз. Потом просмотр диафильмов перешел в чтение книг, с тех пор несколько сказок перед сном стало для ребенка хорошей традицией. Отметим, что Илья самостоятельно находил для себя мультфильмы по изучению русского и английского алфавитов, названий цветов и форм на двух языках и т. п. Ему нравились

¹ Очень интересные исследования, в которых изучается взаимное влияние речи детей, растущих в одной семье, в ситуации близнецов (А. Золотарева) и разной комбинации однополых и разнополых сиблингов (мальчик-девочка, девочка-девочка, девочка-мальчик, мальчик-мальчик), были проведены под руководством Г. Р. Добровой в последнее десятилетие.

именно учебные передачи, где давалась система представления какой-либо категории.

В настоящее время все трое наших респондентов смотрят в интернете мультфильмы на английском языке («Peppa Pig», «Big Mazzy»). Это дает определенный запас слов английского языка. Мама Андрея и Ильи (преподаватель английского в вузе) корректирует адекватность понимания и употребления английской лексики в контексте ситуаций.

4. Речь сверстников, которые гуляют с ребенком на площадке, посещают детский сад или школу

Это влияние наиболее заметно становится в старшем дошкольном – школьном возрасте, когда общение со сверстниками (как отмечают психологи) постепенно становится интереснее, чем общение с взрослыми родными людьми. Так, в речи Ильи с возраста 6 лет появляются элементы молодежного сленга. Особенно это заметно при возникновении отрицательно эмоционально окрашенной лексики (в 7,1 стал часто употреблять «*Да блин*», выражая досаду; в 7,3 — идет из школы, рассказывает о «*факах*»). Нужно сказать, что почти всегда мальчик может назвать конкретный источник этих слов и выражений.

Интересны и случаи с маленькими иностранцами, которые погружаются в естественную среду неродного языка. Малыши быстрее и свободнее, чем взрослые, в процессе игры и взаимодействия со сверстниками осваивают второй язык. Приведем один пример: девочка Линь, вьетнамка, дочь дипломата в России, который приехал с семьей, состоящей из жены и 4-х детей, после года посещения детского сада нередко служила переводчицей для своих родителей (чаще) и братьев и сестер — школьников. Она не говорила на русском как носитель языка, но дети ее группы детского сада хорошо ее понимали, зачастую лучше, чем воспитатели.

5. Речь воспитателей в детском саду (позже — учителей в школе)

Этот источник инпута может быть иногда хорошо заметен для окружающих. Так, воспитательница из группы Нины — человек, который постоянно практикует в быту речевой этикет, настоятельно приучая детей пользоваться словами «спасибо», «пожалуйста», «будьте здоровы» и т. п. После приблизительно 2-х месяцев посещения детского сада несколько родителей отметили систематическое появление в речи этих слов и выражений. Нина (2,10) в ситуации, когда ей предлагали что-то, стала говорить *Спасибо, да / давай; Спасибо, нет / не нужно*.

Приведем еще один интересный пример. До посещения детско-го сада на вопрос о фамилии Нина могла назвать фамилию свою и матери, фамилию тети и двоюродных братьев или девичью фамилию бабушки (она знает все три). После первого месяца посещения сада на вопрос о фамилии отвечает всегда *Еванова*. Выяснилось, что воспитательница практически всегда обращается к детям по имени и фамилии.

6. Самостоятельное чтение

Роль самостоятельного чтения трудно переоценить. Чтение становится важнейшим источником развития и саморазвития человека. Но мотивация к самостоятельному чтению формируется обычно уже в школьном возрасте, поэтому на последнем источнике инпута мы останавливаться не будем.

Переработка инпута иногда ориентирована на несколько источников. Она может определяться эмоциональным состоянием, когнитивными возможностями ребенка, его опытом. В качестве примера осмысления инпута и формирования на его основании концептов приведем освоение лексической группы терминов родства младшей из детей (об освоении слов релятивной семантики подробно писала Г. Р. Доброва (2003)).

Взрослое окружение Нины с момента рождения предлагало ей традиционные названия каждого из родственников: мама, папа, бабушка, дедушка, тетя Лера, дядя Дима, для братьев — Андрей (Андрюша) и Илья (Илюша). Первоначально девочка усваивала термины именно в таком виде.

Нина (1,1) смотрит в окно, видит возвращающихся из садика Илью и тетю Леру.

Мама: *Кто это идет? Кого ты в окошко видишь?*

Нина (шепотом): *Тетя Ея и Ия*. (Мама переспрашивает, поскольку это первое высказывание ребенка, Нина повторяет, союз *и* звучит очень четко).

Нина (1,8) будит маму утром: *Ставаим! Мама, ставаим!* (Встаем! Мама, встаем!).

Деда зовет *деба*, бабушку — *бабака*. Есть в ее лексиконе до 1,10 *дядя Дима, Адей (Адюфа), Ия (Июфа)*.

Однако около 2-х лет Нина стала очень много обоюдно взаимодействовать с братьями (особенно с близким по возрасту Андреем). Из их лексикона она переняла обращение к своей маме *Вася*¹.

¹ Обращение *Вася* появилось у маленького Ильи в возрасте 2,8. Взрослые предлагали ему обращение *тетя Маша*, однако оно было непосильно для ребенка.

Пробовала перенять и *мама* при обращении к тете, однако Андрей обнаружил несоответствие (он хорошо понимал, что Вася имеет к Нине такое же родственное отношение, как мама к нему, Андрею). И в ходе достаточно длительного обсуждения (оно продолжалось более месяца) дети пришли к выводу, что есть мама Вася и есть мама тетя Лера. Отец Нины на полтора года исчезал из ее жизни, поэтому обращению к мужу тети *папа* никто не препятствовал.

Когда вновь появился отец, позиция папы в ее сознании была уже занята, Нине было предложено обращение *отец*. Слово было незнакомо девочке, зато она знала фонетически близкое *молодец*, поэтому сначала называла отца *дядей молодец*, которое позже сменилось на *отец-молодец* или просто *отец*.

Итак, к 3-м годам под влиянием братского инпута лексическая группа терминов родства у Нины выглядит таким образом: мать — *Вася*, отец — *отец / отец-молодец*, братья — *Илья / Илюша, Андрей / Андрюша, братики*, тетя — *мама / мама тетя Лера / тетя Лера*, дядя Дима — *папа / папа дядя Дима / дядя Дима*, бабушка — *бабушка, бабушка Нина*, дед — *деда, дедушка, деда Толя*. При этом она отлично понимает, что матерью ей придется *Вася*. А вот концепт «папа» для нее пока отличается от того, который стоит за значением слова в нормативном языке. Об этом свидетельствует следующее рассуждение (2,11): *У меня много пап. Папа — дедушка.* (Она слышит, что так называют деда мать и тетя.) *Он один дедушка Толя у меня... Потом папа дядя Дима.* (Вопрос матери: *Еще есть или все?*) *Ну еще отец-молодец, отец Геннадий.*

Инпут участвует в формировании концептов, а концепты влияют на обработку инпута, его принятие или непринятие.

По нашим наблюдениям, частым явлением можно считать индивидуальную «фильтрацию» инпута в связи с особенностями личности ребенка. Малыш как бы «пропускает» в себя то, что представляет для него интерес, важно познавательное или эмоционально, и «отбрасывает» то, что неинтересно, слишком сложно или слишком просто. Являясь инициатором в процессе коммуникации, ребенок «настраивает» взрослого на тип языкового материала, представленного в инпуте. Так, Илья, как мы уже говорили выше, имел склонность к систематизации и категоризации, в том числе к изучению таких довольно абстрактных систем, как алфавит, числовые последовательности и т. п. В неполные 2 года он подходил

Он сократил термин родства *тетя*, а *Маша* вследствие артикуляционных особенностей стало звучать у него как *Уася* или *Вася*. Это прозвище прижилось в семье. Маленький Андрей в инпуте получал уже обращение к тете *Вася*.

к каждой машине, которую встречал на пути, и указательным жестом требовал у сопровождавшего его взрослого называть все цифры. В итоге в 3 года он мог считать более чем до тысячи, в 4 знал, что такое четные и нечетные числа, в 5 лет называл написанные цифры до сотен миллиардов, к 6-ти складывал в уме трехзначные числа и был знаком с основами умножения и вычитания. Андрей — человек, который больше ориентирован на коммуникацию. При взаимодействии с мамой он намного чаще, чем Илья, просит читать книги. В 3 года его любимой книгой (он даже длительное время с ней спал) была «Баллада о маленьком буксире» И. А. Бродского. Таким образом, родные братья получали в одном и том же возрасте разный инпут от взрослых, иницируя его поступление.

В заключение хочется отметить, что взрослые люди начинают анализировать, что и как они говорят (метаязыковая деятельность), тогда, когда слышат от ребенка «возвращенные» из инпута собственные высказывания. Например, жизнерадостный, эмоциональный Андрей в 2,6 перенял у своей тети выражение *Ёжкин кот*. Она (тетя) задумалась, где племянник мог слышать это выражение, а затем обнаружила его в своей речи как довольно частотное.

Литература

Доброва Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). СПб., 2003.

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

Т. В. Кузьмина

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА ДО ДВУХ ЛЕТ

В первые два года жизни ребенка сфера его взаимодействия со взрослыми постоянно расширяется. Как утверждает С. Н. Цейтлин, на этом этапе освоения «родного языка формируется некоторая промежуточная языковая система (*interlanguage*) ребенка, которая ориентирована на удовлетворение его коммуникативных потребностей на том или ином этапе его развития» (выступление в рамках круглого стола «Монологические тексты маленьких детей» на конференции «Проблемы онтолингвистики — 2016»). Ресурсы

языковой системы ребенка крайне ограничены. Именно языковые средства еще не освоены в степени, способной удовлетворять потребности ребенка в общении со взрослыми. В это время формируется временная система средств коммуникации, позволяющая инициировать и поддерживать общение. Набор средств, которым пользуется ребенок, значительно отличается от того, что используется взрослыми.

Пользуясь записями наблюдений за развитием ребенка (Оли Ш.), перечислим эти средства и проследим, как увеличивается их арсенал, за счет чего развивается способность ребенка вступать в общение с окружающими взрослыми, выступая его инициатором.

Как показывают наблюдения, к трем месяцам коммуникативное поведение ребенка приобретает некоторые устойчивые характеристики, которые выражаются в конкретных «действиях». Изменения в последовательности и в некоторых характеристиках этих действий дают возможность проследить процесс становления коммуникативной компетенции ребенка.

Самым ранним средством коммуникации, освоенным Олей, был контакт глаз. Далее цитируем дневниковые записи.

В возрасте трех месяцев Оля любит «общаться» с людьми: внимательно смотрит в глаза, улыбается (в возрасте полутора-двух месяцев смотрела, в основном, на лоб).

Однако первые коммуникативные интенции ребенка могут быть обращены не только к людям, но также к окружающим ребенка предметам. Возникает ситуация псевдокоммуникации.

Похоже, первые признаки коммуникативного поведения присутствуют: Оля научилась выделять людей из окружающего фона. Однако она может начать улыбаться так же, как и человеку, кухонным часам, может подолгу «беседовать» с игрушками — с оранжевым бобром или с погремушкой с фигурками котят, прикрепленной к коляске.

К шести месяцам у Оли контакт глаз становится ведущим средством, позволяющим привлечь внимание взрослого.

По прежнему главным «маркером» коммуникативного намерения выступает взгляд, а не голос. Голос может сопровождать взгляд, направленный на взрослого (чаще так происходит), может запаздывать (смотрит, а мычать начинает после временной лагуны), а может и не возникнуть (если взрослый поспешит с удовлетворением потребности ребенка) (0,6,13).

Можно видеть, что факты установления контакта глаз не фиксируются в дневнике как самостоятельное действие, как единичный

акт, свидетельствующий о коммуникативном намерении ребенка. В первых записях присутствуют упоминания об улыбке и вокализациях. В последующих записях контакт глаз выступает в комплексе с изменением положения тела, улыбкой и вокализациями.

Когда хочет, чтобы ее взяли на руки, наклоняется к человеку и, улыбаясь, смотрит в глаза (0,9,22).

Изменение положения тела является одним из признаков потребности вступить в контакт со взрослым. Как многие младенцы, в возрасте от 0,3 до 0,5–6 Оля предпочитала находиться на руках у взрослых.

Когда Олю не берут на руки, она может несколько изогнуться так, чтобы животик приподнялся навстречу взрослому. В возрасте 9–11 месяцев Оля изгибается, когда хочет, чтобы ее вынули из коляски.

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 само по себе знаком, но встроено как один из элементов в проявление активности ребенка. Такое движение сопровождается взгляд, направленный на взрослого и вокализации (мычание с закрытым ртом, хныканье или даже крик). Здесь мы сталкиваемся с комбинацией элементов, которые слиты в симптомокомплекс и, скорее всего, не являются дискретными единицами этого комплекса. Именно потому, что все эти действия в описанной ситуации нерасторжимы, их нельзя считать знаковыми единицами. Взгляд, направленный на взрослого, является обязательным признаком того, что ребенок ждет от взрослого каких-то действий.

То обстоятельство, что ребенок начинает связывать со взрослыми удовлетворение своих нужд, желаний, является серьезным продвижением по пути становления коммуникативной способности. Какое-то время ненамеренные действия ребенка (изменения выражения лица, положения тела, вокализации) расцениваются взрослыми как проявления возникших желаний, которые необходимо удовлетворить. Иными словами, многое в поведении ребенка приобретает в глазах взрослого функцию сигнала, хотя, по сути, подобного рода акты являются симптомами, свидетельствующими о существовании той или иной потребности.

По нашему мнению, потребность в контактах со взрослыми является той потребностью, ради удовлетворения которой у ребенка впервые появляются намеренные коммуникативные действия. По крайней мере, это касается ребенка, за коммуникативным

развитием которого нами велись наблюдения. Например, вокализация становится средством общения.

Возгласы коммуникативной направленности, видимо, уже есть. Но их довольно трудно выявить, т. к. любые движения и вокализации расцениваются взрослыми как сигналы, говорящие о том, что ребенок в чем-то нуждается. Однако маленький эксперимент показал, что Оля установила связь между возгласами и вниманием взрослых. Я разговаривала с ней, а потом отворачивалась. Первый раз Оля довольно долго (секунд 20) молчала. Когда она издала возглас, я сразу повернулась к ней. На второй раз пауза была короче, после третьего раза возгласы следовали незамедлительно, сразу после того, как я отворачивалась (0,5,26).

Когда видит вошедшего в комнату или прошедшего мимо двери человека, взвизгивает. Как будто окликает. Но не понятно, «окликает» или таким образом проявляются эмоции, возникающие при виде взрослого (0,6,13).

Оля не любит, когда мама долго отсутствует. Если видит, как мама проходит мимо дверей комнаты, в которой Оля находится, или слышит голос мамин, «зовет» (0,7,5).

Со временем, вокализации, обращенные к взрослым, приобретают характерные черты.

Вокализация коммуникативной направленности резко отличается от лепета. Это обычное у детей мычание с закрытым ртом (0,7,5).

Если изменения положения тела и вокализации могут быть как намеренными, так и ненамеренными, то жесты с самого начала их применения являются произвольными действиями.

Я уносила Олю с кухни, где она, как обычно, внимательно наблюдала за кошкой. Я сказала: «Дина, пока-пока» — и помахала рукой. Когда пришли в комнату, Оля начала махать рукой (0,9,22).

Жесты и слова у Оли появились практически одновременно: первые произвольные движения руками зафиксированы в 0,7,5.

Несколько дней энергично машет правой рукой, когда я пою «Ладушки» — «хлопает»? При этом перестала «петь». Либо петь, либо хлопать (0,7,5).

Первый звукокомплекс, который можно считать словом, в 0,7,16.

Мы с Женей начали катать по столу машинку, Оля произнесла: «Ба-ба!» Это обычный лепетный комплекс. Но интонация была такой же, как у меня, когда я произношу «би-би», катая машинку. У Оли нет еще гласного И.

В этом возрасте и позднее жесты применялись чаще и активней, чем слова. К 10 месяцам в активном словаре у Оли 3 слова

(в пассивном — 21), в это же время она использует 4 жеста. Жесты до определенного времени конкурируют с произвольными вокализациями, позднее — со словами.

Я уходила на работу, Оля с Женей были в прихожей. Я, как всегда, стала махать рукой и говорить «Пока, пока». Оля рукой не махала, смотрела на меня (обычно сразу начинает махать), а потом сказала: «Па-ка». Это второй раз, как она произнесла это слово. Два дня назад от нас уходила Ира (другая Олина бабушка), она тоже махала рукой и говорила: «Пока, пока». Меня в тот раз удивило, почему Оля не машет рукой в ответ. А она, помолчав, тоже сказала: «Па-ка». Но не так внятно, как сегодня (0,11,10).

Двум жестам, из тех, которые использует Оля, ее целенаправленно «научили» взрослые: выполняли движение ее руками («пока» и «ладушки»). Два жеста Оля усвоила путем подражания (стучать рукой по столу при словах взрослого «тук-тук» и взмахивать рукой при слове «привет»). Следует обратить внимание, что все перечисленные жесты сопровождают высказывания взрослого, связаны с конкретным словом и являются своего рода «ритуализированными», повторяющимися действиями, иными словами, своего рода играми.

Первые активные слова в лексиконе Оли — это так называемые слова языка нянь — звукоподражательные и лепетоподобные комплексы: *ба-ба* (би-би), *ма-а* (мяу), *а!/ав!* (ав!). Из слов, вошедших в словарь ребенка позднее, большая часть — слова языка нянь, к которым можно отнести и термины родства: *па-па*, *у! у!* (о сове) — 0,11,1; *па-ка* (*пока*) — 0,11,10; *аля*, *ля-ля*, *ма-ма*, *та-та-та* (о книге с потешками, в которой есть текст, начинающийся словами «Тра-тата»); *деда* (о дедушке) — 0,11,16 и др.

Здесь приведены слова, которые употреблялись ребенком неоднократно и предметная отнесенность которых не вызывала сомнения. Однако сходство первых слов ребенка с лепетными цепочками зачастую не позволяет идентифицировать слово как слово. В речи Оли фонетическое оформление слов существенно отличалось от лепетных комплексов. Если в лепете звуки произносились достаточно «качественно», по крайней мере, их можно было сопоставить с фонемами русского языка, то звуки в составе слов произносились нечетко, их характеристики трудно было проследить. Особенно это касалось гласных.

До года в поведении Оли наблюдалось комплексное использование коммуникативных действий, включенных в коммуникативный акт.

Когда Оля хочет, чтобы я качала ее на ноге, она подходит ко мне, смотрит в глаза и либо несколько раз сгибает и разгибает колени, «приседает» («скачет на лошадке»), либо (реже) произносит «пру» (0,11,21).

Здесь одним из коммуникативных действий является взгляд, направленный на глаза взрослого. Казалось бы, контакт глаз — практически обязательный компонент коммуникативного акта. Когда мы говорим об общении взрослых, мы даже не рассматриваем взгляд как самостоятельное действие. Однако в поведении младенцев и детей раннего возраста он может выступать как единственный показатель того, что ребенок стремится установить контакт.

Элементами коммуникативного акта, выступающими в комплексе, могли быть два и более жеста, а также слово и жест.

Продемонстрировала целую пантомиму. «Общались» с кошкой: наклонялась к ней, заглядывала в глаза, улыбалась, дотрагивалась пальчиком. Вдруг выпрямилась, нахмурилась, стала махать вправо-влево рукой с выставленным вперед пальцем (жест, означающий «нельзя»). А потом стала проделывать жест, которым Женя (мать) сопровождает слова «цап-цап за лапочки» из потешки. Несколько дней назад кошка оцарапала Олю. Я предупреждала Олю, когда она подходила к кошке: «Не трогай, цапнет!» (1,1,2)

Оля ищет бомбу. (Бомба — атрибут настольной игры. Если нажать на кнопочку, начинает тикать, а потом «взрывается».) Оле бомба очень нравится, она включает механизм сама, знает, где та обычно лежит. Но бомбы на месте не оказалось. Оля произносит: «Бом» и разводит руками (1,2,29). Своего рода двухкомпонентное «высказывание» — бомбы нет.

Подходит к взрослому, поднимает ручки и произносит: «Ня». Хочет, чтобы ее взяли на руки» (1,4,5).

Упала на пол игрушка. Я не увидела, что упало, предположила, что упал карандаш: «Карандаш упал». Оля уточняет: «Гагась» и отрицательно качает головой — не карандаш (1,6,11).

Компонентами «сложного» коммуникативного акта могут выступать не только слова, но и вокализации.

Просит лошадку, которая стоит высоко на полке, произносит: «Дай» и щелкает языком (так изображает лошадь) (1,6,7).

Также жесты и изменения положения тела Оля использовала, комментируя высказывания взрослого.

Олю оцарапала и укусила кошка. Оля сначала заплакала, а потом, сидя на руках у папы, «комментировала» мои слова о том, что ее оцарапала кошка: делала движения рукой с согнутыми пальцами.

Исполняя совместно с мамой потешку «Вышла кошка за кота», Оля делает такие же движения при словах «Цапы-цапы за лапочки» (1,3,21).

Оля с удовольствием проделывает все движения, когда ей читают потешку «Ладушки». Движения проделывает в правильной последовательности, в соответствии с текстом. Раньше она опережала текст (1,3,21).

После года существенно возрастает объем лексикона, в том числе, активного — слова становятся основным средством коммуникации.

О сыре говорит, используя «замороженную» форму родительного падежа: «Сыя». Чаще всего просит, чтобы ей дали сыра (1,4,16).

Попросила нарисовать кошку: «Киса» (1,4,17).

Берет книжку, на обложке которой нарисованы гуси. Произносит: «Да-да» (га-га) (1,4,17).

До двух лет активный лексикон Оли был достаточно обширен. Вследствие этого зафиксировать его количественный состав было весьма затруднительно. Однако это не единственная причина. Оля часто повторяла слова, которые слышала от взрослых. Иногда делала это спустя некоторое время после высказывания взрослого, в некоторых случаях довольно продолжительное. Вероятно, можно говорить об «отсроченном» повторении. Не всегда можно было определить, является ли слово единицей лексикона ребенка.

Пополнялся словарь постоянно и постепенно — так называемого лексического взрыва не наблюдалось. В это время Оля пользовалась исключительно однословными высказываниями. Однако зафиксированы двухкомпонентные высказывания, которые включали слово и элемент, относящийся к невербальным средствам общения.

Когда Оля настаивает в своих просьбах и предложениях, она принимает позу, которая сопровождает именно настойчивые просьбы: нагибается вперед, отводя правую руку за спину. Возможно, такая поза возникла в ситуации, когда Оля зовет кого-нибудь из взрослых идти за ней и тянет при этом взрослого за руку. Действительно, такая поза сопровождает призыв: «Пайдём!» (Пойдем!) Но за руку того, кого она зовет, Оля не держит (1,9,0).

Двусловным высказываниям, которые были впервые зафиксированы в 1,5, предшествовали цепочки слов, для которых характерным признаком являются паузы.

Все утро повторяет: «Каия» (укололась). Укололась я, а не Оля. Наконец сказала: «Ккаия... Тата». Почти двусловное высказывание (1,5,19).

Цепочки слов довольно скоро «склеились» в двусловное высказывание, утратив паузы. Интересно, что иногда двусловное

высказывание следовало непосредственно за цепочкой или за несколькими цепочками слов.

Оля просит меня почитать, я занята и посылаю ее к маме. Оля настаивает: «Титать... Таня» (читать... Таня — с небольшой паузой; хочет, чтобы именно я читала). Затем повторяет это высказывание еще два раза без пауз: «Титать Таня. Титать Таня» (1,9,0).

Обширный лексикон и цепочки слов какое-то время успешно удовлетворяют коммуникативные потребности ребенка. Вполне возможно, именно поэтому у Оли развитие синтаксиса продвигалось достаточно медленно. В 1,9 максимальная длина высказывания равняется двум словам.

Я мажу руки кремом. Оля комментирует: «Кем Тани» (крем <у> Тани — без паузы) (1,9,3).

Упал игрушечный утенок: «Утёнак бу-бух» (1,9,19).

М. Б. Елисеева в работе «Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы», описывая становление языковой компетенции Лизы Е., отмечает «относительно автономное развитие синтаксиса»: «Богатая флективная морфология в сочетании с обширным лексиконом, компенсировала отсутствие фразовой речи» (Елисеева: 285).

В период до двух лет арсенал средств коммуникации ребенка увеличивается за счет конвенциональных, общепринятых единиц: жестов и слов. Средства, которые ранее (до года) играли ведущую роль (контакт глаз, изменения положения тела), отходят на второй план, приобретают характер фоновых. Ведущую роль приобретают вербальные средства коммуникации.

Литература

Елисеева М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы. М., 2014.

Т. Э. ОЗЕРЕНСКАЯ

МОСКВА, РОССИЯ

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ СО ВЗРОСЛЫМ

В настоящее время изучение довербального периода развития детей первого года жизни является одним из вопросов, входящих в сферу интересов исследователей различных наук. Именно

дословесный период развития ребенка служит базой для становления речи. Вопросами изучения раннего речевого развития и коммуникации ребенка занимались Т. В. Базжина, Е. Н. Винарская, М. И. Лисина, Т. Н. Ушакова, С. Н. Цейтлин, М. Tomasello и др.

Актуальным представляется проведение лонгитюдного исследования развития коммуникативных возможностей ребенка раннего возраста. Настоящая работа является частью исследования психомоторного и речевого развития ребенка первого года жизни.

В исследовании принял участие один ребенок с рождения до 1;0,15. Родился здоровый, 8/9 баллов по шкале Апгар, с нормальным слухом, зрением и интеллектом. Психомоторное и речевое развитие проходило в пределах возрастной нормы. Исследование проводилось в естественных условиях в модельных ситуациях («лицом к лицу» с ближайшими родственниками и малознакомыми людьми) и было направлено на лонгитюдное наблюдение за коммуникативным взаимодействием ребенка со взрослыми. Данные вносились в дневник развития испытуемого.

В первый месяц жизни большее количество времени младенец проводил во сне. Однако при общении с матерью были отмечены первые предпосылки ориентировочно-исследовательской активности: при ласковом разговоре, улыбке матери малыш замирал, напрягался и пристально вглядывался в лицо. Одним из проявлений аффективных реакций на окружающую среду был крик. Крик проявлялся в ситуации одевания, перед кормлением, во время чистки носа.

Помимо звуковых сигналов (крика), в конце первого месяца жизни младенец активно начал пользоваться невербальными средствами общения. Так, к 0;0,21 было зафиксировано установление зрительного контакта со взрослым и первая социальная улыбка в ответ на улыбку матери. Именно эти невербальные средства представляют собой важнейшую составляющую общения (Лисина 1986: 1).

К 0;1,15 младенческие крики постепенно наполнялись социальным содержанием. Крики голода, боли, дискомфорта приобретали особую интонационную окраску, также к ним прибавились крики удовольствия и радости.

К 0;2,13 с началом вокализаций гуления отмечалось возникновение непосредственно общения младенца со взрослым, связанное с возникновением «комплекса оживления». (Лисина 1986: 1). Данный феномен у ребенка проявлялся в активизации экспрессивно-мимических средств: в активизации движений рук и ног, улыбки и наличия интонированных вокализаций гуления. «Комплекс оживления» играет огромное значение в первом полугодии жизни

младенца, и именно он является базовой основой для дальнейшего развития коммуникации во втором полугодии.

Одновременно с началом вокализаций гуления у младенца отмечалось возникновение потребности в общении, которая проявлялась в возникновении крика и плача при некотором пребывании в одиночестве.

В 0,3,0 при коммуникативном взаимодействии с малышом наблюдались первые эмоциональные реакции в ответ на разные интонации взрослого. Так, при прослушивании веселой песни, стихотворения, обращенной к младенцу речи отмечались бурные положительные реакции (активизация движений, улыбка, смех, гуление). Однако при грустных, медленных, заунывных интонациях возникал плач или вокализации подвывания.

При наблюдении за коммуникативными возможностями младенца с незнакомыми людьми в возрасте 0,4,0 отмечались позитивные реакции на посторонних в виде экспрессивно-мимических средств, активного гуления и смеха. При взаимодействии с другими детьми наблюдались реакции гуления, улыбка, смех, стремление потрогать другого ребенка и активизация общих движений рук и ног.

С началом лепета в коммуникации младенца отмечалось более разнообразное использование звуковых средств. Эти реакции проявлялись при показе любимых игрушек, при взаимодействии «лицом к лицу». Отрицательные эмоции при взаимодействии со взрослыми выражались в крике и плаче.

В возрасте 0,7,0 при коммуникации отмечалась непосредственная включенность младенца в общение, выражавшаяся в активном лепете, смехе, улыбке. При этом отмечалась сосредоточенность младенца на лице говорящего: фиксация взгляда на рте взрослого, активное шевеление губ и подражание невербальным звукам говорящего (цоканье, поцелуи).

С 0,8,0 появилась особая избирательность в выборе круга общения. При виде незнакомых людей отмечались нейтральные реакции, проявлявшиеся в продолжительном и внимательном рассмотрении чужого человека. Однако в 0,9,0 нейтральные реакции при виде незнакомого человека преимущественно сменялись на негативные. Особую роль при возникновении этих реакций вызывали люди, не похожие по телосложению и внешним признакам на тех, кто составлял привычное окружение ребенка.

С появлением первых обращенных слов в 0,10,0 (*мама, баба*) появилась направленность звуковых вокализаций ребенка, то есть становилось понятным, к кому адресовано его сообщение. В этом

же возрасте ребенок был способен понимать некоторые частотные речевые конструкции, такие как *пойдем кушать, найди маму*.

С появлением ходьбы (0,10,25) наблюдалось вовлечение взрослых в игру по инициативе малыша. Так, при появлении звуко-подражательного слова *адё* (алло), ребенок прикладывал к уху взрослого разные предметы. При успешном вовлечении в игру наблюдались яркие положительные реакции, выразившиеся в смехе и бурных лепетных вокализациях.

В 0,11,2 при общении с незнакомыми и малознакомыми взрослыми отмечались как положительные, так и негативные реакции, которые зависели преимущественно от внешнего вида человека и настроения малыша. При положительных реакциях наблюдалось использование экспрессивно-мимических средств общения (смех, улыбка, активный лепет), предметно-действенных операций. Ситуативные эмоциональные реакции наблюдались и при общении ребенка с ближайшим окружением. Положительные реакции были отмечены по отношению к близким, с которыми малыш хотел играть и общаться в данный момент; отрицательные — при нежелании ребенка видеть в данный момент определенного человека.

К 0,11,11 к используемым ранее коммуникативным средствам стали присоединяться первые указательные жесты как результат кооперативной коммуникации (Tomasello 2011: 2). При просьбе показать огонек ребенок поднимал голову и руку вверх по направлению к люстре. К 0,11,15 было отмечено появление слова *дай* и активное использование указательного жеста для достижения желаний малыша.

Таким образом, к началу второго года жизни было отмечено использование ребенком невербальной коммуникации и формирования начальных навыков вербальной коммуникации. При этом каждое слово ребенок сопровождал указательным жестом. Так, например, малыш указывал на собаку и говорил *ав-ав, дай* — указывал на нужный ему предмет.

В 1,0,15 с накоплением словарного запаса, понимания речи и эмоций взрослого наблюдалось активное совершенствование коммуникативных навыков. Если до года малыш полностью подстраивался под поведение родителей, то теперь он сам становился инициатором совместного общения. Например, подражал смеху родителей, желая быть включенным в общение между ними; приносил игрушки для игры со взрослыми. При одобрительной оценке поведения ребенка ближайшим окружением отмечалось повторение и возникновение более ярких эмоциональных реакций.

Таким образом, нам удалось пронаблюдать долгий путь становления первичной коммуникации между взрослым и ребенком в первый год его жизни. Для ее формирования важно установить положительный контакт с малышом в первые дни его жизни, необходимы регулярные позитивные оценки взрослого при малейшей попытке младенца вступить в общение, а также гармоничное психомоторное и речевое развитие.

Литература

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.

Tomasello М. Истоки человеческого общения. М., 2011.

В. Д. Соколова

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ., РОССИЯ

Е. Е. Ляксо

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

ОПИСАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДЕНЦЕВ ШЕСТИМЕСЯЧНОГО ВОЗРАСТА¹

Первое полугодие жизни ребенка является значимым для его дальнейшего физического, неврологического и когнитивного развития (Atkinson, Braddick 2012).

На ранних этапах онтогенеза овладение младенцами жизненно важными навыками осуществляется через взаимодействие в системе «мать-ребенок» (Батуев, Ляксо 2000: 14–29). В процессе взаимодействия с матерью младенец демонстрирует весь сформированный поведенческий репертуар. Элементы невербального поведения могут отражать уровень развития ребенка и использоваться в качестве диагностической характеристики «норма-нарушение развития» (Vekovischeva, Lyakso 2015: 1405–1412). Однако анализу элементов невербального поведения нормально развивающихся младенцев посвящено небольшое количество исследований, при наличии многочисленных исследований невербальных вокализаций младенцев (например, Ляксо 2003; Sosa 2016; Kent, Murrey 1982).

Целью настоящей работы явилось выделение и описание элементов невербального поведения нормально развивающихся детей шестимесячного возраста.

¹ Работа выполнена при частичной поддержке гранта РГНФ (№ 13-06-00041а).

В исследовании приняли участие 17 диад мать–ребенок первого полугодия жизни (11 девочек, 6 мальчиков; 10 детей первые в семье, 7 детей — вторые дети в семье). Все дети здоровы, отклонений в развитии не имеют. Все семьи полные. Возраст матерей от 21 до 45 лет (средний возраст 28 лет). Все матери имеют высшее образование.

Видеозапись поведения ребенка с параллельной аудиозаписью его звуков проводили в домашних условиях. Время каждой записи составляло от 10 до 40 минут. Использовали ситуации «лицом к лицу», во время которой происходило общение матери и ребенка без использования игрушек; «игра с игрушками», когда ребенку предлагались игрушки (мать просили акцентировать внимание на игрушке); «ребенок один» — ребенок находился с игрушками без матери. Критерием выбора фрагментов явился взгляд мамы на ребенка для ситуации взаимодействия с матерью, для ситуации взаимодействия ребенка с игрушкой — взгляд ребенка на игрушку. Длительность фрагментов составила 2 мин \pm 2 с. Выделены следующие элементы невербального поведения ребенка: смотрит на мать, смотрит по сторонам, смотрит на игрушку; эмоционально окрашенная мимика; вокализации комфортные, дискомфортные, нейтральные; держит игрушку в руках, берет игрушку в рот.

Анализ фрагментов ситуации взаимодействия ребенка с матерью без игрушки позволил выделить четыре элемента невербального поведения: смотрит по сторонам, на мать, комфортная вокализация и эмоционально окрашенная мимика. Выявлены достоверные различия между следующими элементами невербального поведения: смотрит на мать и по сторонам, значимо дольше ($p < 0,01$) ребенок смотрит по сторонам. В ситуации игры с игрушками в присутствии матери показано, что все дети смотрят по сторонам, на мать, на игрушку, держат в руках игрушку, берут игрушку в рот, присутствует эмоционально окрашенная мимика. Значимо ($p < 0,05$) дольше дети смотрят на игрушку.

Анализ ситуации «ребенок один с игрушкой» позволил выделить следующие элементы невербального поведения: смотрит по сторонам, на игрушку; комфортные и нейтральные вокализации; держит в руках игрушку; берет в рот игрушку; присутствует эмоционально окрашенная мимика. Дети дольше ($p < 0,01$) смотрят по сторонам, чем на игрушку. Значимых различий по частоте встречаемости между различными элементами не выявлено.

Для ситуации взаимодействие ребенка с матерью без использования игрушек показано, что дети во время общения с матерью

чаще смотрят на мать, чем по сторонам, часто комфортно вокализируют и демонстрируют эмоционально окрашенную мимику. Дети в ситуации «один с игрушкой» часто смотрят по сторонам, смотрят на игрушку, комфортно и нейтрально вокализируют, проявляют эмоционально окрашенную мимику. Достоверные различия выявлены между длительностью взглядов ребенка по сторонам в ситуации общения с матерью и в ситуации игры с игрушками ($p < 0.01$). Во время общения с матерью ребенок достоверно дольше смотрит по сторонам. Только в ситуации игры с игрушкой ребенок значительно меньше ($p < 0.05$) времени смотрит по сторонам.

Выявлены корреляции:

- между количеством взглядов ребенка на мать и количеством комфортных вокализаций младенца, продуцированных в ситуации игры с игрушкой в присутствии матери (коэф. Спирмена - 0,65, $p < 0,05$);
- между комфортными вокализациями и эмоционально окрашенной мимикой в этой же ситуации (коэф. Спирмена - 0,94, $p < 0,001$).

Анализ лицевой экспрессии матерей, осуществляемый в программе FaceReader 5.0, показал, что все матери в исследуемых диадах демонстрировали комфортное выражение лица большую часть времени. К комфортному выражению лица относили: радость — 58% и удивление — 6%; нейтральное выражение лица составило 36%.

Отнесение вокализаций младенцев к категории комфортных, дискомфортных и нейтральных проводили на основе анализа ситуации записи, экспертной оценки, перцептивного анализа, осуществляемого взрослыми, прослушивающими тестовые последовательности, содержащие детские вокализации ($n=50$ взрослых), и последующего акустического спектрографического анализа.

На основе инструментального анализа показано, что длительность нейтральных и комфортных вокализаций не различается в ситуации «один с игрушкой» (нейтральные — $2,8 \pm 2,1$ с. (среднее значение \pm стандартное отклонение соответственно); комфортные — $4,8 \pm 2,7$ с. Достоверные различия выявлены между длительностью комфортных вокализаций в ситуации общения ребенка с матерью без игрушек (5,5 с. — медиана; $5,8 \pm 4,3$ с.) и игры ребенка с игрушками в присутствии матери (0,5 с. — медиана; $2,1 \pm 3,0$ с.). Во время общения с матерью ребенок дольше вокализирует ($p < 0.05$). Его вокализации отнесены к категории комфортных. Значения частоты основного тона (ЧОТ) составляют 452 (421 ± 70) Гц. Значения первого спектрального максимума (M1) — 923 (914 ± 221) Гц; второго

(M2) — 1403 (1406±291) Гц. Установлены достоверные различия в значениях ЧОТ ($p<0,001$), M1 ($p<0,01$), M2 ($p<0,01$) для вокализаций, отражающих спокойное состояние и дискомфортное состояние. Для комфортных звуков достоверных различий не выявлено.

В результате проведенного исследования с использованием инструментального метода анализа элементов поведения, показано, что в ситуации игры с игрушкой в присутствии матери у всех детей выявлено наибольшее количество элементов невербального поведения. Для этой ситуации установлена положительная корреляция по частоте встречаемости между комфортными вокализациями и взглядом ребенка на мать. Полученные нами данные свидетельствуют в пользу результатов, полученных в других исследованиях с использованием иных методик (Мухамедрахимов 2003: 288; Нэпп, Холл 2004: 256).

Разработанный методический подход к оценке невербального поведения нормально развивающихся младенцев может быть использован при анализе невербального поведения детей с атипичным развитием.

Литература

- Батуев А. С., Ляксо Е. Е.* Психофизиологические основы формирования системы «мать – дитя» на ранних этапах онтогенеза // Физиология развития ребенка. М., 2000. С. 14–29.
- Ляксо Е. Е.* Вокально-речевое развитие ребенка в первый год жизни // Физиологический журнал. 2003. Т. 89. № 2. С. 207–218.
- Мухамедрахимов Р. Ж.* Мать и младенец. Психологическое взаимодействие. СПб., 2003.
- Нэпп М., Холл Дж.* Учебник по невербальному общению. СПб., 2004.
- Atkinson J., Braddick O.* Visual attention in the first years: Typical development and developmental disorders. *Dev. Med. Child Neurol.* 2012. Vol. 54 P. 589–595.
- Kent R. D., Murrey A. D.* Acoustic features of infant utterances at 3, 6 and 9 months / *Journ. Acoustic Soc. Am.* 1982. V. 72. P. 353–365.
- Sosa A. V.* Association of the Type of Toy Used During Play With the Quantity and Quality of Parent-Infant Communication. *JAMA Pediatr.* 2016. № 170 (2). P. 132–137.
- Vekovischeva O. Yu., Lyakso E. E.* Non-Verbal Behavior of 6- and 12- month old infants having the neurological problems from the birth: a pilot study // Российский Физиологический журнал им. И. М. Сеченова. 2015. №101 (12). P. 1403–1413.

Т. А. УШАКОВА
ИВАНОВО, РОССИЯ

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УКАЗАТЕЛЬНОГО ЖЕСТА ПРИ ПРЕОДОЛЕНИИ ПАРААУТИЗМА РЕБЕНКОМ ВТОРОГО–ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ

Под парааутизмом (или, как его еще называют, «психогенной формой аутизма», «синдромом детдомовца», «депривационным аутизмом», «госпитализмом») обычно понимается спектр нарушений развития детей, с рождения или раннего возраста воспитывающихся в госучреждении или в неполноценных, искаженных домашних условиях, не предполагающих нормального общения младенца с матерью. К полутора-двум годам у таких детей часто выявляются типичные особенности поведения: бедность эмоциональной сферы; задержка речевых и коммуникативных навыков; стереотипные движения; аутоагрессия; отсутствие интереса к тому, что обычно вызывает его у детей этого возраста (интерес к игрушкам, сладостям); отсутствие «нормальных» страхов (может не быть чувства края, высоты, страха одиночества, темноты) и, наоборот, присутствие нетипичных для возраста страхов (антропоморфных игрушек, воды, света, некоторых звуков). Подобные особенности отмечают специалисты и в развитии детей с органическими поражениями слуха и зрения (т. е. в тех случаях, когда депривация обусловлена не психосоциальными факторами, а физиологией) и описываются как аналогичные при расстройстве аутистического спектра. Однако если причины появления эндогенного аутизма до конца не выявлены и являются предметом активных научных исследований (см., напр: Аппе 2006), то причины развития парааутизма в общем и целом ясны — это нарушение общения и условий развития ребенка. Именно поэтому парааутистические нарушения считаются в целом обратимыми — в случае восстановления нормальной среды общения и развития.

Вопросы о том, как происходит восстановление того или иного коммуникативного навыка, насколько полным бывает это восстановление и какова динамика восстановления данного навыка на фоне других, на сегодняшний день изучены явно недостаточно, что мешает не только теоретическому осмыслению проблемы, но и практической работе с детьми, воспитывающимися в интернатах или замещающих семьях.

Один из «классических» симптомов парааутизма — отсутствие указательного жеста у детей от полутора до трех-четырёх лет. Его

задержка довольно часто наблюдается и в случаях общего отставания развития ребенка по самым разным причинам (от педагогической запущенности до проблем со здоровьем разной степени тяжести), однако сейчас нас будет интересовать именно феномен параутизма.

Коммуникативную роль формирования указательного жеста трудно переоценить. Ряд исследователей (см., напр.: Вежарано 2011), и в первую очередь, М. Томаселло (Томаселло 2011), склонны рассматривать появление и развитие этого жеста решающим не только в онтогенезе, но и филогенезе речи. В дефектологической и психиатрической практике в появлении зрелого указательного жеста принято видеть хороший знак, он нередко считается предвестником прорыва в речевых возможностях, так как является свидетельством совместного внимания, готовности ребенка к коммуникации.

Возникает этот жест в норме либо спонтанно, «незаметно» для родителей, либо после некоторого обучения в конце первого – начале второго года жизни ребенка. С его пониманием нередко появляются временные трудности: ребенок может смотреть на палец взрослого либо крайне диффузно интерпретировать направление. Это же отмечается и гораздо позднее в нетривиальных ситуациях: когда расстояние от руки до предмета слишком велико; или ребенок смотрит на взрослого с неудобного ракурса; или в необычной обстановке, переполненной неизвестными стимулами (например, в цирке, в парке аттракционов). Кроме того, как и для многих других явлений раннего онтогенеза, для детского указательного жеста характерна диффузность (ребенок и показывает приблизительно, и ему сложно понять жест настолько же точно, насколько его может понять взрослый). Эти помехи понимания в норме постепенно сглаживаются при обучении.

Важно, что при аутизме (как истинном, так и депривационном) указательный жест часто отсутствует *в комплексе* с призывом о помощи, подзыванием и называнием взрослого. Ребенок может либо вообще не звать взрослого, либо делать это нехарактерными для большинства детей способами (манипулировать с руками взрослого, толкать его, а также просто кричать в истерике, не умея сообщить о своем желании). Для детей из детских домов также типично неумение выражать свои естественные желания (просить есть, пить, сесть на горшок). Причины этого неумения весьма глубоки. Ребенок не просто не сообщает о своем желании, но и не способен «прочитать» свои ощущения и экстериоризировать их. Приемные родители детей, которые были взяты в семью в подростковом возрасте, часто сетуют на то, что детям нужно постоянно напоминать

делать самое элементарное. Так, приемная мама 12-летнего подростка обнаружила, что ребенок ходит в туалет только после напоминания, «команды», и именно с этим она связывает его болезнь почек и мочевого пузыря.

Эта статья посвящена наблюдениям за развитием указательного жеста у девочки Даши, от рождения до 1,4 жившей в доме ребенка. Симптомы парааутизма были выражены у нее ярко: достаточно сказать, что среди них были самоповреждающие движения (было деформировано ухо, раскусаны губы) и склонность к неестественным застывшим позам.

На момент удочерения понимание указательного жеста не проявлялось: девочка не реагировала на него либо равнодушно смотрела на руку — скорее, разглядывая ее, чем пытаясь прочесть жест. Ее собственный указательный жест был представлен формально. В ответ на вопрос «Куда мы пойдем?», не поворачивая головы и не меняя направления взгляда, Даша правильно складывала пальцы и отводила руку в сторону (голова полуопущена, взгляд вниз или «в никуда»). Самым характерным было то, что, если девочку поворачивали (например, на руках), рука поворачивалась вместе с ней. Даша понимала, что на вопросы «Куда?», «Где?» нужно реагировать указательным жестом, но он был бессодержательным. О происхождении этого жеста судить сложно. Возможно, он был «тенью» жеста, сформировавшегося в свое время естественно, а затем затухшего. Либо, возможно, это было итогом направленного обучения воспитателями, достигшего формальных результатов.

Сам факт формальной представленности «указания» говорит о том, что сбой при его формировании не был результатом отсутствия «жестового инпута». У ребенка явно был не только образец для перенимания самого жеста, но и схватывание самой ситуации.

На второй день усыновления ребенок начал много кричать, выражая свои желания и не имея иных средств для их выражения. С третьего дня маме пришлось срочно обучать девочку жестам согласия и отрицания в комплексе с указательным жестом, чтобы сделать первые шаги к преодолению этой коммуникативной немоты. Например, это происходило так. Заканчивая есть, девочка вдруг начинает громко кричать, закидывает голову назад. Мама: «Что ты хочешь? Что дать? Покажи, что ты хочешь». Перед ними на столе стакан молока, тарелка с кашей и пирамидка. Мама понимает, что дочка хочет молока, но не дает его, поворачивает кричащую девочку лицом к себе, удерживая голову: «Даша, ты хочешь молока? Вот так кивни, скажи: «Да, хочу вот это, молоко» (показывает на молоко, поднимает стакан,

показывает девочке, как кивать)». Девочка при указывании на молоко кричит больше. Мама повторяет, как кивать, как показать. В конце концов девочка сквозь крик делает движение головой. Мама дает молока, девочка успокаивается. Через два дня мама требует, чтобы дочка показывала, что она хочет. Ребенок, продолжая кричать, обращается на то, что ему нужно, и останавливает взгляд, мама дает желаемое, ребенок успокаивается.

То, что девочка в этот период вообще не прибегала к жесту рукой (в том числе при выборе маршрута передвижения), «забыла» про свой формальный жест, видимо, говорит о том, что в качестве коммуникативного жест начал формироваться «с нуля». Попытки потянуться к желаемому, дотронуться до него отсутствовали. Желаемый предмет Даша «показывала» остановкой взгляда на нем. (Ср. с тем, как описывает путь возникновения жеста Л. С. Выготский: указательный жест развивается из «неудавшегося хватательного движения» младенца (Выготский 1983: 168)). И лишь по затиханию ее крика (и то не всегда) было видно, что она считает это достаточным для того, чтобы ее поняли. Вместе с тем ни направление мамино го взгляда, ни мамин жест девочка не «читала», ей было понятно только такое указание, когда мама многократно дотрагивалась до предмета либо брала его в руки.

На второй-третьей неделе девочка начала использовать указательный жест, однако в его назначении была избирательность. Даша иногда могла ответить этим жестом на вопрос (в ответ на настойчивые просьбы), но никогда не использовала его в «императивных» целях, обозначая просьбу, как это делает большинство изначально домашних детей (протягивая ручки или указывая пальцем). По собственной инициативе Даша указывала на предметы, сопровождая жест вопросом *Бдьм?*, спрашивая, как что-то называется. Жест был более или менее точный. В основном Даша так и начинала свой день: просыпалась и показывала на ограниченный круг предметов, получая удовлетворение от ответов или пытаясь повторить слова: *Бдьм? — Лампа. — Папа... Бдьм? — Окно. — Мама. Бдьм?.*

Речь ребенка развивалась очень динамично, жестикуляция была активна, но по большей части экспрессивна: девочка гуляет с мамой, поднимает голову, видит летящих голубей, восклицает: *Хах!* — всплескивает руками и прижимает их к груди. Указательный жест и далее использовался только в номинативных целях, единственный намек на императив — указание на направление движения: идет по знакомой дорожке в парке, доходит до развилки: *Тям!* — показывает в ту сторону, в которую они каждый раз сворачивают.

Особенность номинативного жеста заключалась в том, что он не сворачивался в знак. Даша при каждой возможности стремилась дотронуться до предмета, который показывала: не ленилась добежать до дерева, чтобы ответить на вопрос *Где береза?*, бежала в другую комнату, чтобы сказать *Вот ея!*, дотрагиваясь до предмета. Жест отрывался от предмета и становился условным только тогда, когда не было возможности дотронуться до указуемого.

В случае если девочке нужно было что-то получить и при этом ей не хватало вербальных средств, она в первые два месяца пребывания дома либо вела взрослого за руку и клала его руку на желаемое (такое выражение просьбы, как известно, характерно для многих аутистов), либо могла подбежать и сказать: *На-на-на!* В ответ на вопрос взрослого *Что дать?* ребенок бежал к предмету и, приплясывая и всем телом выражая глубину своего желания, останавливался около предмета, не указывая на него, и смотрел на взрослого.

Постепенно указательный жест терял свою актуальность, так как речь ребенка развивалась бурно и компенсировала незрелость жеста. Сам жест девочка понимала только тогда, когда взрослый почти дотрагивался до предмета. В остальных случаях она растерянно смотрела в случайном направлении или вопросительно изучала руку. Попыток проследить за взглядом взрослого не было.

В 2,4 понимание жеста все еще не было развито. Родители испытывали затруднения, так как девочке сложно было что-то показать: пролетающая над открытой водой цапля, идущая вдалеке баржа, растущий в двух метрах гриб оставались так и не увиденными, несмотря на все попытки указать на них. Приходилось брать девочку на руки и поворачивать ее голову, чтобы хотя бы приблизительно указать направление. При этом показателен контраст между степенью развитости речи и способностью понимать жест.

К 2,6 ситуация почти не меняется. Девочка сама активно использует жест, но он понятен только тогда, когда от руки до указуемого предмета не более 10-15 см. На других расстояниях жест крайне условный — о том, на что показывала девочка, скорее, можно было догадаться по повороту головы и туловища, рука при этом могла показывать в сторону или вверх. Понимание жеста ребенком все так же было затруднено (неверно считывала направление либо смотрела на руку, либо вообще не обращала внимания на жест). Если указуемое находилось в некоей ожидаемой ребенком области (например, луна), его можно было показать, но и здесь более важную роль играли поворот туловища и вербальные объяснения. В случае если предмет находится там, где девочка его не

ожидала увидеть, направить ее взгляд жестом было чрезвычайно трудно. (Голуби сидят на проводах, Даша ищет их на земле, не обращая внимания на жест.) Диффузности жеста все так же сопутствует динамичное развитие речи. Ребенок быстрее поймет инструкцию «Посмотри направо», чем жест. Появляются попытки считывать направление взгляда, но они почти безуспешны.

К 2,9 разрыв между общим развитием ребенка и его способностью понимать указательный жест увеличивается. «Продвижение» в понимании жеста при настойчивом обучении становится заметно, но идет с большим трудом, что контрастирует с бурной и развитой речевой коммуникацией. «Погрешность» в понимании жеста крайне велика. Показательно, что при обучающей игре, когда мама «догадывается» о том, куда смотрит и показывает дочка, Даша неподдельно удивляется этой маминой способностью: дочка смотрит на книгу, лежащую в метре от нее, и показывает пальцем. Мама: *Ты показываешь на книгу.* Девочка — радостно: *Да! Вот молодец какая, все понимаешь!* — восхищенно гладит маму по голове. Указательный жест ребенка все еще стремится не быть условным, при возможности Даша старается подойти и потрогать предмет. Понимание жеста заметно улучшается тогда, когда девочка находится в руках у взрослого.

Долгое отсутствие попыток ориентироваться на направление взгляда, видимо, связано, как и у истинных аутистов, с поврежденным механизмом считывания направления внимания другого человека (см. об этом, напр.: Аппе 2006: гл. V) и с преодолением этого сбоя.

Любопытен сценарий развития жеста на фоне развития речи. В самом начале усыновления жест в редуцированном варианте давал возможность совершить некий начальный рывок в коммуникации, а затем его дальнейшее формирование протекало крайне вяло по сравнению с развитием речи, несмотря на настойчивое обучение.

Такая инверсия наблюдается и в формировании комплекса базовых коммуникативных навыков: призыва о помощи, подзывания и называния матери, выражения потребностей — всё это развивается очень медленно и только при помощи навязчивого обучения. Впервые произвольное *Мама! Я падаю!* девочка произнесла ровно через год после удочерения, испугавшись головокружения от катания на карусели. До этого подзывание провоцировалось и готовилось матерью. Между тем известно, что даже гусятам присущи врожденные вокализации, которые К. Лоренц называл «зовом потерявшегося гусенка» (Лоренц 1984: 132). Впервые Даша сама подошла и попросила пить — спустя полтора года. Этот комплекс

нарушенных базовых коммуникативных способностей, в нормальных условиях появляющихся инстинктивно, на самых ранних стадиях, при преодолении параутизма, видимо, может восстанавливаться не в первую очередь, как логично было бы предположить, а, напротив, глубоко запаздывая за развитием «надстройки». В этот комплекс восстанавливаемых возможностей входят также и такие очевидные для обычных малышей ситуации, как, например, совместный сон: обычно ребенка отучают спать с родителями, Дашу долгое время упорно приучали сначала лежать, а затем спать рядом с мамой. На совместный сон как естественную составляющую диады мать-младенец обратил внимание еще Дж. Боулби в своих исследованиях привязанности. Отбирая для монографии материалы этологов, он непременно включал в них наблюдения над тем, что детеныши приматов, даже будучи подростками, долгое время возвращаются к матери на время сна (Боулби 2003: гл. II).

Отсутствие полноценного указательного жеста, к сожалению, нельзя объяснить только отсутствием обучения, образца, полноценного инпута. Видимо, для его появления нужно нечто большее, чем то, что М. Томаселло называет «рамкой совместного внимания» (Томаселло 2011: 143), точнее, эта «рамка» должна задаваться не на ситуативном, а на глубинном, физиологическом уровне — на том же, на котором формируется потребность просить о помощи, подзывать взрослого и экстериоризировать свои потребности.

Выявление комплекса инверсионно восстанавливающихся навыков и способностей, видимо, может расставить акценты в оказании помощи детям из детских домов и замещающих семей. Удар, наносимый ребенку одиночеством, деформирует вполне конкретные зоны психического развития, и направленная работа взрослого с этими зонами может в какой-то степени компенсировать потери интернатного воспитания.

Литература

- Аппе Ф.* Введение в психологическую теорию аутизма. М., 2006.
Боулби Дж. Привязанность. М., 2003.
Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3 Проблемы развития психики. М., 1983.
Лоренц К. Год серого гуся. М., 1984.
Томаселло М. Истоки человеческого общения. М., 2011.
Bejarano T. Becoming Human: From pointing gestures to syntax. John Benjamins Publishing, 2011.

КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДОВЕРБАЛЬНОГО РЕБЕНКА В СВЕТЕ ОБЩЕЙ ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ

*Мы говорим для того, чтобы
быть услышанными. Мы хотим
быть услышанными для того,
чтобы быть понятыми.*

Р. Якобсон

1. Отечественная онтолингвистика, которая считается наукой молодой, за годы своего существования накопила солидный багаж, в котором представлены и теоретическая часть, и практическая. Но если теоретические положения онтолингвистики коррелируют с общей лингвистикой и в стратегиях анализа речи, и в базовых инструментах, ориентированных на уровневую организацию языка (фонетика, лексика, грамматика), то практическая часть является совершенно особым пространством того бесконечно большого целого, которое охватывается словосочетанием «русская речь». В пространстве детской речи каждый зафиксированный взрослым факт представляет собой ценный вклад в базу данных онтолингвистики, даже если это отдельные наблюдения нелингвиста. Что касается лонгитюдных наблюдений, проводимых лингвистами, то такие наблюдения и описания коммуникативного поведения ребенка позволяют моделировать его речь как идиолект, но не в статике, а в динамике. А наблюдения за ребенком в возрасте «позднего младенчества» (хотя в принятой педагогикой периодизации такого возраста и нет, но реально он существует) и «раннего детства» делают эксперимент «чистым», поскольку никакого эксперимента и нет, а есть каждодневное общение, лишенное открытого Н. Бором факта «зависимости всякого явления от системы отсчета, которой пользуются для его локализации в пространстве и времени» (Бор 1971: 115), т. е. в неестественных условиях наблюдения.

2. В многочисленных трудах таких авторитетных ученых, как А. Н. Гвоздев, С. Н. Цейтлин, Н. И. Лепская, Т. В. Базжина, В. В. Казаковская, Е. И. Исенина и др., доказана основополагающая роль взрослого и всей речевой среды, в которую включен ребенок (инпута), в его речевом развитии и, шире, в его социализации. Диалоги «взрослый-ребенок» изучены достаточно хорошо, что позволило

выявить в иерархической структуре диалога предметно-содержательный аспект как главный, направляющий (Лепская 1992), а также предложить типологию диалогов по разным основаниям (Базжина 1992, 2009; Казаковская 2006). Однако недостаточно изученной (и достаточно трудно изучаемой) представляется проблема коммуникации взрослого с довербальным ребенком, хотя приоритет когнитивного развития ребенка над вербальным является для онтолингвистики аксиомой.

Вспоминая лингвистическую классику, можно привести мысль Р. Якобсона, которая выглядит как афоризм, охватывающий два аспекта изучения речи человека — онто- и филогенетический: «Сфера нашей декодирующей деятельности шире нашей кодирующей способности» и в более простой формулировке: «Запас слов, которые человек понимает, превосходит число реально используемых им слов» (Якобсон 1985: 294). Иными словами, нормой является приоритет понимания (схватывания смысла сказанного) над говорением. Эта психолингвистическая аксиома позволила К. Леви-Строссу провести различие между нормой и патологией мышления: «...нормальное мышление всегда страдает от недостатка означаемого, в то время как так называемое патологическое мышление (по крайней мере, в некоторых его проявлениях) располагает избытком означаемого» (Леви-Стросс 2000: 188). Из сказанного следует, что соотношение говорения и понимания и складывающиеся коммуникативные взаимоотношения между субъектом речи и его адресатом, которые в диалоге меняются ролями, ставят перед теоретической лингвистикой проблему восприятия речи прежде всего как ее понимания. Что касается диалога взрослых, то проблема их взаимопонимания, базирующаяся на понимании сказанного, приобретает в современной русскоговорящей среде не только лингвистическое, но и социально-психологическое значение.

Анализируя диалоги, субъектами которых являются разновозрастные участники с дистанцией в поколение, и мотивированно разделяя их на два принципиально разных типа («взрослый-ребенок» и «ребенок-взрослый»), Т. В. Базжина отмечает «дидактизм и властность русского baby-talk» как приметку «социальной культуры» (Базжина 2009: 6) и связывает их (со ссылкой на Г. Е. Крейдлина) с реальным отсутствием коммуникативной кооперации взрослых, проявляющемся в отмеченных Г. Крейдлиным «некооперативных ответных репликах слушающего», ставших уже нормой. В связи с этой важной социолингвистической проблемой «речевой глухоты» субъектов диалога (или полилога) стоит привести наблюдения

кинокритика А. Архангельского, анализирующего два современных фильма — «Страна 03» (В. Сигарева) и «Самый лучший день» (Ж. Крыжовникова) и отмечающего как «лейтмотив “новой русской линии” — кризис коммуникации», когда «каждый говорит что-то свое, никто не слушает другого» (Огонек 2015, № 50. С. 42), а важнейшей проблемой российского кино он считает диалоги, язык общения героев. Но и в пьесах А. П. Чехова наблюдается некооперативность собеседников, исследованию причин и форм которой посвящено фундаментальное исследование А. Д. Степанова. Одна из этих причин сформулирована им как «авторитарность дискурса, исключющего слово другого» (Степанов 2005: 361), что коррелирует с тем параметром современной русской речи, который Т. В. Базжина обозначила как «дидактизм русской коммуникации».

Однако дидактический аспект коммуникации взрослого с ребенком С. Н. Цейтлин считает одним из существенных ее аспектов, а для обозначения обучения ребенка языку предлагает термин «лингводидактика» (Цейтлин 2001). Таким образом, в рассматриваемой коммуникативной ситуации дидактический аспект с обучающей стратегией («дидактизм-обучение») существенно отличается от «дидактизма-насилия», когда обучение, обретая агрессивные формы, превращается в поучения и наставления вопреки здравому смыслу.

А. М. Пешковский одним из первых в отечественной лингвистике поставил проблему понимания как проблему сугубо лингвистическую. В статье 1923 г. «Объективная и нормативная точка зрения на язык» он противопоставляет литературный язык («литературное наречие») языку повседневного бытового общения по параметру, который можно обозначить как «наличие/отсутствие общего опыта собеседников», или, по Пешковскому, общей «обстановки», которую он считает «бессловесной подпочвой» разговора (Пешковский 1959: 57). Под «обстановкой» им понимается в первую очередь и главным образом «домашний обиход» (речевая среда семьи, близких людей), из которого и складывается их общий опыт, определяющий большую степень общности языковой базы данных. Как показывают наблюдения современных лингвистов Ленинградской школы, понимание (и взаимопонимание) стоит на таком фундаменте, как перцептивный словарь — актуализованная в момент коммуникации часть лексикона языковой личности (Ягунова 2009; Венцов и др. 2015).

Бесспорно, что слушающий настраивается на определенную ситуацию общения и на его тематику, которая сама по себе является семантико-прагматическим фильтром, отсеивающим ненужное в услышанном и направляющим семантику асимметричного

знака по адекватному ситуации руслу (подробно в: Чернейко 2012). В статье 1970 г. Э. Бенвенист сформулировал свой вопрос следующим образом: «Что следует считать ситуацией, когда несколько человек, собравшись вместе, болтают без всякой цели?» И дал на него ответ: «ситуация <...> создается посредством обмена словами <...> посредством обмена репликами, составляющими повседневную беседу» (Бенвенист 1974: 319). Очевидно, изучение перцепции речи требует пересмотра лингвистической аксиоматики, в частности в отношении самого понятия «ситуация» (речевая, коммуникативная), а также понятия «контекст».

3. Предмет онтолингвистики переводит проблему понимания в принципиально иную плоскость, а если учесть амплитуду колебания развития ребенка от немоты до речи, вмещенную в достаточно короткий период жизни человека, то таких «речевых плоскостей» несколько. Предмет моего внимания — коммуникативное поведение ребенка в тот период, который принято называть «младенческим», но моим целям больше соответствует термин «довербальный ребенок». Мои лингвистические «объекты» — это внучка Даша (в диалогах Д), которую я на протяжении многих лет с момента ее рождения имела возможностью наблюдать и общаться в естественной, а не экспериментальной обстановке. Приведенные ниже примеры коммуникативных ситуаций характеризуются, во-первых, принадлежностью к одному типу диалога, естественному для довербального ребенка, — это диалог «взрослый-ребенок» (в приведенных диалогах Я=Взрослый), а во-вторых, своим (так же естественным) предметно-содержательным аспектом. Представляется, что дихотомия «диктум-модус» к диалогу с довербальным ребенком не подходит по той причине, что его реакции отличаются синкретичностью. Как отмечал Р. Декарт, «в раннем детстве наш ум настолько тесно сопряжен с телом, что он открыт лишь для тех мыслей, посредством которых он ощущает различные воздействия на тело» (Декарт 1989: 344). Кроме того, знаком понимания сказанного взрослым и услышанного ребенком является его ответное действие (классификация этих действий предложена, например, в: Овсейцева 2014), адекватное сказанному, но не только (и не столько) в директивном речевом акте, но и во всех, где язык явлен в своей референтивной (по Р. Якобсону) функции.

3.1. **Ситуации домашние. «Соска».** Даша (0,5,8) вертела в руках свою пустышку, не пытаясь засунуть ее в рот. Я: *Дашенька, это твоя сосочка, возьми в ротик.* Даша повертела в руках еще мгновение и поднесла пустышку ко рту, но другой стороной. Я (не

ожидая такой реакции): *Нет, ты переверни сосочку другой стороны*. Даша, перевернув пустышку резинкой, установила ее как положено.

«Игрушки». Даше подарили рыжего клоуна. Я назвала его «рыжий мальчик». Я: *Пойди, Дашенька, и принеси мне рыжего мальчика*. Даша (1,0,11) ушла и вернулась с рыжим, но... медвежонком.

«Реакция на интонацию». Я была занята на кухне, Даша спала, но вдруг она появляется на руках у бабушки, что нарушает мои планы. Я (неодобрительно): *Те же и Петров*. Даша тут же уловила интонацию и заплакала.

Я и мама Даши спели в два голоса песню «Нас извлекут из-под обломков». К концу куплета, где были слова «а молодого командира несут с разбитой головой» Даша (0,8,10), до этого веселившаяся и плясавшая, разрыдалась.

Дедушка Даши стал на губной гармонике наигрывать разные мелодии, чтобы развлечь капризничавшего ребенка. Даша притихла, стала слушать, а заодно и есть. Все было хорошо. Но тут дедушка заиграл «По Дону гуляет казак молодой», а мама Даши стала подпевать. Когда дошли до предсказаний цыганки «Умрешь ты, дивчина, в день свадьбы своей», Даша (0,8,11) разрыдалась.

«Реакция на изображение». Я: *Где, Дашуль, цветы?* Даша (0,10,14) подводит к изображению букета и делает носом так, как будто нюхает.

Я: *Где, Дашуль, корова?* Даша (0,10,14) показывает пальцем на изображение коровы на картинке и говорит при этом: *Муу*.

По телевизору показывали «Клуб кинопутешественников». Долго в кадре были куры и петухи. Я: *Дашенька, смотри, какие куры красивые, лохматые, в «штанах»*. Даша (1,3,2) посмотрела на экран и исчезла из комнаты. Через короткое время входит в комнату и несет свою игрушку: куры на подставке и с ниточками — клюют при движении руки.

3.2. Ситуации вне дома. Прогремел гром. Даша начала озираться по сторонам. Я (показывая пальцем на небо): *Там гром, это там, наверху*. Даша (0,8,0) тут же обратила свой взор на небо и долго смотрела.

Гуляем с Дашей, я вижу настоящую сороку на дереве. Я (показывая пальцем): *Дашенька, смотри: сорока*. Даша (0,10,13) стала тыкать пальчиком в ладонь, играя «сороку».

Гуляем, на улице скользко. Я: *Осторожно, а то башочку бух*. Даша (1,0,11) ладошкой бьет себя по головке.

3.3. Довербальный ребенок как свидетель разговора взрослых». В разговоре с дочерью я сказала о ком-то, что она «бой-баба».

Присутствующая, но не участвующая в разговоре Даша (1,0,11) постучала себя по голове.

По дороге в парк нам встретила соседка с собачкой. Даша хотела собачку потрогать, а соседка сказала, что собачка еще не сделала «свои дела», поэтому играть не расположена. Даша (2,0,3) держала в руках резиновую собачку, которую взяла с собой гулять. Она достала ее из ведерка, в котором несла, и посадила на снег со словами: *Бабака, ка-ка*. Потом подняла ее и сказала: *Баба надо кап-кап* (т. е. помыть после процедуры) и провела собачкой по снегу. Конечно, этот пример понимания ребенком сказанного взрослым в речи, к нему не обращенной, относится к периоду вербальных реакций на «детском» языке, но вполне адекватных положению дел, ситуации. Однако в реакции ребенка представляется особенно знаменательным, что ребенок такого возраста понял абстрактную фразеологическую единицу «свои дела».

Приведенные примеры наглядно демонстрируют скооперированность действий собеседников — речевого действия заинтересованно обучающего, но ничего не навязывающего взрослого и ответных физических действий довербального ребенка. Если в языке взрослых есть высказывания, которые не только считаются действием (или «поступком», по М. М. Бахтину), но и являются им (перформативные высказывания), то в речи довербального ребенка его ответное действие есть не что иное, как высказывание («вторая реплика» диалога).

4. На основании изучения материалов диалогов взрослого с довербальным или «слабовербальным» ребенком можно составить словарь понимания, который является «пассивным» только с точки зрения общей лингвистики. Что касается онтолингвистики, то этот словарь «реплик-действий» позволяет очертить границы мира ребенка. Точное наблюдение Р. Якобсона о том, что «для ребенка мир кончается детской, а всё, что вне, мыслится по аналогии» (Якобсон 1987: 430), открывает перспективу моделирования «мира детской», так важного в понимании вектора базовых аналогий взрослого сознания, проецирующего новое и неизвестное на мир раннего детства.

Литература

Базжина Т. В. Диалог на начальном этапе языкового развития // Детская речь: Лингвистический аспект. Сборник научных трудов. СПб., 1992. С. 57–66.

- Базжина Т. В.* Специфика русской воспитательной коммуникации // Проблемы онтолингвистики 2009: Материалы межд. конференции. СПб., 2009. С. 5-12.
- Бенвенист Э.* Общая лингвистика. М., 1974.
- Бор Н.* Избранные произведения. Т. 2. М., 1971.
- Венцов А. В., Риехакайнен Е. И., Слепокурова Н. А.* Изучение восприятия устной речи: в поисках оптимального метода // Язык и метод: Русский язык в лингвистических исследованиях XXI века, т. 2: Лингвистический анализ на грани методологического срыва. Краков, 2015. С. 327-334.
- Декарт Р.* Сочинения в двух томах. Т. 1. М., 1989.
- Казаковская В. В.* Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый-ребенок». СПб., 2006.
- Леви-Стросс К.* Структурная антропология. М., 2001.
- Лепская Н. И.* Доречевая стадия развития ребенка и ее роль в становлении аспектов, форм и средств коммуникации // Детская речь: Лингвистический аспект. Сборник научных трудов. СПб., 1992. С. 39-49.
- Овсейцева М. А.* Формы ответного понимания в диалоге «взрослый-ребенок» // Материалы международной лингвистической конференции аспирантов и молодых ученых «Русское языкознание: история и современность». Будапешт, 2014. С. 41-46.
- Пешковский А. М.* Избранные труды. М., 1959.
- Степанов А. Д.* Проблемы коммуникации у Чехова. М., 2005.
- Цейтлин С. Н.* Некоторые особенности диалога взрослый-ребенок: функции реклик-повторов // Ребенок как партнер в диалоге: труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Выпуск 2. СПб., 2001. С. 9-23.
- Чернейко Л. О.* Асимметричный языковой знак в речи: к вопросу о взаимодействии смыслов в разных условиях их реализации // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2012. № 2. С. 7-40.
- Ягунова Е. В.* Вариативность стратегий восприятия звучащего текста (экспериментальное исследование на материале русскоязычных текстов разных функциональных стилей: Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. М., 2009.
- Якобсон Р.* Избранные работы. М., 1985.
- Якобсон Р.* Работы по поэтике. М., 1987.

Е. В. ШАМРО

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

Э. И. СТОЛЯРОВА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

М. Е. ЕСИНА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

Е. А. РОМАНОВА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ФИЗИЧЕСКОЙ АБИЛИТАЦИИ

Работа выполнялась на базе отделения раннего вмешательства Центра социальной реабилитации инвалидов и детей инвалидов Калининского района Санкт-Петербурга. Под наблюдением находились дети в возрасте от 6 мес. до 3 лет, проходившие цикл реабилитационных занятий по развитию базовых движений, навыков самообслуживания, коммуникативных и социальных навыков (количество детей — 47, из них сформирована группа для лонгитюдного наблюдения). Уровень развития детей не соответствовал их биологическому возрасту, у них наблюдались различные соматические и психомоторные патологии.

При проведении занятий одним из ведущих направлений являлось физическое развитие детей, способствующее устранению двигательных нарушений, что в свою очередь создает благоприятные условия для всестороннего развития ребенка.

В ходе реабилитационных занятий периодически проводилась оценка качества сформированных базовых движений (ОДН-тест Лаутеслагера), фиксировался уровень развития детей с использованием шкал KID-R и RCDI-2000, что позволяло отследить динамику освоения тех или иных навыков и определить стратегию проведения дальнейших обучающих занятий. В процессе проведения нашей работы осуществлялась фиксация актов коммуникативного взаимодействия в процессе непосредственного наблюдения за групповыми и индивидуальными занятиями с детьми.

Параллельно проводилась видеозапись для последующего просмотра группой специалистов с целью выявления характерных особенностей поведения детей и взрослых в процессе

коммуникации. Частично использовались видеозаписи, предоставленные родителями.

Существенное отставание развития детей с синдромом Дауна от нормально развивающихся детей определило направленность обучения на овладение ими средств невербальной коммуникации. В процессе занятий дети осваивали различного рода социальные жесты, пространственные жесты, предметные жесты, жесты, имитирующие действия. Особое внимание уделяется формированию у детей бытовых навыков (еда, умывание), навыков коммуникативной приветливости.

Следует отметить существенные индивидуальные различия между детьми в зависимости от наличия и типа соматических нарушений, а также времени начала реабилитационных мероприятий. Для «успешных» детей старшего возраста в группе характерно уверенное самостоятельное использование средств невербальной коммуникации, усвоение навыков самообслуживания, расширение звукового репертуара за счет эмоционально окрашенных речеподобных вокализаций, попытки имитации речи взрослого.

Это является свидетельством успешной социальной адаптации ребенка, что позволяет ему в дальнейшем посещать дошкольные образовательные учреждения общего типа (программа инклюзивного образования).

Пример общения ребенка (Настя 2,10,5) с педагогом. Педагог показывает картинку, где нарисована собачка, спящая в кроватке, и спрашивает: «Собачка что делает?» Настя прикладывает ладошку к щеке и наклоняет голову — собачка спит, затем Настя прикладывает указательный палец к губам — тише (тссс). Педагог: «Как водичка капает?» Настя ритмично стучит по столу пальцами — кап-кап, кап-кап. Педагог показывает картинку и говорит: «Посмотри, Мишка что делает?» Настя подносит правую руку ко рту — Мишка кушает, затем имитирует процесс еды ложкой — (Мишка кушает ложкой), далее имитирует — мешает кашу.

В таблице 1 приводится описание арсенала используемых средств коммуникативного взаимодействия и особенности их реализации на различных этапах реабилитационного процесса (данные в столбцах 1→2→3 — по степени освоения навыков).

ТАБЛИЦА 1.

**Средства коммуникативного взаимодействия
и особенности их реализации
на различных этапах реабилитационного процесса**

		1	2	3
Мимика		Малоподвижная	Мимические гримасы положительной и отрицательной модальности как ответ на соответствующую ситуацию.	Использование мимических жестов (поднимание бровей, приоткрытие рта, недовольные гримасы, улыбка как атрибуты соответствующей коммуникативной ситуации, артикуляторные движения губ).
Взгляд		Переводит взгляд на говорящего (или на указываемый предмет), но быстро отвлекается.	Фиксация взгляда на лице говорящего с ребенком, перевод и фиксация взгляда на указываемый предмет.	Взгляд в нужном направлении может сопровождаться указательным жестом.
Жесты	Да/нет	Управляемые взрослым движения головы вверх-вниз/ из стороны в сторону и движения рук.	Самостоятельные движения головы, движения рук, попытки произнесения слов <i>да/нет</i> , артикуляторные движения губ.	Произнесение слов <i>да/нет</i> вслед за взрослым. Самостоятельное употребление слов <i>да/нет</i> в соответствующей ситуации.
	Дай	Управляемое взрослым движение руки к нужному предмету и неоднократное сгибание-разгибание пальцев кисти.	Самостоятельные движения.	К движению руки присоединяются: повторение слова за взрослым, соответствующие артикуляторные движения без звука, самостоятельное произнесение.

Жесты	Привет	Управляемое взрослым движение (помахивание рукой).	Самостоятельное движение.	К движению руки присоединяются повторение слова за взрослым, соответствующие артикуляторные движения без звука, самостоятельное произнесение, улыбка.
	Пока	Управляемое взрослым движение (помахивание рукой).	Самостоятельное движение.	К движению руки присоединяются повторение слова за взрослым, соответствующие артикуляторные движения без звука, самостоятельное произнесение, улыбка.
	Спасибо	Управляемое взрослым движение головы, наклон тела.	Самостоятельно осуществляемые кивки головы, артикуляторные движения без звука.	К движению головы присоединяются повторение слова за взрослым, соответствующие артикуляторные движения без звука, самостоятельное произнесение, улыбка.
	Где (<i>где тетя Лена?</i>)	Управляемое взрослым движение головы.	Самостоятельные движения (поворот головы).	Самостоятельные движения (поворот головы, указывание пальцем, бег в сторону названного предмета). Улыбка. Вокализации.
	Указательный жест	Управляемое взрослым движение.	Самостоятельное движение руки (рук) с сжатым кулачком или раскрытой ладонью.	Протягивание руки с вытянутым пальцем в направлении предмета. Сопровождается вокализацией.

Жесты	Объятия	Иницируемые взрослым при общении взрослого и ребенка и при общении детей.	Самостоятельно реализуют объятия, демонстрируя эмоциональную привязанность. Подбегают к объекту. При общении детей (в игровой ситуации) нередко переходят в агрессивные действия.	Сопровождаются эмоционально окрашенными вокализациями.
	Высоко — низко	Управляемые взрослым движения.	Самостоятельное движение рук и тела.	Вокализации, улыбки.
	Большой — маленький	Управляемые взрослым движения.	Самостоятельное движение рук и тела.	Вокализации, улыбки.
Еда		Имитация процесса.	Реальное осуществление акта еды с помощью взрослого.	Самостоятельная еда с использованием столовых приборов.
Питье		С помощью взрослого, соска.	Питье из чашки с помощью взрослого.	Самостоятельное питье из чашки.
Мытье рук		С помощью взрослого.	С помощью взрослого.	Самостоятельное.
Приготовление «салата» (муляжи овощей и ножа)			С помощью взрослого: «нарезка овощей» и складывание в тарелку.	Самостоятельные правильные действия.
Игра «лото» (фрукты)			Выбор нужной карточки с помощью взрослого, ошибки в выборе и закрытия нужной ячейки.	Самостоятельные правильные действия.

<p>Характеристика звукового репертуара детей. Тип вокализаций.</p>	<p>Плач, крики.</p>	<p>Одиночные неинтонированные сдвоенные крики, не несущие эмоциональной окраски в зависимости от ситуации. В ситуации имитации речи взрослого («Скажи: дай») произнесение отдельных звуков или отдельные артикуляционные движения без звука. В целом: отсутствие вокализаций, подобных слоговым последовательностям (лепетным цепочкам).</p>	<p>Интонированные возгласы отрицательной или положительной модальности, в зависимости от ситуации. В ситуации имитации речи взрослого произнесение отдельных слов с нарушениями звукового ряда, слитные артикуляционные движения без звука. Отдельные реализации слоговых последовательностей.</p>
---	---------------------	---	---

S. MILEWSKI

GDAŃSK, POLAND

K. KACZOROWSKA-BRAY

GDAŃSK, POLAND

THE USE OF SECONDARY BABY TALK IN COMMUNICATION WITH ELDERLY PEOPLE

In the conception worked out by S. N. Ceytlin (Цейтлин 2009: 10) onto-linguistics (Rus. онтолингвистика) is identical with the term *лингвистика детской речи* (linguistics of children's speech). In this perspective ontogenesis¹ has been associated with the period of childhood. Literature on applied linguistics also uses the term *ontogeny*, which is explained by *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* in the following manner: The application of this general term in linguistics refers to the chronological acquisition, development and decay of language in the individual, as opposed to in the speech community as a whole (phylogeny); also referred to as ontogenesis. Ontogenetic notions are particularly en-

¹ Etym. ontogenesis: onto -'on', 'ðntos' — in compounds: being, living organism; genesis - 'gènesis' - origin, birth (Kopaliński 1989: 189).

countered in child language studies (Crystal 2008: 364). However, this is not the only possible interpretation of these terms. In medical science ontogeny (Lat. *ontogenesis*, *-is*) means individual, personal development. This does not involve time frames and does not associate developmental changes only with the early stages of life (Shahrokh, Hales 2010; Colman 2009). A very broad understanding of ontogeny has also been accepted in Russian speech therapy: «онтогенез [...] совокупность последовательных морфологических, физиологических и биохимических преобразований организма от его зарождения до конца жизни» (Селиверстов 1997). Such an approach is also dominant in developmental psychology, concerned with changes taking place over a whole human life (cf. Brzezińska, Appelt, Ziórkowska 2016)¹.

In this article we step outside the framework of narrowly understood onto-linguistics. We propose widening the range of interest to changes that occur in language over a lifespan. With such a broad understanding of this term in research, one should take into consideration not only changes in individual linguistic skills, but also, for example, differences observed in communication depending on the age of interlocutors. A good example of such a perspective on the matter may be in analysing the use of baby talk in contacts with people of senior age.

One of the subjects of interest in onto-linguistics is the manner of communication of care-givers with a small child. A person's communicative behaviour in each particular situation depends on many parameters, including the giver and receiver of speech, the communicative situation and the purpose of such communication. (cf. e.g. Grabias 2001). In the adult-child context the main factor influencing the manner of communication is undoubtedly the person being addressed. Making contact with a small child with incomplete language competence, the adult user of a given language attempts to simplify his speech, making it more understandable for the 'interlocutor.' These simplifications are apparent in particular subsystems of the language, above all on the phonetic, syntactic and lexical levels. Because of the different levels of linguistic competence, the relations between adult and child are unequal. Therefore, in making contact with a small child adults use a particular language register², which serves mainly to establish and maintain contact with them. Since this register, at least in

¹ Developmental psychology — branch of psychology concerned with any psychological phenomena in babies, children, youth, adults and older people as well as all psychological changes observed over a life-span. Its subjects of research include language (Colman 2009: 610).

² Generally the term *register* refers to types of language determined by situation, depending on various parameters and contexts, e.g. caregiver register (cf. e.g.: Grabias 2001: 120, Gleason, Ratner 2005: 518).

some respects, seems to be a simplified version of the general language, it is called *simplified register* (cf. Ferguson 1977, 1996; Kielar-Turska 2012: 24; Гаврилова 2012: 131-132). It consists of language material considered by the care-giver to be most appropriate in conversation with small children. It is characterised by a slower tempo of speech, simplified consonant groups, repetitions, special words, short sentences, particular rules of phrase structure, changes in pronouns (third person singular or first person plural instead of second or first person singular) (Ferguson 1978; Гаврилова 2001a,б, 2002; Milewski 2011). On account of these features it is sometimes called *degeneracy of input* (Gleason, Ratner 2005: 524). In literature of the subject, there is a lot of variant terminology referring to the aforementioned type of communication (cf. e.g.: child-directed speech (CDS)¹, baby talk (BT), motherese, caregiver/caretaker speech/register, parentese, nursery language/nurserese, input language, infant-directed speech (IDS); Germ. Ammensprache, Babysprache, Mutterisch, An das Kind gerichtete Sprache (KGS); Fr.: le langage adressé à l'enfant (LAE), маминаise; Rus.: материнский язык/ материнская речь, регистр общения с детьми (РОД), автономная детская речь, сюсюканье). In Polish the type of language used in contact with small children is most often referred to as *język dziecięcy/dziecinny, język matek/matczyny, język/mowa nianiek* (cf. Milewski 2011: 18-27). A fact beyond controversy is that this is perceived as a particular variance of *familial language*, regarded as a tool of communication in the family circle.

The use of this simplified register is not limited to the contacts of care-givers with children. In literature on the subject, information may be found of the later use (to a certain extent) of this manner of communication. Its use occurs in contacts with people who, according to the speaker, have limited abilities of understanding 'normal' adult-to-adult communication for various reasons, e.g. in conversation with the mentally retarded, the seriously ill, the hearing-impaired, foreigners with a poor knowledge of the speaker's language (foreigner talk, Rus. регистр общения с иностранцами — РОИ). Certain elements of this register are also used in the conversations of lovers (lover talk) and in 'conversations' with pets (cf. Ferguson 1977; Ермакова 1988, Serpell 1999; Федорова 2001, 2002, Worsowicz 2003).

One group with whom contact often involves the use of simplified register is that of elderly people². Stereotypical views of old age have a

¹ *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (2008: 74) gives the following definition of child-directed speech: In language acquisition, a term used for the whole range of distinctive linguistic characteristics found in adult speech addressed to young children.

² S. Milewski conducted a research survey in 2001, in which 2697 respondents took

significant effect on manners of behaviour with seniors, and this certainly includes linguistic behaviour (Thimm 1995). Unfortunately, old age is often associated with and compared with the earliest stage of a person's development — that of childhood. An elderly person is often said to *have become childish in old age*; in other words, has become childish, naïve, incapable, behaving like a child; therefore, infantile, immature, unpredictable and irresponsible¹. Such a perception relates mainly to those of advanced old age and above². Because of this conviction on the inability of interlocutors at this age to understand the language of 'normal' adults, there is an increase in the use of communication in the manner of *baby-talk* by care-givers (Milewski 2011). The use of such a simplified register in relations with seniors is referred to as *secondary baby-talk*, *childlike speech*, *elderspeak*, and also *dependency-supporting communication* or *patronizing talk* (Small 2007: 552). The first of these terms emphasize above all the changes (in the area of vocabulary or grammar) noted in speech directed to elderly people. These changes are supposed to facilitate the understanding of given information by seniors. The term *dependency-supporting communication* suggests that those addressed are dependent on assistance and support, while *patronizing talk* indicates the reaction of older people to such an inappropriate manner of other's communication with them (Small 2007). These modifications in manner of communication, involving the adjustment by an able-bodied adult's communicative behaviour to the restricted (according to their assumptions) capabilities of their interlocutor, are also referred to as '*benevolent conspiracy*.'

part. One of the given questions was: «In what other situations do we speak as if to a small child (we encounter a similar manner of speech?» Respondents indicated the following groups of people with whom the use of secondary baby talk was regarded as justified: ill, elderly, lonely people who are suffering; while taking care of them when we want to comfort them; hospitalised, bedridden patients; the hearing impaired; those with delayed development and intellectual disabilities; the mentally ill; the infirm; and those suffering from dementia.

¹ This rather negative view of old age, which is unfortunately prevalent in Polish tradition, finds its reflection in proverbs common in Polish, such as: *Starość nie radość (śmierć nie wesele)* 'old age isn't a pleasure', *Stary jak dziecko* 'in old age a person becomes childish', *Starość w progi, rozum w nogi* 'older people become unreasonable, silly', *Starzy ludzie dwa razy dziećmi* 'the elderly behave like children, requiring care similar to children.' Such proverbs are also found in Russian, e.g. *Старый — что малый; а малый — что глупый*.

² Currently, the stage of late adulthood (old age) is usually divided into the following sub-stages: early old age (young-old), including those 60-74 years old; advanced old age (old-old), including those between 75-89 years of age and late old age, over the age of 90 (Straś-Romanowska 2011: 327).

The following may be considered to be linguistic signs of such behaviour:

- in the area of vocabulary: preferring words of simple construction and common use, rare use of multi-syllable words, frequent use of so-called children's vocabulary, diminutives and sentimental forms, and also modifications in pronunciation;
- in the area of grammatical forms: expressions and sentences of simple structure, frequent repetitions, use of question tags, frequent use of the imperative form;
- subject of conversation: limited range of conversational subjects, concentrating on the past, rejecting other topics, exaggerated praise for the smallest achievement, interrupting the conversation;
- manners of addressing the older person: using their first name or nickname, use of tender, loving expressions (e.g. *dearie, honey*) and use of phrases normally addressed to children (e.g. *good girl, you little devil, you bad boy*); addressing in the third person (e.g. *now let him turn round, she's eaten it nicely*) (Njuguna, Kariuki 2012).

Verbal and non-verbal signs include:

- a high voice, exaggerated intonation, speaking loudly and slowly, with exaggerated articulation;
- limited eye contact or exaggeratedly looking at the older person, 'rolling the eyes', winking;
- standing too close or too far, infringing on personal space, standing above the older person;
- facial expression — frowning and raising the eyebrows, an exaggerated smile;
- gestures — shaking the head, shrugging the shoulders, holding hands on hips, crossing the arms, rough and abrupt movements;
- touch — patting, e.g. on the shoulders or hands (Njuguna, Kariuki 2012).

The use of *secondary baby talk* and behaviour according to the principle of benevolent conspiracy most often arises from the conviction that a simplified style of speech makes it easier for the older person to take part in conversation and to receive given information, while at the same time protecting the senior from revealing his deficits and difficulties. However, in spite of such apparently positive assumptions, this may result in restriction of the communicative needs of elderly people and of opportunities for them to present their abilities. It may also put the senior in the role of a disabled user of the language and strengthen others' conviction of their deficits (Domagała, <http://www.encyklopedialogopedii.pl/tiki-index.php?page=%C5%BBYCZLIWY+SPISEK>).

In the case of those closest to the senior, use of some features of *baby-talk* is often meant to show love, attachment and support. For this purpose this form of communication is also used by therapists. Unfortunately, use of such a simplified register is also observed outside of the family circle, an example of which is the manner of communication often encountered among health service workers with their older patients. Use of *secondary baby-talk* may be perceived in the home environment as annoying protectionism. When it appears in more official situations, it is a sign of a lack of proper manners and of *ageism* (Rus. *эйджизм*).

However, not every aspect of such a manner of expression should be considered equally negative. Without a doubt, certain features of secondary baby-talk, e.g. a slow tempo of speech or exaggerated intonation, may create emotional barriers and lead to diminished communication between elderly people and their environment. However, other characteristics (e.g. formation of simpler sentence structures; careful, more precise choice of vocabulary) may facilitate inter-generational communication (Small 2007). These are especially justified in contacts with people who have shown signs of dementia. Old age is not always linked only with physiological changes and is not always a stage of life that may be characterised as favourable. Some people of senior age are affected by dementia, as this is one of the most commonly diagnosed illnesses among the elderly and one of the main reasons of death and a main reason for disability. In the case of this group of patients, especially those with advanced decay of the linguistic system, it is particularly important to make use of every mode of communication. It may prove effective to enhance a message by non-verbal means.

One of the competencies and abilities necessary for the proper course of communication is communicative competence and ability, i.e. knowledge of the principles of language use in the social group and the ability to use it in various situations of social life (Grabias 2001: 35-36). In order to efficiently communicate, we must adapt what and how we speak to our interlocutor, taking into consideration his age and receptive capabilities. It appears that in a situation of communication between people of varying linguistic/mental abilities, a basic issue remains the appropriateness of behaviour of the able-bodied interlocutor in relation to the abilities, needs and expectations of their partner in conversation, treated individually and not stereotypically.

The aforementioned issues suggest that knowledge of the characteristic features of adults' communication with small children may lead to better understanding of the communicative problems of elderly people. The dynamic development of research in the area of gerontology

linguistics (Germ. Gerontolinguistik, Rus. геронлингвистика) will surely reveal new aspects of this interesting phenomenon.

Literature

- Гаврилова Т. О.* Регистр общения с детьми (baby talk): некоторые особенности интонации // Антропология. Фольклористика. Лингвистика. Сб. ст. Вып. 1. СПб., 2001. С. 227–238.
- Гаврилова Т. О.* Формы множественного числа в регистре общения с детьми // Вестник молодых ученых. Филологические науки. СПб. 2001. № 4. С. 34–40.
- Гаврилова Т. О.* Регистр общения с детьми: структурный и социолингвистический аспекты (на материале русского языка). The register of communication with children: structural and sociolinguistic aspects (based on the Russian language). Unpublished doctoral dissertation. Saint Petersburg, 2002.
- Гаврилова Т. О.* Языковая социализация: освоение детьми социальных различий в речи // Баранова В. В., Гаврилова Т. О., Панова Е. А., Федорова К. С. Язык, общество и школа. М., 2012. С. 105–204.
- Гаврилова Т. О., Федорова К. С.* Мнимое сходство и сходная мнимость: регистр общения с иностранцами vs. регистр общения с детьми в русском языке // Труды факультета этнологии. СПб., 2004. Вып. 2. С. 203–220.
- Ермакова О. П.* Разговоры с животными (лингво-психологические заметки) // Разновидности городской устной речи. М., 1988. С. 240–247.
- Милевски С.* Речь, обращенная к ребенку: теория и практика // Дефектология. 2004. № 5. С. 61–65.
- Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова. М., 1997.
- Федорова К. С.* Речевое поведение носителя русского языка в ситуации общения с иностранцем: стратегии организации дискурса // Вестник молодых ученых. 2001. Вып. 4. С. 21–25.
- Федорова К. С.* Лексика в русском регистре общения с иностранцами // Антропология. Фольклористика. Лингвистика. Вып. 2. СПб., 2002. С. 409–433.
- Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.
- Brzezińska A. I., Appelt K., Ziórkowska B.* Psychologia rozwoju człowieka. Sopot, 2016.

- Colman A. M.* Słownik psychologii. Warszawa, 2009.
- Crystal D.* A Dictionary of Linguistics and Phonetics 6th Edition. Oxford, 2008.
- Ferguson C. A.* Baby talk as a simplified register // Talking to children: language input and acquisition. / C. E. Snow, C. A. Ferguson (ed.) Cambridge, 1977. P. 209–235.
- Ferguson C. A.* Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins // Sociolinguistic Perspectives. Papers on Language in Society, 1959–1994. NY, Oxford, 1996. P. 115–123.
- Gleason B. J., Ratner N. B.* Psycholingwistyka. Gdańsk, 2005.
- Gostyński M.* Epidemiologia otępienia, depresji, upadków oraz niedokrwiennego udaru mózgu u osób w podeszłym wieku. Kraków, 2010.
- Grabias S.* Język w zachowaniach społecznych. Lublin, 2001.
- Kielar-Turska M.* Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych // Diagnostyka logopedyczna. Podręcznik akademicki. Gdańsk, 2012. P. 15–64.
- Kopaliński W.* Słownik wyrazów obcych. Warszawa, 1989.
- Milewski S.* Mowa dorosłych kierowana do niemowląt. Studium fonostatystyczno-fonotaktyczne. Gdańsk, 2011.
- Njuguna V., Kariuki D.* Role of Communication Competence in Elderly Care: A carers' perspective. Arcada, 2012.
- Serpell J.* W towarzystwie zwierząt. Analiza związków ludzie — zwierzęta. Warszawa, 1999.
- Shahrokh N. C., Hales R. E.* Amerykański słownik psychiatryczny. Wrocław, 2010.
- Small J. A.* Speech and Communication (speech styles) // Encyclopedia of Gerontology. Second Edition. Oxford, 2007. P. 551–558.
- Straś-Romanowska M.* Późna dorosłość // Psychologia rozwoju człowieka. Warszawa, 2011. P. 326–350.
- Thimm C.* Intergruppenkommunikation, soziales Vorurteil und konversationale Implikaturen: Alt und Jung im Dialog // Implikaturen: Grammatische und pragmatische Analysen. Linguistische Arbeiten, Bd. 343. F. Liedtke (Hg). Tübingen, 1995. P. 187–208.
- Worsowicz M.* Jak rozmawiają właściciele zwierząt w poradni weterynaryjnej // Porozmawiajmy o rozmowie / M. Kita. Katowice, 2003. P. 113–120.
- <http://www.encyklopedialogopedii.pl/tiki-index.php?page=%C5%BBYCZLIWY+SPISEK>
- <http://e-rosyjski.pl/starosc-i-mlodosc>

КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В СИТУАЦИИ ОДНО- И МНОГОЯЗЫЧИЯ

И. В. КОРОЛЕВА
САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ЯЗЫКА И РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ИЗ БИЛИНГВАЛЬНЫХ И ИНОЯЗЫЧНЫХ СЕМЕЙ

В настоящее время вследствие расширения миграционных процессов в РФ быстро растет число семей, живущих в чужой языковой среде. Возрастает также количество детей с нарушением слуха, воспитываемых родителями, для которых русский язык не является родным. Традиционно дети с нарушением слуха обучались на русском языке, так как методики и учебники для их обучения разрабатывались только на русском языке. Это обусловлено несколькими причинами. Во-первых, СССР был многонациональным государством, значительная часть населения использовала русский язык, который к тому же был государственным языком и языком межнационального общения. Во-вторых, создание методических материалов на многочисленных языках РФ требует значительных финансовых затрат и работы высококвалифицированных специалистов (лингвистов, сурдопедагогов), а многие народы малочисленны. Сегодня благодаря раннему слухопротезированию создаются возможности даже для глухих детей осваивать речь посредством слухового восприятия речи при общении с окружающими людьми с помощью современных слуховых аппаратов (СА) и кохлеарных имплантов (КИ), возрастает роль семьи в развитии и обучении ребенка. Это определяет особый интерес к изучению

проблемы развития и обучения детей с нарушением слуха, воспитывающихся в билингвальных и иноязычных семьях.

За рубежом проблемам реабилитации детей с нарушением слуха, воспитывающихся в билингвальных семьях, в последние годы уделяется много внимания в связи с развитием семейно-центрированных подходов и распространением технологий ранней абилитации (Douglas 2014). При этом оптимальной считается ситуация, когда с ребенком и его семьей работает сурдопедагог, носитель того же языка, на котором говорят члены семьи и ребенок. Допускается также вариант, когда сурдопедагогу, не говорящему на языке семьи, помогает переводчик, свободно владеющий языком семьи. При этом в случае двуязычия в семье они обсуждают с родителями, каким образом ребенок будет осваивать 2-й язык — параллельно или последовательно.

Особенности коррекционной работы русскоязычного сурдопедагога с детьми с нарушениями слуха из нерусскоязычных семей рассматриваются в связи с реабилитацией пациентов после кохлеарной имплантации. Создание условий для спонтанного развития речи посредством слухового восприятия речи окружающих для таких детей позиционируется как одна из основных задач реабилитации (Королева 2008). В начальный период развития кохлеарной имплантации преобладало мнение, что в течение первых 2-х лет после операции окружающие должны говорить с ребенком только на одном языке. При этом в качестве языка обучения и общения выбирался язык сурдопедагога, и обычно это был русский язык, который в дальнейшем был необходим ребенку в детском саду и школе (Королева 2008).

В связи со снижением возраста проведения имплантации глухим детям до 12 лет и появлением опыта реабилитации детей из иноязычных семей, стало очевидным, что недостаточно обсуждать необходимость наличия речевой среды как важнейшего условия для спонтанного развития речи у ребенка с СА или КИ. Важным также является качество этой среды, один из показателей качества — возможность ребенка постоянно слышать естественную речь (а не специально обращенную к ребенку с нарушенным слухом) в ежедневных ситуациях общения с разными людьми.

Для изучения особенностей обучения в РФ воспитывающихся в билингвальных и иноязычных семьях детей с нарушениями слуха было проведено анкетирование сурдопедагогов и родителей, проживающих в разных городах РФ, с целью выявления готовности сурдопедагогов к работе с такими детьми, определения проблем

сурдопедагогов и родителей по обучению и коммуникации тех детей с нарушенным слухом, которые обучаются в языковой среде, отличной от языковой среды семьи.

Результаты анкетирования показали, что 93% сурдопедагогов разных образовательных учреждений встречаются с детьми, для которых русский язык не является родным. Сурдопедагогам разных образовательных учреждений не знакома литература по обучению детей с нарушенным слухом в билингвальных условиях. 29% сурдопедагогов реабилитационных центров интересовались наличием литературы по обучению детей с нарушенным слухом в билингвальных условиях, но нашли литературу, описывающие только обучение детей с нормальным слухом. При анкетировании специалистов в разных регионах выявлены определенные различия во мнениях. В частности 75% сурдопедагогов школ Санкт-Петербурга считают, что родители должны говорить с ребенком и между собой только на русском языке, 92% сурдопедагогов Махачкалы не согласны с этим (Королева, Хваджаева 2015). Однако большинство сурдопедагогов связывают это с возрастом имплантации ребенка и считают, что члены семьи могут разговаривать с ребенком и на русском, и на родном языке при условии, что кохлеарная имплантация была проведена в раннем возрасте. В целом значительная часть сурдопедагогов не учитывает особенности языковой среды в семье ребенка с КИ при проведении коррекционной работы.

При анкетировании родителей выявлено, что все они заинтересованы, чтобы ребенок знал свой родной язык. 100% обследованных родителей оценили высокую значимость русского языка для ребенка, 60% родителей считают, что знание русского языка важнее, чем родного. Родители обосновывали это тем, что все занятия и рекомендации, получаемые от сурдопедагогов, связаны с освоением именно русского языка. 97% родителей не могут найти сурдопедагога-носителя их родного языка. Выявлено также, что родители-инофоны испытывают трудности не только в общении с ребенком и в его обучении, но также в ряде случаев в понимании рекомендаций сурдопедагога.

Результаты анализа свидетельствуют о необходимости разработки подходов к реабилитации детей с нарушенным слухом, воспитывающихся в билингвальных или иноязычных семьях. Очевидно, что эти подходы должны учитывать возраст ребенка и языковую среду воспитания, возможности и потребности родителей и ребенка.

Особую группу с точки зрения организации «качественной» речевой среды представляют глухие дети, имплантированные в

старшем возрасте. Эти дети пропустили сенситивный период для развития речи, кроме того, они проводят значительную часть времени в школе, где, как правило, педагоги пользуются русским языком в процессе обучения детей. В этих случаях сурдопедагогу и родителям рекомендуется обсудить, на каком языке заниматься с ребенком, на каком языке разговаривать с ним дома. При этом надо рассмотреть разные варианты, учитывающие язык, на котором проводится обучение ребенка в школе, наличие методических материалов на родном языке, возможностей родителей говорить с ребенком на родном или русском языке (Королева 2014а, 2014б, 2016).

Вариант 1. Ребенок учится в русскоязычной школе, дома члены семьи между собой говорят на другом языке, но знают русский язык.

Рекомендуется: 1) проводить индивидуальные занятия с материалами на русском языке; 2) дополнительно сурдопедагог вместе с родителями готовит речевой материал на их родном языке, с этим материалом занимаются родители дома, педагог на занятиях с участием родителей контролирует правильность выполнения упражнений; 3) родители общаются с ребенком на родном языке, обсуждается возможность родителей часть времени разговаривать с ребенком и между собой на русском языке.

Вариант 2. Ребенок учится в русскоязычной школе, дома члены семьи между собой говорят на другом языке, часть членов семьи не знают русский язык.

Рекомендуется: 1) проводить индивидуальные занятия с материалами на русском языке; 2) дополнительно сурдопедагог вместе с родителями готовит речевой материал на их родном языке, с этим материалом занимаются родители дома, педагог на занятиях с участием родителей контролирует правильность выполнения упражнений; 3) дома члены семьи общаются между собой и с ребенком на родном языке.

Вариант 3. Ребенок учится в школе, где учителя говорят на родном для семьи ребенка языке и на русском языке, дома члены семьи между собой говорят на том же языке, сурдопедагог также является носителем этого же языка, но знает русский язык и обучение проводится на русском языке.

Рекомендуется: 1) сурдопедагог и/или родители готовят речевой материал на их родном языке; 2) с этим материалом занимаются родители дома и сурдопедагог на индивидуальных занятиях; 3) педагог на занятиях с участием родителей контролирует правильность выполнения упражнений; 4) дома родители общаются между собой и ребенком на родном языке.

Важной частью развития билингвистического подхода в коррекционно-развивающей работе по развитию речи детей с СА/КИ из иноязычных семей является создание материалов для формирования слухоречевого восприятия и устной речи у ребенка с участием родителей в домашних условиях.

Литература

- Douglas M.* Dual-language learning for children with hearing loss. Assessment, intervention and program rehabilitation. Innsbruck, 2014.
- Королева И. В.* Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха). СПб., 2008.
- Королева И. В.* Учусь слушать и говорить. Методические рекомендации по развитию слухоречевого восприятия и устной речи у детей после кохлеарной имплантации на основе «слухового» метода (с комплектом тетрадей). СПб., 2014а.
- Королева И. В.* Учусь слушать и говорить. Методические рекомендации по развитию слухоречевого восприятия и устной речи у детей после кохлеарной имплантации на основе «слухового» метода (с комплектом тетрадей). СПб., 2014б.
- Королева И. В.* Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации. СПб., 2016.
- Королева И. В., Хваджаева А. М.* Проблемы слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами в условиях билингвальной среды // Тезисы междунар. конференции. Современные проблемы аудиологии. Суздаль, 2015.

А. А. Осипова

Владивосток, Россия

КОММУНИКАТИВНЫЕ СУБТАКТИКИ ИЗОБРАЖЕНИЯ ЖЕРТВЫ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ: ИЗОБРАЖАЕМАЯ УГРОЗА ЖИЗНИ И НОРМАЛЬНОМУ СУЩЕСТВОВАНИЮ

Манипулирование как вид речевого воздействия широко распространено в межличностном общении, диалог «взрослый – ребенок» в этом отношении не является исключением. Основной причиной, предопределяющей возникновение в речевой деятельности дошкольников попыток управления поведением родителей посредством языка, нам представляется «неравноправие» участ-

ников взаимодействия. По замечанию В. В. Казаковской, асимметрия в партнерско-ролевом отношении между участниками коммуникации обусловлена в первую очередь тем, что на ранних этапах речевого онтогенеза коммуникативная компетенция ребенка нуждается в восполнении, которое обеспечивается взрослыми (Казаковская 2011: 92). Так, роль родителя по отношению к дошкольнику в целом определяется как доминирующая, а коммуникация в данных условиях может быть названа вертикальной.

В ситуации, когда цель речевых усилий является труднодостижимой в силу, например, вероятного отказа со стороны родителей или их неодобрения, дошкольники, отказываясь от прямого способа осуществления задуманного, прибегают к попыткам изменить когнитивные и поведенческие установки взрослых с помощью приемов речевого манипулирования.

Существующие точки зрения на феномен речевого манипулирования в целом отражают суть этого явления так: речевое манипулирование определяется как вид речевого воздействия, подчеркивается скрытость влияния на «жертву» и наличие умения у манипулятора искусно использовать выбранные им средства языка. Обращение к фактам манипулятивного речевого поведения дошкольников выявило специфику рассматриваемого явления на ранних этапах онтогенеза, обусловленную, во-первых, тем, что степень сформированности коммуникативной компетенции ребенка и уровень его общего развития значительно уступают взрослым показателям. Во-вторых, дошкольникам не всегда удается влиять на сознание родителей скрыто: анализ корпуса фактов детского манипулирования показал, что практически все попытки манипулировать хорошо просчитываются и блокируются взрослыми. По нашему мнению, скрытость намерений является важным параметром для манипулирования во взрослой среде, в то время как умение незаметно внедрить выгодную мысль в сознание собеседника приобретает в онтогенезе. Перечисленные особенности манипулирования в детской среде вызывают необходимость уточнения определения речевого манипулирования. Итак, **речевое манипулятивное воздействие, осуществляемое детьми дошкольного возраста, представляет собой разновидность манипулятивного воздействия, которое реализуется посредством использования доступных ресурсов языка с целью условно скрытого влияния на когнитивную и поведенческую деятельность адресата.**

Реализация плана достижения цели посредством манипулятивных методов поддерживается коммуникативной стратегией

манипулирования (КСМ), которая понимается нами как комплекс речевых действий, направленных на скрытую трансформацию желаний и поведения адресата в соответствии с собственными намерениями. Коммуникативные тактики (КТ), отражающие КСМ, представлены тактикой, блокирующей контакт, угрозой, уговариванием и др., однако одной из наиболее ярких для речевого поведения дошкольников, по нашим наблюдениям, стала **КТ изображения жертвы**.

«Изображение жертвы» — КТ, направленная на представление себя как слабого в глазах собеседника. Основными мишенями в ситуации применения данной КТ становятся чувство родительской любви и желание взрослых соответствовать эталону родителя, а это наиболее эффективные точки воздействия.

Анализ материала показал, что существует несколько типов жертвы в рамках коммуникативной тактики изображения жертвы:

- **жертва болезни** (боли, утомления, физической неразвитости)

(1) – *Мама, у Лизы голова болит.*

– *Где болит, как болит?*

– *#ложится на кровать, тихо# У Лизы голова болит... Мама, игрушки собери (Ж 2,0);*

(2) Очень не хочет спать в своей кровати, просит спать с мамой, объясняя это так: *Маминой кровати надо, Егоркиной кровати не буду. Маминой кровати хорошо, Егоркиной кровати больно (М 2,2,9);*

- **жертва угрозы жизни и нормальному существованию**

(3) – *Дай конфету! Дай конфету!*

– *Не дам, ты уже две съела.*

– *Ну что я теперь есть буду? Мне что, зубы свои глотать?*

(Ж 2,8);

- **жертва неправильного воспитания**

(4) Все члены семьи поругали мальчика за плохое поведение. Он все внимательно выслушал и потом сказал: *Боженька-то на небе видит, как вы Витюшку обижаете (М 2,6);*

(5) Вика съела сахарную фигурку с торта без спроса. Стала покусаться на вторую. После того, как ей запретили, на всех обиделась и ушла в свою комнату со словами: *Не умеете вы меня воспитывать! (Ж 4,6).*

Существует также обратная изображению жертвы тактика **изображения «нежертвы»**. Условиями ее применения являются такие, при которых ребенку невыгодно быть слабым в глазах родителей, например, когда аллергичный ребенок хочет конфету.

(6) У дочери сыпь, и она знает, что у нее «аллергия на конфеты». Чешется и говорит: *Это не аллергия, это чесотка какая-то* (Ж 3,7).

В соответствии с разновидностями изображаемой жертвы выделяем 4 субтактики (субКТ), представляющими собой частные проявления КТ изображения жертвы. В данной работе мы рассмотрим особенности функционирования субКТ изображения жертвы угрозы жизни и нормальному существованию.

Целью применения данной субКТ становится формирование у собеседника мнения о том, что его действия / действия третьих лиц несут угрозу жизни говорящего или значительно снижают качество ее жизни. В настоящей работе представлены примеры функционирования анализируемой субКТ в рамках магистральной цели «получение желаемого».

Рассмотрим примеры, демонстрирующие особенности языкового воплощения данной субКТ.

(7) Тима взял из коробки последнюю конфетку и с тоской в голосе: *Это последняя? На мой кивок воздел руки: Как же я буду теперь жить без конфет, что это за жизнь без конфет? Они меня так успокаивали* (М 3,1).

(8) Вернулась из магазина, встречает маленький сын:

– Мама, ты в магазине была?

– Да.

– А ты конфет купила?

– Нет, только печенье.

– О Боже! А как жить-то?! (М 4,3).

В примерах (7), (8) дети прибегают к помощи воздействующего потенциала такой фигуры речи как риторический вопрос. Риторические вопросы довольно часто используются в качестве средства речевого манипулирования, поскольку они отвечают критерию скрытости донесения до жертвы выгодной манипулятору информации. Вопросительная форма по своему содержанию является утверждением «жизнь без сладкого невозможна и не имеет смысла», которое имплицитно вводится в сознание родителя, представляя собой попытку получить еще сладкого. Фраза из примера (7) *Они меня так успокаивали* также является средством манипуляции, так как буквально она означает то, что родители лишают ребенка успокоительного средства, покоя, тем самым снижая качество жизни дошкольника.

Вместе с тем дошкольники могут прямо убеждать родителей в бессмысленности существования человека без сладостей, не используя дополнительных средств выразительности.

(9) После того, как вазу с конфетами убрали из поля досягаемости ребенка, он сказал: *Жить без конфет нельзя! Без конфет можно вообще не жить!* (М 4,8).

Вышеперечисленные способы речевого воздействия имеют двуплановую природу, отвечающую задачам манипулирования: дети имплицитно высказывают желание получить конфеты, скрывая его за тем или иным тезисом, содержащим в себе «намеки» на шантаж «не дашь конфету — не смогу жить».

Эксплицитной формой шантажирования родителей, на наш взгляд, является такая, в которой основным воздействующим средством является глагол «умереть», используемое по отношению к говорящему:

(10) Уля расстроилась из-за того, что не получила конфету: *Мама, пожалей меня, я умерла!* (Ж 2,6).

(11) По мнению матери, вкусное после еды, а если не хочет, то может идти играть дальше, еды не будет никакой вообще до обеда (ужина). Ребенок отвечает ей на это так: *Я же с голоду умру без еды, мама, ты что хочешь, чтобы у тебя не было сына?* (М 5,1).

Тезис «жизнь без сладкого невозможна и не имеет смысла» в данных примерах имеет прямое отношение к субъекту речи, в отличие от вышеуказанных фактов, которые содержат обобщенный смысл, применимый к любому человеку.

В качестве способа повлиять на решение родителей дошкольники могут указывать не только на возможность физического конца в следствие отсутствия сладкого как части жизни, но и на снижение ее качества.

Девочка, получив отказ на свою просьбу, в качестве возможного варианта замены желаемых конфет предлагает свои зубы, без которых качество жизни будет значительно ниже (3). В примере (9) мальчик с грустью констатирует, что жизнь без конфет лишена радости, а нормальное существование невозможно без положительных эмоций.

Результатом манипулирования с помощью тезиса о невозможности и некачественности жизни без сладкого должно стать изменение в поведении родителя в пользу ребенка. Мишень, на которую воздействует манипулятор, это, в первую очередь, чувство родительской любви. Следствием воздействия на эту часть сознания взрослого оказывается появление у него страха потерять ребенка, опасений за будущее своих детей.

В целом «арсенал» средств, применяемых дошкольниками для достижения желаемого не ограничивается субКТ изображения

жертвы угрозы жизни и нормальному существованию, однако манипулирование, в ходе которого говорящий представляет себя слабым в глазах собеседника в силу различных причин, является типичным и показательным для речевого поведения детей, в частности, дошкольников.

Литература

Казаковская В. В. Вопрос и ответ в диалоге «взрослый — ребенок». М., 2011.

Копнина Г. А. Речевое манипулирование. М., 2010.

Т. И. ПЕТРОВА

Владивосток, Россия

Ю. А. ГУНЬКО

Владивосток, Россия

О ЯВЛЕНИИ ПРЕЦЕДЕНТНОСТИ В ДЕТСКОМ ДИСКУРСЕ

Определяя дискурс как «объективно существующее вербально-знаковое построение, сопровождающее процесс социально-значимого взаимодействия людей», К. Ф. Седов сравнивает его с «многогранным кристаллом, стороны которого способны отражать различные особенности этого взаимодействия» (Седов 2004: 10). Объектом нашего исследования стала одна из таких сторон — чужая речь в детском персональном дискурсе.

Проявления чужой речи в устных текстах повседневного общения относятся к числу малоизученных проблем — в том числе и в контексте онтогенеза языковой личности. Хотя данный феномен в детской речи, безусловно, вызывает интерес и представлен в ряде исследований. В частности, в центре внимания онтолингвистов оказывается цитирование, особенно значимое для детей раннего возраста (Гарганеева 2004; Елисеева 2008; Круглякова 2009; Офицерова 2015). По словам М. Б. Елисеевой, «причина обилия цитат в речи маленьких детей заключается в том, что в восприятии ребенка реальность искусства перетекает в реальность действительности». Иначе говоря, цитирование знакомых текстов в подходящих бытовых ситуациях является «одним из способов соединения двух действительностей — книжной и реальной» (Елисеева 2008: 24). В связи с этим возникает вопрос о возможности рассмотрения

данного явления как феномена прецедентности, который, как известно, основан на осознанном использовании прецедентных единиц для формирования необходимого говорящему нового смысла.

Понятие прецедентности используется в некоторых онтолингвистических исследованиях. Так, Н. А. Лемяскина анализирует использование национально-прецедентных феноменов в речи младших школьников (Лемяскина 2011), А. А. Осипова рассматривает особенности функционирования прецедентных высказываний в речевом поведении детей от 2 до 6 лет в ситуациях реализации речевых стратегий (Осипова 2014). (В обоих случаях детские прецедентные высказывания основаны на цитировании: художественная литература, мультфильмы и т. п.)

В нашем исследовании предпринята попытка выявить механизм зарождения прецедентности в детском дискурсе. Если говорить о цитировании (как следствии восприятия ребенком чтения книг) в речи самых маленьких, можно ли назвать это прецедентностью? Суть использования прецедентных высказываний во взрослой речи состоит в приписывании вновь возникшей ситуации черт ситуации из текста-источника. Именно наложение реального и нереального (вымышленного) миров создает необходимый говорящему смысл. Ребенок же младшего дошкольного возраста воспринимает тексты не как модель вымышленного мира, а как часть реальности: это для него фрагмент настоящей действительности.

Приведем примеры из персонального дискурса 2-хлетней Аси:

1) в ситуации, когда ей необходима помощь матери, зовет: **Мама! Помоги!** («помоги») (в одной из ее любимых книжек мышонок звал мышку-мать: «Мама, мама, помоги!»; произносит эту реплику с интонацией матери при чтении);

2) радуется пришедшему в гости брату: **Ася цециця** («сестрица») (сказку «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» ей часто читают);

3) во время прогулки видит, как сосед несет воду из колодца, радостно восклицает: **Козель воду несет!** (бабушка рассказывала ей сказку о козле, который воду носил, печку топил, кашу варил).

Самым существенным для ребенка оказывается наличие каких-либо общих компонентов реальной и нереальной ситуаций (воду несет; родственные отношения «брат-сестра» и т.п.), именно их совпадение дает ему основание использовать «чужое слово» без всяких дополнительных интертекстуальных смыслов. В какой-то мере это тоже речевой опыт, равный реальному: либо усвоение соотношения ситуации и речевого поведения в ней (*Мама, мама, помоги!*), либо идентификация ситуации (*Козель воду несет*).

Возможно, именно такой опыт становится условием зарождения прецедентности в детском дискурсе.

Иной является ситуация использования вторичной реальности в игровой деятельности ребенка. Так, Ася (2,2) после чтения той или иной сказки любит распределять роли. После чтения «Теремка» матери отводит роль Волчка-Серого Бочка (*Ася любя Воцекка* «Ася любит Волчка»), себе — роль Лягушки. Когда во время игры услышали, что дедушка принес на кухню дрова, мать спросила: «А кто там дрова принес?», Ася ответила: *Мидеть* («медведь»). Распределение ролей ребенком указывает на то, что в игровой ситуации зарождается понимание разницы между вымышленным миром и миром реальным. В записках Л. С. Выготского, включенных в книгу Д. Б. Эльконина о психологии игры, говорится о том, что игра «в конденсированном виде собирает в себе, как в фокусе, все глубинные течения развития и выносит их вверх». То есть за игрой стоят «изменения сознания более общего характера»; игра основана на создании «мнимых ситуаций» при участии воображения, которое «становится возможным только в плане абстракции от ситуации, в плане обобщения» (Эльконин 1999: 336).

Для воссоздания ситуативно-ролевой модели в игре ребенок проявляет способность самостоятельно вычленивать отдельную, конкретную ситуацию из вторичной действительности и перенести ее в реальность, соотнести ее с последней. Именно эта способность говорящего лежит в основе механизма функционирования прецедентных единиц, поэтому представляется возможным говорить о том, что в игровой деятельности ребенка, основанной на воссоздании вымышленного мира, проявляются первые признаки явления прецедентности — своего рода прапрецедентности.

Анализируя «чужое слово» в детском поэтическом творчестве, Т. А. Круглякова отмечает, что ребенок, являясь подражателем и имитатором, «может позаимствовать из инпута не только отдельные общеупотребительные слова и модели их изменения, но и любимые выражения, жесты и речевые приемы взрослых» (Круглякова 2009: 226). Это происходит прежде всего в семейном общении, где, по словам А. В. Занадворовой, «представлен самый широкий спектр коммуникативных ситуаций» и где «человек имеет большую свободу для проявления своей индивидуальности, в том числе и в языковом отношении» (Занадворова 2003: 278). В коммуникативном пространстве семьи формируется и свой язык — определенные слова и выражения, непосредственно связанные с ситуациями семейного общения и нередко выполняющие свойственную социолектам функцию

ограничения круга общающихся; оперирование такими единицами приобретает характер «своего для своих». «Своими» становятся они и для ребенка, поскольку из ситуаций семейного общения переходят в его персональный дискурс. Особый интерес в контексте нашего исследования представляют точно воспроизведенные ребенком высказывания взрослых членов семьи (подобные высказывания как факты цитирования рассматривает К. В. Гарганеева в диалогической и квазидиалогической речи на ранних этапах онтогенеза (Гарганеева 2004)). В качестве примеров приведем фрагменты персональных дискурсов нескольких детей:

1) Дима (4,3), слыша разговор взрослых о болезнях, произносит фразу, которую часто слышит в речи матери: **Вылечиться можно только таблетками**; каждый раз, когда бабушка жалуется на свое нездоровье, произносит реплику, услышанную от матери в подобной ситуации: **Тебе надо пойти к врачу**;

2) Саша (5,7) после долгого пребывания в деревне часто удивляет родителей точным копированием речевого поведения бабушки: (матери, купившей молоко на рынке) **Не так молоко взяли// Надо две банки брать**; (мать печет блины) **Не так блины печете/ на чугунной надо**; (родителям, когда они отвлекают его от каких-то занятий) **Не мешайте/ я работаю**; (когда видит зевающего человека) **Собачью песню поет** и т.п.; при этом точно копирует мимику и интонацию бабушки, произносившего эти высказывания в подобных ситуациях;

3) Алеша (3,0) зовет кошку, чтобы ее накормить, используя реплику матери: **Иди кошка/ ешь**;

4) 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, реагирует на недовольство матери из-за того, что много комаров, повторяя реплику бабушки с ее же интонацией назидания: **Тогда в городе сиди/ если боишься комаров// — А если я не хочу сидеть в городе? — Тогда не жалуйся на комаров//**.

Приведенные факты напоминают явление прецедентности социумного характера (узкой сферы семейного общения), когда в речи осуществляется отсылка к ситуации прошлого через чужую речь. Но считать такие речевые проявления прецедентностью нельзя уже потому, что ребенок не осознает того, что это чужая речь, а всего лишь стремится к ее копированию в повторяющейся реальной ситуации. Это дискурсивное поведение, которое, по определению К. Ф. Седова, включает «поступки помимовольные и не вполне контролируемые»

(Седов 2004: 10). В случае совпадения тех или иных компонентов ситуации ребенок использует чужую речь реальных лиц так же, как «чужое слово» из текста (без дополнительных интертекстуальных смыслов), при этом максимально точно копирует ее. Например, Маша (3,6), пробыв два месяца в деревне у бабушки, являющейся носителем русско-украинского полудязычия, удивила приехавших родителей фразой, произнесенной с бабушкиной же интонацией: **Пиду цибули нарву** (Пойду лук нарву) — перед тем, как пойти в огород за луком к обеду, как обычно делала бабушка.

В подобных ситуациях проявляется неосознанное стремление ребенка к исполнению позиционной роли взрослого — социальной роли, требующей определенных осознанных умений, в том числе речевых. Детские представления о ролях мира взрослых реализуются прежде всего в основанной на воображении игровой деятельности. Но, как нам кажется, они находят воплощение и в реальной коммуникативно-речевой деятельности ребенка. В таком случае обнаруживается пересечение двух дискурсов — детского и взрослого. Возможно, это одно из проявлений чужой речи, описанное В. Н. Волошиновым, когда «речевая доминанта переносится в чужую речь, которая становится сильнее и активнее обрамляющего ее авторского контекста и сама как бы начинает его рассасывать» — то есть происходит «интерферирующее слияние двух речей», говорящим воспринимается не только «предметный смысл чужого высказывания», но также «все языковые особенности его словесного воплощения» (Волошинов 1930: 113–119).

В данных случаях мы не можем говорить о прецедентности в строгом смысле. Выполняя роль взрослого, ребенок действует бессознательно, не подозревая, что окружающие могут узнать в нем реального прототипа (маму, бабушку, дедушку), «чужое слово» и чужой образ становятся для него «своими» абсолютно, воспроизводятся им как его собственные. В то же время для функционирования прецедентных единиц во взрослом дискурсе узнавание слушающим текста-источника является обязательным условием. Однако «примеривание» роли взрослого посредством точного воспроизведения его речевых партий (сохранение компонентного состава высказывания, его интонационного рисунка и употребление в подобных ситуациях) — безусловное свидетельство готовности ребенка к использованию прецедентных единиц.

Следовательно, интерферированную речь ребенка, основанную на «проигрывании» в реальной коммуникации позиционной роли взрослого, можно считать особым проявлением детского

персонального дискурса, являющимся прообразом прецедентных высказываний.

Таким образом, первые наши наблюдения позволяют заключить, что в речи ребенка дошкольного возраста полноценного функционирования прецедентных единиц еще нет. Однако обнаруживаются факты зарождения прецедентности:

1) цитирование в реальной коммуникации как использование «чужого слова» (художественного текста), основанное на идентификации ситуации и являющееся условием развития прецедентности в детской речи;

2) использование в игровой деятельности ситуативно-ролевой модели на основе самостоятельного вычленения конкретной ситуации из вторичной действительности и перенесения ее в реальность — это первые признаки явления прецедентности, своего рода прапрецедентность;

3) интерферированная речь ребенка, основанная на «проигрывании» в реальной коммуникации позиционной роли взрослого, как бессознательное копирование его речевого поведения — прообраз социумно-прецедентных высказываний.

Литература

- Волошинов В. Н.* Марксизм и философия языка: Основные проблемы социологического метода в науке о языке. Л., 1930.
- Гарганеева К. В.* Цитата в речи ребенка и становление коммуникативных навыков на ранних этапах речевого онтогенеза // *Детская речь как предмет лингвистического исследования. Материалы междунар. конференции.* СПб., 2004. С. 42–46.
- Елисеева М. Б.* Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет. М., 2008.
- Занадворова А. В.* Отражение социальной дифференциации языка в языковой жизни малых социальных групп (на примере семьи) // *Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация.* М., 2003. С. 277–340.
- Круглякова Т. А.* «Чужое слово» в детском поэтическом творчестве // *Проблемы онтолингвистики — 2009: Материалы междунар. конференции.* СПб., 2009. С. 226–232.
- Лемяскина Н. А.* Прецедентные тексты младшего школьника // *Онтолингвистика — наука XXI века: материалы междунар. конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи.* СПб., 2011. С. 296–299.

Осинова А. А. Прецедентные высказывания в пространстве речевой стратегии (на материале речи дошкольников) // Вестник Азиатско-Тихоокеанской ассоциации преподавателей русского языка и литературы. № 4. Владивосток, 2014. С. 79–81.

Офицерова Е. А. Чужой текст в речи ребенка 2,5–3 лет (по данным дневника) // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции — 2015: Материалы междунар. конференции. СПб., 2015. С. 175–178. (iling.spb.ru/confs/ontoling_abstracts.pdf)

Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М., 2004.

Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1999.

Е. Ю. ПРОТАСОВА

Хельсинки, Финляндия

ОПИСАНИЕ ОБЩЕНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

Газеты многих стран мира переполнены заявлениями о том, что массовые обследования показывают сокращение числа детей, чья речь развита на должном уровне к моменту поступления в школу. Например, в Великобритании говорят о необходимости вмешательства профессионалов в дошкольное воспитание уже на этапе яслей, когда ребенку всего несколько месяцев. Важные принципы и образцы стимулирования развития детской речи в естественных условиях общения собраны и сформулированы, например, в (Arthur 2011, Lybolt, Gottfred 2003, Radic-Hozo 2014) и множестве других публикаций. Описание естественной речи воспитателя в детском саду реже становится объектом исследования (Bouchardetal. 2010, Girolamettoetal. 2007, Majoranoetal. 2009, Milburnetal. 2014, Rezzonicoetal. 2015).

Что дает малышу в плане развития речи детский сад, а что — семья? Дошкольник, воспитывающийся в семье, за шесть-семь лет усваивает язык в такой степени, что может учиться в школе, хотя он еще не полностью готов к этому процессу. Так происходит во всех странах, в разные столетия. Родители — первые воспитатели ребенка, и от их отношения к коммуникации во многом зависит, как сформируется коммуникативная личность: будет ли малыш говорливым или сдержанным, любящим читать и слушать или предпочитающим музыку либо тишину. Говорящие люди живут

на земле, как считается, от 100 до 200 тысяч лет, и все это время они воспитывали детей, общаясь с ними в различных видах деятельности, при помощи запретов и инструкций. Дети вырастали в той или иной степени знающими язык, но никаких специальных упражнений по развитию речи в большинстве случаев не было.

В России в крестьянских и дворянских семьях сами родители уделяли не так много времени речевому общению с детьми (передавая это бабушкам или няням и детскому сообществу), а дети вырастали разговаривающими. Собственно, мать как учительница детей — явление очень редкое, чаще обучение происходит в обычной, простой совместной жизни с ребенком. До сих пор в большинстве стран мира детский сад не обязателен для посещения, хотя исследования школьной успеваемости показывают, что те, кто в него ходил, в среднем справляются со школьной программой лучше, чем домашние дети.

В семье ребенок проходит первичную социализацию, узнает наименования и имена членов семьи, предметов ближайшего окружения, учится описывать простейшие бытовые ситуации и понимать их описания, а затем давать оценки эмоциям, реакциям и поступкам. Когда ребенок доходит в своем развитии до того, что может представить себе пространство, которого не видит, он начинает учиться из книг, представляя себе, как устроена жизнь их персонажей, как выглядят описываемые там вещи и события.

В детском саду ребенок учится среди себе подобных, сравнивая свои действия с чужими, ориентируясь на коллектив, осознавая свою неуникальность, обучаясь строить отношения с неродными людьми, причем как со старшими, так и с младшими. Некоторые говорят лучше, чем он сам, а другие хуже. Он учится оценивать речь разных людей, разбираться в том, каким целям она служит, что понятно изложено, а что запутывает слушателя. Приходится терпеливо ждать, когда кто-то закончит свою речь, учиться не перебивать, отвечать тогда, когда придет очередь. Необходимо овладеть способами изложения своих мыслей, вежливыми формулами, приемами привлечения к себе внимания, просьбы и т.п. Такая вторичная социализация частично сопровождается усвоением иной лексики, иного жизненного уклада. Непривычные способы поведения приобретаются постепенно, а вместе с ними и другая, обслуживающая это учреждение речь.

Основную часть речевой работы в детском саду выполняет воспитатель. Это он рассказывает, вводит слова, описывает ситуации, дает образцы. Речь детей на занятиях, так сказать, сияет отраженным светом. Речь русскоязычного воспитателя в огромной степени

формализована и даже отчасти неестественна. Это происходит потому, что в детском саду существует давняя традиция использования готовых методик работы с дошкольниками. Выпускники педагогических образовательных учреждений усваивают формулы общения с детьми и потом применяют их на занятиях в отличие от тех речевых оборотов, которыми пользуются, например, родители. Так, они говорят: *ходить приставным шагом, вести кисть по ворсу, посылно участвовать в деятельности, составлять коллективное панно, изготавливать поделки* и т. п. Такими словами родители, как правило, не пользуются, если только у них нет педагогического образования. Все это отнюдь не значит, что дети активно используют все то, что говорит взрослый. Они даже не всегда понимают его речь. В группе обычно есть несколько смышленных малышей, которые соображают, что требуется сказать или сделать, а остальные повторяют за ними. Ничего страшного в этом нет — всего-навсего нормальный механизм освоения речевого содержания: послушать, соотнести с ситуацией, посмотреть, как выполняет задание взрослый, как выполняют его другие дети, разобраться, что именно поправляет воспитатель, как нужно сделать правильно, попробовать самому, ошибиться, испривиться, сказать снова.

Некоторые жизненные ситуации предполагают появление некоторого количества связанных между собой по смыслу слов. Например, когда мы говорим о цветах, мы используем слова *запах, нюхать, пахнуть (хорошо, нежно, резко, сильно, слабо)*, может быть, придется упомянуть слова *нос (втягивать носом), ноздри (раздуть ноздри)*, в школе дети узнают слово *обоняние*, но нет специального обозначения для *чувствовать запах*. Когда мы говорим о еде и питье, мы используем глаголы *кормить, поить, есть, кушать, жевать, пить, глотать*, а также существительное *глоток*. Возможно, мы скажем о зубах, горле, языке, будем говорить, что нам *вкусно*, отвечать на вопрос о том, какой вкус у чего-то (*кислый, сладкий, соленый, горький, острый*), но для действия *ощущать вкус* специального глагола нет. В других языках все может быть не так: будут специальные глаголы, но могут не различаться какие-то вкусы или, наоборот, их будет больше.

При этом между собой дети говорят на несколько ином языке, но тоже не очень развитом. Типичные примеры таковы: *У меня есть машина, мне мама купила. Мы ходили в магазин, там было много машин. Я выбрал красную машину. Теперь у меня есть красная и синяя машина. Красная машина большая, а синяя машина маленькая. Когда я вырасту, я стану шофером.* Такого типа высказывания не выходят

за пределы несложных предложений, построенных по одним и тем же схемам, и дети способны построить их на втором языке. Редко кто из детей использует слова, типичные для речи взрослого. Если это происходит, то сразу обращает на себя внимание, и тогда и взрослые, и дети чувствуют, что было произнесено что-то несвойственное детскому возрасту. Например, дети не скажут *посещали достопримечательности, произвело большое впечатление*, а скажут просто: *ходили туда-то, понравилось* или *было интересно*.

В детском саду воспитатель ориентируется на составленную именно в нем программу воспитания и образования. Мы не можем предусмотреть все конкретное содержание, вложенное в программу коллективом детского сада. Кроме того, каждый из нас говорит на своем так называемом идиолекте — индивидуальном варианте языка. У каждого из нас свой речевой портрет, в чертах которого отражена речь наших родных, учителей, соседей, друзей, коллег, персонажей фильмов и книг, произведших на нас в свое время большое впечатление. Все это мы передаем следующим поколениям в снятом виде — через свою речь.

Большинство слов встречается в разных образовательных областях. Например, названия фруктов — в повседневной жизни, во время развития речевой коммуникации, в изобразительной деятельности, при ознакомлении с природой, с художественной литературой. Мы часто приводим их там, где наличие этих понятий принципиально важно. При этом одни и те же слова могут повторяться в разных разделах. Иногда слова звучат одинаково, но означают разное: *слива* — это и дерево, и плод, а может быть, и название картины; *шишка* — это не только плод дерева или цветок хвоща, но и достаточно большой кожный выступ на теле; *кнопка* может быть на одежде, может быть канцелярской, они совсем разные; *раковина* бывает в умывальной комнате, у улитки, у мидии и у уха. *Труба* — музыкальный инструмент, а также приспособление для перемещения воздуха, воды, внутренний орган, часть органа и т. п. (отсюда *трубопровод, печная труба, канализационная труба*), *трубка* — шланг, приспособления для дыхания, слушания, курения, *трубочка* — тонкий шланг, соломинка, часть тела насекомого, а также вид пирожного или мороженого. Такие разные вещи называются одинаково потому, что когда-то люди, придумывавшие обозначения, переносили некоторый образ с одного предмета на другой. Сегодня мы принимаем названия как данность и, в свою очередь, пытаемся определить, что общего между предметами, которые называются сходными словами. К тому же на письме не

всегда понятно, что слова различаются местом ударения (*пíсать* и *писáть*).

В разных культурах по-разному поздравляют, просят, клянутся, выражают похвалу, ласку, порицание, осуждение, хвалят, наказывают, сравнивают с хорошими и плохими вещами. Рассказы из опыта могут потребоваться в повседневной жизни, при ознакомлении с окружающим и явлениями общественной жизни, во время занятий изобразительной деятельностью. Так, ребенок рассказывает о том, где он был, что он знает, что ему рассказали другие, что он слышал, понял, что осталось в его памяти, что он сделал сам.

В повседневной жизни возникают описания предметов окружающего мира, традиционных действий и ритуалов, разделение на свои и чужие вещи, те, которые можно брать, и те, которые брать запрещается. Так называемые режимные моменты, связанные с гигиеной, уборкой, одеждой, обувью, посудой, мебелью, сном, предназначением и особенностями помещений и взрослых профессий, помогают познакомиться с повседневным жизнеобеспечением человека на вербальном уровне, произвести необходимые обобщения в наиболее частотной лексике, усвоить шаблоны констатации, вопроса, ответа, характеристики, инструкции, команды. Постоянно итерировуются сообщения о приметах утренних, дневных, вечерних занятий, о том, как обозначить определенные действия, выявить нарушения и неполадки, высказать похвалу и порицание. В естественных ситуациях возникают разговоры о погоде и природных явлениях, о прочитанных или просмотренных сказках, а в игре повторяется то, что было увидено в бытовой или фантастической реальности.

При организации детской жизни воспитатель маркирует начало и конец какого-то вида деятельности: *встали — пошли — умылись — вытерли — подошли — начали — закончили; а теперь все быстренько собираем вещи; так, стульчики подвинули к столу; все встали в круг; положили машины на место и начали собирать вещи; когда я махну платочком, все побегут к флажку; сегодня мы с вами будем читать книгу о космосе; я хочу, чтобы вы узнали, как отмечали этот праздник, когда ваши папы и мамы были маленькими, и т. п.* Момент индивидуально направленного общения — когда дети дежурят по группе и воспитатель дает разные указания дежурным. То и дело кто-то из детей подходит к взрослому, чтобы что-то рассказать о своей жизни или пожаловаться. В начале и в конце пребывания в детском саду дети могут слышать, как происходит разговор воспитателя с родителями, как они рассказывают друг другу

о событиях в жизни малышей. В такие моменты дети узнают о том, как можно пересказывать произошедшее, как сообщать о важных делах, а заодно и осмыслять то, что случилось.

В качестве ввода в то, что будет обсуждаться, используются следующие типы зачинов: *посмотри(те) / послушай(те) / скажи(те) / назови(те) / найди(те) / покажи(те) / подумай(те) / выбери(те) / угадай(те)*. По форме такие слова — повелительное наклонение, т.е. указание, просьба, приказ. После этого воспитатель произносит свое предложение, утверждение или вопрос, например, при помощи слов *кто, что, какой, который, чей, как, где, куда, вот, это, почему, зачем, по какой причине* и т. п.

По форме обращение *давай(те)* примыкает к этим указаниям, но на самом деле оно близко к реальным командам и обозначает предложение о начале деятельности. Другие команды отдаются в разной форме: *садите(сь) / сядь(те) / сели / сядем(те), садимся*. Среди частых видов команд — *возьми(те), держи(те), положи(те), бери(те), иди(те), ходи(те), открой(те), закрой(те)* и т. п. Эти указания встречаются во всех видах деятельности.

Лексика, используемая ребенком в детском саду, составляет незначительную часть тех слов, которыми пользуется взрослый. Она упрощена и однообразна. Это все же не значит, что взрослый должен всегда примитивизировать свою речь. Он именно и должен говорить больше, чем может понять и воспроизвести ребенок, потому что малышу предстоит совершенствовать свою речь, а значит, он должен слышать то, что относится к зоне ближайшего развития. Очень многими аспектами языка дети продолжают овладевать не только на протяжении дошкольного возраста, но и позже, в школе, например, различными средствами связности. В общем, взрослому лучше говорить ясно и несложно, но много раз повторять, делить свою речь «на кусочки», делать каждый фрагмент понятным по ситуации, но потом собирать все в целые и более сложные предложения, высказывания, тексты.

Встречаются также такие словообразовательные пары, как *звонить — звон, скрипеть — скрип, топтать — топ, хлопать — хлоп, хрустеть — хруст* или *прыгать — прыжок, бросать — бросок, хлопать — хлопок, звонить — звонок*. Чем больше дети пробуют свои силы в создании таких аналогий, пусть на самом деле не существующих, тем лучше для их речевого и познавательного развития. Закрепляются в конце концов только те, которые имеют историю существования в языке и поддерживаются традицией.

Что касается участия в вопросно-ответных ситуациях и составления рассказов, то приемы развития речи одинаковы для всех языков, а средства связности должны быть свои. К этим средствам относятся слова типа *сначала, потом, затем, после того как, когда, там ... где, туда... куда, того... кого, то... что, такого... который, потому что, оттого что* и т. п. Многие из этих средств осваиваются при ответах на соответствующие вопросы, а многие — при чтении книг, заучивании стихотворений, просмотре мультфильмов.

Продланное нами описание общения взрослого и ребенка в дошкольной образовательной организации основано на анализе десятков часов занятий в детском саду, в том числе видеозаписей, выполненных нашими коллегами, а также опубликованных текстов нескольких распространенных программ и методик дошкольного воспитания, образования, развития, обсуждено с воспитателями и специалистами по развитию речи в детском саду. Его структура отражает как виды детской деятельности, так и особенности общения взрослого с детьми в этом типе образовательных учреждений. Описание создавалось как с теоретической, так и с прикладной целью, а именно, уточнить и усовершенствовать наши представления о содержании и оформлении речи, обслуживающей обеспечение реализации программных требований.

Литература

- Arthur L.* Connecting with children // Rattler. 2011. № 98. P. 16–19.
- Bouchard C., Bigras N., Cantin G., Coutu S., Blain-Brière B., Eryasa J., Charron A., Brunson L.* Early Childhood Educators' Use of Language-Support Practices with 4-Year-Old Children in Child Care Centers // Early Childhood Education Journal. 2010. Vol. 37. P. 371–379.
- Girolametto L., Weitzman E., Lefebvre P., Greenberg J.* The Effects of In-Service Education to Promote Emergent Literacy in Child Care Centers: A Feasibility Study // Language, Speech, and Hearing Services in Schools 2007. Vol. 38. P. 72–83.
- Lybolt J., Gottfred C.* Promoting pre-school language. Brussels, 2003.
- Majorano M., Cigala A., Corsano P.* Adult's and Children's Language in Different Situational Contexts in Italian Nursery and Infant Schools // Child Care in Practice. 2009. Vol. 15. P. 279–297.
- Milburn T. F., Girolametto L., Weitzman E., Greenberg J.* Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading // Journal of Early Childhood Literacy. 2001. Vol. 14. P. 105–140.

Radic-Hozo E. Communication Patterns in Preschool Education Institutions — Practical Examples // *Materia Sociomedica*. 2014. Vol. 26. P. 343–347.

Rezzonico S., Hipfner-Boucher K., Milburn T., Weitzman E., Greenberg J., Pelletier J., Girolametto L. Improving Preschool Educators' Interactive Shared Book Reading: Effects of Coaching in Professional Development // *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2015. Vol. 24. P. 717–732.

М. С. ЮРОВА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ИНОФОНОВ

В данной статье рассматриваются особенности речевого поведения детей-азербайджанцев (4–5 лет), которые делают только первые шаги в освоении русского языка. Они посещают один из петербургских детских садов. Специальных занятий по русскому языку в детском саду не проводится, как и фактически во всех детских садах и большинстве школ, так что формирующееся у детей азербайджанско-русское двуязычие является результатом погружения в русскую речевую среду, то есть его целесообразно считать естественным, а не учебным. В работе использованы записи, которые являются частью Фонда данных детской речи лаборатории детской речи РГПУ им. А. И. Герцена.

Адаптируясь к новой языковой среде, инофоны используют разнообразные коммуникативные стратегии для взаимодействия с окружающими, а также различные тактики для воплощения этих стратегий. Данные тактики могут быть направлены как на понимание, так и на продуцирование речи. Этот процесс является творческим и иным быть не может. Он отчасти напоминает процесс освоения ребенком раннего возраста родного языка, но в то же время характеризуется и значительным своеобразием, потому что, во-первых, осуществляется на базе отчасти уже освоенного первого (в данном случае — азербайджанского) языка, во-вторых, отражает совершенно иные коммуникативные ситуации, чем те, которые имеют место при освоении первого языка (в домашней обстановке, при ведущей роли матери, в значительной степени направляющей развитие ребенка и контролирующей его¹); в-третьих, соответствует более высокому уровню когнитивно-

¹ См. об этом, например (Исенина 1983).

го развития, соответствующего возрасту и более значительному жизненному опыту, чем у русскоязычных детей раннего возраста.

Для успешного общения инофонам необходимо оценить окружающую обстановку, понять, как к ним относятся окружающие и что предположительно могут им сообщить. Трудным для инофона является то, что на первых этапах погружения в новый язык речь окружающих представляет для них собой непонятный и почти неделимый на слова звуковой поток. Понятными могут быть высказывания, касающиеся знакомых ситуаций, отдельные слова, совпадающие в двух языках. В значительной степени облегчают понимание воспринимаемой речи некоторые интонации, мимические выражения эмоций (улыбка, нахмуренные брови) и жесты (например, указательный), которые являются сходными у большей части народов.

При продуцировании речи инофоны применяют те же средства, которые им помогают в ее восприятии. Они активно употребляют не только известные им слова, но и в меньшей степени указанные выше паралингвистические знаки, стараясь для большей убедительности использовать как можно большее количество кодов одновременно (слово, жест, мимические знаки, интонация). При этом, согласно исследованиям И. Н. Горелова (1980) и С. Н. Цейтлин (2015), дети-инофоны умудряются с помощью пантомимы передать такие сложные смыслы, как, например, временная последовательность явлений. Так, на вопрос о яблоке: *Что ты с ними делаешь?*, Самангюль изображает, как она сначала ест яблоко, а потом выбрасывает огрызок. Изобретательность детей на ранних стадиях освоения языка удивительна.

Значительное место среди вербальных средств, используемых детьми-инофонами занимают гештальтно воспроизводимые словоформы, их сочетания, а также целые фразы. Как правило, это наиболее часто употребляемые в диалоге словоформы и фразы, связанные с речевым этикетом, и стандартные высказывания, используемые воспитателями по отношению к детям.

Характерным для инофонов является использование ряда тактик избегания коммуникативной неудачи с целью сокрытия непонимания или за неимением лексических средств для ответа. Таковыми тактиками являются следующие.

- Проявление конформизма: дети дают положительный ответ на любой вопрос, даже не понятый или понятый приблизительно. Например, ответ *да*, улыбка и утвердительный кивок в ответ на вопрос, предполагающий выбор ответа из двух предложенных (альтернативный вопрос).

- «Мнимое незнание»: дети ссылаются на «незнание» чего-либо, или не понимая вопрос, или (что встречается гораздо чаще) испытывая трудности построения ответной реплики. При этом они могут быть хорошо знакомы с предметом разговора.

- Избегание прямого ответа: дети стараются скрыть свою языковую некомпетентность и хоть как-то продолжить разговор. Так, на вопрос учителя о том, какие книги ему понравились, Эмиль начинает перечислять цвета их обложек.

- Отказ от ранее сказанного: неуверенные в правильности своего ответа, дети произносят слова очень тихо, невнятно, а при повторном вопросе отказываются их повторять, боясь подтвердить то, в чем сами не уверены.

- Уход от ответа, смена темы разговора применяется детьми при затруднениях в понимании текста или сложности построения ответной реплики.

Кроме указанных трудностей понимания и бедности лексикона, причинами возникновения коммуникативных неудач могут быть:

- чуждая коммуникативная среда — дети отказываются говорить с чужими людьми;

- нарушение паритетности (равенства) общения: иногда с детьми-инофонами общаются как с младенцами, что их обижает;

- неуместные (нетактичные) замечания партнера по коммуникации, а также и уместные замечания, неправильно воспринятые детьми.

Дети-инофоны крайне заинтересованы в том, чтобы как можно скорее освоить используемый окружающими язык, необходимый им для общения, для установления контактов с детьми и взрослыми. Они с удовольствием посещают дополнительные занятия по развитию речи и радуются своим успехам. Для скорейшего освоения нового для них языка дети используют некоторые особые тактики: например, просят повторить названия понравившихся предметов, проговаривают их. Желая попрактиковаться в новом языке, дети стараются сразу же применять новые слова для скорейшего их запоминания. Так, азербайджанские дети, о которых идет речь, узнав название какого-то цвета, тут же начинают искать предметы такого цвета в окружающей обстановке: *Вот красный. Вот еще красный.* Достигнув определенного успеха в освоении языка, дети охотно демонстрируют усвоенные ими навыки и обращают внимание на ошибки других. Например, Хадижа исправляет Самангюль, сказавшую: *Закончилась одеваться.* Подтверждаются наблюдения

Н. В. Имедадзе, утверждавшей, что для детей-билингвов характерен более высокий уровень языковой рефлексии, чем для детей-монолингвов (Имедадзе 1979).

Учитывая вышесказанное, можно говорить о важности получения родителями и педагогами знаний об основах социокультурной адаптации; обеспечения методической поддержки в детских садах и школах; получении воспитателями и учителями специальных знаний по развитию речи детей-инофонов; обеспечение проведения доступных занятий для детей, учитывающих возраст и уровень владения языком.

При общении с детьми, находящимися на первых стадиях освоения языка, педагогам нужно стараться использовать одновременно с речью паралингвистические знаки и обращать внимание на подобные знаки, применяемые русскоязычными детьми для улучшения взаимопонимания с детьми-инофонами. Это поможет несколько сгладить испытываемые ребенком трудности адаптации в русскоязычном обществе.

Литература

Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. М., 1980.

Имедадзе Н. В. Экспериментально-психологическое исследование овладения и владения вторым языком. Тбилиси, 1979.

Исенина Е. И. Дословесный период развития речи у детей. Саратов, 1983.

Цейтлин С. Н. Некоторые наблюдения над формированием русскоязычного лексикона у детей-инофонов// Психолингвистика. Вып. 17. Переяслав-Хмельницкий, 2015.

СТАНОВЛЕНИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РЕБЕНКА

О. Г. ИВАНОВСКАЯ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

РЕЧЕВЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И СЕМАНТИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС

Исследователи, представители разных наук (лингвисты, генетики, нейропсихологи, нейробиологи и др.), подчеркивают существенные различия в речи женщин и мужчин, обусловленные различиями строения и функционирования мужского и женского организмов (В. А. Геодакян, Т. П. Хризман, В. Д. Еремеева, Т. Д. Лоскутова и др.). Различия наблюдаются и в речевых высказываниях девочек и мальчиков, которые учатся в младших классах (6–10 лет).

Текстовая деятельность является одним из самых распространенных видов работ на уроке. Успешное обучение детей невозможно без полноценного понимания читаемых текстов. В современной науке особенности понимания текста младшими школьниками исследуются с разных позиций. Так, В. Г. Маранцман, Н. Д. Молдавская, М. Г. Качурин, В. А. Левин, Г. Н. Кудина, М. А. Севрюгина изучают понимание текста в ракурсе литературного развития учащихся. Понимание как психологический процесс рассматривается в трудах Б. А. Богуславской, Г. Д. Чистяковой, Г. Г. Граник, О. В. Соболевой, П. П. Локаловой и др.

На современном этапе развития образования одной из приоритетных задач начальной школы является формирование у младших школьников умения не только понимать, но и строить речевое высказывание в устной и письменной форме. Предлагаются различные методические основания для такого обучения: знакомство

с основными понятиями лингвистики текста (Т. А. Ладыженская, Л. М. Лосева, М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева), анализ текста-образца в процессе создания собственных высказываний (А. Е. Васильева, Е. П. Суворова), использование системного подхода в работе над развитием связной речи (Е. И. Никитина, Н. А. Пленкин, Г. С. Щеголева), в том числе при обучении строить описания (А. А. Штец).

Безусловно, обучению текстовой деятельности младших школьников на уроке предшествует формирование способности строить речевые высказывания в повседневной жизни. Младшие школьники (и девочки, и мальчики) хотят быть выслушанными (хотя взрослые не всегда настроены их слушать) и «изобретают» свои истории, т. е. сообщают (обычно в устной форме) о том, что является значимым для них. Л. Бунюэль говорил: «Если хочешь сделать свою жизнь интересной, расскажи о ней историю <...> Фантазия и реальность одинаково индивидуальны и одинаково прочувствованы, так что их беспорядок в историях — вопрос лишь относительной важности» (цит. по Engel 1994: 46).

Историям девочек свойственна центрированность на собственных и чужих переживаниях, тогда как мальчики проявляют больше внимания к окружающей среде и демонстрируют исследовательское отношение к нему (Бойков 2004; Еремеева, Хризман 2003; Сиротюк 2001). Приведем примеры рисунков мальчиков и девочек, рассматривая их как истории-предшественницы развернутого речевого высказывания.



Рисунок мальчика



Рисунок девочки

РИСУНОК 1. После снегопада

Из примеров видно, что девочки в рисунках на заданные темы обычно изображают себя и/или пишут свое имя. Мальчики часто изображают, какие действия происходят в заданной ситуации, или дают «ситуацию в разрезе» (см. рис. 2).

Рассмотрим рассказы мальчиков и девочек.

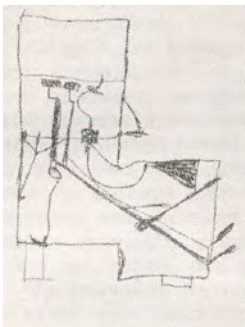


Рисунок мальчика

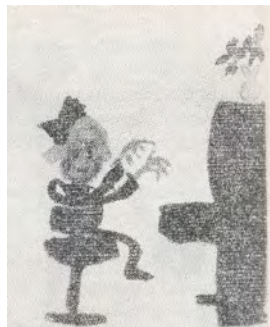


Рисунок девочки

РИСУНОК 2. Наше пианино

(Примеры рисунков из (Еремеева, Хризман 2003; Кольцова 1973))

(1) Брат и сестра рассказывают об одной ситуации. Брат: *Мы добежали до конца дома. И я — первый. Потом мы повернули обратно, и были здесь через тридцать секунд.* Сестра: *Я сказала себе: «Это особенный день, так что не надо шума». Я так сказала себе: «Просто беги на цыпочках, и если ты почувствуешь усталость — не шуми, потому что не хочешь же ты разрушить свой особенный день!»* (пример из (Engel 1994: 186)).

(2) Дети рассказывают о каникулах. Мальчик: *Я прогуливал мою собаку, и она меня потащила. Я порезал руку. Я ходил в плавание много раз. Я прыгал и споткнулся на камне, и у меня было много царапин на колене.* Девочка: *Мы поехали в Италию и провели там интересные каникулы. Мы были там летом. Мы были в Луна-парке. Мы купались в горном озере. Вода была холодная и чистая. Мы проехали через Альпы. Там были гонщики на мотоциклах* (пример из (Engel 1994: 91)).

(3) Рассказы на тему «Худший день». Девочка: *Идет дождь. Я разбиваю свою любимую чашку. Моя глупая собака убегает. Это день ужасных страданий* (пример из (Engel 1994: 17)). Мальчик: *Господи! У меня был худший день. Во-первых, у меня лопнула шина. Во-вторых, я потерял свой блокнот. Потом пришла мама и отругала меня* (пример из (Engel 1994: 87)).

Обращает на себя внимание, что девочки чаще, чем мальчики, используют прилагательные, в то время как мальчики предпочитают глаголы. Так, в примере (2) у мальчика 7 глаголов и ни одного прилагательного, тогда как в рассказе девочки (3) 4 прилагательных и 4 разных глагольных лексемы (при этом *ехать* 2 раза, *быть* — 3 раза).

Мальчики и девочки по-разному строят свои истории. Девочки разворачивают повествование вокруг одного центрального события, тогда как мальчики включают центральное событие в цепочку других.

По-разному строятся и тексты-описания. Приведем примеры сочинений учеников по картине И. И. Левитана «Золотая осень».

(4) *На этой картине изображен осенний лес днем. Уже пожелтела трава. На ней разбросаны разноцветные листья. Елочки окрашены в зеленый цвет, только темнее, чем летом. Пожелтевшие деревья стоят плотной стеной. Кажется, царит тишина и покой* (описание).

(5) *На картине художник изобразил берег реки. По берегам этой реки лужайка. На этой лужайке растут деревья. Осенью все листья становятся желтыми. Вот и эти все деревья стали желтыми* (описание с цепной связью: рема предыдущего предложения становится темой следующего).

(6) *Вода в этих местах была очень прозрачная. Все было видно на дне. Видны были камушки и небольшие рыбки. Это был обед, и солнце слепило глаза. В траве ползали букашки, летали жуки. Птицы летали* (описание с элементами повествования). (Примеры из (Кринчанская 1997: 44–46).)

Анализируя приведенные тексты, Е. А. Кринчанская отмечает, что сочинение (4) является наиболее удачным, (5) демонстрирует сложности овладения описанием, а (6) является однозначно неудачным. Мы бы предложили оценивать эти работы с точки зрения оригинальности ученических мыслей, при этом обязательно учитывая пол ученика. С большой долей вероятности можно предположить, что сочинение (6) написано мальчиком.

Мы рассматриваем устные истории и письменные тексты, созданные детьми, с точки зрения семантического резонанса, который понимаем как момент понятности образа, ясности слова, метафоры (Ивановская 2011). Семантический резонанс у мальчиков и девочек вызывает создание разных типов текста. С возрастом семантический резонанс и у мужчин, и у женщин возникает во все большем количестве ситуаций, что отражает богатство опыта освоения ими окружающего мира. В качестве иллюстрации приведем два текста на одну тему, один из них составлен преимущественно из существительных, другой — преимущественно из глаголов. Примечательно, что первый написан мужчиной, а второй — женщиной.

Дни нашей жизни. Будильник. Туфли. Мыло. Бритва / Зубная щетка. Душ. Молитва. / Газета. Почта. Булка. Чай. / Пальто. Галоши. Шарф. Трамвай. / Контора. Цифры. Документы. / Диктовка. Телефон. Клиенты. / Двенадцать. Завтрак. Автомат. / Табак. Скамейка. Парк.

Назад. /Контора. То же ... Пять. Трамвай./ Ключи. Жена. Жаркое. Чай./Диван. Камин. Ти-Ви. Кровать./ Будильник. Грелка. Штенсель. Спать (Г. Вакар).

Пожелание от имени глаголов. Сиди, лежи,/ Жуя, живи,/ Хоти, моги,/ Боясь, беги,/ Проснись, свались,/ Болей, лечись,/ Плыви, тони,/ Пиши, сомни,/ Расправься, согнись,/ Возвысья, склонись,/ Молчи, кричи,/ Очнись, вскачи,/ Играй, пляши,/ Щекочи и чеши ... (О. Ивановская).

Литература

- Бойков Д. И., Бойкова С. В. Как учить детей общаться: Руководство для детского психолога и логопеда. СПб., 2004.
- Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки — два разных мира. СПб., 2003.
- Ивановская О. Г. Семантический резонанс и понимание текстов. СПб., 2011.
- Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. М., 1973.
- Кринчанская Е. А. Особенности детских письменных текстов различных композиционно-речевых форм. // Проблемы онтолингвистики: Сборник работ молодых исследователей. СПб., 1997. С. 42–46.
- Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. М., 2001.
- Engel S. Stories Children Tell. NY., 1994.

Д. С. Курочкина
Москва, Россия

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПРИЧИННО–АРГУМЕНТИРУЮЩИХ ОТНОШЕНИЙ В РАННИХ ДЕТСКИХ ТЕКСТАХ

Внимание лингвистов к ранним детским текстам позволяет увидеть то состояние языковой системы, когда определенные категории либо еще не сформированы, либо находятся в сложном взаимодействии с другими категориями. Исследование первых текстов-рассуждений дает возможность проследить, как формируются сложные синтаксические конструкции, в частности, предложения, выражающие причинно-аргументирующие отношения.

Одной из актуальных тем в современной синтаксической науке является сложное предложение с причинно-аргументирующими

придаточными. Их особенность состоит в том, что они присоединяются с помощью причинных союзов, однако выражают отношения не между двумя фактами, а между двумя модусами (*Потому что каблук оставляет следы — зима*. И. Бродский). Такую интерпретацию несобственно-причинных конструкций предлагают авторы «Коммуникативной грамматики» (Золотова, Онипенко 2004: 363–365). К ним не ставится собственно-причинный вопрос *почему?* (о типах вопросов в аспекте онтогенеза см. (Казаковская 2006)), они не заменяются на каузативные именные синтаксемы.

В Грамматике-1980 несобственно-причинные придаточные рассматриваются в разделе о сложноподчиненных предложениях, выражающих отношения обусловленности, при этом отмечается, что отношение частей в таких конструкциях имеет характер обратной обусловленности, «связанный с перераспределением функций между главной и придаточной частью» (Русская грамматика 1980: 590). Подход от общей категории обусловленности предложен и в рамках «Теории функциональной грамматики» (Теория функциональной грамматики 1996: 138–174). Е. С. Ярыгина описывает такие типы предложений как способы синтаксического выражения разных видов аргументативного дискурса (Ярыгина 2002). Вслед за авторами «Коммуникативной грамматики» она указывает на особую коммуникативную природу данных предложений. В рамках этих конструкций соединяются не предикативные единицы, а высказывания, то есть речевые акты.

В Московской семантической школе для интерпретации семантических особенностей подобных предложений вводятся понятия «риторический» союз и «иллокутивное употребление» союза. Риторическими называют такие союзы, которые являются средством субъективного соединения предложений в данной речевой последовательности. Термин «иллокутивный» характеризует особое употребление союзов (обычно условных и причинных), при котором «союз выражает связь между пропозициональным содержанием одной клаузы в составе сложного предложения и иллокутивной модальностью другой» (Пекелис 2013). Л. И. Иорданская и Е. В. Падучева применяют эти термины к конструкциям типа *Ну, раз ты хочешь знать правду, отец уехал навсегда*; *«Пока не забыл, Вика передает тебе привет*. Е. В. Падучева пишет: «В сложном предложении могут возникнуть ощутимые смысловые различия, связанные с тем, соотносится ли в его семантической структуре смысл одного предложения с пропозициональным смыслом другого или же с его иллокутивной компонентой» (Падучева 2002: 46). В. З. Санников сводит понятие

«иллокутивный» к эллипсису речевого глагола (*Пока не забыл, Вика передает тебе привет* = Пока не забыл, сообщаю...) (Санников 2008: 54). В рамках проекта «Русская корпусная грамматика» иллокутивное употребление союзов и, соответственно, иллокутивная связь рассматриваются наряду с сочинением и подчинением (Пекелис 2013).

В «Коммуникативной грамматике» не используется понятие «иллокутивный», но говорится о диктумном или модусном характере связи: в собственно-причинных «оба явления, поставленные в причинную связь, могут рассматриваться как явления внешнего мира»; в «причинно-аргументативных» «наблюдаемое диктальное явление следует понимать как обоснование неназванного модуса». И далее: «неназванность модусного звена в причинно-следственных конструкциях значима в случаях разнородной коммуникативной принадлежности (репродуктивной / информативной, или диктумной / модусной) составляющих предикативных единиц, а уместна в жанрах, близких к непринужденно-разговорной речи» (Золотова, Онипенко 2004: 364–365).

Отношения обусловленности в аспекте онтогенеза неоднократно привлекали к себе внимание исследователей (Князев 2007; Сучкова 2011). При этом рассматривались и предложения с причинно-аргументирующей семантикой, в частности, в связи с функциями в их составе вводных слов (Сучкова 2011: 161).

Из этих интерпретаций и рассуждений становится ясно, что четкой границы между собственно-причинными и несобственно-причинными придаточными нет, что именно несобственно-причинные придаточные должны быть первым этапом в онтогенезе сложных предложений, выражающих причинность. В этом нас убеждает анализ ранних детских текстов.

Исследование детских сочинений-рассуждений проводилось на материале 79 работ, написанных учащимися двух четвертых и двух пятых классов (один из них — гимназический) на тему: «Почему я должен помогать маме?» В двух четвертых и одном пятом классе дети писали сочинение-рассуждение впервые. В гимназическом классе предварительная подготовка была, и дети знали, как пишется сочинения-рассуждения. При рассмотрении работ первое, на что обращалось внимание, — использование союзов. Оказалось, что из 79 работ союз *потому что* был употреблен в 42 работах, в 16 ответов давался без употребления какого-либо подчинительного союза (*Моя мама всегда приходит с работы и готовит ужин и так каждый день и я думаю что я должен тоже работать мыть полы и помочь маме с работой и мне её становится жалко* (Максим 10); *Я должен*

помогать папе он пережил два инфаркта). В 21 работе наблюдается совмещение отношений причины, следствия и цели. В 7 работах учащиеся избирали стратегию от характеристики мамы к выводу о необходимости помогать и, соответственно, средством связи было слово *поэтому* (*Мама не может сделать все дела поэтому мы должны ей помогать* (Валерия 11); *Мамина любовь нам дороже всего. Ее любовь не останется не заметной и поэтому я ей помогаю* (Юлия 10)). В 10 работах в качестве обоснования использовались конструкции с союзом *чтобы* (*Чтобы маме было легче я должна ей помогать* (Мария 11); *Я помогаю маме для того чтобы она меньше уставала и легче работала вне дома* (Амелия 11); *Я помогаю маме чтобы она не уставала не ругалась и чтобы она не болела* (С. 11)). В некоторых работах совмещается выражение причины и цели¹): *Я считаю что маме нужно помогать не для того чтобы от тебя отстали а из-за того что ей очень трудно* (Катя 10); *Так почему же надо помогать маме? Для того, чтобы облегчить её и без того трудную жизнь, сделать ей приятное* (Катя 11). Так для аргументации выбирается целевое обоснование. В единичных случаях употребляется союз *если*, то есть принимается аргумент «от противного»: *Я должна помогать маме! Если я не буду помогать то тогда у мамы вообще не будет свободного времени* (Варя 11). В 42 работах аргументация вводится союзом *потому что*, причем объем текста варьируется от 3 предложений до 25: *Я должен помогать маме потому что она дала мне жизнь и воспитала меня; Я должна помогать маме потому что мама заботилась о нас когда мы были маленькие; Я должен помогать маме потому что мама мой родной человек*. Если причинно-аргументирующее придаточное употребляется в выводе, то появляется модусная составляющая (метатекстовая): *Я сделал вывод что я должен помогать маме потому что я ее люблю* (Акмаль 11); *Мой вывод в том что я обязан помогать маме потому что она мне всегда помогала* (Дима 11); *Мой вывод в том что надо помогать маме и не только ей и всем другим потому что у других тоже есть проблемы*. Отметим, что подобные концовки используются в сочинениях учеников гимназического класса.

Собранный материал показывает, что выражение причинно-аргументирующих отношений связано с пропуском модусных составляющих: *Я должен помогать маме, потому что она не робот = Я знаю, что ей трудно (она говорит мне, что она не робот); Я должна*

¹ Это соответствует истории данных категорий в языке: в древнерусском языке причина и цель нередко выражались одними и теми же средствами. См. (Ломтев 1956).

помогать ей, потому что она меня родила = Я знаю, что она меня родила; *Я должен помогать маме потому что я мужчина и я должен защищать свою маму и я должен помогать по хозяйству* = Я знаю, что мужчина должен помогать.

Поскольку в главной части модально осложненный предикат (*должен помогать*) и, следовательно, главная часть принадлежит информативному регистру, то есть ментальному модусу, в аргументирующей части может появиться либо ментальный модус, либо речевой. В детской речи аргумент представлен либо знанием о матери, либо отношением к матери, либо знанием общего закона. При этом могут создаваться генеративные высказывания: *Ведь если заниматься уборкой вместе то будет не только веселее но и быстрее* (Саша 11).

Рассмотрение ранних детских рассуждений показывает, что между выводом и обоснованием может пропускаться несколько логических звеньев, что союзная связь свободная и идентифицируется только с помощью союза. Это указывает на системные особенности причинно-аргументирующих придаточных, которые не ограничены ни морфологически, ни синтаксически (в позиции придаточного возможны различные по семантике и структуре предложения), не предполагают временных отношений между частями сложного предложения, допускают пропуски не только модусных, но и диктальных частей. Эти свойства обуславливают широкое употребление подобных предложений не только в детских сочинениях-рассуждениях, но и в текстах художественной литературы (см., например, «Мне грустно, потому что я тебя люблю...» М. Ю. Лермонтова или максимы И. А. Бродского в составе сложного предложения, требующего восстановления нескольких звеньев в логической цепочке). Понятно, что в детских текстах восстановление пропущенных звеньев не составляет особого труда для читающего. В поэтических текстах ситуация гораздо сложнее: восстановление пропущенных звеньев требует учета смысла всего текста, то есть связано с механизмом смысловой цельности.

Литература

Грамматика русского языка АН СССР. Т. 2 ч. 2. М., 1960.

Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 2004.

Иорданская Л. Н., Мельчук И. А. Смысл и сочетаемость в словаре. М., 2007.

- Казаковская В. В.* Вопросно-ответное единство в диалоге «взрослый — ребенок». СПб., 2006.
- Князев Ю. П.* Онтогенез значений обусловленности // Семантические категории в детской речи. СПб., 2007.
- Ломтев Т. П.* Очерки по историческому синтаксису русского языка. М., 1956.
- Падучева Е. В.* Высказывание и его соотношенность с действительностью. М., 2002.
- Пекелис О. Е.* Иллокутивное употребление союзов. На правах рукописи. М., 2011.
- Русская грамматика. Т. 2 М., 1980.
- Санников В. З.* Русский синтаксис в семантико-прагматическом пространстве. М., 2008.
- Седов К. Ф.* Очерки по лингвистике детской речи. Саратов, 1997.
- Сучкова А. А.* Некоторые аспекты освоения детьми средств выражения отношений обусловленности // Онтолингвистика — наука XXI века: Материалы научной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РПГУ им. А. И. Герцена. СПб., 2011.
- Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посеивность. Обусловленность. СПб., 1996.
- Ярыгина Е. С.* Конструкция вывода — обоснования в синтаксической системе русского языка. М., 2002.

Н. К. ОНИПЕНКО

Москва, Россия

СВЯЗНОСТЬ И ЦЕЛЬНОСТЬ В ДЕТСКОМ ТЕКСТЕ

Исследование особенностей формирования дискурсивной компетенции ребенка может проводиться на разных теоретических основаниях и быть обращенным к разным сторонам речевой деятельности; см. об этом (Седов 2004). Формирование текстовой (активно-авторской) компетенции, которая здесь не противопоставляется дискурсивной, предполагает постепенное освоение ребенком основных свойств текста. Не вдаваясь в полемику о том, что есть текст и каковы критерии отнесенности фрагмента речевой деятельности человека к разряду текстов, примем за исходное 7 «критериев текстуальности» по Богранду и Дресслеру (Beaugrande, Dressler 1981), из которых нас будут интересовать два — связность (когезия) и цельность (когерентность). Отношения между этими свойствами текста и сами термины могут интерпретироваться

по-разному; об этом см., например (Лукин 2005: 63–86). В настоящей статье связностью называются способы линейного соединения языковых единиц, цельностью — смысловое единство текста или определенного его фрагмента.

В концепции коммуникативной грамматики (Золотова и др. 1998/2004; Онипенко 2010) оба этих параметра текста рассматриваются в связи с техникой семантического взаимодействия языковых единиц. Такой подход к механизмам порождения текста является следствием основных принципов, принятых в рамках данной научной школы; этими принципами являются трехмерность языковых единиц и трехмерное представление языковой системы, взаимонаправленность системного описания языка и анализа текста, антропоцентричность и объяснительность лингвистической теории. При этом синтаксис (и грамматика в целом) не противопоставляется семантике, семантика понимается как организующее начало не только в синтаксисе, но и во всей грамматической системе, поскольку семантика обеспечивает единство формы, значения и функции, образующее значимые единицы разных уровней — от уровня морфемы до уровня сложного предложения. Текст интерпретируется с помощью модели четырех ступеней анализа текста (Золотова 1996; Сидорова 2014). П

В русской филологической науке для анализа текста активно используется уровневая модель. В начале XX в. о трех иерархически соотнесенных уровнях в тексте писал Б. И. Ярхо (Ярхо 1927): высший — идейно-образный (идеи, образы, мотивы), средний — стилистический (лексика и синтаксис), низший — фонический (метрика, ритмика, строфика; аллитерации, ассонансы). Позже М. Л. Гаспаров, комментируя «модель уровней строения текста» по Б. И. Ярхо, писал: «Различаются эти три уровня по тому, какими сторонами нашего сознания мы воспринимаем относящиеся к ним явления. Нижний, звуковой уровень мы воспринимаем слухом... Средний, стилистический уровень мы воспринимаем чувством языка: чтобы сказать, что такое-то слово употреблено не в прямом, а в переносном смысле, а такой-то порядок слов возможен, но необычен, нужно не только знать язык, но и иметь привычку к его употреблению. Наконец, верхний, идейно-образный уровень мы воспринимаем умом и воображением: умом мы понимаем слова, обозначающие идеи и эмоции, а воображением представляем образы» (Гаспаров 1997: 11). Ю. М. Лотман в структурном анализе художественного текста различает фонологический, ритмический, грамматический, лексико-семантический, стилистический и композиционный уровни (Лотман 1970).

Уровневое представление структуры текста соотносится с уровневой теорией системного описания языка, что, в свою очередь, находит отражение в разграничении типов связности: связность фонетическая, лексическая, синтаксическая, а также семантическая и логическая (Гиндин 1971: 114–135); семантическая, лексико-семантическая, грамматическая (Лукин 2005: 33–62). В концепции коммуникативной грамматики различаются не только диктальные типы связности, основанные на онтологической общности содержания текста (лексико-семантическая и грамматическая связность), не только тема-рематическая связность, связанная со способом разворачивания информации, но и модусная связность, обусловленная общностью модусного плана и соединяющая предикативные единицы в один регистровый фрагмент текста. В рамках регистрового блока линейная техника связности соединяется с нелинейной, поскольку регистр есть результат модусного согласования единиц разных уровней (лексического, морфологического и синтаксического), связность сближается с цельностью на уровне фрагмента текста.

Определенные способы соединения регистровых блоков (композитивов) признаются композиционными приемами, которые, в отличие от предшествующих типов связности, предполагают осмысленную авторскую деятельность, осознанное построение композиции в соответствии с замыслом. Коммуникативная грамматика соотносит типы связности с моделью четырех ступеней интерпретации текста (Золотова и др. 2004: 455). Эта модель объясняет переход от языковых единиц высшего уровня — предложений — к смысловому и структурному единству текста. На ступени А исследователь имеет дело с семантико-синтаксическим единством предложений, на ступени В — с регистровым (модусным) единством отдельных фрагментов текста, на ступени С (тактика текста) — с композиционной структурой текста, на ступени D — с авторской стратегией текста. Эта модель создана на материале художественных текстов, однако используется и для анализа нехудожественных текстов разной жанровой и стилистической принадлежности. На фоне этой модели могут быть рассмотрены этапы формирования текстовой компетенции ребенка, что и составляет содержание настоящей статьи.

Ступень А обеспечивается общеязыковой компетенцией — знанием морфологии и синтаксиса данного языка. Соответственно, степень освоенности морфологической и синтаксической систем обуславливает большую или меньшую грамматическую сложность детского текста. Представляется оправданным считать, что техника связности начинается уже со ступени А. О лексико-семантической

связности на этой ступени можно говорить применительно к словосочетанию и простому предложению: она проявляется в знании механизма «изотопии», т.е. в повторе сем как основании смыслового единства словосочетания и предложения. Связность между предикативными единицами на ступени А ограничивается рамками сложного предложения, в пределах которого опирается на онтологическую соотнесенность высказываний: (1) отнесенность к одному и тому же герою (корреферентность предикативных единиц), (2) временную соотнесенность событий в повествовательном тексте и (3) пространственную соположенность объектов в описательном тексте. Грамматической техникой связности является таксис — совпадение/несовпадение двух предикативных единиц по каждой из трех предикативных категорий (модальности, времени и лица).

Ступень В — следующий уровень связности. Здесь работает не только линейная (диктальная) связность, но и модусная. Речь идет о коммуникативном регистре речи. Коммуникативный регистр речи — это модель речевой деятельности, обусловленная точкой зрения говорящего (пишущего) и его коммуникативными задачами, располагающая набором языковых средств и реализованная в определенном фрагменте текста. Коммуникативный регистр речи создается в результате совместного «действия» лексики, морфологии и синтаксиса, их семантического взаимодействия в модусном плане. Так, в репродуктивном регистре речи конкретность (наблюдаемость, перцептивность) на уровне лексики соединяется с актуальностью грамматического времени предиката, прямыми значениями именных категорий и подкрепляется семантическим потенциалом синтаксических конструкций. В информативном регистре не только передаются объективные знания, но и становятся возможными метафорические значения лексем, переносные значения категорий, а также возможно диалогическое противостояние нескольких субъектов модуса (что обуславливает появление вводных слов и других средств субъективизации высказывания). Генеративный регистр, оформляющий общечеловеческие истины и моральные законы, соединяет предельную обобщенность лексической семантики с синтаксической техникой образования полипредикативных конструкций. Освоение регистровых (функционально-текстовых) возможностей языковых единиц осуществляется в процессе слушания, чтения или написания текстов. При этом ребенок включает в свою компетенцию знания о модусных свойствах лексических, морфологических и синтаксических единиц (их прикрепленности к определенным модусным планам или свободе

от этой прикрепленности), о функционально-текстовых возможностях отдельных лексем, синтаксем и конструкций.

Степень С предполагает знакомство с определенными композиционными приемами и определенными речевыми жанрами. Тактика текста — это осмысленный авторский выбор. Композиция, будучи единством различного, образуется в результате осмысленного соединения регистровых фрагментов. На этом этапе ребенок, строящий текст, получает знания о возможных в условиях определенного жанра способах соединения и чередования регистровых композитивов, приобретает умения пользоваться средствами оформления монтажных швов (например, метатекстовыми). На этой ступени становится возможным осознанный выбор дискурсивных эгоцентрических слов (союзов, вводно-модальных слов или частиц), ранжирование информации (использование скобок), разграничение собственного слова и чужого.

Степень D — основание смысловой цельности текста, основная идея текста, которой подчиняется и композиционная структура, и репертуар языковых средств, используемых автором. Эта ступень в процессе формирования текстовой компетенции обнаруживается в том, как ребенок использует сильные текстовые позиции (заглавие, начало, конец, эпиграф), в способности редактировать и рецензировать собственный текст.

Обратимся к материалу детских сочинений, которые проводились в 2-м, 3-м и 4-м классах. Сочинения писали учащиеся московских школ, возраст детей от 8 до 10 лет. Темы сочинений: «Наш класс» (128 текстов), «Комната, в которой я живу» (45 текстов), «Как я провел Новый год» (53 текста). Кроме того, рассматривались сочинения учеников 4-го и 5-го классов (11 и 12 лет) на тему «Мой распорядок дня» (32 текста). Все сочинения писались в классе, без предварительной подготовки.

Основное внимание уделялось 1) референциальной связности, основанной на пространственной соположенности объектов и временной связи событий (ступень А); 2) регистровой связности (ступень В) и композиционной связности, которая является первым шагом к формированию техники цельности (ступени С и D).

Рассмотрение детских сочинений в аспекте связности-цельности дает возможность сделать следующие предварительные наблюдения и обобщения.

1) Техника связности (ступень А), основанная на повторе (лексическом, морфологическом и синтаксическом), является естественным следствием линейности речи. Особые сегментные

средства связности (союзы, частицы, местоимения и местоименные наречия, вводно-модальные слова) усваиваются позже. При этом ребенок, не повторяя глагольную форму *любим*, повторяет союзно-наречную скрепу *а потом*: *Мы любим сидеть за праздничным столом и слушать речь Владимира Путина. А потом покушать до отвала. А потом идти к новогодней елки и смотреть подарки. А потом запускать фейерк* (Даша 9).

2) На уровне модусно-речевой связности (ступень В) вступают в действие видо-временные формы глагола. При объективном повествовании используются глагольные предложения, в которых преобладают акциональные глаголы. Референциальная связность событий выражается глаголами СВ: *Я с родителями накрыл стол. Мы палажили на стол еду. Родители и я дождалась 24:00 часов. Мы сели за стол и начели есть. Потом мы включили телевизор...* (Андрей 10). Связность может опираться не только на временную последовательность действий, но и на вид глагола: некоторые сочинения на тему «Как я провел Новый год», которая предполагает рассказ о разворачивающихся событиях, целиком написаны несовершенным видом, хотя в теме стоит глагол СВ: *Мы отмечали самый лутчий Новый год. Мы отмечали Новый год всей семьей. Мы выходили на улицу и запускали салюты. И мы смотрели на них и улыбались* (Игорь 8); *Каждый год мы отмечаем праздник Новый год. Я отмечал Новый год дома. Ко мне не кто не приезжал. И мы никуда не ездили. Мы смотрели телевизор и ели салат. Потом я с моим братом играли в игрушки* (Никита 9); *Мы встречали Новый год всей семьей. И мы выходили на улицу кричали Россия с Новым годом. Я ела за столом салат, торт, и я пила детское шапанское* (Яна 8); *Я и сестра: играли, веселились, смотрели мультики и встречали деда Мороза* (Маша 8). Ср. у С. Михалкова в детском стихотворении «Прогулка» (*Мы купались, / Загорали, / Жгли костер, / В футбол играли — Веселились, как могли! Пили квас, Консервы ели, Хоровые песни пели...*). По-видимому, определенную роль в выборе вида глагола играет категория числа в подлежащем, а не количество объектов: *Мы пускали фейерверки и еще мы пускали шар жилалий* (Катя 9). Подобное значение глагола НВ можно квалифицировать как общефактическое. Глаголы НСВ допускают нарушение временной последовательности: *Я отмечал Новый год дома. Мы накрыли большой стол. В новогоднюю ночь мы запускали фейерверки и бенгальские огни. Потом Я Мы с родителями нарядили большую ёлку. Потом мы поехали к родственникам и отмечали Новый год всей семьей. Мы наряжаем квартиру к Новому году за ранее. Мы наряжали*

всю квартиру гирляндами и мишурой (Б. 10). НСВ в некоторых работах соединяет рассказ об одном празднике и сообщение о повторяющихся действиях: *Каждый год мы всей семьёй уезжаем к бабушке отмечать Новый год. Я со своей семьёй украшали квартиру и елку. Праздничный стол был красивый* (Андрей 9).

При объективном описании класса или комнаты избираются бытийные предложения, которые связаны (1) простым повтором конструкции с многократно повторяемой темой (*У нас в классе есть парты... У нас в классе много шкафов...*); более сложный способ — соединение в одном предложении без союза или посредством соединительного союза (*У нас в классе есть сотни книг, 12 шкафов и 24 парты. Еще у нас 3 магнитные доски и 4 чучела птиц и много цветов*); (2) общая тема делится на части; части связываются ассоциативно (что вспомнил), или переход от одного объекта к другому мотивируется их пространственной рядоположенностью (при этом используются наречия и локативные предложно-падежные формы). Объективность подкрепляется наличием числительных.

Если в повествовательном тексте появляется некое подобие сюжета — движение к кульминации (либо бой курантов, либо обнаружение подарков) или какое-то интересное событие, то появляется переход от форм НСВ к формам СВ: *Я украшала елочку, а когда я заснула а потом я проснулась и увидела подарки под елочкой я так обрадовалась* (Настя 8); *Я так ждал пока часы пробьют двенадцать часов. А перед тем как открывать подарок мы устроили конкурс* (Глеб 8); *Я отмечала Новый год в Курске. Там была большая настоящая елка. И когда наступила десять часов ночи нам дед Мороз пренес подарки мы так обрадовались!* (Ольга 8); *Мы кушали торт и пили чай, еще дарили подарки друг другу. Потом подул внезапный ветер я подошла посмотрела а там лежит мой подарок* (Маша 9); *Я ждала Новый год наряжала елку, и закрывала глаза представляла себе Новый год.*

СВ в детских текстах нередко оформляет глаголы движения с приставкой *по-* (*пойти, побежать, поехать*), которые обозначают переход от одной фазы праздника к другой. Эти глаголы оказываются маркером монтажного шва в рамках синтаксической композиции, что соответствует функциональной предназначенности акциональных глаголов СВ выполнять аористивную функцию в повествовательных контекстах. Если НСВ представляет действие в отрыве от синтаксического контекста, то СВ имеет, говоря словами В. В. Виноградова, «синтаксическую перспективу» (Виноградов 1941). Материал детских сочинений показывает, что глаголы движения СВ маркируют либо переход к динамике событий, которая выражается

цепочкой СВ: *Мы кушали за большим столом. Мы склеивали бенгальские огни вместе а одну наверху и у нас получалось как маленькая ракета. И потом мы пошли на улицу и полагжи бенгальские огни в бак. Папа зажег верхнюю палочку и она долго грела а потом появились большие искры* (Вика 10), либо перемещение на другую пространственную позицию, с которой дается общее описание ситуаций или описание участников. Соответственно, в тексте наблюдается чередование глаголов СВ и НСВ: *А потом мы пошли к соседям. Все ели и пили. Мы загадывали желание. Потом пришли ко мне и начали пускать салюты. Поджигали огромные и маленькие бенгальские огни...* (мальчик 10); *Пошли на улицу и там пускали фейерверки. Дед мороз улыбался и он был веселым* (Настя 9). То, что должно выражаться в следующем предложении с глаголами НСВ, может быть представлено инфинитивом НСВ: *Первого января мы всей семьёй поли в парк. И мы там гуляли три часа. А после парка мы пошли кататься на коньках. А еще мы пошли в цирк смотреть представление. А вечером я пошла кататься на горку с ледянки. А на следующий день мы пошли в кино смотреть фильм* (Софья 10). Цепочка глаголов СВ выражает динамику событий, а глаголы НСВ тормозят повествование.

3) На ступени С функционируют средства формирования композиции текста: 1) средства создания субъектной перспективы; 2) средства создания закрытой композиции.

В описательных детских сочинения (у детей 9 и 10 лет) появляется обобщенно-личный наблюдатель. При этом используется либо обобщенно-личная форма 2-го лица ед.ч., либо форма 1-го лица множ.ч. со значением совместного действия: *Какходишь в мою комнату видишь с правой стороны двух ярусная кровать; Вот мы входим в класс 3 Г; Мы открываем дверь и входим; Как войдеш в комнату с права стоят креслица; Когдаходишь в комнату впереди видишь красивый диван.* Наличие фигуры потенциального наблюдателя осложняет субъектную перспективу текста: в субъектной перспективе есть не только сам рассказчик, но и адресат, которому предлагается совершить мысленную экскурсию. Однако весь последующий текст пишется информативными бытийными предложениями, то есть перцептивный модус может выражаться лексически, но не грамматически.

На ступени С обнаруживаются и приемы создания композиционного целого. Закрытие композиции создается посредством информативного регистра, прежде всего, в сильных позициях текста — начала текста (вступления) и конца текста (заключения). Для описательных тем востребованы информативные вступления следующих

типов: объективно-констатирующие (*Я живу в трехкомнатной квартире...; У нас 2-х комнатная квартира. У меня есть моя комната...*). субъективно-оценочные (*Моя комната небольшая, но просторная; Моя комната маленькая, ну в ней удобна. Какой красивый у нас класс!.. Наш класс отличается от других классов. В нашем классе интересно учиться... Мой класс очень хороший и красивый*) и рамочно-речевые (*Я расскажу вам о моём классе; Итак, сядьте поудобней, я начинаю рассказывать о моем классе...; Я хочу описать наш любимый класс*). Для повествовательной темы «Как я провел Новый год» дети использовали обобщающе-информативные глагольные начала с квантором показателем (*Каждый год люди отмечают Новый год; Каждый год мы отмечаем Новый год... 1-го января вся страна празднует Новый год; Все ждут Новый год, особенно дети потому что...*), оценочные начала с именным предикатом (*Новый год очень хороший праздник! Новый год самый веселый/ замечательный праздник!*), эгоцентрические начала (*Меня зовут...*). Заключения описательных текстов, как правило, субъективно-оценочные (*Я люблю свой класс! Мне нравится моя комната! Мне мой класс нравится! Моя комната очень красивая! У нас хоть и однокомнатная квартира нас все равно весело живется! Наш класс — самый лучший!*), но есть и волюнтивные (*Приходите к нам!*). В повествовательных сочинениях также преобладали субъективно-оценочные заключения (*Я очень люблю Новый год! Все таки хороший праздник Новый год! Это был самый лучший Новый год!*). В сочинениях на тему «Мой распорядок дня» вступлений нет (начала открытые), но есть некоторые подобиия заключений: *Вот мой распорядок дня* (Даша 12); *Потом все то же самое. И так 6 лет* (Камиля 12); *Вот так я провожу свои дни* (Эмиль 10).

Литература

- Виноградов В. В. Стиль Пушкина. М., 1941.
- Гаспаров М. Л. Избранные труды. Т. II. М., 1997. С. 9–32.
- Гиндин С. И. Онтологическое единство текста и виды внутритекстовой организации // Машинный перевод и прикладная лингвистика. Вып. 14. М., 1971. С. 114–135.
- Золотова Г. А. Композиция и грамматика // Язык и творчество. Сборник научных трудов к 70-летию В. П. Григорьева. М., 1996. С. 284–296.
- Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 2004.
- Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М., 1970.

- Лукин В. А. Художественный текст: Основы лингвистической теории. Аналитической минимум. М., 2005.
- Онипенко Н. К. Концепция коммуникативной грамматики и ее место в современной русистике // Aktualne problemy komparatystyki słowiańskiej: teoria i metodologia badań lingwistycznych. Siedlce, 2010. С. 203–222.
- Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М., 2004.
- Сидорова М. Ю. К развитию четырехступенчатой модели анализа текста // Gramatyka a Tekst. Т. 4. Katowice, 2014. С. 6–29
- Ярхо Б. И. Простейшие основания формального анализа // Ars poetica, I. М., 1927. С. 7–28.
- Beaugrande R., Dressler W. U. Einführung in die Textlinguistik. Tübingen. Niemeyer, 1981.

А. В. ПАВЛОВ
МОСКВА, РОССИЯ

ОСОБЕННОСТИ УСТНОГО ДИСКУРСА ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Детям с расстройствами аутистического спектра (РАС) свойственна так называемая «триада нарушений» — проблемы, связанные с социальным взаимодействием, воображением и коммуникацией. Родители этих особых детей и исследователи акцентируют свое внимание преимущественно на первом аспекте (Tager-Flusberg et al. 2007, Манелис 2000, Никольская и др. 2006). Поэтому представляется весьма актуальным изучение речевых навыков и способностей аутистов.

Автором в 2014 году было проведено психолингвистическое исследование речи восьми детей с РАС, показавшее свою высокую эффективность (Павлов, Федорова 2015). Для получения более корректных и, возможно, новых результатов в 2015 году было решено продолжить эксперимент и увеличить число участников до 24 человек. Данная возможность была предоставлена московскими школами № 1321 «Ковчег», № 1465 имени адмирала Н. Г. Кузнецова и Центром образования «Технологии обучения». Группу сравнения составили 24 ребенка нормального развития без патологий, их пересказы были собраны ранее на базе отделения фундаментальной и прикладной лингвистики филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова.

Стимульным материалом эксперимента явился шестиминутный фильм, понятный представителям разных культур, в котором отсутствует звучащая речь, нет специфических для определенного народа реалий (Chafe 1980). Сюжетная линия видеоролика очень насыщена, и условно в нем можно выделить 35 эпизодов, в которых показаны события с участием следующих героев: садовник, собирающий груши; мальчик на велосипеде, укравший корзину с грушами; мужчина, ведущий козу; девочка на велосипеде; трое мальчиков-друзей. После просмотра ребенку было необходимо пересказать увиденное.

В целом, можно сказать, что языковая компетенция детей из экспериментальной группы неоднородна и построенные детьми рассказы сильно варьируются — от нескольких коротких клауз до более объемных, относительно стройных рассказов. Контрольная выборка в этом смысле более «стабильна»: здоровые дети уверенно справились с поставленной задачей, в их речевом материале каких-либо отклонений не обнаружено.

Анализ результатов расширенного эксперимента показал, что дети с аутизмом в своих нарративах употребляют больше существительных и меньше местоимений, чем дети с нормальным развитием. Использование данных референциальных выражений для обозначения действующих лиц существенно не отличается. Следовательно, отличия лежат в маркировании именно объектов окружающего мира, а не персонажей. Преобладание существительных для номинализации неодушевленных предметов может объясняться излишней акцентуализацией («застреванием») аутистов на малозначимых деталях и неэксплицитным предпочтением объектов предметного мира людям.

Кроме того, испытуемые-аутисты значительно чаще прибегают к выбору нулевых групп. Преобладание «нулей» отчасти обусловлено тем обстоятельством, что дети с аутизмом нередко вводят их в дискурс без предшествующего упоминания антецедента. Аутичные дети в принципе упоминали действующих лиц реже, чем испытуемые второй группы, что также отразилось в большом количестве пропусков подлежащего и дополнения. Большая частотность полной редукации может свидетельствовать о том, что аутистам сложно правильно назвать референта или же они считают неважным, кто именно является агенсом той или иной предикации. Помимо этого, такое расхождение результатов в группах может объясняться тем, что нулевые группы фигурируют в односоставных предложениях и, на первый взгляд, в меньшей степени,

чем местоимения, требуют формального присутствия антецедента в дискурсе: нет лингвистической сущности — нет и вопроса о референции. (Естественно, в языке дело обстоит не совсем так, и анафорическое средство любой степени редукции в норме должно иметь антецедент, но здесь речь идет о предполагаемом восприятии данного явления аутистами). Используя предложения без подлежащего, дети с РАС избегают какого-либо упоминания персонажей — в этом случае в картине аутиста они отсутствуют вообще или не имеют для него никакого значения. Местоимение же является менее «обезличенным», оно обязывает говорящего к выбору формы определенного рода и числа, характеризующей референт, что тоже может представлять трудность для аутичных детей.

И контрольная, и экспериментальная группы оказались чувствительны к такому дискурсивному фактору, как линейное расстояние. При этом аутисты склонны употреблять редуцированные средства, которые не имеют антецедента в нарративе, что может объясняться отсутствием ориентации на слушающего. Кроме того, у представителей экспериментальной группы наблюдается большее, чем у нормально развивающихся детей, число местоимений и нулевых групп на относительно небольшом расстоянии до антецедента. Такой результат может быть обусловлен тем обстоятельством, что аутисты в меньшей степени стремятся избегать неоднозначности. Это согласуется с результатами анализа качества употребления референциальных выражений испытуемыми с аутизмом, в ходе которого были выявлены отклонения, связанные с использованием редуцированных средств для персонажей не с максимальной активацией или при наличии нескольких конкурирующих референтов. В тех контекстах, где потенциально может возникнуть референциальный конфликт, здоровые дети прибегают к полной референции вне зависимости от расстояния до предыдущего упоминания референта.

Также было обнаружено, что референциальный выбор у обеих групп испытуемых подвержен влиянию синтаксических факторов. У всех детей наибольшее число редуцированных референциальных средств используется для номинализации референтов, находящихся в позиции подлежащего. Однако аутисты значительно реже прибегают к редуцированной референции в неподлежащих позициях, то есть по какой-то причине такие синтаксические позиции для испытуемых с аутизмом оказываются менее доступными, чем для здоровых детей. Помимо прочего, было выявлено, что представители экспериментальной группы хуже запоминают второстепенных персонажей и, возможно, менее подвержены влиянию

эффекта протагонизма. Последнее может объясняться их меньшей чувствительностью к дискурсивным факторам.

Другой яркой особенностью рассказов аутистов являются затруднения в определении гендерного, возрастного и профессионального статуса действующих лиц. Вероятно, дети с аутизмом не придают особого значения людям и социальные характеристики считают маловажными, поэтому в процессе просмотра фильма они не запоминали пол и возраст персонажей. Также существенную трудность для детей с аутизмом представляет понимание подтекста и интриги различных эпизодов фильма. Аутисты имеют сложности с интерпретацией чужих психических состояний и употребляют меньше ментальных и перцептивных глаголов.

Присутствующие в речи аутистов отклонения могут свидетельствовать о дефиците «модели психического» (Frith 1994, Baron-Cohen 2001), слабости холистической стратегии переработки информации (Люсин 2007), а также незначимости для таких детей социальных стимулов.

Таким образом, психолингвистический эксперимент помог выявить широкий спектр дискурсивных особенностей устной монологической речи детей с расстройствами аутистического спектра. Предполагается, что полученные данные могут быть использованы как лингвистами и психологами, так и коррекционными педагогами. По мнению автора, дальнейшее изучение речи аутистов может привести к новым значимым результатам для науки и практики

Литература

- Люсин Д. В. Стратегии переработки информации при распознавании эмоций // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 4. С. 140–148.
- Манелис Н. Г. Сравнительный нейropsychологический 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.
- Павлов А. В., Федорова О. В. «Фильм о грушах» У. Чейфа в пересказах детей с расстройствами аутистического спектра: результаты психолингвистического исследования // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015: материалы международной конференции. СПб., 2015. С. 179–182.

- Baron-Cohen S.* Theory of Mind in normal development and autism // *Prisme*. 2001. № 4. 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*. 1994. № 50. P. 115–132.
- Tager-Flusberg H. and Caronna E.* Language disorders: Autism and other pervasive developmental disorders // *Paediatric Clinics of North America*. 2007. № 54. P. 469–481.

Е. В. ТАРАСЕНКО
ТАГАНРОГ, РОССИЯ

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ В КОГНИТИВНО-СИНТАКСИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В современной лингвистике считается, что «синтаксис занимает центральное место в грамматической системе языка. Это определяется тем, что в сфере синтаксиса находятся те языковые единицы, которые непосредственно соотносят сообщаемое с реальной действительностью, включая сюда как внешнюю, так и внутреннюю, интеллектуальную и эмоциональную, сферу жизни» (Шведова 1980: 5). Лингвисты также полагают, что «именно с помощью синтаксических единиц осуществляется сам процесс коммуникации, причем в синтаксисе очень наглядно проявляются многие из тенденций, под влиянием которых формируются языковые единицы разных уровней» (Инфантова 1975: 1).

Синтаксическая организация речи представляет собой важный структурный компонент языковой личности, что обусловлено семантической и грамматической спецификой предложения. Видимо, поэтому считается, что человеческая речь начинается с синтаксиса, с осознания его законов, с усвоения правил построения единиц языка — словосочетаний и предложений и употребления их в речи.

В ряде работ по детской речи подробно рассмотрены такие вопросы, как процесс овладения ребенком синтаксисом родного языка (А. Н. Гвоздев, С. Н. Цейтлин), длина предложений в разные годы жизни (А. И. Рыбникова, И. М. Соловьев, Д. Б. Эльконин, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, В. В. Гаранина), закономерности становления синтаксического строя спонтанной монологической речи в онтогенезе (К. Ф. Седов) и др.

В лингводидактике стало нормой утверждение, что одним из критериев для изучения уровня речевого развития дошкольников и младших школьников служат особенности использования синтаксических единиц. Например, фрагменты лингвистического описания речи детей такого возраста, выполненных на материале синтаксического строя родного языка, представлены в работах ученых Таганрогского института им. А. П. Чехова (Потураева 2005; Тарасенко 2005; Маринченко 2006; Стаценко 2007; Бондаренко 2015) в рамках научной школы «Устная и письменная речь в лингвистическом, коммуникативно-прагматическом и лингвокогнитивном аспектах» под руководством профессора И. В. Голубевой.

Наиболее исследованной в отечественной онтолингвистике является речь детей от одного года до 6 лет, речь младшего школьника исследована значительно меньше. Описания речи детей 6–10 лет содержат отрывочные сведения и касаются преимущественно вопросов понимания детьми тех или иных слов, круга представлений ребенка, особенностей его речевых реакций, хотя дети младшего школьного возраста располагают значительными резервами развития.

Современные исследования когнитивного развития ребенка либо изучают, что именно развивается с его взрослением, какие когнитивные способности, умения, навыки и т. п. он обретает, либо рассматривают, как и когда формируются те или иные способности. Различие концепций сказывается и в отношении к врожденности или приобретенности знаний и умений, а следовательно, и в отношении к роли обучения в развитии ребенка, социализации в овладении языком, значимости контактов ребенка с взрослыми.

В современной лингвистике все большее внимание уделяется изучению ментальных процессов и структур, представленных в языке и речи. Исследования по теории ментальности свидетельствуют о том, что в науке еще нет четкого представления об этом феномене, намечаются лишь отдельные проблемы и пути их решения (Апресян 1995; Арутюнова 1999; Булыгина 1997, Вежбицкая 1999; Колесов 1999; Кубрякова 1999 и др.). Ментальные глаголы называют процесс мышления, а также содержат в своей семантике специфику восприятия, понимания, познания окружающей действительности отдельной языковой личностью. Это проявляется в сознании субъекта и фиксируется в его языке в виде когнитивных структур — концептов.

Вопрос о возможности выражения концептов синтаксическими структурами остается дискуссионным. Впервые в отечественном языкознании понятие синтаксического концепта рассмотрели

Г. А. Волохина и З. Д. Попова в работе «Синтаксические концепты русского простого предложения» (Волохина, Попова 1999). За основу классификации структурных схем простого предложения (ССПП) ученые взяли типовые пропозиции в том наборе, который зафиксирован последовательностями словоформ, составляющих структурные схемы простого предложения.

Структурная схема предложения обладает определенным значением и состоит из минимума компонентов, необходимых для создания предложения. По мнению большинства ученых (Г. А. Золотова, В. В. Бабайцева, Н. Д. Арутюнова, А. В. Бондарко и др.), включая минимум компонентов, схема должна отвечать требованию информативной достаточности, т.е. предложение, построенное по схеме, сообщает о типе отношений между предметами (типовое значение предложения, типовая пропозиция). Таким образом, структурная схема как знаковое образование имеет план содержания — типовую пропозицию и план выражения — набор синтаксических позиций.

Каждая структурная схема предложения в конкретных высказываниях может быть представлена в ряде вариантов — в тех или иных модификациях, при которых данная схема не превращается в иную схему, т.е. остается тождественной самой себе и выражает ту же самую пропозицию. На наш взгляд, предложенная теория синтаксических концептов помогает отчетливее осознать взаимосвязь индивидуальных языковых систем с механизмами отражения действительности. В процессе номинации разных смыслов одной и той же концептуальной структуры наше языковое сознание подбирает разные лексемы, так же подбираются и различные синтаксические структуры.

Воронежскими учеными было выделено восемь синтаксических концептов русского языка: «бытие объекта», «небытие объекта», «бытие признака объекта», «инобытие объекта», «самостоятельное перемещение агенса», «агенса воздействует на объект», «речемыслительная деятельность человека», «пациенс претерпевает состояние» (Волохина 1999).

Рассмотрим это положение на примере синтаксического концепта «речемыслительная деятельность», репрезентированного в устной и письменной речи младшего школьника во 2-м и 4-м классах посредством некоторых ментальных глаголов (Тарасенко 2014).

Концепт «речемыслительная деятельность человека» реализуется в речи младшего школьника не столько для описания манеры речи, ее средств, сколько для оценки речевой ситуации и описания мыслительной и эмоциональной деятельности.

ССПП «кто говорит что» и ее варианты включают высказывания: *Я недавно прочел пятую часть «Гарри Поттера»* которые повторяют схему «кто делает что». Существительное в позиции «что» благодаря особенностям семантики глаголов восприятия передает тему речи/мысли: называет объект восприятия или может быть опущено. Семантическая специфика объекта речемыслительной деятельности состоит в том, что он, по выражению Т. А. Кильдibeковой, не подвергается воздействию со стороны субъекта, а лишь является для него источником информации (цит. по: (Волохина 1999: 131)).

Мышление и речь находятся в диалектической взаимосвязи, вероятно, поэтому количество структурных схем с предикатами мышления в речи младшего школьника увеличивается с возрастом: ребенок 8–10 лет четко представляет, «кто думает что/о чем». Получение информации достигается и путем мыслительной деятельности, выражаемой при помощи предикатов *понять, решить*, где позиция «что» может быть занята инфинитивными оборотами или придаточной частью: *Учительница решила опросить класс в четверг, но меня спросить забыла; Когда я смотрю на звездное небо, я думаю о звездах; Ванятка понял, что воробьи за зиму грязные стали и на себя не похожие.*

Концепт основы с предикатом знания присутствует в речи младшего школьника на протяжении всей учебной деятельности. Схема собственно познавательной деятельности: «кто знает что» и ее варианты используются для описания процессов получения новой информации, новых знаний: *Но мы знаем, что нашему богатырю нипочем любая нечисть; Основной лестницей я/ почти не пользуюсь/ так как/ трюки на основной лестнице я изучил уже все/ даже «змеюк»//.* Разные виды мыслительной деятельности, о которой идет речь, дифференцируются только лексикой, а синтаксическая конструкция используется та же.

Таким образом, синтаксический концепт «речемыслительная деятельность» выражается в речи ребенка адекватным данной пропозиции набором синтаксических позиций: предикат, выраженный личным глаголом, субъект представлен именем существительным в именительном падеже или личным местоимением, а объект — именем существительным в винительном падеже.

Анализ синтаксических концептов позволяет выявить их структурные схемы, различающиеся компонентным составом, который определяется двумя параметрами: семантическим типом пропозиции и формирующими ее смыслами, содержательной

структурой предикативной лексемы и ее морфологической природой, репрезентируемых в речи носителя языка. Осознавая, что полученная нами модель — всего лишь система, в определенной мере ограничивающая реальную действительность, все же считаем необходимым подчеркнуть, что подобный подход дает возможность устанавливать изменения в речевой способности ребенка, в том числе и становлении его коммуникативной компетенции.

Литература

- Апресян Ю. Д.* Избранные труды. Т. 2. Интегральное описание языка и система лексикографии. М., 1995.
- Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. М., 1999.
- Бондаренко В. С.* Избыточность сегментных средств в речи детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. филол. наук. Таганрог, 2015.
- Вежбицкая А.* Семантические универсалии и описание языков. М., 1999.
- Волохина Г. А., Попова З. Д.* Синтаксические концепты русского простого предложения. Воронеж, 2003.
- Инфантова Г. Г.* Экономия сегментных средств в синтаксисе современной русской разговорной речи: автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. Л., 1975.
- Колесов В. В.* Жизнь происходит от слова. СПб., 1999.
- Кубрякова Е. С.* Языковое сознание и языковая картина мира // Филология и культура: материалы II Международной конф.: в 3 ч. Тамбов, 1999. Ч. 3. С. 6–13.
- Маринченко Д. Б.* Способы передачи чужой речи в речи младших школьников: дис. ... канд. филол. наук. Таганрог, 2006.
- Потураева Л. Н.* Простое неосложненное предложение в речи младших школьников: дис. ... канд. филол. наук. Таганрог, 2005.
- Стаценко В. В.* Фрагмент речевого портрета старшего дошкольника: на материале синтаксиса устной речи: дис. ... канд. филол. наук. Таганрог, 2007.
- Тарасенко Е. В.* Синтаксический концепт «психическая деятельность» как фрагмент языковой картины мира младшего школьника. Ростов н/Д., 2012.
- Тарасенко Е. В.* Фрагмент речевого портрета младшего школьника (на материале синтаксиса): дис. ... канд. филол. наук. Таганрог, 2005.
- Шведова Н. Ю.* Простое предложение. Основные понятия // Русская грамматика: в 2 т. М., 1980. Т. 2. С. 85.

ДИСКУРСИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В РЕЧИ ДЕТЕЙ 10–12 ЛЕТ¹

Лингвистика детской речи, в первую очередь западная, по большей части посвящена исследованию речи детей в возрасте до 5 лет, так как именно в этот период происходит становление всех базовых языковых функций. Отечественная онтолингвистика часто идет дальше и рассматривает языковое развитие ребенка до возраста 8–9 лет. Однако как западная, так и отечественная наука об усвоении языка уделяют мало внимания развитию речи детей возраста 10–12 лет. Между тем, этот период вступления в период отрочества² представляет собой интересный языковой феномен, особенно это касается формирования дискурсивных навыков. К. Ф. Седов — один из немногих исследователей дискурсивного развития детей этого возраста — оспаривает точку зрения о раннем референциальном развитии (к 4 годам, см. Matthews et al. 2009) и утверждает, что 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). К. Ф. Седов пишет, что становление продолжается и в школьном возрасте, когда ребенок постепенно повышает уровень своей дискурсивной компетенции, а полное овладение происходит только в старшем подростковом возрасте (к 15–16 годам). Так Седов формулирует гипотезу о **позднем референциальном развитии**.

В своих работах в качестве стимульного материала Седов использовал устные пересказы фильмов, то есть метод наблюдения.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 14-06-00211).

² Биологическое, психологическое и когнитивное (в том числе языковое) развитие ребенка принято делить на три больших этапа (Крайг 2001): (1) раннее детство (от 2 до 6 лет, или дошкольный период), (2) среднее детство (от 6 до 12 лет, или предподростковый период) и (3) отрочество (12–16 лет, или подростковый период).

На протяжении последних 150 лет этот метод продолжает оставаться основным методом сбора материала в области изучения детской речи. Однако любое исследование, основанное на анализе спонтанной речи, становится намного более весомым, если подкрепляется экспериментом, проведенным в соответствии с современными представлениями о принципах его моделирования и статистического анализа. В настоящей работе мы опишем четыре наших исследования, посвященных дискурсивному развитию детей 10–12 лет, выполненных в методологии как наблюдения, так и эксперимента.

Первое экспериментальное исследование было посвящено референциальному выбору между полной ИГ, местоимением и нулевым показателем. Эксперимент опирался на модель референциального выбора, описанную в работе (Kibrik 2011). В исследовании с 96 взрослыми мы показали влияние на этот выбор фактора риторического расстояния¹ до антецедента: оказалось, что носители русского языка значимо хуже понимают дискурсивные фрагменты с большим риторическим расстоянием, см. пример ниже:

Был конец рабочего дня. Пятая бригада скорой помощи ехала на базу после ложного вызова. На носилках в кабине, набегавшись за смену, прикорнул медбрат. Усталый доктор, слушавший музыку в плеере, игнорировал заискивающие взгляды молодого ассистента, горящего рабочим энтузиазмом после первого дня в бригаде. В наушниках звучал «Белый альбом» битлов. Безупречная мелодия качала и убаюкивала.

а) *RitP=1 Он испытывал легкие угрызения совести за свою невнимательность к коллеге, но усталость превозмогала всё.* б) *RitP=2 Он любил слушать эту пластинку после тяжелого трудового дня.* в) *RitP=3 Он почувствовал, что медленно проваливается в сон.*

Проведя аналогичное исследование с 24 русскоязычными детьми 10–12 лет² (см. Федорова, Деликишкина 2012), мы выяснили, что, в отличие от результатов взрослых испытуемых, увеличение RitP не влияет на **понимание** подростками этих дискурсив-

¹ Риторическое расстояние вычисляется по иерархической дискурсивной структуре, которая была разработана в рамках Теории Риторической Структуры Манн и Томпсон (1988).

² Все описанные ниже исследования были проведены с учениками лицея № 1564 г. Москвы. Автор выражает благодарность учителям русского языка и литературы Н. Н. Ципенко и А. А. Ципенко за неоценимую помощь в организации исследований, а также А. К. Федько, Т. А. Слабоджиной, Е. А. Деликишкиной и А. М. Успенской за помощь в сборе и обработке материала.

ных фрагментов. Таким образом, этот эксперимент показал, что для детей 10-12 лет, в отличие от взрослых, РитР еще не является фактором, влияющим на референциальный выбор, что свидетельствует в пользу гипотезы позднего референциального развития.

ТАБЛИЦА 1.

Правильность ответов на референциальные вопросы (в %)

испытуемые (N)	РитР=1	РитР=2	РитР=3	среднее
взрослые (120)	70	50	35	52
дети (24)	50	52	50	51

Однако в табл. 1 мы видим, что в среднем дети отвечали на референциальные вопросы эксперимента не хуже взрослых, а в сложных для понимания взрослыми случаях (с РитР 3) — даже лучше. Таким образом, мы не можем сказать, что недостаточная развитость механизмов кореференции помешала детям правильно восстанавливать антецедента местоимения. Логично предположить, что неувоенными в этом возрасте оказываются сами риторические отношения, однако этот вопрос требует дополнительной проверки.

Во втором экспериментальном исследовании, подробно описанном в (Федорова, Деликишкина 2012), мы сравнили результаты одного и того же эксперимента, направленного на **порождение** референциальных выражений, проведенного с 24 взрослыми носителями и 48 подростками 10-12 лет. В этом эксперименте, разработанном по аналогии с работой (Arnold, Griffin 2007), испытуемые в течение 2 секунд видели на экране две картинки, расположенные одна под другой, после чего нижняя картинка исчезала и они слышали предложение, которое описывало то, что происходило на верхней картинке (напр., *Винни-Пух с Совой подошли к большому дереву*). Сразу после этого испытуемые должны были повторить только что услышанное предложение, а затем, вновь посмотрев на нижнюю картинку, закончить историю (напр., *Потом Винни-Пух подумал, что он хочет съесть мед*). Оказалось, что в ситуации потенциального референциального конфликта взрослые испытуемые избегали использовать редуцированные ИГ, в то время как дети часто использовали местоимения и нули. Показательными являются примеры автокоррекции, наблюдаемые у детей, напр., *Фрекен Бок с Карлсоном были на кухне. Она... Фрекен Бок не могла найти Карлсона*. Такие самоисправления могут свидетельствовать о переходе ребенка на «взрослую» стратегию. Таким образом, наш

второй эксперимент также свидетельствует в пользу гипотезы позднего референциального развития по Седову. Однако, как и в первом эксперименте, мы не можем однозначно определить, что именно в референциальном поведении детей не соответствует взрослому поведению.

Наше третье исследование было проведено методом референциальной коммуникации, введенным в практику 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, см. рис. 1.

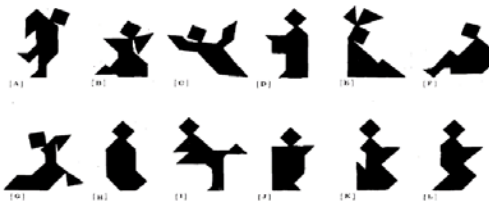


РИСУНОК 1.
Стимульный материал исследования

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, 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 этот порядок на своем столе. Мы провели исследование с 72 русскоязычными взрослыми и 16 детьми возраста 10-12 лет. Полученный корпус представляет собой, на наш взгляд, практически неисчерпаемый источник данных о самых разных особенностях диалогового поведения в норме и в онтогенезе. В работе, описанной в (Федорова и др. 2013), мы исследовали вопрос о двух возможных

перспективах описания окружающих нас объектов действительности — холистической, при которой мы воспринимаем объект как единое целое, и сегментированной, 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*, которая в общих чертах совпадает с холистической перспективой, и *буквальная перспектива*, совпадающая с сегментированной перспективой (Clark, Wilkes-Gibbs 1986: 30).

ТАБЛИЦА 2.
**Стратегии описания танграмм
в эксперименте с детьми 10–12 лет**

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

Мы показали, что 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 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 детские записи (см. табл. 2) демонстрируют недостаточные коммуникативно-дискурсивные навыки ведения диалога в наиболее сложных коммуникативных ситуациях, напр.: танграмма [E] *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.*

Наконец, наше четвертое исследование было проведено по методике, аналогичной методике пересказа фильмов К. Ф. Седова. В качестве стимульного материала при сборе корпуса был использован известный шестиминутный «Фильм о грушах» У. Чейфа (Chafe ed. 1980). Данное исследование также опиралось на модель референциального выбора, описанную в (Kibrik 2011). 16 детей в

возрасте 10-12 лет пересказали этот фильм сразу после просмотра; пересказы были расшифрованы и затранскрибированы с использованием минимальной дискурсивной транскрипции, напр.:

...*(1.0) потом ээ(0.1) ... (0.7) какой-то маль= мальчишка поехал на велосипеде мимо этого дерева,*

∅ положил велосипед,

∅ слез с него,

и ∅ забрал ээ(0.1) корзинку я= ээ(0.1) кор= корзинку груш.

В ходе аннотации все персонажи пересказа были распределены по трем типам референциальных выражений: полные ИГ, местоимения и нулевые. Затем мы сравнили результаты с результатами пересказов данного фильма 16 взрослыми носителями. Оказалось, что дети используют местоимения и нулевые выражения значительно чаще, чем взрослые; важно, что они используют редуцированные средства референции и в тех случаях, когда коэффициент активации, подсчитанный по А. А. Кибрику, оказывается недостаточно высок для этого и может привести к референциальному конфликту. Таким образом, данное исследование также показало значимые отличия в референциальном поведении детей 10-12 лет по сравнению со взрослыми носителями.

Подводя итоги серии исследований по проверке гипотезы позднего референциального развития детей, можно сделать следующие выводы. Было проведено четыре различных исследования, каждое из них было проанализировано в сравнении с аналогичным исследованием на материале взрослой нормы. Два исследования имели строгую экспериментальную парадигму, два были проведены методом контролируемого наблюдения. Одно исследование было направлено на изучение порождения речи, одно на изучение понимания речи, в двух исследованиях мы изучали дискурсивные особенности при построении нарратива vs. в диалоге. Во всех случаях нам удалось обнаружить и описать значимые различия в дискурсивном поведении детей 10-12 лет по сравнению со взрослыми носителями языка. Эти различия не всегда поддаются однозначной интерпретации, однако они несомненно существуют, так что данный вопрос требует дальнейшего изучения.

Литература

- Крайг Г.* Психология развития. СПб., 2001.
Седов К. Ф. Дискурс и личность. М., 2004.

- Федорова О. В., Деликишкина Е. А. Игнат и его друзья: десять лет спустя (экспериментальный анализ детского дискурса) // Лингвистический беспредел 2. Сборник к юбилею Ариадны И. Кузнецовой. М., 2012. С. 298–315.
- Федорова О. В., Деликишкина Е. А., Слабодкина Т. А., Ципенко А. А. Моделирование диалога в психолингвистике: взрослые и детские стратегии описания объектов действительности // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (Бекасово, 29 мая — 2 июня 2013 г.). М., 2013. С. 230–238.
- Arnold J. E., Griffin Z. M. The effect of additional characters on choice of referring expression: Everyone counts // *Journal of Memory and Language*. 2007. № 56(4). P. 521–536.
- Clark H. H., Wilkes-Gibbs D. Referring as a collaborative process. *Cognition*. 1986. № 22(1).
- Kibrik A. A. Reference in discourse. Oxford, 2011.
- Mann W. C., Thompson S. A. Rhetorical structure theory: toward a functional theory of text organization // *Text*. 1988. №8. P. 243–281.
- Matthews D. E., Lieven E. V. M., Tomasello M. The Development of Referencing from Two to Four Years // *Proceedings of the “Production of Referring Expressions 2009: Bridging the gap between computational and empirical approaches to reference” conference*. Amsterdam, 2009.

I. BALČIŪNIENĖ

KAUNAS, LITHUANIA

A. N. KORNEV

SAINT-PETERSBURG, RUSSIA

LINGUISTIC DISFLUENCIES IN SLI CHILDREN NARRATIVE DISCOURSE

Linguistic disfluency might be defined as various forms of hesitations, repetitions, revisions, false starts, incomplete utterances etc. They seem to be quite natural elements of spontaneous speech; moreover, a number of disfluencies increases along the speaker's age (Evans 1985) and growing linguistic skills (Starkweather 1987; Fiestas et al. 2005).

Linguistic disfluency has been investigated in various typically-developing (TD) and specifically language-impaired (SLI) populations. Results of the studies have highlighted that children with language and

learning difficulties tend to use more linguistic disfluencies than do their TD peers (Guo et al. 2008); also, linguistic disfluencies are more numerous in bilinguals' than in monolinguals' speech (Fiestas et al. 2005). To sum up, a great number of linguistic disfluencies might be a symptom of atypical language acquisition; on the other hand, production of linguistic disfluencies might be explained by several models of speech production (Ахутина 1989; Bock, Levelt 1994), where a self-monitoring performs a crucial role. However, despite numerous studies, substantially a nature and mechanisms of linguistic disfluency remain unclear both in children and adults. According psycholinguistic approach, linguistic disfluency might be recognized as different underlying production problems or strategies for correcting problems. In some other studies a correlation between linguistic disfluency production, individual intelligence and executive function (Engelhardt et al. 2010) has been revealed. In this study¹ we attempted to evaluate linguistic disfluencies typical for the Russian-speaking SLI children in a narrative production. Whereas many previous studies have been based on particular types of linguistic disfluency (Evans 1985; Levelt, 1983; 1984; Corley, Stewart 2008), we aimed at discussing linguistic disfluencies as the entity of various kinds of disruptions of linguistically fluent speech.

In our data, disfluencies were represented by hesitations, repeats, revisions, false starts and incomplete utterances; all disfluencies were coded with special symbols according internationally accepted principles of discursive annotation (MacWhinney 2010) as exemplified below.

Hesitations can be described as *silent (unfilled) or filled pauses (fillers)* involving an articulation of some sound(s) during the delay. **Silent pauses** (1) can be defined as periods of silence longer than the pauses in an equivalent fluent utterance, e.g.:

(1) *I lisa (.) uvidela i zaxvatila za lapu.*

'And the fox [PAUSE] saw [it] and grabbed [his] foot.'

Fillers can be defined as verbal interruptions that do not relate to the proposition of the main message, and they can be further classified into (2) nonlexical formations and (3) semantically insignificant words/constructions, e.g.:

(2) *Potom sobaka (.) mmm (.) prognala košku.*

'Then the dog [PAUSE-FILLER-PAUSE] chased the cat away.'

(3) *Sobaka za nej pošla. To est', pobežala.*

'The dog went to her. I mean, [it] run.'

¹The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Humanities, grant No. 14-04-00509.

Repeats can be grouped into repeated (4) parts of a word, (5) words, and (6) strings of words, e.g.:

(4) *A lisa xotela by s'e--' (.) s'est.*

'And the fox would want to eat: INCOMPLETE-PAUSE-to eat.

(5) *Ona (.) ona zalezla na derevo i načala podbirats'a.*

'She [PAUSE] she climbed up the tree and started sneaking.'

(6) *I skazali (.) i skazali èto (.) svojej mame.*

'Then [they] told [PAUSE] then [they] told this [PAUSE] to their mother.'

Revisions are self-corrections of material already spoken and they can be classified into (7) phonological, (8) lexical, and (9) grammatical modifications of speech.

(7) *Prinesla odnogo červ'aka dra (.) dl'a vsej ptenčikov.*

'[She] brought just one worm for:INCORRECT for all the chicks.'

(8) *Ptica, kotoraja na suku ležala nu (.) sidela, èto vse zametila.*

'The bird who [was] laying [FILLER-PAUSE] sitting on the branch saw all this.'

(9) *Byli (.) bylo mama ptica i tri ptenca.*

'[There] were-PAUSE-was a mother-bird and three chicks.'

A process of revision presumes that a speaker repairs previously uttered something erroneous (Fraundorf, Watson 2013); however, sometimes an incorrect utterance might be replaced by another incorrect utterance (10); also, a correct utterance might be reformulated into (11) another correct utterance and even into (12) an erroneous one (Balčiūnienė 2013), e.g.:

(10) *A potom prišel lis i sxvatil baran-- nu jagnenka.*

'And then the fox came and grabbed the sheep:INCOMPLETE-FILLER the lamb.'

(11) *Ona poletela za (.) eščè za edoj.*

'She flew [to look] for-PAUSE again for food.'

(12) *A lisička ubežala (.) uletela.*

'And the fox run [PAUSE] flew away.'

False starts (13) can be equaled to crossings out in writing, i.e. a speaker starts producing an utterance and drops it after just a few words, e.g.:

(13) *Kogda na beregu... Oj, ne znaju daže, kak ètot malyš nazyvaets'a.*

'When ashore... Oh, I do not know even how to call this baby.'

It should be noted here, that some authors use the term *false starts* to refer to repairs (Fraundorf, Watson, 2013); however, we recognize false starts as separate type of linguistic disfluencies, which, in contrast to the revisions and repetition, are neither revised nor repeated after dropping them.

Incomplete utterances (14) considered any utterances where the obligatory ending is missing, e.g.:

(14) *Oni by skazali, čto koška za nimi... A sobaka ix spasla.*

'They would tell, that the cat... But the dog saved them.'

Research Method

The subjects of the study were 12 clinically-referred monolingual 6-year old (mean age 76 months) SLI children who received 2 years course of speech therapy and 12 TD peers. SLI children were recruited from those who attended remedial treatment unit for speech and language disordered kindergartens. Exclusion criterion was non-verbal IQ on Raven's matrix below 24. In all cases, morphosyntactic backwardness (below 5 year level) was coupled with articulation/phonological disorders. TD children were recruited from day care center for kindergartens. For both the TD and SLI group, informed consent was obtained from parent before the experiment.

The subjects were assessed by means of the *Russian Assessment Instrument for Narratives* — *RAIN* (Kornev, Balčiūnienė 2014; 2015) methodology based on the Multilingual Assessment Instrument for Narratives — *MAIN* (Gagarina et al. 2012). After warming up, each subject performed two tasks, i.e. storytelling and story retelling according wordless picture sequences *the Baby-Birds* and *the Baby-Goats*. Sessions of the 1st and the 2nd task were separated by a few minutes of free talk between the interviewer and the child; the order of tasks was counterbalanced with regard to narrative mode (telling vs. retelling) and story complexity (*the Baby-Goats* sequence considered more complex to perceive because of slightly overlapping episodes and less familiar protagonists, see Kornev, Balčiūnienė 2014; 2015).

All the stories were video-recorded and transcribed according to the conventions of the *Codes for the Human Analysis of Transcripts* (CHAT; MacWhinney 2010). During discursive annotation, the main structural characteristics, such as turn-takings, overlaps, pauses, repeats, revisions, etc., were encoded for the analysis. Then, individual measures (a number of each category of disfluencies per utterance and per word) were estimated and submitted for statistical analysis.

Results

Due to our aim at comparing disfluencies in different narrative mode, the data analysis was performed separately for story-telling and retelling. The total number of linguistic disfluencies per utterance produced in the telling mode was the same in both SLI and TD groups (see Table 1).

TABLE 1.

Distribution of linguistic disfluencies within the SLI vs. TD groups in the story-telling

Measures	SLI N= 12		TD N= 12		df	F	Sig.
	M	σ	M	σ			
A number of false starts per utterance	0.008	0.021	0.064	0.086	1	3.189	0.092
A number of incomplete utterances per utterance	0.089	0.073	0.027	0.054	1	4.448	0.050
A number of incomplete utterances per word	0.021	0.016	0.005	0.009	1	7.960	0.012
% of filled hesitations among all hesitations	0.340	0.334	0.719	0.202	1	9.343	0.007
% of unfilled hesitations among all hesitations	0.536	0.379	0.281	0.202	1	3.633	0.074
% of repeated parts of word among all repeats	0.405	0.457	0.012	0.039	1	8.241	0.011
% of repeated words among all repeats	0.309	0.442	0.716	0.461	1	3.743	0.070
% of phonetical revisions among all revisions	0.104	0.197	0.478	0.435	1	5.095	0.037

Notes:

M- mean group value; σ — standard deviation.

However, some forms of disfluencies discriminated the groups. Namely, incomplete utterances and fillers were significantly more numerous in the SLI children. Among all hesitations, the filled hesitations (fillers) were more dominant (72%) in the TD children, whereas the unfilled hesitations were numerous (54%) in the SLI peers. The total number of repetitions was similar within both the groups, but, again, some forms of repetitions discriminated the groups. The repeated parts of word were significantly prevalent among all repeats in the SLI children while repeated words were the most frequent in the TD peers. The total amount of revisions did not differ between the groups but the

phonological revisions were significantly more numerous in the TD children than in the SLI peers.

Dynamic approach to narrative analysis elaborated in our previous studies (Kornev, Balčiūnienė 2014; 2015) for clinical practice evidenced that narrative production process depended on variables such as task order, story complexity and mode. However, the general linear model of statistical analysis did not reveal any significant dynamic influence of the story cognitive complexity and task order on the production of disfluencies.

Conclusions and discussion

Child language development might be treated from twofold perspective: from the linguistic structural static dimension and from psycholinguistic on-line discourse analysis dimension. The last one focuses on the process of planning, programming, and self-monitoring. Linguistic disfluencies have close relations to all of these processes and thus they should be appropriate basis for studying the processes of discourse generation in children.

In our study, we addressed some questions permanently debated in many previous publications (e.g., Levelt 1983; 1984; Evans 1985; MacLachlan, Chapman 1988; Leadholm, Miller 1992; Wagner et al. 2000; Madon 2007; Guo et al. 2008; Corley, Stewart 2008; Engelhardt et al. 2010). The main of them have focused on the nature of linguistic disfluency: is it a manifestation of language immaturity or a complex of individual strategies use by the narrator in discourse production. It is reasonable to expect that in the first case SLI children should produce more disfluencies than TD children. But the data obtained in the study only partially proved this. SLI children quite often are not able to produce complete utterances in story-telling if to compare with the TD peers; it looks obvious that usually the SLI children start uttering before they elaborated the plan of the utterance. In other words, the SLI children seem to try to create the main proposition of the utterance and to perform its language programming in parallel, and sometimes they simply are not able to find the proper way for corresponding language form and relevant semantics. Additionally, these attempts overload their limited cognitive resources and thus prevent completing the utterance. Finally, this twofold process is time-consuming and consequence in a high number of hesitations. In contrary to narrative, programming the dialog discourse is less demanded and do not discriminate SLI children from TD peers.

The main limitation of our study is an absence of direct evidences in executive functions maturity and development of cognitive recourses in the subjects. In further researchers, we plan to add psychological evaluation of these variables.

Literature

- Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М. 1989.
- Balčiūnienė I. Linguistic disfluency in narrative speech: Evidence from story-telling in 6-year olds // INTERSPEECH-2013. P. 2143–2146.
- Bock K., Levelt W. J. M. Language production. Grammatical encoding. M. A. Gernsbacher (Ed.) // Handbook of Psycholinguistics. NY, 1994. P. 741–779.
- Corley M., Stewart O. W. Hesitation disfluencies in spontaneous speech: The meaning of *um* // Language and Linguistics Compass, 4, 2008. P. 589–602.
- Engelhardt P. E., Corley M., Nigg J. T., Ferreira F. The role of inhibition in the production of disfluencies // Memory & Cognition. 2010. № 38 (5). P. 617–628.
- Evans M. A. Self-initiated speech repairs: A reflection of communicative monitoring in young children // Developmental Psychology. 1985. № 21(2). P. 365–371.
- Fiestas Ch. E., Bedore L. M., Peña E. D., Nagy V. J. Use of mazes in the narrative language samples of bilingual and monolingual 4- to 7-year old children. J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, J. MacSwan (Eds.) // Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. Somerville, MA, 2005. P. 730–740.
- Fraundorf S. H., Watson, D. G. Alice's adventures in *um*-derland: Psycholinguistic sources of variation in disfluency production // Language and Cognitive Processes. 2013. № 29 (9). P. 1083–1096.
- Gagarina N., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balčiūnienė I., Bohnacker U., Walters J. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. Berlin, 2012.
- Guo Ling-yu, Tomblin J. B., Samelson V. Speech disruptions in the narratives of English-speaking children with specific language impairment // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2008. № 51(3). P. 722–738.
- Kornev A. N., Balčiūnienė I. Narrative production weakness in Russian dyslexics: Linguistic or procedural limitations? // Estonian Papers in Applied Linguistics. 2015. № 11. P. 141–157.
- Kornev A. N., Balčiūnienė I. Story (re-)telling and reading in children with dyslexia: Language or cognitive resource deficit? // Book of Abstracts: LSCD-2014. London, 2014. P. 23–26.
- Leadholm B. J., Miller J. F. Language Sample Analysis: The Wisconsin Guide. Madison, 1992.

- Levelt W.* Monitoring and self-repair in speech // *Cognition*. 1983. № 14. P. 41–104.
- Levelt W.* Spontaneous self-repairs in speech: Processes and representations. M. P. R. Van den Broecke, A. Cohen (Eds.) // *Proceedings of the Tenth International Congress of Phonetic Sciences*. Dordrecht, Holland, 1984.
- MacLachlan B. G., Chapman R. S.* Communication breakdowns in normal and language learning-disabled children's conversation and narration. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 1988. № 53. P. 2–7.
- MacWhinney B.* The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Electronic Edition, 2010. Код доступа: <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CLAN.pdf>.
- Madon Z.* Investigation of Maze Production in Children with Specific Language Impairment. MA thesis. Montreal, 2007.
- Starkweather C. W.* Fluency and Stuttering. Englewood Cliffs. NJ, 1987.
- Wagner C. R., Nettelbladt U., Sahlén U., Nilholm C.* Conversation versus narration in preschool children with language impairment // *International Journal of Language and Communication Disorders*. 2000. № 35. P. 83–93.

СМЫСЛОВОЕ ВОСПРИЯТИЕ РЕЧЕВОГО СООБЩЕНИЯ РЕБЕНКОМ

Т. А. БОЧКАРЕВА

САРАТОВ, РОССИЯ

Ю. В. МАКСИМОВА

САРАТОВ, РОССИЯ

ТРАНСФОРМАЦИИ ТЕКСТА ДОШКОЛЬНИКАМИ БЕЗ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ И С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕСКАЗА СКАЗКИ «ТЕРЕМОК»)

Цель нашего исследования — на примере воспроизведения текста сказки «Теремок» выявить общие и специфические черты текстовых трансформаций в речи детей без отклонений в речевом развитии и с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня.

В эксперименте участвовали дети трех старших подготовительных групп детского сада № 188 и детского сада № 56 комбинированного вида г. Саратова. Одна группа — общеобразовательная, в составе 16 человек, две другие — логопедические, в составе 8 человек каждая. Общее число исследуемых — 32 человека. Средний возраст детей — 6–7 лет. Сказка «Теремок» нами взята из интернет-источника (URL: <http://hvataalkin.ru/skazka/241>).

Было установлено, что по одному ребенку (со слов детей) в каждой группе данную сказку не слышали, остальные слышали эту или похожую, смотрели одноименный мультфильм.

В работе мы использовали методику В. П. Глухова (Глухов 2004). Каждому ребенку индивидуально дважды был прочитан текст, и на диктофоне зафиксирован пересказ. Инструкция: послушай и перескажи.

Анализ и оценка результатов. Если пересказ был составлен самостоятельно, полностью передано содержание текста, выставлялось 4 балла (высокий уровень). Пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы), но полностью передано содержание текста — 3 балла (средний уровень). Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента — 2 балла (недостаточный уровень). Пересказ составлен по наводящим вопросам, связность изложения нарушена — 1 балл (низкий уровень). Задание не выполнено — 0 баллов (задание выполнено неадекватно).

Количественный анализ результатов показал, что 9 из 16 детей без речевых нарушений довольно хорошо справились с поставленной задачей и выполнили задание на 4 балла, что соответствует высокому уровню, и 3 балла — среднему уровню. 7 человек из 16 менее успешно выполнили пересказ: 4 ребенка получили за пересказ 2 балла, что соответствует недостаточному уровню, и 3 — только 1 балл — низкому уровню.

8 из 16 детей логопедических групп выполнили задание на 3 балла, что соответствует среднему уровню. 6 ребят из 8 — на 2 балла, что соответствует недостаточному уровню, и 2 — на 1 балл — низкому уровню. Ни в одной из групп не оказалось детей, не выполнивших задание полностью.

Проанализируем выявленные трансформации текстов.

Нами были отмечены замены, пропуски, добавления информации. Так, среди **замен** отмечались:

- **мена местами персонажей и их действий:** //Кто/кто в теремочке живет//?//Я/лягушка/квакушка/Я/зайчик/побегайчик/Я/лисичка/сестричка// (в исходном тексте последовательность: мышка, лягушка, заяц);

- **замена одного места действия на другое:** //Стоит теремок в лесу// (в исходном тексте «Стоит в поле теремок»);

- **замены места действия на характеристику объекта:** //Терем/теремок/ не низок/ не высок// (в исходном тексте «Стоит в поле теремок»);

- **интертекстуальные замены:** //Кто/кто в Теремочке живет//? Кто/кто в невысоком живет?// (в исходном тексте: «Терем-теремок! Кто в тереме живет?»; возможно, фраза взята из мультфильма или другого варианта сказки);

- **замены признаков характеристик:** Лисичка-хитричка (вместо лисичка-сестричка); зайчик-попрыгайчик (вместо зайчик-побегайчик);

- **замены близких, но не тождественных действий:** *говорит* (вместо спрашивает);

- **замена действия на результат:** *Лез в дверь — никак не поместился* (о медведе) (в исходном тексте: «Лез-лез, лез-лез — никак не мог влезть»);

- **местоименные замены:** //Терем/ терем/теремок// *Кто живет там*//? (в исходном тексте: «Терем-теремок! Кто в тереме живет?»);

- **замены по фонетическому сходству незнакомых слов:** //Медведь сел *ночью* и стал *реветь*// (в исходном тексте: «Медведь... остановился и заревел **во всю мочь**»);

- **замена активной речи на пассивную:** //Там *ответила* мышка // *что она там живет*// (в тексте: «Я, мышка-норушка...»).

Дети из логопедической группы в своих пересказах делали значительно больше замен, чем дети из общеобразовательной группы. У детей с ОНР III уровня чаще наблюдались мены персонажей, их признаковых характеристик (*попрыгайчик, хитричка*), в т. ч. инверсионные замены (*норушка-мышка*). Чаще наблюдались мены местами эпизодов; замены по фонетическому сходству; замены близкими, но не тождественных действий.

В пересказах детей обеих групп были также отмечены **пропуски**:

- **пропуск персонажей и эпизодов, с ними связанных:** чаще всего пропускаются лягушка, заяц, лиса, волк, т. е. «серединные» персонажи сказки и эпизоды, с ними связанные;

- **пропуск места действия:** *Теремок был* (вместо «Стоит в поле теремок»);

- **пропуск промежуточных действий:** //Я *зайчик/побегайчик*// *Бежит мимо лисичка/сестричка*// (пропущено приглашение зайчика в теремок и его действия: «Иди к нам жить!», «Заяц скок в теремок»). //Увидела *мышка/норушка* и стала в нем *жить*// (пропущен вопрос мышки: «Терем-теремок! Кто в тереме живет?»); //Я *лягушка/квакушка*// *Стали они вместе жить*// (пропущено приглашение лягушки в теремок: «Иди ко мне жить»); //А я *лягушка/квакушка*// *А я волчок/серый бочок*// (пропущен вопрос: «А ты кто?»).

Регулярно нами также отмечалось **добавление информации:**

а) связанной с содержанием текста:

- **место действия:** *Стоит теремок на опушке леса* (в сочетании с заменой поля на лес);

- **действие:** //Все *песни поют/ все пляшут*// (в тексте: «Вот они все в теремке живут, песни поют»); *Стучала тук-тук*

(о лягушке) (вместо «Прискакала к терему лягушка-квакушка и спрашивает...»); // **Прыгнула она в окно/ и стала жить**// (в тексте: «Лягушка прыгнула в теремок»); // **Трах-бабах**// **развалился теремок**//, // **Грох**// **теремок упал на бок и развалился**// (в тексте: «Затрещал теремок, упал на бок и развалился»); // **Мышка/норушка пошла в лес// увидела домик**// (в тексте: «Стоит в поле теремок. Бежит мимо мышка-норушка»); // **Ну так залезай// Будешь жить со мной**// (в тексте нет данной фразы);

- **признак предмета:** стали строить **новый и прежний** теремок;

- **субъект действия:** // **А лягушка-квакушка сказала/ Да ты нас раздавишь!**// (в тексте не уточняется, кто так сказал);

б) не связанной с содержанием текста:

- **модальные вставки:** // **хорошо/ что еще выбежала**//, // **еле убежали животные**//, // **еле/еле все вылезли животные**//, // **еле/еле построили...!**//; **вопросы: Ты чего? Ты нас всех раздавишь!**;

- **слова-паразиты:** частица **вот** в начале и середине предложения **Вот/они песенки поют/ и вшестером стали жить**//; // **А ты кто?// Вот // А я лягушка/квакушка**//.

Качественный анализ показал, что дети логопедической группы чаще добавляли информацию о месте и способе действия. Что касается вставок, не связанных с текстом, то мы заметили, что все они содержат субъективную оценку (*хорошо, что еще выбежала, еле-еле все вылезли животные*).

Также мы обнаружили в пересказах разного рода **повторы:**

- **повтор действия:** // **Увидела мышка/норушка и стала в нем жить**// **Вот**// **Она** // **и стала в нем жить**//; // **Бежит/ бежит зайчик/побегайчик**//;

- **повтор при перечислении действующих лиц:** // **лягушка/ квакушка/ волчок/серый бочок/ лягушка/квакушка/ волчок/серый бочок**//;

- **повтор вопроса:** **Кто/кто в теремочке живет?// Кто/кто в теремочке живет?//**

Повторы в пересказах детей обеих групп встречаются нечасто. Как правило, они сопряжены с паузами, что, видимо, свидетельствует о том, что повтор дает детям обеих групп некоторое дополнительное время для того, чтобы вспомнить последовательность действий героев.

Отметим также нарушения оформления грамматической стороны речи, которые мы встретили в пересказах: **двое, трое, четверо** вместо «вдвоем», «втроем», «вчетвером»; **прискакивает**

вместо «прискакала»; *лезал* вместо «лез»; *выбегли* вместо «выскочили»; *прыптыгала* вместо «прискакала»; *стал ползать* вместо «влез». Наше исследование показало, что такие замены систематически встречаются в пересказах детей логопедической группы, в то время как у детей обычной группы они единичны.

Отметим также особенности лексического запаса детей сравниваемых групп. Так, у детей обеих групп отмечается бедность словаря действий. Ср.: в тексте мышка «вошла», лягушка «прыгнула», заяц «скок», лисичка «забралась», волк «влез», у детей все персонажи либо *подбегают*, *прибегают*, либо *идут*. Отмечается неразличение значений глаголов «спрашивать» и «говорить».

Выявленные нами особенности связной монологической речи детей 6–7 лет без речевых нарушений и детей с ОНР III уровня в целом подтверждают выводы психолингвистов об обязательной трансформации текстов в процессе их пересказа (Белянин 2004: 113–114). Так, наличие замен, повторов, пропусков, добавления информации с этой точки зрения можно отнести к общим закономерностям, объединяющим обе сравниваемые группы. К ним же можно отнести и бедность словаря детей, прежде всего глагольного словаря. Объясняется это, с нашей точки зрения, не столько возрастными особенностями детей и наличием/отсутствием речевых нарушений, сколько отсутствием систематической и разносторонней работы, направленной на развитие речи этих детей, увеличения их интеллектуального потенциала. Детям мало читают дома, сказки они знают, в основном, по мультфильмам. В остальном же связная монологическая речь детей без речевых нарушений соответствует нормативным возрастным показателям.

Анализ трансформаций позволил нам уточнить характер нарушений связной монологической речи у детей с ОНР III уровня. Можно отметить количественное преобладание практически каждого вида текстовой трансформации у детей логопедической группы, особенно замен персонажей и частей сказки, пропусков эпизодов, что приводит к смысловым пропускам, обедняет содержательную сторону пересказа. Качественный анализ трансформаций показал, что у детей логопедической группы чаще наблюдаются замены по фонетическому сходству, близких, но не тождественных действий, мена признаковых характеристик, инверсионные замены, перестановки героев и сюжетных эпизодов.

Дети логопедической группы чаще нарушают логические связи исходного текста, т. к. при пересказе чаще пропускают героев сказок и фрагменты действия, с ними связанные. При этом

отмечаются бедность лексикона, высокая частотность аграмматизмов.

Чаще наблюдаются темпо-ритмические нарушения, в частности, длительность пауз и несовпадение их места с естественными границами текстовых фрагментов.

Литература

Белянин В. П. Психолингвистика. М., 2004.

Глухов В. П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М., 2004.

Теремок. Русская Народная сказка [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://hvatakin.ru/skazka/241>

А. С. Володина
Москва, Россия

ТИПОЛОГИЯ ОШИБОК В ХОДЕ ДЕКОДИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ СООБЩЕНИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НОРМАЛЬНЫМ И НАРУШЕННЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ

Рассматривая проблему смыслового восприятия и обработки информации, исследователи видят специфику этих процессов в выявлении смысла, скрытого в текстах. При этом существенными факторами осмысления являются способность к актуализации имеющихся знаний, позволяющих в процессе декодирования смыслового содержания текстового сообщения эффективно использовать зафиксированный в памяти прошлый опыт; выделение «набора ключевых слов», опосредованного компрессией по центральным смысловым компонентам; возможность раскрытия внутритекстовых связей: явно выраженных (эксплицитных) и неявно выраженных (имплицитных), которые можно обнаружить с помощью контекста; способность к прогнозированию содержания текста.

Исключительно важное значение при этом отводится младшему школьному возрасту, который, согласно современным исследованиям в области онтолингвистики и лингводидактики (Седов 2004, Биева 1992, Шахнарович 1999 и др.), выступает в качестве периода формирования функций планирования речевого произведения, развертывания текстовых программ в целостное

произведение, становления механизмов вероятностного прогнозирования содержания текста, индексирования и трансформирования текстовой — всего того, что составляет основу продуктивной стратегии декодирования текста.

Анализ литературных источников позволяет обнаружить, что проблема понимания текстового сообщения достаточно широко и обстоятельно представлена публикациями специалистов в области коррекционной педагогики и психологии в связи с обсуждением важнейших аспектов развития речи детей с различными формами патологий (Бабина 2005, Воробьева 2006, Грибова 2004, Лалаева 2006, Русецкая 2007, Халилова 1997, Цветкова 2002 и др.). Обращение исследователей к вопросам формирования связного высказывания детей с общим недоразвитием речи свидетельствует о том, что нарушение процессов понимания и порождения речи является постоянным компонентом в структуре их речезыкового дефекта. Дефицитарность языковых средств и одновременно трудности приема и переработки речевой информации препятствуют продуктивному запоминанию вербального материала, полноценному формированию фонематических дифференцировок, необходимых для овладения навыками письма и чтения, приводят к стойким семантическим нарушениям, лежащим в основе декодирования текстового сообщения.

Специфические особенности процесса декодирования смыслового содержания связного речевого высказывания детьми с первичными формами речевой патологии охватывают широкий диапазон языковых единиц — от отдельных лексем до максимально развернутых текстовых конструктов. В то же время в современной литературе отсутствует целостное представление о патологическом действии механизмов вербального декодирования в процессе обработки и трансляции ими языковой информации различного порядка.

Необходимость комплексного рассмотрения заявленной проблемы в междисциплинарном контексте с целью получения достоверной информации о закономерностях понимания младшими школьниками с недоразвитием речи текстовых структур, специфике усвоения ими системы семантических правил, лежащих в основе декодирующего механизма речи, определяют ее актуальность для логопедической науки и практики.

Экспериментальную группу (ЭГ) составили 75 учащихся 2–3-х классов общеобразовательных школ г. Москвы, возраст которых варьировал от 7 до 9 лет. В медико-педагогической документации имелось заключение о наличии общего недоразвития речи 3 уровня (согласно классификации Р. Е. Левиной). В состав контрольной

группы вошли 50 младших школьников той же возрастной категории, речевое и когнитивное развитие которых по всем параметрам соответствовало возрастной норме и не имело сопутствующей патологической симптоматики.

Экспериментальная методика была представлена четырьмя сериями заданий.

Первая серия констатирующей фазы исследования была направлена на **изучение языковой способности** младших школьников с недоразвитием речи на материале восстановления текстов с пропущенными и незавершенными словами. Экспериментальные задания, вошедшие в эту серию, позволили оценить специфику функционирования декодирующего механизма речи, основу которого составляют операции прогнозирования смыслового содержания текста. В качестве ведущих критериев оценки выступали следующие обязательные показатели:

- количество незаполненных в тексте пропусков;
- количество ошибок, допущенных детьми;
- типология представленных языковых ошибок.

По условию первого задания настоящей серии от детей требовалось восстановить в тексте пропущенные слова так, чтобы был понятен смысл каждого предложения и всего текста в целом. Анализ результатов его выполнения позволил выявить типологию ошибок, характерных для младших школьников с речевым недоразвитием. К числу таких ошибок нами были отнесены: вставка на месте пропущенного в предложении слова двух или более лексических единиц — 17,6% ошибок; замены слов по грамматическим признакам (замены частей речи) — 20,8%; замены слов, основанные на их семантическом сходстве, — 22,8%; неадекватное использование лексических единиц в составе предложения, основанное на интуитивной догадке, — 13,2%; семантическая неполнота конструкции (вставка одного слова, требующего прямого дополнения) — 17,6%; незаполненный пропуск (отсутствие адекватного решения) — 8% ответов.

По условию второго задания настоящей серии учащиеся должны были восстановить в тексте недопечатанные слова так, чтобы был понятен исходный смысл. На основе анализа полученных результатов оказалось возможным выделить характерные для большинства детей типы ошибочных решений: вставка на месте недопечатанного слова двух и более лексических единиц — 13,1% ответов; семантическая неполнота конструкции (вставка одного слова, требующего прямого дополнения) — 26,8%; опора на фонетический облик слова,

а не на его семантический компонент — 25,7%; антиципации (восстановление пропуска в тексте на основе последующего фрагмента) — 15,4%; ошибки выбора грамматической формы семантически верно восстановленного слова — 15,2%; незаполненный пропуск (отсутствие адекватного решения) — 3,8% ошибок.

Вторая серия констатирующего эксперимента была направлена на **изучение рецептивно-реконструктивной деятельности** детей, реализуемой ими в процессе восприятия текстового сообщения. В основу ее было положено задание на восстановление деграмматизированного текста, результаты выполнения которого позволили нам судить об уровне владения младшими школьниками доступными им способами грамматической связи. В качестве основного показателя успешности выполнения детьми данной экспериментальной задачи выступало количество верно восстановленных ими грамматических связей.

Анализ результатов выполнения настоящего задания позволил выделить типологию ошибок, свойственных учащимся с речевым недоразвитием, среди которых отмечены ошибочное употребление местоимений, в том числе неадекватное их использование в структуре предложений и пропуск местоимения в составе грамматической конструкции — 24,1% неверных ответов, ошибочное употребление форм глаголов (категории времени и рода глагола) — 14,2%; неадекватное употребление предлогов — 17,2%, неверное восстановление обратимой конструкции — 35,8%; привнесение в состав грамматической конструкции новых слов, искажающих ее структуру — 8,7% ошибок.

Третья серия экспериментального исследования была ориентирована на **изучение процессов смысловой компрессии** — основного способа наиболее полной передачи цельности текста. В нее вошло задание, основанное на выделении в тексте ключевых слов (НКС). Согласно условию данной экспериментальной задачи, учащиеся должны были прочитать исходный вариант текста, а затем подумать над его содержанием. После этого им предлагалось подчеркнуть опорные слова (не более 10), которые помогли бы пересказать анализируемый текст. В основу оценки умения младших школьников обнаруживать содержательную цельность текста в процессе вычленения ими набора ключевых слов были положены следующие параметры:

- степень адекватности нахождения синтаксической позиции ключевого слова (согласно правилу индексирования, ключевые слова содержатся, прежде всего, в заголовке и первых предложениях текста);

- степень значимости выбранных испытуемыми лексических единиц;
- количество выбранных ими знаменательных и служебных слов;
- ориентация на частотность слова, выделенного в качестве ключевого.

Анализ результатов выполнения настоящего задания позволил выделить типологию ошибок, свойственных учащимся с речевым недоразвитием, среди которых отмечены повторы, основанные на включении в состав НКС словоформ одного и того же слова 2 и более раз — 15,2%; использование в составе НКС местоимений и служебных частей речи — 29,2%; включение в состав НКС слов знаменательных частей речи без учета их смысловой значимости для создания проекции исходного текста — 20,3%; формирование НКС с использованием нехарактерных для его состава моделей словосочетания — 2,4%; тенденция к восстановлению связности текста в условиях игнорирования показателя его цельности (выделение грамматической основы предложения в качестве ключевых слов) — 7,6%; отсутствие продуктивного решения — 25,3% случаев.

Четвертая, завершающая серия констатирующего эксперимента была направлена на **изучение процесса воспроизведения текста** учащимися с недоразвитием речи, а также тех трансформационных преобразований, которые всегда возникают в условиях его репродукции. По условию первого задания настоящей серии испытуемые должны были пересказать текст незнакомой им сказки. В качестве критериев оценки пересказа мы выделили следующие показатели:

- соответствие пересказа фактической ситуации;
- смысловая целостность, полнота пересказа;
- степень адекватности языковых трансформаций, которым подвергается исходный вариант текста.

Стойкие затруднения, с которыми столкнулись младшие школьники с недоразвитием речи при передаче *цельности* сказочного сюжета, нашли отражение в типологии выделенных нами языковых недочетов содержательного плана текста, к числу которых следует отнести пропуски семантически значимых фрагментов текста — 18,7% ошибок; незавершенность текста, его смысловую неполноту — 12,9%; искажение смыслового содержания текста в целом за счет отступления от основной сюжетной линии — 14,2%; замену содержательно значимых фрагментов сюжета простым перечислением событий — 24,4%; излишнюю конкретизацию и детализацию того, что дано в оригинале в более общем, сжатом виде — 12,9%; чрезмерное обобщение фрагментов повествования,

представленных в сказочном тексте в конкретной, развернутой форме — 8,6%; замену одних фрагментов сюжета другими, неравнозначными по смыслу основному содержанию — 4,3%; объединение того, что дано отдельно от другого, и разъединение того, что в оригинале связано между собой, — 4,3% ошибок.

Вместе с тем, анализ полученных при пересказе текстов позволил установить, что учащиеся данного контингента испытывают выраженные затруднения при передаче формальной *связности* текста, что обусловлено значительным дефицитом имеющихся у них языковых средств. К числу наиболее характерных для них нарушений текстуральности, приводящих к отсутствию или явной недостаточности элементов связности в поверхностной структуре текстового продукта, следует отнести использование неполных предложений в структуре моделируемого текста — 16,7% ошибочных решений; неточности употребления союзов, маркирующих временные, пространственные, причинно-следственные отношения — 15,7%; неправильное использование дейктических слов без учета семантики составляющих предложение языковых элементов — 8,6%; пропуски в тексте семантически значимых слов, обусловленные трудностями их выбора из состава семантического поля — 18,6%; пропуски или замены грамматических маркеров, участвующих в построении синтаксической конструкции — 12,9%; грамматические трансформации исходного текста, влияющие на восприятие его содержания — 14,9%; неоправданно частые повторы отдельных фрагментов текста, нарушающие структурную организацию готового речевого продукта — 12,6% ошибок.

Второе задание данной серии предполагало проведение вопросно-ответной беседы по материалам прослушанной сказки. С этой целью детям предлагалось назвать знакомые им сказки, содержание которых было бы похоже на ранее проанализированный сюжет, а затем объяснить, в чем заключается сходство сказочных сюжетов. В качестве критериев оценки успешности выполнения поставленной задачи выступали:

- количество названных испытуемыми сказок со сходным сюжетом;
- выделение существенных признаков сходства в процессе сравнения сказочных сюжетов.

В ходе экспериментальной проверки нами были зафиксированы следующие варианты ошибочных решений: нахождение сказочных аналогий без уточнения признаков, указывающих на их сходство — 22,4% ошибок; выделение в качестве черт сходства малосущественных деталей, не раскрывающих смысловой близости анализируемых сюжетов — 21,2%; произвольный выбор

сказочного сюжета, не имеющего сходства с оригиналом, — 23,7%; выбор произведения, не относящегося к жанру сказки — 10,3%; отсутствие продуктивного решения — 22,4% неверных ответов.

Обработка полученных в ходе экспериментального изучения количественных данных проводилась с использованием статистического пакета Statistica 6.0 для среды Windows. Ее результаты показали, что значимость различий p для всех заданий не превышает 0,01, что свидетельствует о высокой степени достоверности различий результатов выполнения заданий констатирующей фазы экспериментального изучения учащимися с нормальным и нарушенным речевым развитием.

Литература

- Бабина Г. В.* Анализ смысловой структуры текста учащимися с тяжелыми нарушениями речи // Бабина Г. В. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. М., , 2005. С. 172–178.
- Биева Е. Г.* Когнитивные основы понимания речевого сообщения // Мышление и текст. Иваново, 1992. С. 13–19.
- Воробьева В. К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М., 2006.
- Грибова О. Е.* Специфика восприятия синтаксических конструкций в процессе аудирования учащимися начальных классов с тяжелой речевой патологией // Детская речь как предмет лингвистического исследования. СПб., 2004. С. 56–59.
- Лалаева Р. И.* Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. СПб., 2006.
- Русецкая М. Н.* Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин. СПб., 2007.
- Седов К. Ф.* Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М., 2004.
- Халилова Л. Б.* Психолингвистический подход и его использование в изучении речевых расстройств // Психолингвистика и современная логопедия. М., 1997. С. 41–58.
- Халилова Л. Б.* Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи // Психолингвистика и современная логопедия. М., 1997. С. 227–240.
- Цветкова Л. С.* Афазиология: современные проблемы и пути их решения. М.; Воронеж, 2002.
- Шахнарович А. М.* Детская речь в зеркале психолингвистики: Лексика. Семантика. Грамматика. М., 1999.

О. В. Смирнова

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

ОСОБЕННОСТИ ОСМЫСЛЕНИЯ ДЕТЬМИ ОПИСАТЕЛЬНЫХ ЗАГАДОК

Загадка относится к одному из самых древних жанров устного народного творчества. В текстах, принадлежащих к этому жанру, содержится краткое описание предмета, часто иносказательное, когда один предмет или явление описывается путем сравнения его с другим предметом или явлением. Загадка — всегда в той или иной степени метафора. Принадлежность образной части и ответа загадки к разным классам, или предметным областям, и создает эту метафору. Фольклорист, лингвист и исследовательница финских загадок Э. Кёнгес-Маранда в своей работе «Логика загадок» отмечала, что в образной части загадки содержится термин, который составляет пару с термином в ответе (Кёнгес-Маранда 1978). Эти два сравниваемые и соотнесенные компонента образуют метафору.

Именно этот когнитивно-иницирующий аспект функционирования загадок, с одной стороны, и их метафоричность, с другой, позволили нам предположить, что изучение восприятия загадок детьми может выявить какие-то общие закономерности, которые впоследствии позволят оптимизировать использование загадок как лексического материала для работы с детьми младшего школьного возраста.

Для отбора материала, наиболее пригодного для нашей экспериментальной работы¹, мы выбрали загадки с разными способами описания предметов:

- загадки, построенные на субстантивной метафоре, сравнительно представляющей предмет и его части, например: *Сто одежек и все без застежек*;
- загадки, построенные на предикатной метафоре, образно представляющей действия или свойства предмета: *Не лает, не кусает, а в дом не пускает*;
- загадки дескриптивного типа, не содержащие прямой метафоры, описывающие предмет без привлечения сравнений: *Пушистый зверек, ловит мышей, любит молочко*;
- загадки смешанного типа, содержащие несколько перечисленных выше признаков: *Серебряные нити связали небо и землю* (Арутюнова 1990).

¹ Эксперимент проводился в школе №307 Адмиралтейского района города Санкт-Петербурга.

Анализ ответов, данных детьми при разгадывании загадок, дает возможность понять, какие структурные компоненты загадки и образы, описанные в загадке, оказались доступными восприятию младших школьников. Здесь мы остановимся на описании эксперимента в той его части, которая касалась разгадывания детьми загадок дескриптивного типа.

Эксперимент проводился в рамках внеурочной деятельности. Процесс разгадывания загадок был представлен именно как игра, само участие в которой должно доставлять детям удовольствие. Подчеркивалось, что любой ответ интересен, однако интересно и догадаться о том, что именно предполагал («зашифровал») тот, кто загадку придумал. Объяснялось, как именно нужно это делать — внимательно прослушать (прочитать) загадку, постараться найти тот предмет, который удовлетворял бы всем признакам, указанным в загадке, и (или) мог совершать все те действия, которые описаны в загадке. Также, если в загадке есть сравнения, то надо найти предмет, похожий на все перечисленные в ней предметы по названному в загадке признаку и (или) совершающий все те же действия, что и перечисленные в загадке предметы схожим образом. Приводились общеизвестные примеры. Подчеркивалась ценность любого индивидуального ответа: «Нам важно именно то, что лично ты думаешь».

Всего было опрошено 33 ученика 2-х классов. Занятие проводилось соответственно с 17 и 16 детьми. Им предлагалось разгадать 22 загадки разных типов (6 описательных и 16 метафорических разных видов) в процессе 4 занятий. За один раз им предъявлялось группа из 5–6 загадок, содержащая загадки разных типов — 1–2 описательных и 3–4 метафорических. Загадки были распечатаны на бумаге, кроме этого, детям вслух зачитывался текст загадки. Задачей ребенка было написать ответ в специально отведенной строке листа бумаги, на котором был напечатан текст загадки.

Разгадывание описательных загадок

1. *Длинный хвост, крохотный рост, серая шубка, острые зубки (мышь)*. На эту загадку было получено 28% правильных ответов, 72% ответов не учитывают один из 4-х признаков, а именно, размер загадываемого животного (*кот, волк, собака*).

2. *Гладко, душисто, моет чисто (мыло)*. При разгадывании загадки дети дали 61% правильных ответов. 6% ответов не учитывает весь набор признаков. Основная причина, возможно, связана с тем, что дети сосредоточивали свое внимание на одном из признаков, на который они ориентировались в поиске ответа: *полотенце,*

душ, туалетные принадлежности — моет. Интересен ответ *снег*, который, возможно, появился по ассоциации с наречием *чисто*. В инструкции детям давалась возможность не писать ответа на загадку в случае затруднения, в 30% случаев испытуемые воспользовались такой возможностью.

3. *Летом сладка, зимой горька, что за ягодка? (рябина).* 67% правильных ответов. В тексте загадки есть фактор, сужающий зону поиска: *ягодка*. О значимости этого фактора свидетельствует то, что 6% неверных ответов касались других ягод — клубники, малины, земляники. Дети, давшие такие ответы, не учли одного из признаков объекта загадки — *зимой горька*. Большое количество правильных ответов связано с тем, что незадолго до начала экспериментальной работы на уроке обсуждались особенности некоторых растений, в число которых входила рябина. В 24% случаев дети отказались от ответа.

4. *Днем спит, ночью летает, прохожих пугает (сова).* 24% правильных и 51% условно правильных ответов, т.е. таких, в которых назван объект, обладающий теми же признаками: *летучая мышь*. 6% ответов основаны на каком-то одном признаке: *пугает — медведь, летает — сокол*. 16% — отказы от ответа.

5. *Само с кулачок, красный бочок, потрогаешь — гладко, откусишь — сладко (яблоко).* Очень мало «правильных» ответов — 12%, это количество показывает, что фактор знакомства с объектом не так уж и важен — с яблоками знакомы все. (Ср.: рябина — 67% «правильных» ответов, хотя с рябиной дети сталкиваются реже, чем с яблоком.) Вероятно, поиск ответа затрудняется тем, что в тексте загадки присутствует редко встречающаяся синтаксема — *Само с кулачок*. Именно этот признак (размер) в выборе объектов, соответствующих перечисленным признакам, был упущен 55% испытуемых, в ответах которых звучали слова «ягода», «клубника», «малина» и т. п. О трудностях, возникающих при разгадывании этой загадки, говорит тот факт, что от ответа оказалась треть испытуемых — 33%.

6. *В огороде стоит, ничего не говорит, сам не берет и воронам не дает (пугало).* При отгадывании этой загадки от испытуемых был получено самое большое количество правильных ответов — 76%. Даже неправильные ответы основаны на реально описанных в загадке действиях (существа, которые могут или, по представлениям детей, могли бы испугать птиц: *крыса, собака*). С пугалом дети не очень хорошо знакомы в реальной действительности, однако в интересных детям литературных текстах пугало присутствует как персонаж. Большое количество правильных

ответов также дает основания предполагать, что описание действий объекта загадки наиболее продуктивно для отгадывания. В 18% случаев ответ не был дан.

Эксперимент позволил сделать некоторые выводы.

1. Описательные загадки имеют существенный лингводидактический потенциал: учат учитывать все перечисленные признаки объекта, т. е. воспринимать длинные ряды однородных членов предложения.

2. Редкие синтаксемы, присутствующие в текстах загадок, с одной стороны, затрудняют восприятие детьми загадок, с другой стороны, в какой-то мере осваиваются детьми.

В описательной загадке может быть представлен признак объекта загадки или его действия. Влияет ли на успешность разгадывания загадки способ описания объекта: признаки объекта или его действия даны в качестве его характеристик? Наши данные не позволяют сделать вывод относительно этого, так как не всегда можно разграничить эти два фактора. Фразу *днем спит*, можно оформить иначе: *тот, кто днем спит, спящий днем*. Можно предположить, что глагольные конструкции легче воспринимаются детьми (72% верных отгадок загадки о сове против 12% ответов на загадку о яблоке). Это обстоятельство требует дополнительного исследования. Очевидно, признаки, описанные с использованием прилагательных (как в загадке о мыши), лучше воспринимаются детьми, чем загадки, в которых признаки описаны другими способами.

Возможно, на успешность отгадывания загадки влияет то обстоятельство, что признаки одного объекта описаны разными способами, как в загадке о яблоке, которая была верно интерпретирована меньшим количеством испытуемых — 12%. Для того чтобы это проверить, был организован дополнительный эксперимент: загадка о яблоке была перефразирована так, что в описании объекта были использованы прилагательные. Текст (*Само с кулачок, красный бочок, потрогаешь — гладко, откусишь — сладко*) в новом варианте звучал иначе: *Небольшое, но и не очень маленькое, красное, гладкое, сладкое. Что это такое?* После того, как текст в новой редакции был предложен детям, большая часть испытуемых (76% — 25 человек) нашла правильный ответ. Хотя, возможно, свою роль сыграло знакомство с правильным ответом на предыдущую формулировку загадки.

Вероятней всего, на успешность разгадывания влияет именно совокупность признаков и/или действий, описанных в тексте

загадки, а также способы их описания. Дети не всегда могут ориентироваться на весь набор признаков/действий, оптимальное количество признаков, описанных в загадке, — не более трех.

Литература

Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М., 1990. С. 5–32.

Кёнгес-Маранда Э. Логика загадок // Паремиологический сборник. Пословица. Загадка. (Структура, смысл, текст). М., 1978. С. 249–283.

Т. А. УШАКОВА

Иваново, Россия

ДИФФУЗНОСТЬ: ПОМЕХА ИЛИ УСЛОВИЕ ВОСПРИЯТИЯ РЕБЕНКОМ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ?

Синкретичность, неустойчивость, диффузность, конформность, как известно, сопровождают ранние этапы роста человека, и степенью их преодоления в дальнейшем во многом определяется его зрелость. Можно вспомнить хотя бы «детскую ложь», когда границы желаемого и сказанного, сказанного и реального настолько зыбкие, что сам ребенок, только взрослея, оказывается в состоянии определять их. Однако все это не просто досадная особенность возраста, но и неперемнное условие формирования человека. Для «старта» необходима способность к некоему компромиссу, позволяющему принять условия среды.

Процесс преодоления диффузности затрагивает и освоение языка. По мере овладения речью перед ребенком все яснее высвечиваются фонетические контуры, перестают быть столь неустойчивыми и открытыми значения слов, «разлепляются» и определяются грамматические формы. При этом диффузность играет роль не только помехи, которую нужно преодолеть, но и условия вхождения в язык. Скажем, несовершенство фонематического слуха не только мешает ребенку вычленить и интерпретировать слово, но и является неперменным условием узнавания корня в его множестве вариантов (в словоформах, однокоренных словах). *Лижь, не вылизывай, слизал* — совершенный слух, не допускающий неопределенности, помешал бы вычленить общее в этих словах. Не удивительно при этом, что ребенок, соотнося близкие

контуры, довольно долго попадает в «ловушки» неопределенности. Так, Даша, наблюдениям за которой посвящена эта статья, в 1,11 услышав слово *пояс* и держа пояс в руках, с удовлетворением кивнула: *Ту-ту!* Из этого примера видно, что диффузность затрагивает не только фонетику, но и область значения. Не раз наблюдая за поездом, Даша не смутилась тем, что «поездом» может называться и вот такая вещь. Ребенок в принципе готов к подобным «размытым» значениям, иначе, наверное, не было бы возможным становление категоризации.

Подобная амбивалентность — одновременное требование диффузности и стремление ее преодолеть — характерна и для художественных текстов в детской рецепции. Этими встречными движениями, видимо, объясняются многие особенности восприятия и воспроизведения детьми стихотворений, песен и сказок.

Художественный текст часто намного превышает возможности ребенка. Например, уже на первом-втором году жизни многим детям исполняют песни «Катюша», «Ой, при лужку, при лужке», «Шел отряд по бережку», смысл которых будет доступен ему лишь через несколько этапов развития. Да и смысл многих детских потешек часто глубоко загадочен, причем не только для малышей, но и для родителей (чего стоят, например, столь любимые детьми «Ладушки»). Тем не менее, они востребованы малышами. Если бы тексты должны были удовлетворять требованиям полной ясности, в радиус интереса ребенка входило бы очень ограниченное количество специально для него сконструированных произведений. Между тем, очевидно обратное: большинство текстов предлагаются малышу «на вырост». Степень «туманности» песни, стихотворения или сказки может быть очень велика и резко контрастировать со степенью притягательности для ребенка того или иного произведения.

Предпочтение стихотворений и песен прозаическим жанрам обусловлено во многом тем, что границы текста определены более четко: рифмой, ритмическим рисунком, постоянной последовательностью элементов, а в песне — мелодией. Всем этим обеспечивается целостность текста, его узнаваемость. Из хаоса звучащей речи выделяется завершенное целое, привлекательное для ребенка, помимо всего прочего, в качестве устойчивого поля для освоения, «наведения резкости». Возможно, этим объясняется общедетская любовь к прослушиванию одного и того же текста, сопротивление к вмешательству в текст (например, подмене слов) — видимо, это воспринимается как посягательство на целостность освоенного пространства. Слушая одно и то же стихотворение, ребенок

получает удовлетворение в том числе от проявляющихся контуров, появляющейся устойчивости.

При этом изначально допуск диффузности этого целого может быть очень велик. Текст в рецепции малыша второго года жизни может не только не иметь отношения к реальному содержанию, но и не иметь хоть сколько-то завершенного смысла вообще. Для Даши в полтора-два года были важны некие «выпуклые», проявленные для нее фрагменты текста, которые поддавались расшифровке, узнаванию, но вряд ли складывались в смысловое целое. Невозможно проанализировать, как ею интерпретировался каждый фрагмент, однако ее устойчивые реакции на одни и те же слова и строки были маркерами понятых фрагментов. Даша активно реагировала на распознанные фонетические единства: она подпевала, повторяла слова, а когда не могла подпевать, дублировала текст жестами, пантомимой, показыванием предметов. Ее интерпретации показывают, насколько смутное отношение может иметь текст в рецепции ребенка к своему реальному содержанию и при этом оставаться любимым и востребованным. Например, регулярно с 1,8 до 1,11 можно было наблюдать следующую устойчивую интерпретацию начала песенки «Про бобриков»¹:

«По травке, как по коврику, / Вечернею порой / Два бо-бо-бо-бо-бобрика (поет: *Пой-пой-пой!*, затем показывает на носки — иногда она в носках, на которых изображены бобрики, тогда говорит: *Оо-от!* (Вот), а чаще — в других носках, но все равно показывает и тогда говорит: *Неть!* (Сейчас здесь нет бобриков)) / Идут к себе домой. // Один был бо-бобреночком, / Другой был бо-бобром / Спешат добраться до ночи / До хатки за ручьем». «Дохаткизаручьем» — самостоятельно вычлененный и самостоятельно соотнесенный с денотатом элемент: Даша бежит к дверному косяку (при возможности к одному и тому же), трогает щель между дверью и косяком. Возможно, было диффузно воспринято наставление о том, что нельзя трогать косяк (сочетание «ах», «ручки») и однажды соотнесено со строкой, либо, наоборот, в самом наставлении была услышана эта строка. Вычленение и соотнесение знака чрезвычайно устойчивое, никакие попытки показать ей хатку, ручей не помогли.

«Бо-бобр идет проталинкой, / Он к ужину спешит, / За ним бобренок маленький / По травке семенит». (Щекочет маму. Ей показали, как бобренок семенит по травке — перебирали пальцами по ноге, но она это поняла как то, что ее хотят пощекотать.) «Весь день они работали (бежит к ноутбуку: *Ооот она!*: слово «работать» ей

¹Здесь и далее, если не указано иное, цитируются стихи Андрея Чебышева.

хорошо знакомо по репликам «Поиграй сама, мама работает», «Пожди, сейчас мама поработает, и пойдем гулять»)...

Итак, «пой» — носки с рожицами — дверной косяк — щеко-тать — ноутбук... Таковы смысловые опоры начала песенки про бобриков, маркируемые ребенком как распознанные. Как видим, значение элемента опознается вне его связи со всем текстом. Текст дискретен, смысл текста диффузен и определяется значением опознанных элементов. Смысловая целостность текста не достигается, она вообще «выносится за скобки», и при этом, что важно, ребенок получает удовольствие от песенки.

Даже при корректном узнавании слов вычлененные и понятые элементы могут не столько вести ребенка к пониманию текста, сколько уводить от него. В одном из стихотворений ежик сушит на солнышке пупочек: «А после мокрых дождиков / На солнышке сушил». *Ооон там* — Даша (1,11) показывает на солнце, имея в виду, что ежик там сушил свой пупочек. Прослушивание стихов «Только белый мишка / Холод очень любит» сопровождается крепкими объятьями — вот так мишка любит холод.

О том, насколько велико доверие к отдельному элементу в ущерб смыслу целого текста, можно судить и по следующим примерам. Строки «Только цып-цып-цып не спят / Потому что есть хотят» припоминаются Дашей (1,11) как *Потому что есть... кошки*. «Хотят» было соотнесено ею с «котят» и припомнено как «кошки». В стихотворении «Ежик в гостях у жирафа» жирафик говорит ежику: «Мы всегда поблизости, / Только очень длинные». Даша (1,10), слышавшая текст много раз, после слова «поблизости» вдруг проводит языком по маминой щеке. Оказывается, «поблизости» понято ей как имеющее отношение к «лизать». Та же реакция на слова «Как-то ближе к октябрю / Ослик встретился с хрю-хрю». Как можно встроить такое понимание слов «поблизости» и «ближе» в текст стихотворения? Видимо, это совершенно не важно. Диффузность преодолевается не прояснением смысла целого, а максимальным прояснением элементов и соотносением их с денотатом.

Денотат при этом стремится быть предельно конкретным, то есть максимально определенным. В стихотворении «Про моржуху и моржонка» мама-моржиха кормит моржонка рыбой. Даша (1,9) каждый раз бежит на кухню и дотрагивается до подоконника — туда, где однажды ей показали вяленую рыбу. Если песенка поется в другом доме или на улице, девочка неопределенно машет рукой: *Там!*, — видимо, имея в виду тот самый подоконник. Слова «морж», «моржиха», несмотря на картинки и пояснения, интереса

не вызывают, это стихотворение — про рыбу, которая лежала на подоконнике (или про подоконник, на котором лежала рыба). Узнаваемость, опознанность элемента диктует интерпретацию; все, что непонятно, диффузно, остается в тени и воспринимается как шум.

Предельная конкретность, противопоставляемая аморфности, проявляется и в понимании «Песенки про ветер», которую Даше часто поют на ночь. После строк «Он ласковый и нежный, / Он в путь меня зовет» Даша (1,11) вдруг открывает глаза и зовет маму: *Мама!* Это нетипично и ново, девочка никогда не перебивает и не зовет того, кто поет. Но затем выясняется, что Даша так изображает, как «он зовет»: поет «меня зовет» мама, значит, и звать некий «он» должен маму. Видимо, наиболее конкретный, осязаемый образ, самый близкий к только что пережитому опыту, может быть понят как центральный, независимо от того, что это никак не вяжется с другим рядом узнаваемых образов. Так, однажды Даша (2,2) попросила спеть ей песню «про посуду». На вопрос о том, про какую посуду, она ответила: *Про ту, которую мы моем в раковине*. Оказалось, что Даша имела в виду строку из песни на слова А. Арканова «Оранжевая песня»: «Эту песенку давно / Я пою повсюду».

Как видим, текст в восприятии Даши — это перебор номинаций. Смысловые связи устанавливаются только между ближайшими распознанными элементами. Все остальное — фон, поддерживающий формальную целостность вербального единства, потенциально распознаваемый шум.

Расшифровка текста, выявление его очертаний, борьба с его диффузностью может проходить долгое время — месяцами. Каждый текст приобретает все более четкие очертания по мере развития речи и расширения знаний о мире. К 2,4 в Дашиной жизни появилось много нового из-за возможности регулярных поездок на машине. К этому времени она знала порядка 40 текстов наизусть — полностью или фрагментарно, и регулярное цитирование строк в новых для нее ситуациях говорит о том, что песни и стихи не просто хранились в памяти и воспроизводились, а были открыты дальнейшим интерпретациям. Цитированием маркируется место встречи знакомого текста и новой реальности. Познание реальности обогащается текстовым опытом, а в тексте высветляется очередной фрагмент за счет столкновения с новым. Даша (2,4) едет в лодке и на свой вопрос о том, где папа, получает ответ: «Вон там, вон он. По бережку ходит». Затем Даша настойчиво спрашивает, где «побережку», получает объяснения, на некоторое время замолкает, а затем несколько раз удовлетворенно исполняет песню «Шел

отряд по бережку». На следующий день Даша наблюдает, как плавает собака, и слышит папины комментарии: «Смотри, как у нас Ко-ра плавает! Как акула!». Даша радостно кивает и цитирует хорошо знакомые строки из «Таракана» К. Чуковского: *И акула увильнула, только хвостиком махнула!* Затем каждый раз, когда она видит плавающую собаку или плавающую маму, она непременно повторяет эти строки, а когда читает «Таракана», еще долгое время пускается в объяснения, как плавали мама и собака, скороговоркой цитируя те же строки. Вряд ли при этом девочка узнала что-то новое об акуле. Насколько можно судить по реакции, просмотр картинок, видео про акулу, объяснения мало что добавили и к пониманию текста. Гораздо важнее был пережитый опыт.

Опознав в полевом цветке колокольчик, Даша докладывает: *Это колокольчик!*, — затем, кивая сама себе и ожидая одобрения, добавляет на одном дыхании и без вопросительной интонации: *Это колокольчики-цветы-очень-вежливы-а-ты* (Р. Серова, «Колокольчик голубой...»), затем бежит к папе и докладывает: *Там колокольчики-цветы-очень-вежливы-а-ты*. Хорошо видно, что, во-первых, ребенок опознал цветок как «тот самый, из стишка», а во-вторых, другие слова из стихотворения воспринимаются им как некое фонетическое окружение слова, упаковка, как шумовое дополнение, наличие смысла которого факультативно, избыточно. То же самое происходит, когда Даша узнает, что одна из ее собак — дворняжка. В восторге кивает (так же показывая узнавание): *Соня — дворняжка! Как Чебурашка! И-каждая-дворняжка-при-встрече-сразу-лапу-подает!*

При этом открытость текста интерпретациям не безгранична. Однажды раскодированный фрагмент не всегда подлежит дальнейшей обработке. Так, единство «дохаткизаручьем» настолько устойчиво, что даже к 2,10 не может распасться на другие составляющие, несмотря на освоенность слов «хатка» и «ручей»; точно так же Даша, несмотря ни на что, постоянно поет *Я мою посуду* вместо «я пою повсюду». Кроме того, у каждого текста наступает момент исчерпанности, когда дальнейшее преодоление диффузности избыточно — продвижения в понимании нет, текст закрыт для дальнейших распознаваний. Видимо, все эти тексты будут ждать своего часа на других этапах развития ребенка. В общем-то, та же модель отчасти характерна и для понимания текста взрослым.

Приблизительно с 2,5 стали очевидны изменения в рецепции текстов. Во-первых, иначе стали восприниматься прозаические сказки и истории: судя по попыткам сразу пересказать сказку, стали

доступны элементарные сюжеты. Правда, самостоятельное рассказывание сказки «не по горячим следам» первое время приводило к перебору полуштампов, не складывающихся в сюжет, текст содержал большое количество обрывов: Даша воспроизводила некий общий текст всех когда-то слышанных сказок: *Жила была девочка Маша. Звали ее девочка Маша. Вот. И жили-были... поросяты. Все лето они гуляли, пели песенки, веселились. Нюхали цветочки. Колокольчики-цветы-очень-вежливы-а-ты. А волк-то и услыышал! А Маша и говорит волку: «Уходи! Ты меня съешь!». Вот. Все лето поросяты бегали, веселились...* (2,5) Видимо, допуск диффузности и здесь сыграл свою роль: постепенно Даша стала «выпутываться» из этой неразберихи и к 2,9 стала способна воспроизводить давно слышанные истории. Во-вторых, появился новый тип ошибок при рассказывании стихов и пении: очень редко, но стали появляться подмены стихотворных строк прозаическими. Первый раз это было замечено в 2,6. Припоминая стихотворение Г. Ладонщикова «Медведь», она забыла строки «Заспешил медведь наружу: / Заливает — не до сна! / Вылез он и видит: лужи...» и пересказала их: *Медведь думает... как же мне спать? Мокро!* — и продолжила цитировать. Ранее Даша либо обрывала цитирование, либо заменяла строку другой строкой из того же текста. Другой новый тип ошибки — подмена грамматической формы на более привычную и, что характерно, нарушающую формальную целостность: *Наши жены — пушки заряжаются* (вместо «Наши жены — пушки заряжены») (2,10). Наконец, о том, что текст стал более структурированным, говорят попытки нарочитых замен в песенках: *А у мамы есть полоски, есть полосочки везде...* (Смеется.) *Мам, это я про тебя пою!* — вместо «А у зебры есть полоски...» (Е. Железнова «У жирафа пятна...»). Все это свидетельствует о том, что целостность текста стала задаваться не только формально.

Приблизительно с 2,6 меняется характер маркирования элементов: комментируются они преимущественно вербально и только те, которые были недавно раскодированы. Например, при пении «Ой, при лужку, при лужке...» Даша (2,6), дойдя до куплета «Вышла ее мати», обязательно прерывается: *Это такая мама*, а после строки «Пожалуйте в хату!» воодушевленно поясняет: *Это такая дом! Проходите, пожалуйста!* На конкретные предметы Даша при комментариях новых песен показывает меньше, однако мифологическая конкретность детского мира, конечно, хорошо чувствуется. На слова «К тебе сегодня придет тетя Оля с девочкой Машей!» она (2,10) реагирует с восторгом: *Маша! Про которую ты мне сказки рассказываешь?!* (В сказках на ночь регулярно появляется девочка Маша.)

Таким образом, диффузность восприятия художественного текста на ранних этапах не столько мешает различать смысл, но и делает возможным восприятие текста вообще. Преодолевая диффузность, нерасчлененность, ребенок становится способным воспринимать более сложные тексты — и снова для этого сначала требуется его готовность к компромиссу, его одновременное принятие диффузности и способность ее преодолеть.

Н. В. ХАРЧЕНКО

ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦКИЙ, УКРАИНА

ВНУТРЕННЯЯ РЕЧЬ И ВНЕШНЕРЕЧЕВЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК КРИТЕРИИ РАЗВИТИЯ АУДИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

В психолингвистических и нейропсихологических исследованиях (Б. Г. Ананьев, Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, О. П. Кауфман, Г. С. Костюк, А. Р. Лурия, А. И. Новиков, А. Н. Соколов и др.) доказана исключительно важная роль внутренней речи в аудировании. Внутренняя речь, по мнению Л. С. Выготского, — это центральное звено в процессах восприятия и понимания устной речи. «Процесс понимания речи не является зеркальным отражением процесса построения отдельного высказывания или целостного текста, а всегда есть превращение данного высказывания в сокращенные смысловые схемы на уровне внутренней речи» (Выготский 1982). Внутренняя речь является «мостом, обеспечивающим взаимопонимание людей в процессе коммуникации» (Жинкин 1982: 84), «главным средством опосредования всех других форм и видов речи» (Ахутина 2002: 21). Внутренняя речь — это механизм, в котором «внешние поверхностные значения трансформируются в систему внутренних смыслов» (Лурия 1998). Именно во внутренней речи, по утверждению Н. И. Жинкина, лексические значения интегрируются и формируется текстовый смысл (Жинкин 1982). Т. Н. Ушакова, Н. Д. Павлова, И. А. Зачесова утверждают, что «смыслообразовательное звено (внутренняя речь) — наиболее важное звено в речевом механизме, поскольку является хранителем языкового опыта, и в этом механизме реализуются динамические процессы, с помощью которых совершаются разные семантические операции» (Ушакова, Павлова, Зачесова 1989: 5). Таким образом, оценка уровня сформированности внутренней речи (внутриречевых трансформаций), по нашему

мнению, является важной составляющей оценки уровня развития аудирования детей дошкольного возраста. Чтобы понять, насколько у ребенка сформирована внутренняя речь, необходимо вынесение ее наружу (Выготский 1982: 174).

О понимании / непонимании дошкольниками речи (текстов) можно судить как по внутриречевым, так и по внешнеречевым действиям — вербальной речи, образной речи («язык» рисунков), пантомимике («язык» движений, выполнение инструкций). Выдвинутый нами тезис основывается на утверждениях психологов и психолингвистов о том, что «понимание текста — это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления. Это может быть процесс парафразы, пересказа той же мысли другими словами, процесс смысловой компрессии, в результате которой образовывается минитекст, реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов; процесс построения образа предмета или ситуации; формирования личностно-смысловых образований, эмоциональной оценки событий. Вообще понято то, что может быть иначе выражено» (Леонтьев 1999: 141–142). М. М. Бахтин утверждал: «Всякое понимание живой речи, живого высказывания носит активно ответный характер. Конечно, не всегда имеет место непосредственно следующий за высказыванием громкий ответ на него: активно ответное понимание услышанного может непосредственно реализоваться в действие» (Бахтин 1986: 437–438). На ответный характер произведений художественной литературы указывал В. В. Знаков: «Смысл любого рассказа, повести или романа заключается не в их предметном содержании, фабуле, а в отношении читателя к прочитанному. Отношение обычно представлено в характере интерпретации содержания — выводах, предположениях, ответах на вопросы и т. п.» (Знаков 1994: 214).

Установление внешнеречевых действий как показателей развития аудирования основывается также на выводах ученых (Е. Г. Биева, П. П. Блонский, П. И. Зинченко, Д. Б. Эльконин, А. А. Люблинская, А. А. Смирнов, Н. А. Циванюк и др.), согласно которым понимание устных высказываний развивается у дошкольников раньше, чем способность говорить (передавать содержание прослушанной информации в связной речи). Нередко, достигая достаточно глубокого понимания, ребенок не может объяснить его, поскольку не владеет адекватными этому пониманию языковыми средствами. В то же время, как отмечает П. И. Зинченко, возможна и обратная картина, когда объяснение вовсе не является адекватным пониманию, поэтому «объяснить — еще не значит

адекватно понять. Способность что-то объяснить — это лишь один из критериев понимания» (Зинченко 1998: 90). По утверждению А. А. Смирнова, понимание у ребенка может быть правильным, достаточным, но средств, необходимых для того, чтобы по-своему выразить свое понимание, передать в определенной форме, отличной от оригинала, у ребенка может и не быть (цит. по Зинченко 1998: 154). Поэтому, «свое понимание сказки, рассказа дошкольник пытается проявить в действии, например, играя в игры по их сюжетам» (Циванюк 1974: 44). Понимание речевых сообщений детьми дошкольного возраста, которые не владеют в достаточной степени речью, пишет Е. Г. Биева, не может контролироваться традиционными методами, которые предполагают анализ продуктов внешней речевой активности (Биева 1984: 80–81). Если смысл понят, он может быть выражен различными наборами средств (Агафонов 2003: 263). Качество предметных действий, по мнению И. Н. Горелова, всегда выше качества владения ребенком языковой системой (Горелов 1977б: 21), а пантомимическое воспроизведение определенного содержания может быть достаточно полным и детальным (Горелов 1977 а: 203).

Таким образом, внутренняя речь и внешнеречевые действия являются важными критериями оценки уровня развития аудирования детей дошкольного возраста. Разработка специальных заданий, направленных на диагностику аудирования дошкольников по внутренне- и внешнеречевому критериям, — важная задача последующей исследовательской работы.

Литература

- Агафонов А. Ю. Основы смысловой теории сознания. СПб., 2003.
- Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания. М., 2002.
- Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. М., 1986.
- Биева Е. Г. Факторы, влияющие на понимание текстов (на материале детской речи): Дисс. ... канд. филол. наук. М., 1984.
- Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии: Собр. соч. в 6-ти т. Т. 1. М., 1982.
- Горелов И. Н. Аverbальные «следы» в тексте // Виды и функции речевой деятельности. М., 1977а. С. 166–204.
- Горелов И. Н. Проблема функционального базиса речи: Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. М., 1977б.
- Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М., 1982.

- Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание и деятельность // Психология понимания. М., 1998.
- Знаков В. В. Понимание в познании и общении. М., 1994.
- Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М., 1999.
- Лурия А. Р. Язык и сознание. Ростов н/Д, 1998.
- Ушакова Т. Н., Павлова Н. Д., Зачесова И. А. Речь человека в общении. М., 1989.
- Циванюк Н. А. Некоторые особенности восприятия сказки детьми 3–4 лет // Дошкольное воспитание. 1974. № 6. С. 41–45.

П. В. ШВАЙЦЕР

Омск, Россия

**«У ЛУКОМОРЬЯ ДУБ ЗЕЛЕНый» А. С. ПУШКИНА
В ВОСПРИЯТИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ:
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ¹**

Восприятие читателем-школьником литературного произведения — сложный творческий процесс, опосредованный всем жизненным, эстетическим, читательским и эмоциональным опытом ученика и находящийся вследствие этого в центре внимания психологов, философов, педагогов, методистов.

Для исследования особенностей эмоционального восприятия художественного текста мы провели эксперимент, материалом для которого послужило вступление к поэме А. С. Пушкина «Руслан и Людмила». Выбор материала обусловлен, во-первых, тем, что А. С. Пушкин является одним из самых востребованных авторов в школьной программе и его произведения хорошо знакомы детям. Во-вторых, язык произведений А. С. Пушкина отличается особой художественной выразительностью.

Всего в эксперименте приняли участие 66 мальчиков и девочек, учеников 5 классов (10–12 лет). В группу А вошел 21 ученик из школы №96 г. Омска с низким уровнем успеваемости. (Данные были получены от учителей русского языка и литературы на основании текущей успеваемости по этим предметам.) Группа Б включала 21 ученика школы №96 г. Омска со средним уровнем успеваемости. Эксперимент в обеих группах проводился сразу после изучения произведения, в конце урока. Группа В включала 24 ученика

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ 15-04-00325а. «Детство в дискурсивном пространстве региона: комплексный анализ институциональных и персональных коммуникаций с участием ребенка».

школы №3 р. п. Любинский с высоким уровнем успеваемости. Эксперимент проводился спустя месяц после изучения произведения, в ходе которого дети заучивали отрывок наизусть.

Эксперимент базировался на методе семантического дифференциала: предлагалось оценить отрывок по следующим критериям — понятный/непонятный, интересный/неинтересный, красивый/некрасивый, грустный/веселый, реальный/фантастичный, приятный/неприятный, запоминающийся/незапоминающийся, хороший/плохой, сложный/простой. Испытуемые оценивали предложенный текст по одиннадцати шкалам (от -5 до +5). Оценка «пять» была выбрана нами, так как она приравнивается школьниками к полному пониманию и владению материалом, оценка «четыре» означает, что что-то остается непонятым и требующим уточнения и т.д., таким образом, срабатывает привычная схема оценивания учеников учителем. Затем общее количество баллов, прописанное в какой-либо шкале, суммировалось, общая сумма делилась на количество испытуемых. Результаты представлены в таблице.

ТАБЛИЦА 1

Шкалы	Группа А	Группа Б	Группа В
Непонятный/ <i>понятный</i>	3,61	4	4,54
Неинтересный/ <i>интересный</i>	4,76	4,61	4,66
Некрасивый/ <i>красивый</i>	4,33	4,66	4,45
Грустный/ <i>веселый</i>	3,66	3,57	3,75
Реальный/ <i>фантастичный</i>	4,76	3,76	4,5
Неприятный/ <i>приятный</i>	4	4,09	4,45
Незапоминающийся/ <i>запоминающийся</i>	2,04	3,66	4,66
Плохой/ <i>хороший</i>	4,71	4,28	4,66
Сложный/ <i>простой</i>	3	3	4,16
Жестокий/ <i>добрый</i>	4,52	4,23	4,79

Эмотивно-чувственное восприятие пролога в группе А и Б обусловлено входжением в ситуацию эмоциональных переживаний, возможностью перечитывать отрывок. В группе В нет ни одного отрицательного показателя, показатели в целом выше, чем в А и Б. Такой результат вполне можно объяснить уровнем успеваемости класса и отлаженной работой давно практикующего педагога.

После эксперимента дети всех трех групп отвечали на вопрос «Чем вам понравилось или не понравилось данное произведение?» Респонденты группы А указывали, что им нравятся герои и реалии: *русалка* (4), *кот ученый* (3), *избушка на курьих ножках* (2), *царевна* (1), *королевич* (1), *тридцать витязей* (1). Школьники также отмечают фантастичность и сказочность пролога, легкость при чтении: *Интересно, что будет дальше при чтении.*

Группа Б указывала: *просто запоминается; хороший, добрый, волшебный; сказочный; добрый; интересный; произведение понравилось, потому что интересное.* Учащиеся обращали внимание на героев и отдельные эпизоды: *кот ученый* (6) (у многих детей есть домашний любимец), *русалка* (5), *пленение грозного царя* (1), *колдун* (1), *спящая царевна* (1).

Отличительной чертой ответов в группе В является отсутствие перечисления конкретных понравившихся деталей. Респонденты вдумчиво обозначали причины, почему им нравится произведение: *очень красивое; приятное; легко запоминается; есть много сказочных героев и это очень интересно; много завораживающих и фантастических высказываний; интересные фразы; много героев сразу.*

Таким образом, дети со средней и низкой успеваемостью воспринимают пролог как *красивый, понятный, приятный, интересный, фантастичный, хороший и добрый* и больше обращают внимание на конкретные заинтересовавшие их эпизоды. Результаты эксперимента в группе В отражают особенности удаленного эмоционального восприятия. Дети этой группы обращают внимание не только на героев, но и на язык лирического произведения.

ЛИТЕРАТУРА И ФОЛЬКЛОР: РЕБЕНОК-ГЕРОЙ, РЕБЕНОК-АДРЕСАТ, РЕБЕНОК-СОЧИНТЕЛЬ

О. В. АСТАФЬЕВА
САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

ПО МУРАВЬИНОМУ СЛЕДУ (О ПРИКЛЮЧЕНИЯХ БУКАШЕК И ОДНОЙ ИЗВЕСТНОЙ МЕТАФОРЫ)

Давно замечено, что настоящая детская литература обращена одновременно к ребенку и взрослому. Хорошая детская книга для маленького — всегда «на вырост», а для большого — не только возможность вернуться в детство, но и по-новому увидеть то, что прежде ускользало от внимания. В. Бианки, сказки которого адресованы порой даже не читателям — слушателям еще, признавался: «Задумал я сбить для детских садовниц (воспитательниц детских садов) целую большую книгу ... — о простых чудесах... Такое написать, чтобы в самом простом изнутри светила тайна, сияло чудо, как оно и есть в природе. Так написать, чтобы можно было вслух читать самым маленьким «цветам», а «садовницы» глаза бы разинули на то, мимо чего они проходят, не замечая» (Арзамасцева, Николаева 2005).

Формулируя творческую задачу, Бианки прибегает к метафорам: свет тайны, цветы жизни, садовницы... Неудивительно, что и в произведениях его метафорическая образность играет значительную роль. Одна из самых актуальных для Бианки метафор — метафора пути. Главная тема творчества Бианки — открытие мира природы маленьким человеком. Потому мотив пути предстает и

как метафора познания, и как метафора взросления. Герой Бианки, чаще всего очень юный, отправляется в путь, по мере движения в пространстве и ему, и читателю открывается немало интересного нового. Так построены многие тексты — от первого напечатанного «Путешествия красноголового воробья» до знаменитого «Мышонка Пика», Робинзона, плывущего по реке жизни и сталкивающегося с многочисленными испытаниями. Но, пожалуй, самый знаменитый путешественник Бианки, получивший известность благодаря мультипликации, — муравьишка.

«Как Муравьишка домой спешил» — типичный пример созданного Бианки научно-популярного жанра «сказки-несказки». Сказочный сюжет, говорящие зверушки — обрамление важной природо-ведческой информации о том, как устроены лесные домишки, чей нос лучше, кто чем поет... В данном случае путь в большой мир и обратно домой дает возможность рассказать читателю о том, как передвигаются насекомые. Маленький герой, приближенный к юному читателю, — «муравьишка» (не муравей) не просто вызывает сочувствие, он становится проводником в увлекательный мир энтомологии, знакомит с прежде неизвестными насекомыми или открывает новые свойства давно знакомых. А Бианки рассказывает столько удивительного: и об устройстве муравейника, который закрывается на закате, и о строении тела, ножек и крыльев разных насекомых, и о способах их передвижения. Научная информация доминирует в тексте. Но и эмоциональная составляющая важна. Потерявшийся было герой возвращается, познав, как велик и разнообразен мир. И важно, что у Бианки путь познания не горек. Мир насекомых предстает на редкость доброжелательным: все готовы помочь муравьишке. Иначе трудно вызвать симпатию к «букашкам», «козявкам», от которых обыватель брезгливо отмахивается и которых Бианки (отец и брат его были профессиональными энтомологами) искренне любит.

Первый мультфильм по мотивам этой сказки — «Муравьишка хвастунишка» (режиссер В. Полковников, автор сценария М. Вольпин) — выходит в 1956 г. Этот период в отечественной анимации, по точному замечанию И. П. Иванова-Вано, проходит «под гипнозом Диснея». Основной прием создания визуального образа — раскрашенный контурный рисунок. Мастерство аниматоров позволяет им разыгрывать на кончике карандаша любые роли. Сохраняя облик и повадки животного, аниматоры наделяют их человеческими чувствами, имитируют человеческую мимику и жесты, придают зверушкам человеческие характеры. Важную роль играет звуковой ряд — голоса актеров, озвучивающих персонажей, и музыкальное

сопровождение. Следование лучшим традициям американской анимации неожиданно органично сочетается с задачами искусства «социалистического реализма» — реализма, демонстрировавшего реальность такой, какой она должна быть. В отличие от установки на развлекательность, характерной для американской анимации, советские мультфильмы 40-50-х годов заряжены мощным воспитывающим потенциалом — неслучайно излюбленными жанрами этого периода стали сказка и басня. При этом назидание и в сказке оказывается сродни басенной морали.

Показательно изменение заглавия: в нем усилен антропоморфизм и не только задан характер Муравьишки, но и заявлена моральная оценка героя. Сказка начинается, как театральное представление, с перечня персонажей, которых представляет главный герой. Характер «хвастунишки» начинает раскрываться уже в этом фрагменте: муравьишка дает другим уничижительную характеристику, тем самым возвышая собственную персону. Действие развивается с эпической неспешностью: седовласый согбенный патриарх напоминает согражданам о законах общежития: до захода солнца все должны вернуться в муравейник. А его завет транслирует несколько назойливая «воспитательница», от которой герой отмахивается — успею еще!

Именно характер, безудержное хвастовство Муравьишки становятся двигателем сюжета: герой хочет залезть выше всех, «выситься», и за то оказывается наказан. Листок уносит его далеко от родного коллектива, от которого муравьишка оторвался в буквальном смысле.

Хвастливый герой не совсем лишен зрительской симпатии: его поэтические реплики, столь артистично исполненные, вошли в поговорки (*Сделайте одолжение, войдите в мое положение, я инвалид, ножка болит...солнышко скроется, муравейник закроется*). Не меньшим обаянием наделены его спасители. Число их, по сравнению со сказкой Бианки, уменьшено, зато в фильме найдены незабываемые визуальные и звуковые решения различных насекомых, сочетающие антропоморфизм с умением сохранить и энтомологическую точность. Актуальное для Бианки различие в способах передвижения убедительно отражено на экране художниками-мультипликаторами. Важную роль в создании настоящих характеров играют и голоса актеров (фильм блестяще озвучен такими мастерами, как М. Виноградова, А. Грибов, А. Папанов, Г. Вицин), и музыкальное сопровождение. Для каждого насекомого Э. Колмановский создает свою, индивидуальную,

запоминающуюся мелодию, соответствующую как внешнему виду, так и способу передвижения. Изящный водомер легко скользит по поверхности воды, подобно конькобежцу, тяжеловесный майский жук страдает одышкой... Реакции героев очеловечены: после скачки на землемере у муравьишки так узнаваемо кружится голова и мутнеет в глазах. А как по-человечьи, на двух ногах, балансирует он на соломинке в воде! Финал возвращает нас к названию: успевший к сроку благодаря отзывчивости окружающих, Муравьишка поет хвастливую песенку, помогающую вновь вспомнить его приключения. Но в песенке этой нет благодарности тем, кто помогал ему, есть лишь гордость собственными силами. И потому героя так бесцеремонно обрывают: «воспитательница» дает ему ощутимый шлепок, подгоняя зазнайку в закрывающийся муравейник. А над всем этим — мягкая ирония солнышка: «Эх ты, муравьишка-хвастунишка!» Так в сказку-несказку Бианки внесено назидательное, почти басенное начало, характерное для этого времени. Мы видим и созидательный труд дружного муравьиного коллектива, где старшие и младшие подчиняются общим законам, и пагубные последствия самолюбования и хвастовства. Мир, который окружает героя, полон доброжелательности и терпимости, что соответствует установке на социальный оптимизм и вписывается в традиции соцреализма. Герой, пройдя путь блудного сына, пока не сумел усвоить его урока, остался прежним «хвастунишкой». Но мягкость и настойчивость, с которой его воспитывают, позволяют верить, что исцеление возможно.

«Путешествие муравья» Э. Назарова (он и режиссер, и автор сценария) создано в 1983. В титрах тоже значится «по сказке Бианки». Прошло не просто больше четверти века — изменилась эпоха. Оттепель, шестидесятые годы, стали в советской анимации временем обновления. Освободившись от «гипноза Диснея», мультипликаторы увидели в своем искусстве не только возможности иллюстрирования любимых книг, но и возможность самовыражения. Соцреализм нивелировал авторскую индивидуальность — теперь наступает время режиссерских открытий, подарившее нам шедевры Ф. Хитрука, Б. Степанцева, Р. Давыдова, А. Хржановского. Застой, пришедший на смену оттепели, не смог отменить ее завоеваний в области мультипликации. Эзопов язык искусства оказался востребован как никогда. В 70-80-е годы на смену басенной аллегории и сказочному назиданию приходят притчевое обобщение, философская метафора. Анимация «взрослеет». Мультфильм перестает быть динамической иллюстрацией книги, он представляется

способом авторской интерпретации литературного произведения. Для полноценного восприятия лучших анимационных фильмов требуется достаточно богатый культурный опыт, они насыщены знаками-цитатами, рассчитаны на широкий круг ассоциаций.

В «Путешествии муравья» Э. Назарова авторское, индивидуальное начало заявлено уже с первых кадров, даже с титров, словно сложенных из тех же палочек, что и муравейник. В названии нет антропоморфизма. И герой повзрослел — муравей, а не муравьишка, как у В. Бианки и В. Полковникова– М. Эрдмана. И зритель, которому адресован фильм, тоже повзрослел. Основной культурологический контекст — вечная тема одиночества маленького человека. Хотя откровенного антропоморфизма нет: насекомые похожи на насекомых, двигаются суетливо, импульсивно, звучат назойливо. Их много, очень много, и разобраться, кого как зовут, мультфильм не помогает. Если в «Муравьишке-хвастунишке» в самом начале нас познакомили с действующими лицами и, следуя традиции Бианки, расширяли наш энтомологический кругозор, то в «Путешествии муравья» мир насекомых кажется самодостаточным, живет своей жизнью и не спешит впускать в нее посторонних.

Иной колорит, более яркие, насыщенные и контрастные цвета говорят о новом времени, новой стилистике. Контур порой подчеркнута четок, порой нарочито размыт. Герои и пейзажный фон не сливаются, они словно сотканы из разных материалов. Вместо привычного музыкального сопровождения — звуки живой природы, птичье пенье и гудение букашек.

Завязка редуцирована. В начале фильма на фоне птичьего щебета едва различимо бормотание гусеницы. Первая четко артикулированная реплика кажется случайной и странной: «И чего ему дома не сидится?» Вопрос, заданный гусеницей: «Зачем он туда полез?», — можно сформулировать и иначе. Например, словами из «Плаванья» Бодлера: «Что нас толкает в путь?» Но уместный в эпоху модернизма пафос в постмодернистском тексте-фильме подчеркнута снижен. Главный вопрос (о цели и смысле пути) озвучен сварливой гусеницей с самого начала — и остается без ответа. Не в качестве ответа — диалога между этими персонажами быть не может, — скорее самому себе, муравей тоже четко артикулирует свою реплику с явно восторженной интонацией: «О, как высоко!» Может, для того и забрался, чтоб увидеть, как мир велик? (Самым крупным фрагментом его тельца оказываются глаза.) Может, им движет жажда познания большого мира, потребность в просторе, в противовес маленькому, замкнутому муравейнику? Отрываться

от него герой не хочет — он уже собрался возвращаться, но ветер унес ненадежный листок. Тема случайности и судьбы тоже дана непафосно: ветер подхватил листок с муравьем, а мог бы и гусеницу унести, что бы она тогда сказала?!!

Упал муравей и действительно, а не театрально-симулятивно, как в прежнем мультике, отбил ножку. Бредет, прихрамывая, взывает о помощи. На маленького муравья никто не обращает внимания — все равнодушно заняты своими делами. Появился новый персонаж — птица, этакий образ рока, бесстрастно выхватывающая из жизни своих жертв... Агрессия есть и среди букашек: грозный рогатый жук вырыл ловушку и притаился в засаде...

Но и в этом микромире, оказывается, есть сострадание, деятельное сочувствие. Все столпились вокруг жучка, попавшего в ловушку, как типичная толпа зевак. А муравей, всеми брошенный, помог блошачку, протянул утопающему в песке соломинку, — тот в ответ помог ему. Почему? Может, потому что на собственном опыте знает, как горька беспомощность и равнодушие? Пафос сострадания и взаимопомощи опять снижен, прикрыт неказистой перебранкой «козявок». И вот в действиях птицы — такого аналога безличного рока — вдруг проглядывает позитивный смысл: наших героев, таких непривычных в паре, не тронула, обошла землемера, притворившегося палкой и упавшего чуть не в обморок от изнеможения и страха, клюнула и плюнула вонючего клопа, а вот съела того самого хищного жука. Речь букашек почти косноязычна, они, не договаривая, уговаривают: «У него — ноги, ему — надо...» Кто-то поможет, кто-то станет транспортом по воле случая (как землемер, по которому муравей пополз, как по палочке, или кузнечик, у которого опять не сложилось с любовью). Мало что удастся сразу, с первой попытки, направление движения подчас совсем не то... Постепенно в букашках проявляются человеческие черты, эмоции, порой простые, вроде раздражения или сочувствия, порой достаточно сложные, вплоть до ностальгии: «Моя береза...» (Заметим, именно береза, а не муравейник.)

Режиссер прибегает к смене кадров и планов, показывая жизнь муравейника в то время, когда герой спешит домой. И в ней все так узнаваемо: вот гонят с пастбища стадо тлей, вот воюют. И уже неясно, кто на кого похож — то ли насекомые на людей, то ли люди на насекомых... Есть среди них и обыватели, и разбойники, и зеваки, и мечтатели, и пошлая тетка-гусеница, и заботливый слоник-родитель... Но главное, среди них можно найти родственную душу и сочувствие.

Вообще, роль слова, речи персонажей по сравнению с «Муравьишкой-хвастунишкой» явно редуцирована. На смену колоритным и запоминающимся рифмованным репликам М. Вольпина, исполненным с актерским мастерством, пришло косноязычие козявок. Постмодернистская ирония в самых пафосных местах. Иными стали и принципы сюжетосложения, и композиционное решение. Фильм 1956 года с его четким сюжетом, подчиненным причинно-следственной и хронологической связи, подает историю муравьишки увиденной со стороны, от 3-го лица. Для него избрана классическая кольцевая композиция с пейзажным обрамлением жизни муравейника, в который хвастунишку вернули. Сюжет у Э. Назарова сбивчиво-импульсивен, как и ритм движения его козявок. Точка зрения постоянно меняется: вот герой со стороны, а вот мир его глазами, а вот его муравейник без него... Композиция лишена четкого обрамления и далека от кольца, как случайный фрагмент бесконечного полотна жизни. Забрался муравей на березу, а зачем — не только гусенице не ясно. Наконец, после стольких приключений и опасностей, вернулся домой и, прежде чем войти в закрывающийся, ограниченный муравейник, бросает прощальный взгляд вдаль, в тот открывшийся ему огромный мир, и о чем-то вздыхает... Но это не последние кадры. Заканчивается фильм блошачком, который тоже вздохнет, а потом поскачет, причем довольно энергично, и тоже в неведомую даль. И тихо гаснет закатное солнце, обещая ночь, соловьиные трели и новый день. В отличие от первой анимационной версии сказки Бианки, личность не растворяется в коллективе, а теряется в безграничном мироздании. Отказ от однозначных решений, принципиальная недоговоренность, стремление к философским обобщениям и тяга к метафорическим сюжетам, широкий культурологический контекст — характерная примета анимации этого периода.

Мы начали наше сообщение с утверждения двуадресности детской литературы. Как хорошая детская книжка, хорошие мультки тоже двуадресны, обращены и к ребенку, и к взрослому, предлагая каждому свое.

Литература

Арзамасцева И. Н., Николаева С. А. Детская литература. М., 2005. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://zav.ansya.ru/health/i-n-arzamasceva-s-a-nikolaeva-detskaya-literatura/pg-23.html>

С. А. БЕЛОРУССОВА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ, СЕМЬИ И БИБЛИОТЕКИ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНОГО ПОЛЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Формирование духовной культуры личности в России всегда рассматривалось через чтение, книгу, которые способствуют познанию, нравственному воспитанию, культурному общению, общему интеллектуальному развитию. С этих позиций требования предъявляются и к деятельности детских, школьных библиотек, библиотек семейного чтения (Голубева 1994: 13). Поэтому необходимо уделять внимание определению оптимальных условий взаимодействия библиотеки, семьи и школы, способствующих общению между разными поколениями, нравственно-эстетическому и интеллектуальному развитию личности ребенка. Содействие библиотеки этому процессу заключается в том, чтобы не только удовлетворить потребности родителей в разнообразной и актуальной информации о литературе для семейного чтения, но и непременно нацелить их на то, чтобы в совместном общении с ребенком постигать нравственно-эстетическую сущность произведений литературы, искусства, осваивать основы творческого чтения.

Потерю интереса к книге — привлекательности, эмоционально-положительного отношения, возбужденного внимания — отмечают специалисты, занимающиеся проблемами детского чтения и библиотеки (И. Тихомирова, Е. Баханов, Е. Голубева и др.). У нынешних детей чтение скорее вызывает отрицательную реакцию. Установка школьников на чтение как на необходимость, идущую извне, а не изнутри сопрягается у них с негативным отношением к самому печатному слову, то есть к книге, к литературе.

В процессе развития интереса к книге в раннем возрасте библиотека выполняет функцию помощника и проводника. Одной из главных задач в работе библиотек является раскрытие перед читателем великого многообразия книжного мира. Роль библиотеки в обеспечении учебно-воспитательного процесса — это информационная поддержка учебных программ основного и дополнительного образования. Вся работа библиотеки направлена на приобщение к чтению, развитию читательской культуры, навыков и умений пользоваться различными источниками информации, в первую

очередь книгой. Значимым направлением в работе библиотеки является привитие любви к чтению. Чтобы помочь ребенку открыть необъятный мир духовных ценностей, развить его художественные и творческие способности, постоянно поощрять и стимулировать его интерес к книге, учитель имеет возможность организовывать библиотечные уроки в форме уроки-игры, уроки-беседы, утренники и викторины. В библиотеках, готовясь к урокам, дети приобретают навыки работы со справочной и энциклопедической литературой, а полученные знания и умения ученики активно используют для подготовки к урокам, конкурсам и олимпиадам (Куликова 2013: 62).

Содружество детской и школьной библиотек играет большую роль в развитии культуры чтения ребенка, но первым и основным руководителем детского чтения является семья, родители. Если взрослые выступают как советчики, не навязывая своего мнения, такое общение обеспечивает творческое развитие ребенка. Очень ценно, что многие дети посещают детскую библиотеку с родителями. Следует отметить, что как школьные, так и городские библиотеки стремятся к организации взаимодействия не только со школой, но и с родителями. Для этого проводятся вечера семейного чтения, семейные праздники, конкурсы и игры. Таким образом, библиотека стремится повысить уровень взаимодействия с семьями, кроме того расширить культурное поле (КП) семьи, возродить традицию семейного чтения.

Высокий уровень читательского развития в младшем школьном возрасте может быть, достигнут только в результате совместных усилий таких социальных институтов как семья, школа и библиотека.

Базой для исследования послужила гимназия №166 Центрального района города Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие второклассники в количестве 32 человек, обучающихся по УМК «Школа России» (учебники «Литературное чтение» автор Л. Ф. Климанова).

Важно было выяснить, как влияют родители и библиотекари на формирование КП личности. Родителям была предложена анкета с целью оценки читательского потенциала семьи и ее возможностей для формирования КП личности.

Сотрудникам школьной библиотеки (гимназия №166) и районной (Центральная городская детская библиотека им. А. С. Пушкина Филиал № 3) была также предложена анкета, с целью выявления уровня читательского интереса младших школьников.

Практикуется ли в вашей семье семейное чтение?

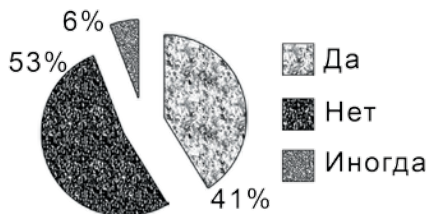


ДИАГРАММА 1

Анкета для родителей учащихся была составлена таким образом, чтобы можно было максимально понять отношение семьи к чтению, к традиции семейного чтения и взаимодействию с библиотекой. Результаты опроса представлены в диаграммах.

Есть ли у вас домашняя библиотека?

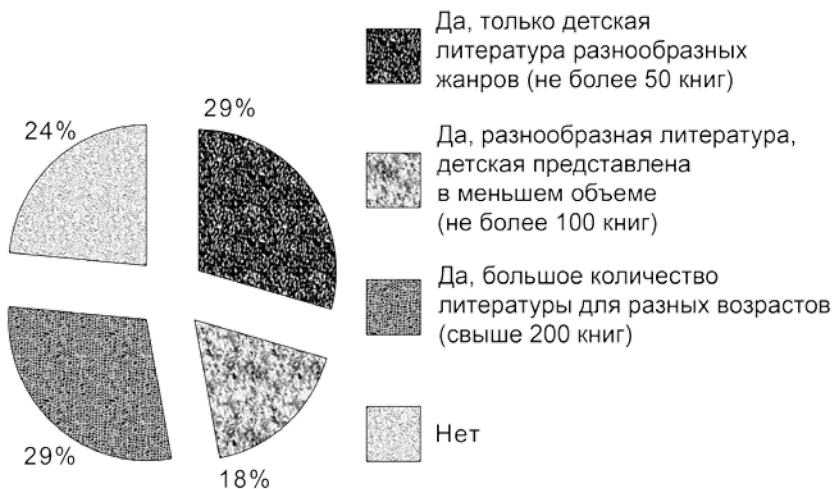


ДИАГРАММА 2

Диаграмма 2 показывает, что домашней библиотеки нет лишь у 24% опрошенных родителей. Однако те родители, которые отмечали наличие домашней библиотеки, говоря о ее наполнении, в большем объеме выделяли учебную литературу (по конкретным

областям знаний: хирургия, история и т. д.). Наличие детской литературы в домашних библиотеках сведено к минимуму и представлено лишь у 29% опрошенных. Это свидетельствует о том, что родители ориентированы на «свою» литературу, они не стремятся покупать «детскую», аргументируя это тем, что ребенок скоро вырастет, она будет не нужна. Данные аргументы говорят нам о том, что родители не до конца осознают важность чтения именно в младшем школьном возрасте, а следовательно, и формирование КП личности для них не является приоритетной задачей.

Далее рассмотрим диаграмму 3. Анализ взаимодействия семьи и библиотеки показывает, что 31% детей посещают библиотеку исключительно в поисках учебной литературы (подготовка к урокам и т.п.) и 31% не посещают библиотеку совсем. Такие показатели говорят об отсутствии активности и мотивации, связанной с какой-либо дополнительной творческо-образовательной деятельностью.

Анализ взаимодействия семьи и библиотеки

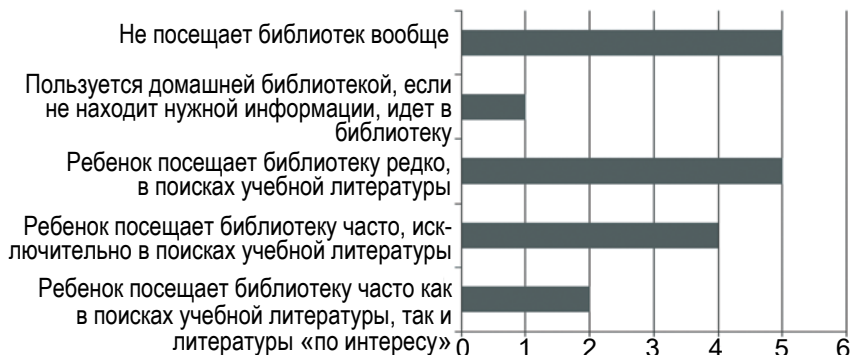


ДИАГРАММА 3

На традицию семейного чтения указывается в ответах 41% опрошенных родителей. Но только 10% из 41% понимают, что закладывается в понятие «семейное чтение». 31% в данное понятие закладывают совместное выполнение заданий к урокам литературного чтения, где ребенок читает, а взрослый задает ему вопросы исключительно из учебника, что не отражает традиции семейного чтения.

6% родителей практикуют семейное чтение иногда, таким образом, 37% (31% + 6%) родителей не понимают основ, которые

подразумеваются под традицией семейного чтения, а оставшиеся 53% не видят важного воспитательного и культуuroобразующего потенциала данной традиции. Данное наблюдение говорит о важности проведения просветительской работы с родителями, с целью возрождения традиции семейного чтения и просвещения родителей в вопросах формирования КП. Необходимо выстраивание четкой модели взаимодействия семьи и школы, чтобы наладить процесс расширения и формирования КП младшего школьника.

Анализируя анкеты, заполненные библиотекарями, мы также видим сложности взаимодействия школы и семьи. Приведем выдержки из анкет, заполненных библиотекарями. На вопрос «Как, по вашему мнению: изменилось ли в последнее время отношение детей к книге/чтению? Каким образом?» были получены следующие ответы.

К сожалению, дети стали реже приходить в библиотеку. Они плохо знают детских авторов, их произведения, потому что в семье им не читают, не прививают любовь к книге. Чтение перестало быть для ребенка любимым занятием, что крайне негативно сказывается на его развитии.

Мы видим, что сотрудники библиотеки также отмечают спад читательского интереса, низкий уровень развития личности ребенка, а следовательно, и КП личности.

Таким образом, возможности взаимодействия школы, семьи и библиотеки не реализованы в полной мере. Прежде всего, это связано со сложностью организации взаимодействия семьи и библиотеки, так как родители не всегда осознают важность и необходимость данного вида деятельности. Школы же, напротив, стремятся максимально включить детей в данный процесс, что дает положительные результаты.

Литература

- Голубева Н. Л. Деятельность детской библиотеки по подготовке родителей к семейному чтению как межличностному общению: научно-методические аспекты. Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1994.
- Куликова Е. В. Взаимодействие публичных и школьных библиотек: состояние и перспективы. М., 2013.

**ЭТНОГРАФИЯ НАРОДОВ РОССИИ НА СТРАНИЦАХ
ЖУРНАЛА «ЮНЫЙ ЧИТАТЕЛЬ»**

Дело об устройстве инородцев было случайно поднято в комитете 2 июня и с энергиею поддерживаемо Алексеем Александровичем как не терпящее отлагательства по плачевному состоянию инородцев.

Л. Н. Толстой «Анна Каренина»

На протяжении нескольких веков Россия увеличивала свою территорию. Во второй половине XIX века к Российской империи были присоединены Уссурийский край (Приморье), Сахалин, Казахстан, большая часть Средней Азии, небольшая территория в Закавказье, были окончательно завоеваны горные районы Северного Кавказа.

В огромной империи остро стояла проблема консолидации общества, не только межсловного, но и межнационального объединения. В 1869 Министерство народного просвещения опубликовало «Сборник документов и статей по вопросу об образовании инородцев», где была сформулирована основная идея этого процесса: «Христианское просвещение и полное обрусение инородческих детей должно быть целью этих училищ — в этом все согласны...» (К вопросу... 1869: 5).

Цель политики в отношении инородцев понятна, но какие отношения к другим народам воспитывали в русском населении империи? И что подразумевалось под «правильным», «нормативным» отношением? Создается впечатление, что этнографическое просвещение русских было системным и продуманным. Например, издавалась серия «Где на Руси какой народ живет и чем промышляет?» Николая Александровича Александрова, в средних учебных заведениях был комбинированный курс «Отечественное», куда входил и этнографический блок. «<...> следует озаботиться о том, чтобы внести дух любви, мира и согласия в отношения между православным русским населением и крещеными инородцами, внушить нашему простому народу, что крещеные татары, чуваша, черемисы и пр. «уже не чужие и пришельцы, но сограждане святым и свои Богу» (посл. ап. Павла к Ефес., гл. 2, 19), и потому русские должны смотреть на них как на братьев, во всем помогать им и слабеющих поддерживать духом любви и кротости» (Шестаков 1869: 444).

В самом конце XIX века в Петербурге начал издаваться журнал «Юный читатель» для подростков с 12 лет. Основали его три дамы: издательницы женщины-врачи Е. Казакевич-Стефановская, А. Острогорская-Малкина и редактор Э. Пименова. В объявлении о подписке говорилось, что журнал «ставит своей целью доставить русской семье и школе разнообразное образовательное чтение в простом и всякому доступном изложении, облегчить каждому, стремящемуся к знанию и развитию, доступ к науке и литературе и помочь ему в выработке лучших взглядов на жизнь и ее цели» (1907 г., 2-я стр. обложки). Представляется, что политика издательства заключалась в том, чтобы дать юным читателям возможно полное представление о народах, населяющих нашу планету. Издатели и авторы придерживались, насколько можно судить, прогрессивных взглядов, они утверждали равенство всех людей: ... «нынешние дикари ничем не виноваты в том, что они грубы и дики. Они пасынки природы, а мы ее любимцы. Нечего, стало быть, презирать их, смеяться над ними и выжимать из них соки, как это делают жадные и несправедливые люди из белых. Раз все люди братья, то справедливее будет, если старшие братья окажут помощь младшим» (Пименова 1903: 124). Особо хочется отметить, что в журнале не было ни одного антисемитского высказывания, хотя даже в детских произведениях того времени их было достаточно. Вольнодумство авторов журнала порой доходило даже до критики правительства за несправедливости по отношению к иностранцам.

Тем интереснее попробовать прочесть «этнографический текст» прогрессивного журнала «Юный читатель». Авторы этнографических очерков пересказывали для детей воспоминания путешественников, адаптировали их, т. е. у них была возможность отредактировать исходные тексты. Результаты кажутся нам удивительными: в произведениях, посвященных землям Российской империи, как-то теряются, забываются коренные жители. Например, в очерках Андрея Осипова «Письма с Волги» (1899) — очень длинном и скучном познавательном произведении (его публиковали в десяти номерах журнала) — мальчик едет по Волге с дядей-историком и в письмах делится впечатлениями с другом. О коренных народах Поволжья — всего пара страниц: «И разговор коснулся чувашей. Народность эта по происхождению монгольского племени и по образу жизни они ничем не отличаются от нашего крестьянина, если не считать их поразительной грязи. Смирные, тихие, добрые хлебопашцы, они стоят на весьма низкой ступени развития, чему доказательством служат совершаемые ими до сих пор языческие обряды» (Осипов 1899: 946).

Авторы журнала довольно часто упоминают о коренных народах Сибири и Дальнего востока. Безусловно, это связано с приобретением Россией новых территорий. Например, в очерке «Русский Колумб» (о Геннадии Ивановиче Невельском) автор с восторгом рассказывает о жене исследователя, разделявшей с ним все труды в Приморье: «Она не гнушалась ни нечистоплотностью туземцев, ни их невежеством и подчас дикостью; напротив, охотно принимала их у себя, — и эти дикари, с незапамятных времен не знавшие никакой другой одежды, кроме собачьих шкур, от самого рождения не мывшие своего грязного тела, пропитанного невыносимым запахом, который они всюду носили с собой, — эти люди, в понятиях которых богатство и сила заменяли все права и законы, люди, считавшие большим грехом пахать землю, — от нее первой узнали об употреблении мыла, научились сажать картофель, носить человеческую одежду, от нее первой получили элементарные понятия о праве, о христианской религии» (Журавская 1899: 61–62). Народы, о которых идет речь, были подданными Китайской империи, безусловно в данном тексте, мы имеем дело не с научной информацией, а со штампом: добрый миссионер — наивные дикари.

Даже похвалы представителям народов Дальнего Востока не лишены пренебрежения: «Чукчи по большей части рослые, крепкие, хорошо сложенные люди. Черты лица у них показались путешественникам менее безобразными, чем самоедские и эскимосские лица; некоторые, особенно девушки, были даже миловидные существа» (Березин 1907: 67).

Сахалин вошел в состав Российской империи в 1875 году (после войны 1904–1905 гг. южная часть острова перешла к Японии). Коренные жители Сахалина — айны — долгое время притеснялись японцами, и в описаниях путешественников к брезгливости добавляется сочувствие: «Наружность их производит несколько дикое впечатление, благодаря густым жестким волосам, закрывающим уши и шею и длинной черной бороде. Этот дикий вид составляет странный контраст с кротким и печальным взглядом выразительных глаз айно. В общем, у них симпатичная наружность, но женщины гораздо менее привлекательны, чем мужчины. Обремененные тяжелой работой, они быстро старятся и становятся донельзя безобразными. Трудно передать то отталкивающее впечатление, какое производит хозяйка айнской юрты, когда грязными, не знающими употребления мыла, руками она готовит возле очага скудную трапезу для семьи» (Вилларская 1899: 1337).

Заявленная основателями журнала гуманистическая позиция при ближайшем рассмотрении текстов о нерусском населении странным образом исчезает: «Северный Урал по сей день заселен почти одними инородцами. Тут на крайнем севере бродят по тундре самоеды, которые постепенно вымирают» (Березин 1910: 103). Надо заметить, что самоеды (условно — ненцы) и зыряне (коми), которые с давнего времени были соседями русских, представляются авторам «Юного читателя» несколько более симпатичными. В основном отношение к коренным народам Российской империи пренебрежительно-брезгливое, стандартная характеристика народа заключалась в нескольких словах: *дикие, грязные, смиренные, жалкие бродячие инородцы* и т.д. Возникает ощущение диссонанса: прогрессивные декларации о равенстве всех народов противостоят колониальной стилистике текстов.

Нет сомнения, что авторы стараются быть объективными, находить причины тяжелого положения инородцев. Например, рассказывая о народах Кавказа, Н. И. Березин упрекает русские власти в недальновидности и жестокости: «Управители Кавказа и подчиненные им генералы смотрели на горцев как на дикарей, с которыми нечего было церемниться... Трудно сказать, кто кого больше обижал. К горцам не применяли общих законов, с ними расправлялись просто. От пограничных племен постоянно требовали заложников, молодых людей из влиятельных семейств. При малейшем случае заложников вешали или ссылали в Сибирь. О том, чтобы познакомиться с обычаями горцев и замирить их, применяясь к укладу их жизни, к понятиям и верованиям, не было, конечно, и речи» (Березин 1912: 51). Но буквально на предыдущей странице сам автор называет горцев «дикими», словно не замечая односторонности и предвзятости собственной характеристики.

Совершенно иную картину можно наблюдать, когда «Юный читатель» обращается к мусульманским народам Средней Азии. Трудно не заметить смену тональности повествования. Киргизов, туркмен, узбеков и таджиков авторы очерков ни разу, даже вскользь, дикарями не называют. Рассказывая о встрече русских с коренными народами этого региона, авторы очерков прежде всего останавливаются на их жестокости. Вот, например, описание казни в Коканде: «Прежде всего осужденного водят по городу и заставляют его кричать собравшемуся народу: «Не делай (того, за что преступник осужден), иначе тебя постигнет судьба моя!» Затем несчастного приводят на место казни, палач берет его за голову, читает молитву и перерезывает ножом горло. Но перед этим осужденного

заставляют прокричать слова благодарности хану за его правосудие» (Сабина 1903: 72). Еще в 1899 году, в первый год издания журнала, в нем была опубликована большая повесть П. Инфантьева «Рассказ хивинского пленника». Русский молодой человек попадает в рабство сначала к киргизам, у которых ему живется очень хорошо: «Чем более я узнавал этот народ, тем более он мне начал нравиться своим добродушием, веселостью, искренностью и бесхитростью. Своим гостеприимством и своею любовью к свободе и вольной жизни». (Инфантьев 1899: 793), затем к туркменам, которых он хвалит за честность и прямоту «И если бы не свирепая жестокость по отношению к своим врагам и не бесчеловечное обращение с рабами, то туркмены были бы прекраснейшим народом в мире» (Инфантьев 1899: 840). Но Хива, столица ханства, предстает перед читателями средоточием вселенского зла, автор словно упивается описанием исключительной жестокости хивинцев: «Я видел, как за малейшее неисполнение воли хана, или нарушение какого-нибудь религиозного обряда, или даже просто по одному подозрению людей сажали на кол; видел, как военнопленным, изнуренным чуть ли не до полусмерти, выкалывали глаза или пришивали ремнями бечевками их руки к собственному телу и в таком положении оставляли на произвол судьбы, пока несчастные не умирали голодной смертью или кто-нибудь из жалости не добывал их. <... > Отрубленные головы врагов привозились обыкновенно хивинцами в больших мешках и на площади, среди города, в присутствии толпы народа, в назначенный час, как репа или арбузы, высыпались к ногам раздававших наградные халаты чиновников. (Инфантьев 1899: 876). В конце концов героя-страдальца освобождает русская армия: «Так пало хивинское ханство, а с ним вместе навсегда исчезло и рабство в Средней Азии» (№ 3, с. 924).

У читателей подобных текстов появляется уверенность, что завоевание независимых государств, где творятся такие ужасы — дело совершенно справедливое, поскольку способствует смягчению нравов и соблюдению прав человека.

Из всех народов Российской империи, упоминаемых на страницах журнала, наибольшую симпатию читателей вызывают финны и украинцы. Этим народам посвящены два больших очерка Николая Ильича Березина, одного из наиболее активных авторов «Юного читателя». Он хвалит финнов за чувство собственного достоинства, аккуратность, трудолюбие и, особенно, за честность: «А что самое главное, никто и нигде его не обидит, не обманет, воспользовавшись тем, что чужеземец не понимает местного

языка, с него не запросят втридорога за вещь или услугу, которые того не стоят; так же не увидит он той грязи, грубости, невежества, необыкновенного унижения человеческой личности и пренебрежения к закону, все картины, с которыми мы, русские, увы, так привыкли с детства, что они совершенно перестают поражать нас» (Березин 1907: 5). Однако автор порицает финнов за отсутствие сострадания к неудачникам и с нескрываемым раздражением говорит о «буржуазности» обеспеченных слоев населения: «Среди зажиточных и богатых людей в Финляндии семейный эгоизм, мелочность, узость взглядов, приверженность к установившимся общепризнанным обычаям и взглядам достигают часто нестерпимой для нас, русских, пошлости, прикрытой лоском внешней воспитанности. Уважение, скорее какое-то священное благоговение перед чином, положением и богатством играют у этих людей первую роль» (Березин 1905: 67).

Если у финнов Н. И. Березин находит некоторые отрицательные черты, то характер украинцев, по его мнению, состоит преимущественно из достоинств: «Большая свобода личности среди украинского народа связана, конечно, с большим уважением и признанием ее прав. Оттого в отношениях между людьми на Украине меньше грубости, меньше проступков против общественной нравственности... Бранное слово малоросс заменяет гораздо более острым оружием — юмором, насмешкой, которая при свойственной ему медлительности и спокойствию приобретают особенную соль» (Березин 1905: 101). Останавливается автор и на отношениях между украинцами и русскими, причем из нашего времени эти отношения кажутся почти идиллическими: «<...> между образованными украинцами и великороссами, стремящимися посвятить свои силы народному благу, уже не существует прежней розни. Каждая сторона признает за другой право на самобытное развитие, которое нисколько не помешает им общими силами добиваться того светлого будущего, весть о котором распространяется теперь среди народных масс всех образованных стран» (Березин 1905: 127-128).

В заключение хочется отметить, что «Юный читатель» создавался в Петербурге, и народы, с которыми авторам, скорее всего, приходилось близко сталкиваться, характеризуются более подробно и, как правило, вызывают симпатию. Жители Сибири и Дальнего Востока, которых (как представляется) никто из авторов и в глаза не видел, описываются в устаревающей в начале XX века стилистике «рассказов о дикарях».

Литература

- Березин Н. И.* Кавказ (природа и люди). СПб.: Издательство «Юный читатель», 1912.
- Березин Н. И.* Плавание и зимовка Норденшильда у берегов Сибири // Библиотека юного читателя. 1907. № 5.
- Березин Н. И.* Страна гранита и озер (Финляндия) // Юный читатель. 1905. № 12.
- Березин Н. И.* Украина (Малороссы, их страна, быт и прошлое) // Библиотека юного читателя. 1907. № 11.
- Березин Н. И.* Урал // Библиотека юного читателя. 1910.
- Вилларская Е.* Угасающее племя // Юный читатель. 1899. № 44. С. 1337–1342
- Журавская З.* Завоевание Уссурийского края (по Шрейдеру) // Юный читатель. 1899. № 3. С. 50–62.
- Инфантьев П.* Рассказ хивинского пленника // Юный читатель. 1899. № 26–31.
- К вопросу об устройстве училищ для инородческих детей Казанского учебного округа // Сборник документов и статей по вопросу об образовании инородцев. СПб, 1869. С. 1–20.
- Осинов А.* Письма с Волги (Очерки родного края) // Юный читатель. 1899. № 31. С. 941–952.
- Пименова Э.* Жизнь дикарей // Юный читатель. 1903. № 17.
- Сабинина М.* По горам и пустыням Средней Азии // Юный читатель. 1903. № 21.
- Шестаков П. Д.* Шестаков П. Д. Речь, произнесенная г. попечителем казанского учебного округа П. Д. Шестаковым при открытии братства святителя Гурия // Сборник документов и статей по вопросу об образовании инородцев. СПб, 1869. С. 439–447.

В. Н. КАРПУХИНА
БАРНАУЛ, РОССИЯ

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ДИСКУРСА ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Предмет исследования в данной статье — влияние дискурса переводной детской художественной литературы на стилистические и культурологические предпочтения той или иной эпохи развития современного общества. Под дискурсом детской

художественной литературы в статье понимается совокупность текстов детской литературы в их функционировании в семиосфере русской культуры. Материал исследования — тексты переведенной на русский язык детской художественной литературы, а также оригинальные тексты детской литературы на английском языке. В качестве объекта исследования в статье выступает дискурс детской художественной литературы, являющийся одним из факторов формирования системы ценностей общества и сознательно создающий для участников аксиогенные ситуации (Карасик 2014: 6). «Культура, несомненно, оказывает существенное влияние на образ мышления людей, но было бы неверно считать, что язык непосредственно связан с культурой. ...Изменения в сфере культуры не параллельны языковым изменениям: первые происходят достаточно быстро, большей частью осознанно и в широком диапазоне явлений, вторые протекают значительно медленнее, большей частью подсознательно и охватывают меньший состав единиц» (Карасик, Ярмахова 2006: 10–11).

С нашей точки зрения, дискурс детской художественной литературы (в том числе и переводной) в максимальной степени влияет на формирование системы ценностей / оценок, возникающих в общественном сознании. Розмари Роуз Джонстон, например, рассуждает о смене целей дискурса детской литературы на протяжении нескольких веков: «Книги для детей создавались в рамках общественных установок, связанных с процессами обучения, социализации и «аккультурации», изначально в них ставились проблемы религиозных и моральных норм общества, далее — уже более общие образовательные цели, а в последние годы — все чаще определенные социальные цели. В особенности в последние годы прошлого тысячелетия в проблемы, затрагиваемые детской литературой, стали входить экология, культуры малых народов, мультикультурные сообщества, меняющиеся семейные ценности, гендерные проблемы и роли» (Johnston 2006: 52–53). В качестве одной из целей рассматриваемого дискурса детской литературы, действительно, необходимо учитывать и социализацию участников дискурса в семиосфере одной или нескольких культур. Современное поликультурное пространство коммуникации требует от ребенка включения в мультикультурный контекст, и этот процесс помогают осуществить переводчики текстов детской литературы. Появление статьи о принципах и задачах перевода детской литературы в «Энциклопедии детской литературы» под редакцией П. Ханта (International Companion

Encyclopedia... 1996: 519–529) свидетельствует о попытке осмысления роли текстов подобного рода в институализации ценностей западного социума. В коммуникативной ситуации российского социума осмысление роли переводных текстов детской литературы только начинается, хотя, безусловно, оно уже присутствовало в некоторых работах переводчиков-практиков (Чуковский 2011; Демурова 2009; Заходер 2002).

Эволюция этических и языковых норм общества не просто «отражается» в текстах детской художественной литературы. Зачастую именно данные тексты формируют многие тенденции в развитии и закреплении будущих культурных норм и установлений. Рассмотрим некоторые компоненты дискурса детской художественной литературы (по аналогии с компонентами религиозного дискурса, подробно рассмотренными в работе (Карасик 1999: 6]): к ним будут отнесены участники дискурса, цели, ценности, стратегии, прецедентные тексты.

В качестве участников дискурса детской художественной литературы выступают авторы текстов детской литературы, переводчики данных текстов, дети как целевая аудитория (target audience) и — достаточно часто — их родители, читающие данные тексты ребенку. Нормы и правила субъект-субъектных отношений в ситуации общения «ребенок — взрослый» в современном русском языке не слишком существенно отличаются от англоязычных. Эволюция языковых норм, тесно связанная с изменениями общественного сознания, может быть с большой долей вероятности предсказана именно переводчиками. Появившийся в 1990-е гг. модернистский по своим установкам, но постмодернистский по своему языковому воплощению текст перевода на русский язык повестей А. А. Милна о Винни-Пухе (Руднев 2000) предвосхитил глобальные изменения стилистических норм русского языка, которые на сегодняшний день можно увидеть не только в переводных текстах детской художественной литературы, но и в текстах любого другого рода и жанра (в том числе в текстах СМИ и научных публикаций). В данном случае необходимо разграничить разные лингвоаксиологические макростратегии, используемые переводчиками как участниками дискурса детской художественной литературы.

К ним относятся макростратегии адаптации / остранения, архаизации / модернизации и стилизации интерпретируемых текстов, которые убедительно показывают механизмы изменений в семантическом содержании категорий пространства, времени и

персональности, составляющих интерпретативную базу текстовых фреймов как когнитивных моделей текстов. Прагматическая ориентированность текстов на изменение временного или пространственного параметров в области межъязыковой коммуникации влияет на выбор приоритетных макростратегий адаптации или архаизации / модернизации текста (Карпухина 2013).

Макростратегия модернизации текста перевода может быть связана, в частности, с применением переводчиком и макростратегии адаптации текста. Так, в переводе повестей Л. Кэрролла на русский язык Б. Заходер заменяет спародированные автором в тексте оригинала стихи Э. Лира на пародийным образом измененные известные стихи русских поэтов (в том числе детских) (Заходер 2001: 577, 604–605, 626, 661–663). Фрагмент фрейма знаний о британской детской поэзии начала XX в. (так называемых *nursery rhymes*) в данном случае заменяется у русскоязычного читателя фрагментом фрейма знаний о русской детской поэзии, в том числе современной переводчику. Не меняя структурного принципа организации текста оригинала, Заходер, однако, применяет макростратегию модернизации текста перевода как адаптационную. Похожее стратегическое решение применяется в переводе повестей А. А. Милна о Винни-Пухе В. П. Рудневым, однако в данном случае макростратегия модернизации текста перевода направлена на достижение абсолютно других прагматических целей. Переориентация текста детской художественной литературы на взрослую постмодернистскую аудиторию предполагает изменение контекстуального фрейма знаний, в котором существует текст Милна (Карпухина 2013; Карпукхина 2014). Стихотворные фрагменты текста оригинала не являются пародийными, но ориентированы на вызывание из памяти читателя определенных образцов детской британской поэзии в духе Э. Лира. Однако Руднев, используя макростратегию модернизации текста перевода, включает тексты повестей о Винни-Пухе в постмодернистский дискурс: стихотворные фрагменты текста перевода пародийно отсылают к прецедентным текстам Пушкина, Ахматовой, Высоцкого и т.п., придавая «сочиняющему» их персонажу, Винни-Пуху, некоторую космополитичность (см.: (Руднев 2000: 56)). Подобное прагматически мотивированное использование макростратегии модернизации текста оказывается следствием применения макростратегии остранения текста перевода, и, таким образом, макростратегии изменения текстового пространства и времени оказываются тесно взаимосвязанными, изменяя хронотопические

характеристики дискурса, в котором функционирует рассматриваемый текст.

О применении макростратегии стилизации текста можно говорить в тех случаях, когда переводчики пародируют прецедентные тексты русской литературы в рамках своих переводов (Б. Заходер в переводе повестей Л. Кэрролла, В. Руднев в переводе повестей А. А. Милна). Сохраняемая переводчиками формальная, поверхностная структура поэтических текстов при изменении их семантики дает доступ русскоязычному читателю к поэтическому источнику пародии (ср. рассуждения о десемантизации знаковой формы текста в пародиях в работе: (Смирнов 1995: 12)). Примером подобной десемантизации знаковой формы прецедентного текста, перемещенного в перевод в пародийной версии, могут служить следующие тексты:

*Крокодилычки мои,
Цветики речные!
Что глядите на меня
Прямо как родные?* (Заходер 2001: 626);

Или:

*Меда нет, и нет огня.
Помню: он стоял в буфете
с надписью на этикетке:
«Здесь пчелиный собран МЁТ»...* (Руднев 2000: 98).

Стилизация текстов Кэрролла и Милна под тексты А. К. Толстого и А. С. Пушкина в рассматриваемых случаях происходит за счет работы механизма наложения фреймовых структур текстов-источников пародии и самих пародийных текстов, поскольку замены лексических наполнителей фреймовых слотов призваны произвести комический эффект при интерпретации текстов. Если в ситуации с пародийными поэтическими включениями в основной текст Б. Заходер меняет дискурс пародируемой английской детской «школьной» литературы на дискурс русской детской «школьной» литературы, то В. Руднев производит гораздо более кардинальную смену дискурса. Дискурс «серьезной», официальной детской английской литературы, в контексте которой существуют тексты Милна на английском языке, заменяется на дискурс пародии, к тому же отсылающей к прецедентным текстам русской литературы, ориентированным на взрослую аудиторию. Разные типы фреймовых структур, актуализирующихся в случае подобной смены дискурса, очевидны.

Провозглашенная В. П. Рудневым концепция «аналитического перевода», воплощенная на практике в текстах перевода милновских повестей, приводит к коммуникативной неудаче текста перевода в целевой аудитории, аналогичной аудитории текста оригинала. Однако она расширяет круг новых реципиентов текста перевода — ими становятся лингвисты, философы, семиотики (см. также о подобных изменениях: (Martens 2013)). Принципиально созданная множественность интерпретаций текста традиционной детской литературы, сознательно достигнутая Рудневым, с одной стороны, открыла возможность последующих переводов известного текста Милна на русский язык (Милн 2003). С другой стороны, появляющиеся сегодня в «сетературе» (Интернет-версиях) новые тексты переводов Дж. Роулинг, Д. Р. Р. Толкиена, К. С. Льюиса и т. д. отражают те стилистические изменения в русском языке, которые в 1990-е гг. пародийно намечал В. П. Руднев.

Креолизация языка, гибридизация грамматических форм разных языков, глобальная англизация (английский язык становится практически «постмодернистской латынью»), изменение норм речевого этикета находят сегодня воплощение в первую очередь в языке СМИ и детской художественной литературы, что, безусловно, в дальнейшем будет оказывать влияние на изменения в системе ценностей современного общества. Тенденция к глобализации и некоторый космополитизм, всегда присущие переводчикам и ранее воспринимавшиеся негативно, постепенно становятся теми тенденциями, которые определяют развитие современного общества. Если разделять ценности и нормы на четыре группы: суперморальные, моральные, утилитарные и субутилитарные (см.: (Карасик 1999: 10)), то следует признать, что дискурс детской литературы изначально был ориентирован на суперморальные ценности (педагогический дискурс практически не отделялся от религиозного), в двадцатом столетии он был ориентирован на моральные и утилитарные ценности (нормы поведения человека по отношению к другим людям и самому себе), однако часть текстов детской литературы ориентирована и на субутилитарные ценности, открывая для ребенка «необходимые и достаточные» условия выживания человека в сложных биологических условиях (ср. тексты Д. Дефо, Дж. Лондона, М. Твена и др.). Языковые изменения и разнообразные трансформации общественного сознания, безусловно, отражаются в дискурсе детской художественной литературы, но и сам этот дискурс активно влияет на цели и ценности, формирующиеся в современном обществе. Однако в настоящее время ценности,

выступающие в качестве ключевых в семиосфере русской культуры, оказываются выраженными в дискурсе детской литературы в большей степени опосредованно, поскольку авторы детских текстов стараются избегать дидактизма.

Литература

- Демурова Н.* «В России интерес к Кэрроллу такой же, как в Англии, а возможно, и больше...» // Вопросы литературы. 2009. № 2. С. 353–380.
- Заходер Б. В.* Винни-Пух и все-все-все // Избранное: Стихи, сказки, переводы и пересказы. М., 2001. С. 341–554.
- Заходер Б. В.* Приключения Винни-Пуха (из истории моих публикаций) // Вопросы литературы. 2002. № 5. С. 197–225.
- Карасик В. И.* Религиозный дискурс // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: Сб. науч. тр. / под ред. В. И. Карасика. Волгоград, 1999. С. 5–19.
- Карасик В. И.* Языковое проявление личности. Волгоград, 2014.
- Карасик В. И., Ярмахова Е. А.* Лингвокультурный типаж «английский чудак». М., 2006.
- Карпущина В. Н.* Конструирование лингвистической реальности при смене семиотического кода культуры. Барнаул, 2013.
- Милл А. А.* Винни-Пух=Winnie-the-Pooh. На англ. и русск. яз. / Пер. с англ. В. А. Вебера, стихи в пер. Н. В. Рейн. М., 2003.
- Руднев В. П.* Винни Пух и философия обыденного языка. М., 2000.
- Смирнов И. П.* Порождение интертекста (Элементы интертекстуального анализа с примерами из творчества Б. Л. Пастернака). СПб., 1995.
- Чуковский К. И.* Высокое искусство. СПб., 2011.
- International Companion Encyclopedia of Children's Literature / Ed. by P. Hunt. London; NY, 1996.
- Johnston R. R.* Childhood: A Narrative Chronotope // Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies / Ed. by P. Hunt. Vol. 3: Cultural Contexts. London, New York, 2006. P. 46–68.
- 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.
- Martens G.* Literature, Digital Humanities, and the Age of the Encyclopedia // CLCWeb: Comparative Literature and Culture. 2013. № 15(3). URL: <http://dx.doi.org/10.7771/1481-4374.2241>.

Е. А. КОЗЛОВСКАЯ
ОМСК, РОССИЯ

СЦЕНАРИЙ ДЕТСКОГО ПРАЗДНИКА КАК СОВОКУПНОСТЬ ДЕТСКОГО, РЕКЛАМНОГО И ДОСУГОВОГО ДИСКУРСА¹

Существует множество Интернет-ресурсов, предоставляющих услуги по проведению различных мероприятий, в том числе и для детей. Обычно на сайтах, кроме информации об услугах, размещают в открытом доступе готовые сценарии праздников, зачастую довольно сложные и развернутые, которые могут быть слишком трудоемкими для самостоятельного воплощения. В этом случае сценарий является рекламой, потому что подразумевается, что идеальное исполнение сценария возможно только сотрудниками агентства. Следовательно, данный тип информации относится сразу к 3-м видам дискурса: досуговому, детскому (в поле нашего рассмотрения — сценарии детских праздников) и рекламному.

При анализе текстов сценариев следует понимать, для детей какого возраста они предназначены: для маленьких реципиентов обычно предлагается незамысловатая история с 3–5 персонажами; чем старше дети, тем более длинный и насыщенный сценарий может быть воплощен в жизнь. Необходимо обратить внимание на то, какие ценности прививают подобные тексты, какие современные жизненные реалии отражаются в них и каким образом происходит воздействие на взрослых реципиентов с целью привлечения их как потребителей услуг организации праздника.

Рассмотрим несколько сценариев с различных точек зрения.

Совокупный анализ сценариев праздников для детей разных возрастов позволяет сделать заключение, что ценности, прививаемые этим путем, не претерпели значительных изменений. Детские мероприятия доносят мысль, что добро всегда побеждает зло, учат ребенка сострадать, жалеть слабых, помогать положительным героям и прощать отрицательных. В новогодних сценариях дети по-прежнему зовут Дедушку Мороза и зажигают елочку, побеждают разбойников и перевоспитывают Бабу-Ягу. Эта сфера остается незыблемой, так как ее основой являются фольклорные сказки, актуальные на протяжении многих веков. Сценарии дней

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ 15-04-00325а «Детство в дискурсивном пространстве региона: комплексный анализ институциональных и персональных коммуникаций с участием ребенка».

рождений иногда оказываются очень неординарными. На наш взгляд, это связано с ориентацией на психологические особенности ребенка, который желает выделяться на фоне других и соответственно хочет превратить свой день рождения в оригинальный праздник. Сценарии по мотивам относительно современных литературных произведений или мультфильмов не являются классическими (в отличие от сценариев по сказкам), а значит претендуют на особую оригинальность (См., например, *«Котенок Гав — кошачий День рождения»*, *«Приключения Маугли, или в поисках золотых бананов»*).

Стоит отметить, что если пропагандируемые ценности в большинстве случаев остаются незыблемыми, то на жизненные реалии, используемые в сценариях, накладывается отпечаток современности. В них можно встретить мобильные телефоны, а также НЛО, инопланетян и т. д., старым играм присваиваются современные названия (игра «Испорченный телефон» в одном из сценариев носит название «СМИ»). (См: *«Космическое приключение»*, *«Десять лет — круглая дата»*, *«Сценарий концертной программы, посвященной Новому году 2016»*).

Мировая глобализация не проходит мимо такой сферы общественной жизни как организация детского досуга: появляются сценарии *«День Святого Валентина в детском саду»*, *«Сценарий Хэллоуина для малышей»*, сами названия которых выглядят довольно странно. Не совсем понятно, зачем малышам праздновать День всех влюбленных и расшатывать психику, пугаясь привидений, пауков и летучих мышей. Смысл этих праздников зачастую не понимают и взрослые: *«Поэтому советуем использовать данный сценарий празднования Хэллоуина для того, чтобы порадовать современных малышей, выросших на всем «западном». Будьте уверены: они будут в восторге от такого праздника!»* (Сценарий Хэллоуина для малышей, 2012). *«Сценарий проведения праздника на день Святого Валентина — 14 февраля, который можно провести для детей в детском саду или детей младших классов. Данный сценарий основан на игре «Любовь с первого взгляда», которая была популярна на ТВ в 90-х годах»* (День Святого Валентина в детском саду, 2012). Этот сценарий может быть интересен поколению, чья молодость пришлась на 90-е годы, но дети не помнят такую телеигру. Зато ребенок подвергается внушению, что у каждого человека должна быть пара, а это может, с одной стороны, сформировать у него правильные представления о полноценной семье, а с другой, породить установку на ранние отношения между мальчиком и девочкой.

Не обходятся тексты сценариев и без стереотипизации детского мышления. Название сценария *«Десять лет — круглая дата»* указывает ребенку на его первый юбилей, формируя в сознании определенные стереотипы.

В сценариях часто действуют традиционные герои такие, как *Дед Мороз, Снегурочка, животные, волшебники*, персонажи из фольклора — *Баба Яга, Леший, Домовой, Кикимора* и т.д. Появляются также новые персонажи: *феи Винкс, Железный человек, Человек-Паук, Гарри Поттер, Альф* и др. (Аниматоры, 2016). Кроме героев зарубежной литературы и кинофильмов, в сценариях появляются герои мультфильмов *«Маша и Медведь», «Смешарики», «Фиксики»*. Современные медиакоммуникации влияют на сознание детей, посредством мультфильмов, рекламных роликов, компьютерных игр привлекая внимание к новым персонажам. Так как сценарии, размещаемые на сайтах, являются составной частью рекламной кампании агентств по проведению праздников, они должны ориентироваться на запросы реципиентов: проведение детского праздника, как любая другая коммерческая услуга, соответствует правилу «спрос рождает предложение».

Интересно отметить героев, отсылающих к пространству региона. Символом омского хоккейного клуба является ястреб, и ястреб выступает в качестве положительного персонажа в сценарии новогоднего праздника для учеников хоккейной школы: *«Дед Мороз: Видно, праздники вы любите, значит, и Новый год встретить сумеете! И я бы вам помог, да вот только внучка моя — Снегурочка — отстала где-то с подарками, а без них праздника не бывает. Ребята, давайте позovem ее? **Зовут Снегурочку, она выходит с Ястребом, расстроенная.** Дед Мороз: Снегурочка, ты почему такая грустная — праздник же! А где подарки?.. Снегурочка: Дедушка, напали на меня разбойники по дороге. Подарки все отобрали, а меня саму этот добрый Ястреб спас да к вам доставил»* (из архива школы «Авангард»).

Как уже упоминалось, многие проекты включают в себя значительную рекламную составляющую. Так, омский сайт сети детских лазертаг-клубов *«Метеор»* (Сеть детских лазертаг клубов *«Метеор»* 2014) открыто призывает родителей привести к ним детей. Речевое воздействие осуществляется путем использования глаголов в повелительном наклонении (*«Устройте своему ребенку настоящее приключение»*) и частицы *пусть*, с помощью средств пунктуации (начало страницы сайта перегружено восклицательными предложениями). Авторы заявляют о безопасности данного вида игры (*«Безопасность - превыше всего! С вашим ребенком всегда будет*

опытный инструктор и новое специальное оборудование») и наличии теплых площадок («На улице холодно, а дети хотят развлекаться? День Рождения ребенка в прохладное время года? Сеть лазертаг-клубов «Метеор» проводит игры на действительно теплых площадках! Мы не используем никаких подвалов или промерзших темныхзданий. Ваш ребенок и его друзья смогут играть без теплой одежды и шапок, не боясь простудиться!»),

Интересно отметить, что организация, успешно воплощающая на своем сайте различные приемы речевого воздействия, не определилась с правописанием названия вида своей деятельности: ср. *лазертаг-клуб, лазертаг клуб*. Данное слово является относительно недавним заимствованием и пока не закреплено в словарях, но, опираясь на правописание подобных заимствований (*фитнес-центр, яхт-клуб*), следовало остановиться на дефисном написании, а не использовать разные варианты.

Кроме информации о компании, на сайте «Метеора» присутствует реклама организаций-партнеров, размещены их логотипы: *«Сеть клубов «Метеор» активно сотрудничает с ведущими компаниями на рынке активного отдыха в Омске. Выбирая «Метеор», вы выбираете качество»*. (Сеть детских лазертаг клубов «Метеор», 2014).

В сфере интересов ребенка могут оказаться не только новые направления досуга, но и, например, праздники в формате научных открытий, включающие наглядную демонстрацию экспериментов, изучение законов физики и химии в игровой форме, общее познание окружающего мира (см. «Научное шоу «Открывашка»). К формату «детский праздник в научном стиле» можно отнести и дополнительные услуги многих других агентств, не позиционирующих себя как организаторов исключительно «научных» праздников для детей. В развлекательный перечень могут быть включены шоу-эксперименты с сухим льдом, проведение мастер-классов по рисованию песком, шоу мыльных пузырей, шоу воздушных шариков, мастер-класс по оригами и даже шоу сладкой ваты и мастерская мороженого («Студия «Детский праздник»). Наличие разнообразия предлагаемых услуг доказывает, что среди современных детей (и, соответственно, их родителей) пользуются популярностью неординарные мероприятия.

Однако не все проекты рекламируют услуги в сфере проведения мероприятий. Так, Интернет-ресурс «Сыграйка!» ставит своей задачей «вытащить» детей из-за компьютеров и привить им любовь к общению со сверстниками и к активным играм: *«Веселые детские игры позволяют не только развлечься, но и являются важным элементом*

физического, эмоционального и социального развития наших детей. Детские игры воспитывают в детях такие важные качества, как коммуникативность, ловкость, смекалку и остроумие, умение работать в команде и лидерские качества. Многие из тех игр, в которые играли мы в период своего детства, сейчас незаслуженно забыты. Давайте вместе вспомним их и научим играть в них наших детей» (Сыграйка 2012). Единственный призыв, который содержится в последнем предложении, не является рекламным: разработчики вызывают к родителям, которые должны заботиться о разностороннем развитии своего ребенка. Но «благотворительных» проектов, к сожалению меньше, чем коммерческих, публикующих сценарии детских праздников как «приманку».

Таким образом, мы можем говорить о том, что сценарий детского праздника как особый вид текста является совокупностью рекламного, досугового и детского дискурса. Многие организации по проведению праздников используют такие тексты в качестве привлечения потребителей своих услуг. Современные дети и их родители стремятся выбирать для своих праздников оригинальные идеи. Культурные, моральные и социальные ценности в большинстве своем остаются прежними; меняется только форма их воплощения — путем привлечения в сценарий новых жизненных реалий и технических инноваций.

Источники

- Аниматоры // Нафания. 2016. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://naffan.ru/staff-list/maski/> (дата обращения: 18.01.2016).
- День Святого Валентина в детском саду // Сыграйка. Мир детских игр и развлечений. 2012. [Электронный ресурс]. Код доступа: http://sygrayka.ru/scenarii/valentins_day/den-svyatogo-valentina-v-detskom-sadu/ (дата обращения: 18.01.2016).
- Десять лет — круглая дата // Сыграйка. Мир детских игр и развлечений. 2012. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://sygrayka.ru/scenarii/den-rozhdeniya/10-let-kruglaya-data/> (дата обращения: 18.01.2016).
- Космическое приключение // Сыграйка. Мир детских игр и развлечений. 2012. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://sygrayka.ru/scenarii/scenarii-dlya-letnego-lagerya/kosmicheskoe-puteshestvie/> (дата обращения: 18.01.2016)
- Котенок Гав — кошачий День рождения // Сыграйка. Мир детских игр и развлечений. 2012. [Электронный ресурс]. Код доступа:

- <http://sygrayka.ru/scenarii/den-rozhdeniya/kotenok-gav-koshachij-den-rozhdeniya/> (дата обращения: 20.01.2016).
- Научное шоу «Открывашка». Омск, 2016. [Электронный ресурс]. Код доступа: http://o-show.ru/omsk/lp/f/?_openstat=ZGlyZWN0LnhibmRleC5ydTsxMDkwODU0NTs2MjMzNDc3MzY7eWFuZGV4LnJ1OnByZW1pdW0&yclid=5950819829509536925 (дата обращения: 20.01.2016).
- Новый год со Смешариками // Сыграйка. Мир детских игр и развлечений. 2012. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://sygrayka.ru/scenarii/novyj-god/novyj-god-so-smesharikami/> (дата обращения: 18.01.2016).
- О проекте // Сыграйка. Мир детских игр и развлечений. 2012. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://sygrayka.ru/o-proekte/> (дата обращения: 15.01.2016).
- Приключения Маугли, или В поисках золотых бананов Сыграйка. Мир детских игр и развлечений. 2012. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://sygrayka.ru/scenarii/den-rozhdeniya/priklucheniya-s-maugli-ili-v-poiskah-zolotykh-bananov/> (дата обращения: 20.01.2016).
- Сеть детских лазертаг клубов «Метеор». 2014. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://meteor-omsk.ru> (дата обращения: 15.01.2016).
- Студия «Детский праздник». Омск, 2016. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://skazka55.ru/> (дата обращения: 20.01.2016).
- Сценарий концертной программы, посвященной Новому году 2016 // Сценарии — сценки. 2016. [Электронный ресурс]. Код доступа: http://scenarii-scenki.ru/news/scenarij_koncertnoj_programmy_posvjashhennoj_novomu_godu_2016/2015-06-06-1321 (дата обращения: 18.01.2016).
- Сценарий летнего праздника «Фиксики в гостях у ребят» // Маам.ру. Международный образовательный портал. 2010. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://www.maam.ru/detskijsad/scenarii-letnego-prazdnika-fiksiki-v-gostjah-u-rebjat.html> (дата обращения: 18.01.2016).
- Сценарий Нового Года с героями м/ф «Маша и Медведь» // Сыграйка. Мир детских игр и развлечений. 2012. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://sygrayka.ru/scenarii/novyj-god/scenarij-novogo-goda-s-geroyami-mf-masha-i-medved/> (дата обращения: 18.01.2016).
- Сценарий Хэллоуина для малышей // Сыграйка. Мир детских игр и развлечений. 2012. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://sygrayka.ru/scenarii/halloween/scenarij-xellouina-dlya-malyshej/> (дата обращения: 18.01.2016).

М. С. Костюхина

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

КОММУНИКАЦИЯ И САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ В АЛЬБОМЕ СОВРЕМЕННОЙ ДЕВОЧКИ

Современный школьный фольклор помогает осуществлять устную и письменную коммуникацию школьников. Эта коммуникация имеет, как правило, гендерный характер и локализована внутри устойчивой группы детей одного возраста. В эпоху распространения интернет-общения формы школьного фольклора претерпевают значительные изменения. В первую очередь, это касается письменных жанров, традиционно рукописных. К таковым относятся альбомы-вопросники (или анкеты), которые ведут современные школьницы. Традиция таких гендерных альбомов идет с конца XVIII века и успешно дожила до начала XXI века. Какова специфика этой формы письменного фольклора в жизни современной школьницы — тема статьи.

Жанр рукописных альбомов (вопросников и анкет) не обделен вниманием фольклористов. Интерес к этой фольклорной форме проявился в 1990-е годы, когда были опубликованы работы С. Б. Борисова (Борисов 2002), В. Ф. Лурье, сборник «Русский школьный фольклор» под ред. А. Ф. Белоусова (Девичий альбом 1998), пособие С. М. Лойтер и Е. М. Неелова (Лойтер, Неелов 1995). Воспользуемся определением альбома-опросника, данного С. Б. Борисовым. «Анкеты-вопросники являются устойчивым жанром девичьей рукописной культуры, реализующей функцию любовной коммуникации и гендерной социализации в формах, легитимных для данного пола (девочки) и возраста (10–13 лет)» (Борисов 2002: 257). Интерес фольклористов к девичьим альбомам и анкетам объясним — современная школьница самовыражается и вступает в коммуникацию с ровесниками посредством традиционных жанрово-речевых форм. Таковыми являются рассказы на тему любви-разлуки, стихотворные наставления, пожелания, анкеты и т. д. Все они рукописные (печатные вырезки встречаются редко). Словесные тексты оформлены согласно вкусам хозяйки альбома (рисунки, коллажи, цветные надписи). Художественное оформление приближает опросник или анкету к типу традиционного девичьего альбома. Несмотря на личный (а порой и интимный) характер вопросов (какой мальчик тебе нравится?), анкета всегда рассчитана на общее прочтение. Поэтому

трудно согласиться с исследователями, которые называют такой альбом-опросник лирическим дневником. Личного там немного: владелица анкеты пользуется уже имеющимся набором вопросов и отвечает на них согласно общему порядку.

Хозяйка анкеты определяет круг участников альбомного общения. Общение это всегда ритуализованно: вопросы традиционны, ответы типичны, комментарии ожидаемы, а тексты известны. Не все юные участники альбомной коммуникации сразу понимают специфику ритуала. Так, на вопрос, как зовут твоих родителей и где ты живешь, иногда следует простодушный ответ — а ты что не знаешь? Конечно, хозяйка альбома все знает, но упоминание о родителях и семье также обязательно, как название домашнего животного или упоминание любимой игрушки. Альбомная анкета выражает коллективное сознание гендерно-возрастной группы участников. Это коллективное сознание опирается на существующий жизненный опыт и словесные формы его выражения. Фольклористов приводят в восхищение стихотворные надписи в современных альбомах и анкетах, имеющие столетнюю историю воспроизведения.

Когда срываешь розу –
Смотри не уколись,
Когда полюбишь парня,
Смотри не ошибись.

Содержание альбомных текстов связано с обсуждением школьной жизни, хобби, фильмов и книг, а также с переживанием опыта отношений с другим полом. Современная школьница, как и ее предшественницы, осваивает его с помощью любовных стихов, рассказов и афоризмов про любовь. Возраст современных владелиц анкет значительно помолодел. Девочки 1930–1980-х гг. писали:

В 15 лет любовь неясна,
В 16 лет любовь опасна,
В 17 лет любовь прекрасна.

В альбоме вчерашней пятиклассницы возрастные границы изменились:

В 12 лет любовь опасна,
В 15 лет она сильна,
В 17 лет она прекрасна.

Для анализа взяты анкеты из девичьих альбомов 1995, 2008 и 2015 годов. Письменные объекты разделены сроком в 20 лет — вся история современной России в формате девичьего альбома.

Эта история дает о себе знать в житейских реалиях, предметных подробностях и вкусовых предпочтениях. Первый альбом велся автором, детство которого выпало на годы перестройки (материальные сложности, смена ценностей, открытие западной культуры). Второй альбом вела девочка, детство которой выпало на период относительной материальной стабильности и доступных контактов с массовой западной культурой. Хозяйка последнего альбома — нынешняя пятиклассница, заполняющая анкету на основе печатной продукции (предыдущие альбомы были рукописными).

Первые два альбома принадлежали школьницам 4-5 классов из городских поселков Ленинградской области. Социальный статус и культурный уровень их семей схожи, но это не является принципиальным. Из разговора с владелицами этих альбомов известно, что подобные рукописные вопросники вели почти все девочки в классе, независимо от социального положения их семей. В период с середины 1990-х годов до последнего десятилетия рукописная анкета оставалась популярной формой девичьей коммуникации. В заполнении анкет принимали участие и мальчики, но инициаторами и создательницами этой формы письменного фольклора были исключительно девочки.

В каждой из анкет 1995 и 2008 года около 30-40 вопросов. Их содержание делится на группы: 1) семья, 2) школа (предметы, учителя), 3) книги, 4) фильмы, герои, 4) предпочтения в еде, 5) любимые игрушки, 6) досуг (спорт, музыка, кружки), 7) мечты о будущем, 8) подруги, любимые мальчики, 9) представления о жизни, 10) отношение к любви.

Анкеты и альбомы начинаются с традиционного призыва «писать правду и только правду». Но и без этого призыва участники анкеты не склонны себя ограничивать: школьный фольклор представляет собой территорию детской свободы и не рассчитан на вмешательство взрослых. Отсюда так много откровенных заявлений. Так, на вопрос *«кого ты любишь?»* следует искреннее *«Себя и мороженое. Всех, кроме школы»*. Обилие орфографических ошибок и ритуальное извинение за них также манифестируют свободу его участников от взрослого контроля.

Как и любовная тема, которая вынесена на первую страницу.

12 раз луна восходит.

12 месяцев в году,

12 мальчиков я знаю,

И одного из них люблю (1995)



- Ответы 5**
- Варнашова Кристина Игоревна
 - Иванова 924
 - дожидая толпы,
 - розовое платье.
 - улыбка и красивая с длинными волосами
 - фигура.
 - купить автомобиль Audi.
 - делаю зелья.
 - кашка и т.д.
 - 1.0 - III - Даша Рыжкова.
 - 1.1 на себя. Даша Рыжкова
 - 1.2 Я красивая!!!
 - 1.3 - III -
 - 1.4 Даша!!!
 - 1.5 это ты сделала волну.
 - 1.6 Андрей Гудим, Алёна, Дарина Сорокина
 - 1.7 Корни!!!



18. Испрадную.
 19. Это классно.
 20. Я люблю под ней танцевать
 21. прыжки через козла.
 22. да
 23. миллионка.
 24. Светлана Коркина.
 25. нет.
 26. Обожасаю.
 27. нет
 28. паротомка фри и гриба
 29. борщ и суп.
 30. все миллионеры и сок валячи
 31. кисель и чай.
 32. 3.3 - III -
-

34. есть.
35. Все Тарги (Ира Потора и Драк)
36. - III -
37. Дизайнерам.
38. Мария Р., Лера С. Валера Матвеев
39. Меч без ишики, Майна Серенда
40. А. С. Пушкин. гостиница

Я ОЧЕНЬ ХОЧУ КОШКУ!!!



РИСУНОК 1.
Страницы из рукописной анкеты (2008 года)
Варламовой Кристины

Любовная тема манифестирует область запрещенного, осуждаемого взрослыми, поэтому она лидирует в альбомной тематике. Только простачки решаются написать: *Не люблю занудство про любовь*. Десятилетняя владелица альбома 2008 года тоже не любит про любовь (она предпочитает кошечек), но неуклонно соблюдает каноны девичьего жанра. Альбомный опыт ей пригодился уже год спустя, в пятом классе, где на вопрос анкеты «идеал парня» она дала развернутый ответ: *высокий с мелированными волосами, добрый влюбчивый, немного вредный, чтобы умел уступать*. Альбомная анкета, как заметили фольклористы, выполняет роль «учебника чувств», по которому девочка учится понимать свои ощущения и высказывать свои чувства. Учится с помощью коллективного опыта, воплощенного в жанре афоризмов (*Любовь — это сказка, а через 9 месяцев коляска! Любовь — это каша с ядом, покрытая сверху шоколадом*) и пожеланий (*Если тебе изменит любимый, не торопись рвать на себе волосы. Не люби многих сразу*). В почете также стихотворные наставления.

Меньше пудры, меньше краски.
Меньше строй мальчишкам глазки.
Больше гордости, ума,
Всех парней сведешь с ума.

Прагматика жизненных наставлений соседствует с мечтами и грезами об идеальном. Все хотят любить *высоких стройных блондинов / брюнетов* (особо обговаривается, чтобы парень был *не идиот, не псих и не дебил*). Самих себя участницы альбомной коммуникации описывают также в категориях прекрасного: *умная и красивая с вьющимися волосами, стройная* или с просто-душной радостью: *я красивая!* На вопрос *Куда бы ты хотела поехать с любимым?* девочки эпохи перестройки дают ответы с претензией: *в Африку, в Париж, в Америку, на необитаемый остров* (при этом желаемое блюдо у большинства участниц — демократичные *щи* или *пельмени*). Девичий альбом позволяет его участницам жить идеалами и мечтами — и в этом одна из его важнейших функций.



РИСУНОК 2.

Печатная анкета («Омега-пресс», 2005)

Какая Я?



Рисунок 3.

Картинка с интернет-страницы младшей школьницы
(«ВКонтакте», 2016)

Любовно-гендерная тема служит целям коммуникации прежде всего девичьего сообщества. Но многие вопросы не имеют гендерной специфики. Набор этих вопросов меняется незначительно, а вот порядок расположения зависит от ценностей каждого конкретного поколения. Рассмотрим вопросы, связанные с книжной и читательской культурой младших школьников (*Ты любишь читать и какое у тебя любимое произведение? Твой любимый писатель?*). Эти вопросы

в альбоме 1995 года входят в первую пятерку. Десять лет спустя они окажутся 39 в списке из 40 вопросов. Вопреки расхожим утверждениям, это не значит, что четвероклассники 1995 года читали больше, чем их ровесники десятилетие спустя. На вопрос о любви к чтению школьники 1990-х гг. откровенно отвечали: *Не очень. Не знаю. Не люблю читать и точка* или *Люблю все мультики, но не все книги*. В перечне книг, ими названном, много произведений из школьной программы («*Дети подземелья*», *Люблю читать «Родную речь»*). Анализ анкет 2008 года, где чтение стоит на предпоследнем месте, показал: упоминание школьных произведений и учебников заметно сократилось (*не люблю учебники*), зато появилось досуговое чтение, ориентированное на бестселлеры («*Гарри Поттер*») и популярные форматы (*детективы*). Упоминание книг Дж. Роулинг свидетельствует о том, что к этому времени сформировалось читательское сообщество с культовыми произведениями, и автор анкет — член этого сообщества (при этом сами книги могут не прочитаны — важно обозначить свою принадлежность). Знакомство с классикой обозначено именем Пушкина (на вопрос *Любимый писатель?*). Дети 2008 года твердо освоили, что Пушкин — наше все, но живут в мире, в котором Гарри Поттер — это все.

О своих читательских предпочтениях школьники 1995 и 2008 года говорят традиционными фольклорными формулами: *Я не Пушкин не Анегин /не могу писать стихов / Потому всего два слова / Будь красива и здорова*», разумеется, не догадываясь об их столетней истории. Столь же традиционны другие жанры фольклорной коммуникации. Пожеланиями *Будь здорова как корова и найди себе быка* и *Алая роза упала на грудь / Милая Крестя меня не забудь!* обменивались бабушки и прабабушки хозяек альбомов. К традиционным формам относятся и «секретники» — эта форма игры, как и альбомные гадания, создает атмосферу тайны, судьбы, будущего счастья.

Слом альбомной традиции произошел в последние 5-6 лет. Причиной тому послужило широкое распространение интернет-общения. Печатное тиражирование анкет не могло закрепить уходящую форму. Как всякая печатная продукция для детей и подростков, анкеты подвергаются регламентации. То, что в рукописном альбоме было территорией детской свободы, сменилось нормированием и психологическим консультированием. Героиня печатной анкеты по имени Мэдисон заявляет: «Я обожаю тусоваться с друзьями и терпеть не могу оставаться в одиночестве! Еще я люблю, чтобы во всем был порядок. Поэтому я веду

специальный компдневник, куда заносу все-все-все!». Такая девица, несмотря на употребление подросткового сленга, должна служить образцом для подражания. В дневнике Мэдисон есть семейная страница, на которой следует написать «что мне нравится в папе-маме». А также «Папа! Мне не нравится, когда ты...», «Мама! Мне не нравится, когда ты...» Задумка психологов рассчитана на установление контакта с родителями при сохранении свободы волеизъявления. Но сам факт обращения к родителям означает, что печатную анкету будут читать взрослые, что было исключено в рукописной анкете. Поэтому в заполненных печатных изданиях часто звучит фраза *Не скажу* — знак того, что авторы анкеты не доверяют этой форме письменной коммуникации. Печатная анкета завершается психологическим тестом, который соседствует со знаками гороскопа. Такая смесь психологии и эзотерики — дурной стиль взрослых массовых изданий, который навязывают девочкам издатели.

Альбомные анкеты стали формой книжно-печатной продукции, но не фольклорной культуры. Полноценное анкетное общение перешло в интернет. Именно там, на суперсовременной платформе расцвели пышные цветы традиционной альбомной культуры. В сетевых контактах воспроизводятся многие формы и жанры из девичьих альбомов. Текстовая часть в них значительно редуцирована, предпочтение отдается визуальному ряду. С его помощью делается самопрезентация, устанавливается контакт с ровесниками, даются советы для жизни и рекомендации для любви. Клиповые видеоформы, как и клишированные словесные формы, позволяют девочкам примерить на себя идеальные образы, разыграть женские роли и поговорить с ровесницами о пробуждающихся чувствах.

Литература

Борисов С. Б. Мир русского девичества, 70-90-е годы XX века. М., 2002.

Девичий альбом XX века. Пред. и публ. В. В. Головина и В. Ф. Лурье // Русский школьный фольклор. От «вызываний» Пиковой дамы до семейных рассказов. М., 1998.

Лойтер С. М., Неелов Е. М. Современный школьный фольклор. Петрозаводск, 1995.

Л. А. МЕСЕНЯШИНА
Челябинск, Россия
Д. С. САВЕЛЬЕВА
Челябинск, Россия

ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЗАИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

В последние годы проблема изучения детского словесного творчества вошла в число наиболее актуальных. В материалах конференций по онтолингвистике тема изучения детского поэтического творчества присутствует постоянно (Аввакумова 2009, Амзаракова 2009, Князев 2011, Круглякова 2007, 2009, Месеняшина, Дадашева 2012 и др.). Разумеется, интерес к этому объекту возник значительно раньше. Достаточно упомянуть классические труды Л. Н. Толстого, К. И. Чуковского, А. Н. Гвоздева.

Объектом настоящего исследования является незаконченная повесть «В неизвестной зоне», написанная челябинскими школьницами Кристиной Г. и Ксенией К. Объем романа — 43 страницы, состоит он приблизительно из 12 глав. («Приблизительность» связана с тем, что до восьмой главы включительно авторы главы нумеруют, после же либо предлагают названия («Поездка», «Неудачное приземление»), либо пишут «следующая глава», либо дают отбивку звездочками или пропускают несколько строк, и о начале следующей главы можно только догадываться по смене места действия или темы.) Текст сопровождается 8-ю рисунками. Роман не завершён — действие обрывается на том месте, когда до «счастливого конца», судя по ходу сюжета, остается совсем немного. Видимо, очевидность дальнейшего развития сюжета и послужила причиной падения интереса к его завершению. Роман создавался в 2005–2006 гг., авторам в начале создания текста было по 11 лет, к моменту «охлаждения» их к завершению текста им исполнилось по 12 лет. Жанровую принадлежность повести авторы обозначили как «детский фантастический детектив».

В настоящем сообщении ставится задача на основе анализа жанрово-стилистических особенностей текста повести Кристины и Ксении выявить некоторые закономерности овладения детьми таким типом речевого взаимодействия, как нарратив. Как отмечает Е. В. Падучева, язык нарратива — это редуцированный язык. Правила интерпретации языковых элементов в нарративе не совпадают с правилами интерпретации их в непосредственном

речевом общении (Падучева 2010). Дети об этом, естественно, не подозревают, поэтому их попытки построить собственный нарратив отражают, с одной стороны, недостаточный уровень коммуникативной компетентности, а с другой, оказываются способом преодоления этой недостаточности. По этой причине, на наш взгляд, целесообразно рассматривать такие тексты как «до известной степени автономный объект, имеющий свои единицы и собственную структуру» (Цейтлин 2006: 128). Такой подход позволяет определить «достигнутый к определенному моменту уровень когнитивного развития ребенка и способ удовлетворять его насущные коммуникативные потребности» (Там же).

В результате анализа установлено, что исследуемый текст характеризуется некоторыми типическими (общими для всех детских текстов) чертами, в том числе 1) языковыми; 2) стилистическими; 3) жанровыми; 4) содержательными, а также индивидуальными жанрово-стилистическими особенностями.

Остановимся на типических языковых, стилистических и жанровых особенностях повести. К числу типических языковых особенностей можно отнести следующие.

1. Хранение в памяти большого количества книжных слов на фоне отсутствия знания правил их употребления приводит к появлению большого количества речевых ошибок.

а) Неразличение паронимов: *Попыталась наладить конфликт между друзьями* вместо «уладить»; *объявился* вместо «появился»; *статуэтка* вместо «статуи».

б) Неумение сделать правильный выбор единицы из семантического поля: *твердый темперамент* вместо «твердый характер»; *миловидно улыбаясь* вместо «приветливо»; *миловидно проговорила Кристина* вместо «умильно»; *Отдел не обладал обилием покупателей* вместо «не отличался»; холодность подруги названа *поверхностным отношением*; вместо союза «но» употреблена частица *ну*; некий предмет интерьера назван [*старомодным*] *ящиком*, но описан он как имеющий *дверцу*, а не крышку, так что этот предмет следовало назвать шкафом. Неточное представление о семантике жестов: *Отмахнулся парень*, хотя по содержанию текста следовало бы написать «пожал плечами». Неразличение фразеологизмов *под руку* (лезть, соваться) и (попасть) *под горячую руку*.

в) Неумение сделать правильный выбор единицы из синонимического ряда: *не силясь* вместо «не пытаюсь»; *Туман слепил глаза* вместо «мешал смотреть»; *Но помыслам ее не суждено было сбыться* — тогда как из контекста ясно, что речь шла об «опасениях». Смешение

грамматических синонимов: *Добраться на юг* вместо «до юга», использование союза *хотя* вместо вводного слова «впрочем». Некоторые слова выступают в качестве индивидуальных синонимов: одна и та же особа названа в одном месте *мамой*, в другом — *девушкой*.

д) Характерное для дошкольного и младшего школьного возраста неумение правильно выбрать вводное слово: *на редкость* вместо «на удивление»; *...все, естественно, оказалось правдой* — речь шла о том, что привидевшееся во сне оказалось правдой — естественного в этом как раз мало; очевидно, что автор просто не нашел подходящего вводного слова со значением эмоциональной оценки, например, «как ни странно» или «к сожалению» (привидевшееся событие грозило героям опасностью).

2. Недостаточное владение нормами письменного литературного языка обуславливает некоторое количество грамматических ошибок, связанных с использованием следующих грамматических категорий:

а) одушевленности/неодушевленности: *Дед, пролетев сквозь некоторых душ...* — известно, что, рефлектируя над категорией одушевленности, дети исходят, как правило, из логических, а не грамматических соображений (Хохловская 2010); так, «душа» мыслится как нечто живое, несмотря на то, что «сквозь нее можно пролететь»;

б) вида: *не давая* вместо «не дав» — в то время как речь идет об однократном, завершенном действии.

Есть ошибки в области определения целеустановки предложения. Например, вопросительные предложения не осознаются как таковые: *Что, кажется, девчонки уже проснулись!* — *сказал молодой; Неужели девчонки оказались за границей...* (впрочем, не исключено, что в данном случае имеют место пунктуационные ошибки).

3. Ряд грамматических ошибок связан с выбором фонетического варианта предлога (*с взрослыми* вместо «со взрослыми»), образованием наречий (*идиотско как-то*) или неуместным заимствованием грамматических конструкций из разговорной речи (*Было сразу заметно вся огромная власть и богатство обладателя замка*).

4. Детская потребность в слово- и формотворчестве в школьном возрасте слабеет, но не утрачивается. Это приводит к появлению в речи повествователя окказионализмов (*разъидиотчился* («стал вести себя как идиот») — это не орфографическая ошибка, авторы неоднократно используют это слово именно в таком написании) и потенциальных слов (*блюстителю лжепорядка; безынтересно; Глядя вникуда*). Потенциальные слова авторы

используют для наименования города, где происходят фантастические события, — *Северодрымск*, фантастических летательных аппаратов — *Мыролет*, *Мыростат-2*. Впрочем, для наименования иных географических объектов авторы прибегают к заимствованным словам (*деревня Анитра*).

Эти особенности языка широко распространены в письменной речи детей и подростков независимо от того, к какому типу текстов письменного творчества они относятся. Они встречаются и в школьных сочинениях (Цейтлин 1982; Голованова 2004) и в текстах юных журналистов (Месеняшина 2008; 2013).

Т. А. Круглякова отмечает, что «в самом начале развития (и языкового, и литературного) дети в большей или меньшей степени выступают как подражатели и имитаторы, черпая из речи взрослых слова и грамматические модели» (Круглякова 2009: 226). С этим связаны типичные особенности текста в области стилистики.

1. Неоднородность инпута приводит к смешению в речи повествователя жаргонно-просторечных элементов (*Реально было проходить до полуночи; очень стильно одета; два мужика; подружка; мелкие* — в значении 'дети'; *нарисовалась*) с подчеркнuto книжными словами (*ингредиенты; отреагировал; оформлен, интeр'ьер* (последнее слово встречается на 43 страницах 5 раз) и даже канцеляризмами (*хватит тут находиться; информационная беседа; ...связанных с покраснением неба; предшествующий этаж*; часто используются слова *деяния, содеянное* и т. п.).

2. Авторы «фантастического детектива» — дети, для которых «все деревья большие», поэтому и речь повествователя изобилует гиперболами. «В неизвестной зоне» все поражает детей размерами: *рост друга героинь — Пятяни — 3 метра; помещения с невероятно высокими потолками; в замке 100 этажей; Замок был так огромен, что его верхушки скрывали облака; комнат всего около тысячи; Библиотека была так огромна, что не было видно ее конца; огромные полки с книгами; очень большое помещение; и даже ужасный звук был настолько силен, что...* и т. д.

К числу типических жанровых особенностей мы отнесли следующие.

1. Проблема выбора точки зрения. Поскольку данный текст представляет собой запись хода игры, естественно, главными героями произведения оказываются сами авторы. Вместе с тем известные детям образцы нарратива строятся либо от 3-го лица «внешнего повествователя», либо повествование ведется от первого лица, и тогда повествователь является одновременно и участником описываемых

событий. Поэтому авторы нередко сбиваются с третьего лица на первое. Кристина Г. и Ксюша К., не включают себя в список «имен и обозначений», наряду с остальными персонажами детектива, и ведут повествование от 3-го лица, однако некоторых персонажей в этом списке характеризуют так: *Досина — Ликина и наша подруга; Патяня — наш трехметровый друг и соратник* и т. п. Это явление наблюдается в детском письменном творчестве с достаточной степенью регулярности (Месеняшина 2012). Вырастая из игрового квазидialogа, детский нарратив близок к драматургии. Dialog в данном произведении местами почти сценический, с той только разницей, что авторы реплик указаны после них, а не перед ними. В начале романа, как в драме, — перечень действующих лиц, названный «Список имен и обозначений, составленный Ксюшей и Кристиной».

2. Слабое знание жанровой дифференциации художественной литературы приводит к неразграничению закономерностей «фэнтези» и «сайнс фикшн». Так, для полетов «в неизвестной зоне» используется фантастический летательный аппарат *Мыролет-2*; но в случае необходимости герои свободно летают на кроватях, общаются с добрыми и злыми духами и т. п.

3. Признаков детективного жанра в этом тексте немного — это скорее фэнтези-экшн. Основным мотивом действия является отнюдь не расследование преступления, а приключения героев (героинь) в ходе поисков возможностей вырваться из плена. Поиск этих возможностей и есть то, что сближает это произведение с детективом.

Как и многие другие детские произведения, роман «В неизвестной зоне» интересен тем, что отражает детскую картину мира, упорядоченную по особым законам детского мышления. Так, в «неизвестной зоне» множество чудес (духи, оборотни, летающие кровати, фантастические аппараты), но то, что там, как и у нас, празднуют дни рождения детей, — сомнению авторов не подлежит. В романе отражено наивное, в сущности восходящее к фольклорным традициям, отношение к книге как сакральному объекту: *...пахло старыми книгами. Это был запах знаний*; наивная вера в то, что в книгах содержатся ответы на все вопросы: *Давай сейчас читаем книги. Может быть, там найдем ответ. В огромной, по словам авторов, библиотеке, все книги, тем не менее, на доступном девочкам языке.*

Мы полагаем, что продолжение изучения результатов детского литературного творчества позволит расширить и углубить представления об особенностях становления коммуникативной компетенции детей и подростков.

Литература

- Аввакумова Е. А.* Фонетические особенности детского словесного творчества // Проблемы онтолингвистики — 2009: Материалы международной конференции. 17–19 июня 2009 г., Санкт-Петербург. СПб., 2009. С. 207–211.
- Амзаракова И. П.* Дети –«писатели»: стереотипы и фантазии. Проблемы онтолингвистики — 2009: Материалы международной конференции. 17–19 июня 2009 г., Санкт-Петербург. СПб., 2009. С. 211–214.
- Голованова И. Ю.* Проблема анализа речевых ошибок в контексте онтогенеза языковой компетенции: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2004.
- Князев Ю. П.* Ранние детские художественные тексты и их литературные аналоги // Онтолингвистика — наука XXI века: Материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи. СПб., 2011. С. 292–296.
- Круглякова Т. А.* Дошкольник как «наивный» стихотворец // Проблемы онтолингвистики — 2007: Материалы международной конференции (21 — 22 мая 2007 г. Санкт-Петербург). СПб., 2007. С. 111–115.
- Круглякова Т. А.* «Чужое слово» в детском поэтическом творчестве // Проблемы онтолингвистики — 2009: Материалы международной конференции. 17–19 июня 2009 г., Санкт-Петербург. СПб., 2009. С. 226–232.
- Месеняшина Л. А.* Анализ языка юнкорской прессы Челябинской области // Знак. Проблемное поле медиаобразования. 2008. №1 (2). С. 92–102.
- Месеняшина Л. А.* Особенности хронотопа в эпическом произведении «большой формы» детей младшего школьного возраста // Проблемы онтолингвистики– 2012. СПб., 2012. С. 401–407.
- Месеняшина Л. А.* Речевая культура детско-юношеской прессы Челябинской области // СМИ в условиях информационной глобализации. Екатеринбург, 2013. С. 150–153.
- Месеняшина Л. А., Дадашева А. Т.* Особенности хронотопа в эпическом произведении «большой формы» детей младшего школьного возраста // Проблемы онтолингвистики — 2012: Материалы международной научной конференции, посвященной 130-летию со дня рождения К. И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А. Н. Гвоздева. СПб., 2012. С. 401–407.
- Падучева Е. В.* Семантические исследования. Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. М., 2010.

- Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М., 1982.
- Цейтлин С. Н. Современные подходы к изучению детской речи // Онтолингвистика: Некоторые итоги и перспективы. СПб., 2006. С. 126–131.
- Хохловская О. Г. Лингвокультурологический и онтогенетический аспекты диалога. Челябинск, 2010.

Н. А. Николина
Москва, Россия

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ В ЗЕРКАЛЕ РУССКОЙ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ

В автобиографических произведениях последовательно отражаются процессы становления «я» и развития детской речи. Начиная с повести С. Т. Аксакова «Детские годы Багрова-внука» (1858) в русской прозе о детстве воссоздаются особенности познания мира в слове и через слово. Фрагменты мира, не освоенного словом, противопоставляются в автобиографических текстах «своему» миру, при этом подчеркивается, что детская речь преобразует и умножает значения слов, в ней широко используется словотворчество, см., например: *...Слова, всем понятные, обиходные, меня до пяти лет не удовлетворяли. Я пытался создавать свои — и уже не от речевой беспомощности... Я бегу по комнатам и произношу нараспев:*

Тратар, Бурээз, Ми, Халэ...

«Тратар» — слово грозное, как боевой клич, что «бурээз» — это уже переход к умиротворению, а «ми» и «халэ» — это уже торжество ласковой тишины (Н. Любимов «Неувядаемый цвет»).

Восприятие ребенком слова изображается в автобиографической прозе как динамический процесс, предполагающий соотношение услышанного от взрослых со звуковой формой и значением других единиц, опору на жест, усвоение лексико-семантических парадигм и заполнение в них лакун путем создания квазипарадигм:

...слова бьются в пульсы; и каждое слово я должен расплавить — в текучесть движений, в жестикуляцию, в мимику...

Объяснение — воспоминание созвучий, пониманье — их танец; образование — умение летать на словах...(А. Белый «Котик Летаев»).

Слово последовательно рассматривается маленькими героями автобиографических произведений как имя, которое отражает глубинно сущностные признаки реалии и сохраняет неразрывную связь с ней: *К словам дети относятся гораздо серьезнее и*

доверчивее, чем взрослые... Слова для них неотделимы от значения, а значение — от образа (С. Маршак «В начале жизни»).

Такое восприятие слова в воспоминаниях о детстве находит отражение:

– в закреплении знака только за определенной реалией: *Помню первого увиденного мною в жизни вора... В нем не было ничего особенного, но каким загадочным и необыкновенным сделало его в моих глазах страшное слов «вор»... Вор! Мне казалось, что только у воров бывают такие помятые парусиновые штаны и куртка, такие крупные рябины на щеках (С. Маршак «В начале жизни»);*

– в установлении непосредственной связи значения с его звуковой формой: *Поражает звук слова «кре-мль»; кре-мль — что такое?... и мне ясно, что:*

– «кре» — крепость выступцев (кре-мля, кре-ма, кре-пости), а:

– м, мль — мягкость, сладость (А. Белый «Котик Летаев»);

– в стремлении четко определить внутреннюю форму каждого услышанного слова: *Я воспринял это название (сорокопуд) как «сорокопуд», от слова «пуд», и маленькие круглые птенчики представлялись мне сорокопудиками, уложенными в гнездо... (В. Катаев «Разбитая жизнь, или Волшебный рог Оберона»).*

Как показывают автобиографические произведения, слово сравнительно рано начинает восприниматься как знак оценки, которая может выражаться не только лексической единицей, но и ее элементом, комплексом определенных звуков: *Когда хотели пренебрежительно отозваться о чем-либо или обидеть, осудить кого-либо, то пользовались загадочным словом «кар»: ...кар-суп (жидкий суп); кар-погода (дождь или мороз), кар-Тамара Васильевна (строгая воспитательница) (В. Шефнер «Имя для птицы, или Чаепитие на веранде»).*

В свою очередь и слово выступает в автобиографических произведениях как объект индивидуальной эмоциональной и эстетической оценки, основанной на детских впечатлениях: *... Володя Долгов умер. Да, да, от скарлатины. Что могло быть страшней этого слова? Звук «скарла» заставлял меня содрогаться (Ю. Олеша «Ни дня без строчки»); Сама фамилия доктора казалась мне звонкой, боевой. «Чириковер» — в этих звуках слышалось треньканье шпор, как и в нарядном слове «офицер» (С. Маршак «В начале жизни»).*

В автобиографических произведениях отражаются разные этапы формирования детской речи: приводятся первые слова и синтаксические конструкции, затем словообразовательные инновации, в высказывания ребенка включаются ненормативные грамматические формы, «выравнивающие» парадигму; см., например:

Уже начинала говорить-лепетать (бабука, ичко — то есть, бабушка, дай яичко) (Т. Москвина «Жизнь советской девушки»);

— Там, по-моему, очень мало места, — говорит мамочка, — значит, все игрушки лежат друг на друге?

— Да, — говорю я, — это «навалка» (Н. Шнирман «Счастливая девочка»); Я лягушонок-квакушонок (К. Драгунская «Заблуждение велосипеда»);

— Вандалы — это разбойники, — мрачно пояснил я.

— Я так и догадался, - обрадовался Оська, - на них набуты кандалы...

— Давай убегаем! — предложил Оська. — Как пропустился! (Л. Кассиль «Конduit и Швамбрания»).

В большинстве случаев, за исключением отдельных словообразовательных инноваций и окказиональных грамматических форм, сохраненных в памяти или подтвержденных записями родителей, перед нами стилизация детской речи, попытка воссоздания своих высказываний в прошлом.

Обращаясь к воспоминаниям детства, автор часто моделирует процесс освоения мира словом, перевоплощается в рассказчика, «обреченного» войти в круг чувственного мышления, где он утратит различие субъективного и объективного, где обострится его способность воспринимать целое через единичную частность, где «краски станут петь ему и где звуки покажутся имеющими форму...» (С. М. Эйзенштейн) (цит. по Иванов 1976: 70). См., например: Мне нравится «обедать» — это днем, и «завтракать» — это утром, и «ужинать» — после этого умываешься и спать ложишься. Я не люблю только краски такие, не помню, как зовут. Они круглые, как мячик, и внутри очень противные (Н. Шнирман «Счастливая девочка»).

Воссоздание детской речи и передача детской точки зрения определили круг приемов словоупотребления, которые являются типологически общими для автобиографических произведений о детстве. Это:

1) регулярное использование прилагательных *новый, непонятный, необычный, странный* для выделения еще не освоенных слов и для обозначения реалий: *Вот и слова у нее (бабушки) странные, чужие: Саратов, матрос* (М. Горький «Детство»); *Новые слова: «затемнение», «налеты», «бомбоубежище», «воздушная тревога», «сирена»* (А. Масс «Песочные часы»);

2) прием острого описания, позволяющий изобразить реалию в необычном ракурсе — «как в первый раз виденную» (Шкловский 1919: 106); в основе его — игра номинациями разных типов, тем самым измеряется словарный запас повествователя в определенный отрезок времени: *У полукруглой стены между*

колоннами стоят незнакомые мне, странно одетые каменные люди, по-странному держа каменные пальцы. Они о чем-то сами с собой разговаривают (В. Шкловский «Жили-были»); Папа почти все собрал. Я сижу на полу и смотрю, как он крутит какие-то веревки — он их называет провода (Н. Шнирман «Счастливая девочка»);

3) прием развернутого толкования слова с детской точки зрения: ... Мария Маревна, конечно, и есть та самая она, про которую все говорят — кра-са-ви-ца, но что это значит..., об этом он так решил: «Простая женщина с разными людьми говорит разным голосом и улыбается разное, а красавица одинаково со всеми — богатыми и бедными, большими и маленькими (М. Пришвин «Куримушка»);

4) прием ложной мотивации слова: Вафли делают в Африке, да? Так почему же их называют вафли, а не «вафри»? (А. Бруштейн «Дорога уходит вдаль»); То и дело и я слышала странное слово «вирусалим» — это было похоже на «вирус». Вирусалим — это заразное? (К. Драгунская «Заблуждение велосипеда»);

5) прием деметафоризации: Метафоры понимаю я точно: упал в обморок — значит: упал, куда падают, а ведь падают — вниз, внизу — пол; под полом доктор Пфеффер проказникам держит зубы, и попадают к нему (А. Белый «Котик Летаев»);

6) прием оценки или образной характеристики слова: А кругом... это полнозубье, веселое, морозно-хрустящее слово «яблоки», раскатывающиеся по всему базару и улицам!

Ах, какое хорошее слово «яблоки»! Лучше этого слова не сыщешь по всей поднебесной! (В. Никифоров-Волгин «Из воспоминаний детства»); «Тюмень» — что-то темное, холодное, плохое... (А. Масс «Песочные часы»).

При передаче синтаксических особенностей детской речи в автобиографических произведениях используются преимущественно простые, небольшие по объему предложения, однако синтаксическое своеобразие детской речи редко воссоздается в воспоминаниях. В центре внимания авторов постепенное освоение лексической семантики, метаязыковая деятельность ребенка, детское словотворчество. Именно эти процессы служат основой стилизации детской речи в автобиографической прозе.

Литература

- Иванов В. В. Очерки по истории семиотики в СССР. М., 1976.
Шкловский В. Б. Искусство как прием // Поэтика. Сборники по теории поэтического языка. Петроград, 1919.

А. Ю. ПЕНТИНА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

В. Д. ЧЕРНЯК

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

ДЕТСКИЕ РАССКАЗЫ О ЖИВОТНЫХ

Овладев навыками письма, многие дети испытывают потребность выразить себя в вербальном творчестве. Им хочется запечатлеть в слове свои наблюдения над миром и эмоции, а тексты любимых детских книг являются при этом образцом для подражания. Пробуя себя в «писательстве», литературоцентричный ребенок (ребенок, которому с раннего возраста очень много читали и который научился получать удовольствие от чтения), естественно, пытается соотнести свои творческие интенции с прочитанными книгами. Б. М. Гаспаров связывает любую текстовую деятельность человека с актуализацией его языковой памяти, базирующейся на предшествующем опыте языкового существования (Гаспаров 1996). Свои произведения дети нередко называют книгами, поскольку этот концепт складывается в тезаурусе ребенка уже с первых лет жизни. Первые попытки прозаического творчества очень часто тематически связаны с животными. Это объясняется и тем, что большая часть книг, с которыми дети знакомятся в дошкольном возрасте, — это книги о животных, и тем особым местом, которые занимают животные в жизни многих детей.

Как пишет Е. Г. Беляевская, «этапы создания текста раскрывают особенности концептосферы, формирующейся в языковом сознании ребенка» (Беляевская 2015: 124). Проведенный автором эксперимент по созданию (в устной форме) сказок старшими дошкольниками показал, что составляемый ребенком текст отражает сформировавшуюся у него картину мира. «Формирование концептосферы детского языкового сознания в основном осуществляется в соответствии с концептуальной матрицей, выделенной для русского обыденного языкового сознания. Наиболее активными участками формируемой концептосферы являются представления о СЕМЬЕ и об ОКРУЖАЮЩЕЙ ПРИРОДЕ, включая знание о домашних и диких животных» (Беляевская 2015: 130). Это положение справедливо и для написанных детьми прозаических текстов.

Предметом нашего внимания являются тексты, созданные двумя детьми — Ваней М. и Машей Ч. Тексты создавались в разное время как рукописные книги (писались в одной тетради на протяжении

двух-трех лет) по собственной инициативе детей и никак не направлялись взрослыми. Рассказы Вани писались в возрасте 8–11 лет, «книга» Маши — в 7–8 лет и еще один неоконченный рассказ — в 9 лет.

Очевидно, что уже к 7-8 годам у читающего ребенка формируются устойчивые представления о том, как строится текст. Задумывая написать «книгу», ребенок оперирует формальными показателями текста. Так, в «книге» Маши Ч., кроме фамилии автора и названия («Детство в лесу»), отмечается: *«Иллюстрации автора»*. Книге предпослано важное для автора предисловие: «О книге. В этом рассказе рассказывается о жизни зверей, но они очень похожи на людей, у них такие же обычаи, повадки».

Следуя правилам делимитации текста, дети выделяют содержательные фрагменты. Ваня М. называет их частями, нумерует и озаглавливает (*«Динара!»*, *«Барсик!»*, *«Рыжик!»*, *«Динара и непостижимый диван»*, *«А как к колбасе-то тянет»*, *«Муся мямля»*, *«А завтрак где?»*, *«Пополнение в семье»*). Налицо авторские стратегии: эмоциональное отношение к герою повествования выражается восклицательным знаком, для привлечения внимания используются вопросительное предложение, экспрессивные лексические единицы, разговорные конструкции. Даже заглавия указывают на то, что в основе повествования личный опыт. В «Рассказах о животных» Вани М. главная тема — семейные узы человека и его животных, являющиеся в его картине мира безусловной ценностью: *«Динара — моя самая лучшая подруга. Динара — это не человек, это член семьи — собака»* (родственные отношения с любимой собакой воспринимаются как абсолютно реальные: Динара *«любит посидеть в компании с моим дедушкой, папой Динары»*); *«Вот я вам и поведал о еще одном члене семьи (конечно, дачной семьи) [о Мусе]»*; *«Барсик не собака. Он член семьи (на даче), кот, а точнее — котиче»*; *«Вот и живем мы: я, дедушка, пес Рыжик, кот Барсик, кошка Муся и бобриха Плюшка, в общем весь наш коллектив»*; *«Теперь когда мы с мамой переехали в новую квартиру нам вдруг чего-то стало не хватать. Когда мы съездили на дачу и увидели Груню, Мусю, старого Барса и доброго Рыжего, мама и я поняли, что нам не хватает кого-нибудь животного»*. Заметим, что такое осознание неразрывных родственных связей с домашними любимцами подтверждается и в диалоге Вани с младшим братом Степой (2,5):

– *Степа, как зовут собаку?*

– *Доча.*

– *Это ее семейное положение, а зовут ее Фрося.*

В построении рассказов Вани М. обращают на себя внимание часто используемые формы обращения к потенциальному читателю,

явно свидетельствующие о следовании литературным традициям: «Вы знаете, какие бывают коты? Коты, которые любят поспать, полазить по холодильникам, есть и другие т. п.»; «Вам, наверное, не терпится узнать, почему я назвал так свой рассказ»; «Плюшка — это наш новый член семьи (дачной семьи). Плюшкой мы называем ее потому, что когда она ныряет, ее хвост об воду ударяется и раздается такой звук: «плюх», поэтому мы ее и назвали Плюшкой, кстати вы еще не знаете, кто она такая. Вы, наверное, думаете, что это норка, выдра или ласка, но вы не поверите — это бобер, самый настоящий».

В построении текста Ваня нередко использует вводные слова, вставные конструкции, стремясь к точности и объективности изложения: «Один раз, когда дедушка уехал и оставил колбасу в неукромном месте (точно не помню, в каком точно), Барсик почуял колбасу и нашел ее»; «Многим из вас известно, как кошки (коты) просят есть. Некоторые кошки (коты) ласкаются, трутся об ногу, но есть те, которые мячуют». Несмотря на обилие лексики, формирующей эмоциональный фон рассказов («Мы любим его и не просто любим, а очень любим, и он нас тоже любит»); «Мы сразу поняли, что он [котенок] создан для нас. Но к превеликому сожалению, он был замкнут в себе, очень тихий, ласковый и нежный. Я взял его под куртку, и мы пошли домой»; «Барсик и живет у нас из года в год, и любовь к нему растет из года в год»; «Моя бабушка ведь очень добрая, она остановилась и накормила тощую бездомную кошечку, и той поры бабушка не забывала о ней»), Ваня явно добивается логичности своих рассказов. Показателен рассказ «Рыжик!»:

«А как вы думаете, кто Рыжик? Экзотическое животное. Но вы ошибаетесь — собака. Такая же, как Динара, но не совсем, а почему — да потому что Динара — девочка, а Рыжик — мальчик. Он мой друг, и очень хороший. (Тожe на даче, как и Барсик, о котором я писал в предыдущей главе). Их бросил сосед пьяница, он их купил неизвестно для чего. А почему пьяница? Да потому что свою пенсию пропивает (к величайшему сожалению). И ему нечем кормить животных (то есть Барсика и Рыжика). Разве что сухарями».

Для Вани очень важно зафиксировать свои наблюдения над животными, описать их реальные особенности: «Вы знаете бобры — это удивительные животные. Меня очень удивляет то, что бобры, когда плавают, не распускают кругов»; «Мусина шерсть состоит из трех цветов — черный, белый и оранжево-желтый».

Совсем по-другому строит тексты Маша Ч. Она называет разделы своей «книги» главами («Глупый медвежонок», «О лисёнке Пикки»,

«Постройка шалаша», «Горе», «Преданные друзья», «Первый учитель рисования»), демонстрируя явную ориентацию на литературные образцы. Герои книги — медвежонок Косолапик, медведица Топтунья, лисенок Пикки, бельчонок Микки (Мика), учительница рисования Лиса Патрикеевна, учительница сова Антонина Васильевна в школе «Певчего дрозда». Есть в тексте и явные аллюзии с рассказом Л. Пантелеева «Буква Ты»: медвежонок встречается в лесу то с ягуаром (!), то с яком (!) и, пытаясь быть вежливым, называет их *выгуар* и *выяк*. Возникающие коммуникативные неудачи передаются в диалоге. Очевидно, что при недостатке реального жизненного опыта и знаний о животном мире ребенок ориентируется на литературный образец и форму слова. В то же время повествование обрастает множеством живых деталей, когда речь заходит об учебе зверей в лесной школе: *«1 сентября прошел очень хорошо. У зверят прибавился один урок — рисование. Учитель рисования всем очень понравился. Это была Лиса Патрикеевна. Она на первом уроке рассказала зверятам о теплых и холодных красках и дала задание нарисовать дерево с красивыми желтыми листьями»*. Примечательно завершение последней в «книге» главы 13: *«Начались занятия во втором классе, а это не шутка. Пока мы расстаемся с нашими друзьями, но думаю, что скоро вновь встретимся»*.

Во время создания «книги» у Маши Ч. еще нет домашнего любимца, поэтому жизненный опыт заменяется книжным. Организация рассказа «Необычная девочка» принципиально иная. На первом плане оказываются личный опыт и эмоции ребенка, что обозначается автором в самом начале: *«У нас есть чудная собака породы скай-терьер. Ее зовут Одиллия. Но у нее очень много других имен: Дили, Дили-Бом, Боша, Бом и т. д. Летом мы отдыхали на Рижском взморье, конечно, без нашей милой Бошки. Мы по ней очень, очень скучали, особенно я»*. Дальше начинается фантастический рассказ о том, как неожиданно в доме появляется странное, смешное существо, похожее на маленькую девочку. Оказалось, что собачка Дили не выдержала разлуки, оделась как девочка и поехала на поезде к своей любимой хозяйке (явные аллюзии с книгой Е. Данько «Побежденный Карабас» и прекрасными иллюстрациями к ней Н. Конашевича, представляющими удивительную поездку лисы Алисы в Ленинград). Рассказ наполнен уменьшительно-ласкательными существительными (*собачка, носик, волосики, сарафанчик, платочек, рюкзачок*) и другой оценочной лексикой, призванной показать радость встречи. *«Глава вторая, фантастическая, рассказанная Одиллией. История в поезде»* так и не была написана.

Таким образом, анализ текстов показывает, что в художественном творчестве детей отражаются и жизненный, и читательский опыт. С первым связано содержание создаваемых текстов, варьирующееся в зависимости от гендерных особенностей детей, их психотипа. Второй определяет способы организации текста, более или менее явные формы воплощения читательского опыта.

Литература

Беляевская Е. Г. О некоторых закономерностях формирования концептосферы в языковом сознании ребенка // Вопросы психолингвистики. 20015. № 3. С. 129 –133.

Гаспаров Б. М. Язык. Память. Образ. М., 1996.

Л. С. РАЗИНА

СМОЛЕНСК, РОССИЯ

ПУТЬ К ПОНИМАНИЮ КНИГИ РЕБЕНКОМ

Ретроспективный взгляд показывает, что умение читать и писать у большинства народов считалось тайным искусством, возводящим людей в разряд элиты. Сегодня человек, как правило, знакомится с книгой в довольно раннем возрасте. Появление книжек-игрушек позволяет стимулировать интерес к книге даже у младенцев. Без сомнения, книга становится фактором развития личности. Причем при анализе влияния книги на духовно-нравственное становление оказывается ценным не только ее текст, но и сам процесс общения с книгой. Обратим внимание и на эстетическую ценность оформления и полиграфического исполнения книги.

Тем не менее, у нас все еще мало данных о том, как на самом деле воспринимает и понимает книгу ребенок, что влияет на проявление интереса к книге, как формируется любовь к чтению. Актуальны вопросы учителей и родителей к специалистам: как пробудить у детей желание читать книги.

В нашей работе мы решили исследовать, когда и как возникает самостоятельное, мотивированное чтение и какие психологические механизмы могут лежать в основе понимания книги ребенком.

Первые научные исследования в области библиопсихологии связаны с именем Н. А. Рубакина (1862–1946). Идея ученого изучать книгу не как материальный объект, а как «психический

процесс» сегодня представляется необычайно эвристичной. Согласно теории Н. А. Рубакина, книга существует в восприятии читателя и исчезает, если не находит своего читателя. Такой подход позволил поставить человека в центр процессов изучения литературы. Появляется читатель как активный субъект восприятия книги. В современной педагогической психологии существует ряд интересных исследований формирования «читательской компетентности», «читательских» установок, «читательской грамотности» и др., позволяющих приблизиться к осмыслению психологических механизмов понимания художественных текстов детьми.

Одним из наиболее спорных моментов в теории Н. А. Рубакина стал сформулированный им закон Гумбольдта–Потебни: «Человеческая речь, как и все элементы ее вплоть до отдельного слова и даже звука или буквы, суть орудия только возбуждения психических переживаний, в соответствии с особенностями той мнемы, в какой они возбуждаются, а не орудия переноса или передачи этих переживаний» (Рубакин 2006: 107). Другими словами, смыслы, которые вкладывает в текст автор, отличаются от смыслов, которые восприняты читателем. Более того, каждый читатель вкладывает свой собственный смысл, потому понимание книги всегда индивидуально, субъективно. Прогрессивность этой идеи может быть подтверждена исследованиями развития понимания текста детьми. Так, результаты эксперимента Г. Д. Чистяковой с учащимися 2–9 классов показали тесную взаимосвязь между знаниями, прошлым опытом, особенностями мышления и пониманием текста (Чистякова 2004).

Слово является средством пробуждения уже существующих в сознании образов. Значит, путь к пониманию книги ребенком лежит через развитие психических процессов: представлений, восприятия, мышления, воображения. Огромную роль в развитии восприятия играют впечатления, полученные ребенком, его жизненный опыт. Дети испытывают трудности в понимании, сталкиваясь в тексте с непонятными образами, не знакомыми им переживаниями, отвлеченными понятиями.

Книга, текст отражается в сознании каждого человека уникальным образом. И у взрослого иначе, чем у ребенка. Рассмотрим в качестве примера текст «Гадкого утенка». Когда маленький утенок вылупился из яйца, он, сидя под листом лопуха, вдруг с удивлением обнаружил, что мир, оказывается, такой большой и зеленый. Мать-курица говорит утенку: «Нет, мир еще больше — он вот до того забора». Дети старшего дошкольного возраста иногда замечают парадоксальность этого высказывания — ведь мир еще больше.

Эта парадоксальность вызывает улыбку, прекрасное приобретение для ребенка. Взрослые же могут обнаружить для себя еще более глубокую мысль автора, отметить узость взглядов обитателей курятника, задуматься о социальных проблемах. Этот пример демонстрирует разные возможности смыслового анализа текста, умения видеть скрытые смыслы, абстрагироваться от наглядной ситуации. В исследованиях Г. Г. Граник, О. В. Соболевой, Н. П. Локаловой показаны психологические закономерности понимания и анализа текстов школьниками. Одной из основных задач учителя авторы считают обучение детей мыслительным операциям (Исследования чтения и грамотности... 2013).

В практике подбора литературы для терапевтических целей указывается на важность сходства переживаний читателя и героя произведения. Не оспаривая этот тезис, отметим, что большое значение имеет уровень развития чувств и соотношение чувств и мышления. Психологический механизм идентификации с героем позволяет читателю легко перенестись в пространство текста, сопереживать герою. Однако наиболее важной задачей является переход от сопереживания к пониманию причин и осознанию нравственной проблематики. Здесь необходима помощь специалиста или учителя. Иначе читатель рискует остаться на уровне наивного, бытового отношения к литературному произведению: «Я бы на его месте не так поступил», «Мне так жалко Му-му, что слезы текут», «Так ему и надо». Способствовать пониманию книги будет обсуждение, которое позволит глубоко и многосторонне осмыслить текст, создать целый ряд возможных интерпретаций, повысит читательский потенциал.

Говоря о становлении читательской позиции у детей З. Н. Новлянская, Г. Н. Кудина, основываясь на теории диалога М. М. Бахтина, отмечают примат творчества в процессе знакомства с литературным произведением (Новоявленская, Кудина 2005). Читатель вступает с автором в диалог через прочтение текста и становится сам творцом. Таким образом, возникает еще одна задача — понимание авторского замысла, что выводит нас за рамки текста и скрытых в нем смыслов (подтекста). Для понимания оказывается необходимой позиция «вне текста». Такая позиция предполагает, на наш взгляд, две составляющие: знание культурно-исторического контекста, сопутствующего произведению (особенности эпохи, культуры, биографии автора и прочее), и готовность к рефлексии.

Обучение детей чтению связано с обучением воссозданию звуковой формы речи из письменного текста. Но обученный чтению

ребенок не всегда желает читать. Как возникает самостоятельное мотивированное чтение?

Одним из путей приобщения к чтению считают раннее знакомство с книгой. Многочисленные наблюдения за детьми дошкольного возраста показывают, что дети в какой-то момент начинают проявлять инициативу, предлагая взрослым почитать им. Однако у нас все еще недостаточно данных, чтобы утверждать о заинтересованности дошкольника именно в книге. Возможно, его интерес больше направлен на взаимодействие с взрослым, внимание которого таким образом легче всего удержать. Есть данные о том, что даже умеющие читать дошкольники предпочитают слушать. Постепенно интерес перемещается к смыслу текста.

Понимание книги, текста само по себе становится мощным мотивационным фактором чтения и условием любви к литературе. Однако и тут ребенку необходимо пройти непростой путь развития психических процессов, формирования определенных мыслительных операций.

Как правило, первыми самостоятельно (не за оценку или по требованию) прочитанными книгами становятся вовсе не произведения школьной программы. Родители младших школьников замечают увлеченность комиксами, коротенькими историями в детских журналах, как правило, комическими. Несмотря на сомнительную эстетическую ценность такой литературы, на наш взгляд, ее чтение для семи-восьмилетнего ребенка — это достаточно трудоемкая и полезная работа. В процессе чтения задействованы механизмы внимания, воображения, мышления. На данном этапе становления любви к чтению любая литература может быть полезна.

Самостоятельное мотивированное чтение возникает при наличии интереса к информации, желании узнать ответы на вопросы, размышлять над проблемой. Чем выше мыслительная активность, чем больше вопросов ставит перед собой ребенок, тем вероятнее, что он будет вести активный поиск ответов, в том числе в книгах. Формирование любви к чтению нужно начинать не с книги, а с жизни.

Еще одним важным мотивационным фактором чтения книг является желание получить новые впечатления, идеи.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что путь к пониманию книги ребенком лежит через развитие всех психических процессов: восприятия, мышления, памяти, воображения. Важными задачами приобщения ребенка к пониманию текста являются обучение детей мыслительным операциям, обсуждение и помощь в осознании нравственной проблематики книги, развитие чувств и интересов.

Литература

Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: Хрестоматия. М., 2013.

Новлянская З. Н., Кудина Г. Н. Становление читательской позиции у детей и подростков // Библиопсихология и библиотерапия. М., 2005.

Рубакин Н. А. Библиологическая психология. М., 2006.

Чистякова Г. Д. Понимание, знания, познавательная активность // Московская психологическая школа. Т. 1. Кн. 1. М., 2004.

ВОПРОСЫ РЕЧЕВОЙ ДИАГНОСТИКИ, КОРРЕКЦИИ РЕЧИ И ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

И. В. КОРОЛЕВА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

Ю. С. КИБАЛОВА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

Е. С. ГАРБАРУК

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

М. Ю. БОБОШКО

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

СОВРЕМЕННЫЕ МЕДИЦИНСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКА И РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Нормальный слух является одним из ведущих факторов, необходимых для развития речи ребенка. По данным статистики, с врожденными проблемами слуха рождается примерно 3 ребенка из 1000. Однако снижение слуха бывает не только врожденным, оно может возникнуть на протяжении всей жизни. К возрасту 1 год дополнительно еще у 1–2 малышей из 1000 развивается тугоухость. К школьному возрасту нарушения слуха диагностируются уже у 6–10 детей из 1000. Причины снижения слуха в раннем возрасте различны (генетические факторы, врожденные внутриутробные инфекции, травмы головы, частые отиты и др.) и не всегда их можно определить точно. У ребенка даже небольшое снижение слуха приводит к расстройствам речевого развития. Это требует особого внимания специалистов (логопедов, психологов, педагогов, воспитателей, а также врачей-педиатров, оториноларингологов,

неврологов) к снижению слуха как к возможной причине нарушений речевого развития ребенка.

Известно, что гуление и ранний лепет как врожденные двигательные реакции, не связанные со слухом, развиваются даже при полной глухоте. Однако формирование слуховых и речевых центров невозможно без соответствующей акустической и речевой стимуляции. Наиболее активное их формирование происходит в первые два года жизни. Без слухового контроля лепет постепенно угасает. Поэтому при тяжелой потере слуха (III–IV степень тугоухости, глухота) ранний лепет, появившийся в грудном возрасте, не развивается. Если такому ребенку своевременно не компенсировали существующий слуховой дефицит (не подобрали слуховой аппарат, не провели кохлеарную имплантацию) и не начали с ним заниматься, то к 1–1,5 годам он замолкает, вследствие чего не развиваются связи между дыхательными, голосовыми и артикуляторными центрами мозга.

У детей с выраженной потерей слуха без использования слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов, а также без специальных занятий по развитию речи не происходит спонтанного развития понимания речи окружающих и собственной речи. У детей с незначительными и средними потерями слуха речь спонтанно развивается, но с задержкой в 1–3 года (в зависимости от степени снижения слуха и других факторов) и с нарушениями всех компонентов импрессивной и экспрессивной стороны речи — фонологического, лексического, морфологического, синтаксического, прагматического.

В исследованиях, посвященных развитию речи и языка у слабослышащих детей, прослежена взаимосвязь речевого развития с возрастом, в котором были выявлены нарушения слуха и начата программа помощи. Оказалось, что в случае врожденной тугоухости глубокой степени наиболее эффективными являются программы, начатые не позднее 6 месяцев жизни. Поэтому выявление и последующая диагностика слуховой функции должны быть проведены в первые месяцы жизни (Dillon

et al. 2013; Sininger et al. 2010; Yoshinaga-Itano et al. 2010; JCIH 2007; Moeller et al. 2007). С появлением объективных, неинвазивных физиологических методов диагностики слуховой функции появилась возможность проверки слуха у новорожденных прямо в родильных домах и больницах. Поэтому во многих странах мира, в том числе и в России, был введен тотальный (всеобщий) аудиологический скрининг новорожденных. Это позволяет очень рано не только выявить нарушение слуха у ребенка, но и начать раннюю программу

помощи ребенку и его семье: провести раннее слухопротезирование слуховыми аппаратами (СА) и кохлеарными имплантами (КИ), разработать ранние занятия по развитию слухового восприятия, языка, речи, предречевых и речевых коммуникативных навыков у ребенка, оказать психологическую помощь и обучить родителей коммуникации и развитию малыша в ежедневных ситуациях общения.

При традиционном подходе к развитию речи ребенка с нарушенным слухом нарушение речи рассматривается как вторичное нарушение, которое может быть скорректировано посредством специальных педагогических методов, опирающихся на сохранный анализатор — зрительный (использование чтения, дактилирования, визуальных ключей речевых сигналов), а также на тактильно-кинестетические ощущения, возникающие при продуцировании звуков речи. В этом случае используется механизм компенсации имеющегося нарушения. У тугоухого ребенка использовался также его остаточный слух, но его вклад в развитие речи при традиционном подходе был незначительным.

Благодаря появлению качественных СА и КИ, возможности раннего слухопротезирования сегодня у многих детей с нарушением слуха удается использовать сенситивный период для развития слуховых и речедвигательных центров мозга, для спонтанного формирования языковой системы и речи.

Возможность слышать речь окружающих (input) создает условия для спонтанного развития речи даже у глухого ребенка. Это определяет необходимость перехода от традиционного подхода к развитию речи у глухих детей к подходу, основанному на возможности спонтанного развития речи посредством слуха с помощью СА и КИ (Королева 2016). В таблице 1 приведены основные различия в развитии речи у детей с нарушением слуха с использованием традиционного подхода и «слухового» метода.

Таблица 1.

Основные различия в развитии речи у детей с нарушением слуха с использованием традиционного подхода и «слухового» метода

Традиционный подход	Современный подход («слуховой» метод)
Развитие речи у ребенка основано на использовании сохранных анализаторов (зрение, тактильные ощущения)	Развитие речи у ребенка основано на использовании слуха с СА/КИ

Диагностика нарушений слуха была возможна обычно после 2–3 лет.	Диагностика нарушений слуха в возрасте 2–4 мес.
Не было качественных и мощных СА и КИ, методов настройки СА маленьким детям.	Есть цифровые СА разной мощности, КИ. Разработаны методы слухопротезирования детей начиная с 2-х месяцев.
Реабилитация начиналась чаще после 3-х лет. Обучение речи у ребенка начинали в дошкольном возрасте, когда почти закончился чувствительный период для развития речи	Развитие речи у детей начинают с первых дней жизни. У ребенка используется чувствительный период для развития слуховых и речевых центров мозга, для развития речи.
Развитие речи у ребенка происходит целенаправленно во время специальных занятий с использованием целенаправленных упражнений	Развитие речи у ребенка происходит спонтанно , во время общения с окружающими его близкими. Задача специалистов и родителей создать оптимальные условия для спонтанного развития у ребенка импрессивной и экспрессивной речи.
Работа сурдопедагога направлена на ребенка	Сурдопедагог использует семейно-центрированный подход , направленный на психологическую поддержку родителей и их умение развивать слух, речь ребенка в ежедневных ситуациях и играх, на развитие у ребенка и родителей навыков общения, важных для спонтанного развития речи у ребенка.

Значительная часть рано слухопротезированных глухих детей достигают уровня развития речи, приближенного к нормальному, обучаются в общеобразовательных школах. Однако даже в самых успешных случаях у детей есть отставание в развитии лексических и морфосинтаксических компонентов языковой системы (Королева 2016). Это отставание определяется несколькими причинами: потерей части сенситивного периода для развития слуховых и речевых

центров мозга, использованием традиционного подхода в коррекционно-развивающей работе с ребенком, наличием у ребенка дополнительных специфических языковых нарушений, а также сохраняющимися длительное время у ребенка нарушениями слуховой памяти и внимания, которые необходимы для спонтанного овладения языком.

Литература

- Королева И. В.* Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации. СПб., 2016.
- Dillon H., Cowan R., Ching T. Y. C.* Longitudinal Outcomes of Children with Hearing Impairment // International Journal of Audiology. 2013. Vol. 52, Supp. 2. P. 2–68.
- Joint Committee on Infant Hearing. Year 2007 position statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervention // Pediatrics. 2007. Vol. 120, P. 898–921.
- Moeller M. P., Tomblin J. B., Yoshinaga-Itano C. et al.* Current State of Knowledge: Language and Literacy of Children with Hearing Impairment // Ear & Hearing, 2007. Vol. 28, P. 740–753.
- Sininger Y. S., Grimes A., Christensen E.* Auditory development in early amplified children: Factors influencing auditory-based communication outcomes in children with hearing loss // Ear and Hearing. 2010. Vol. 31(2). P. 166–185.
- Yoshinaga-Itano C., Baca R. L., Sedey A. L.* Describing the trajectory of language development in the presence of severe to profound hearing loss: A closer look at children with cochlear implants versus hearing aids // Otology & Neurotology. 2010. Vol. 31(8). P. 1268–1274.

И. В. КРЫЛОВА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

СОСТОЯНИЕ РЕЧЕВОЙ ФУНКЦИИ ПРИ СИНДРОМЕ ЛАНДАУ–КЛЕФФНЕРА

Синдром Ландау–Клеффнера (СЛК), или синдром приобретенной афазии с эпилепсией, — заболевание из группы зависимых эпилептических энцефалопатий с феноменом продолженной пик-волновой активности в фазу медленного сна, проявляющееся приобретенной обратимой сенсомоторной афазией, нарушением высших психических функций в сочетании с различными

эпилептическими приступами и диффузными эпилептиформными изменениями на электроэнцефалограмме. При этом структурные изменения в мозге отсутствуют. В клинической картине судорог может и не быть, но эпилептиформная активность должна быть выраженная. Продолженные судорожные разряды в мозговой ткани приводят к функциональному блокированию корковых центров речи. СЛК манифестирует в возрасте 3–7 лет. В классическом варианте до начала заболевания моторное, психическое и речевое развитие пациентов соответствует возрасту. Афазия развивается через 10–29 месяцев после дебюта приступов. Определяющим критерием тяжести заболевания является выраженность афазии, когнитивных расстройств и нарушений поведения.

Впервые клиническая картина была описана детским неврологом Вильямом Ландау и логопедом Франком Клеффнером в 1957 году у 6 больных. Описанию СЛК посвящены работы (Александрова 2007, Благодосклонова, Коптелов 1996, Буклина, Меликян и др. 2011, Гузева 2007, Зенков и др. 2004, Мухин др. 2011, Шапиро и др. 2002).

Рассмотрим состояние речевой функции у пациентки Н. (8,0,15). Девочка развивалась по возрасту, с 2,5 лет посещала детский сад. У нее была хорошая зрительная память, развитая фразовая эмоционально окрашенная речь. Пациентка легко заучивала и знала много стихотворений, выступала на всех утренниках. После первого приступа эпилептической активности у дочери (в 4 года) мать записала в дневнике, что девочка потеряла речь на сутки. После второго приступа через 2 года ребенок перестает адекватно реагировать на обращенную речь, ему требуется многократное повторение с привлечением языка жестов. Наблюдается замедление с началом выполнения команд. В течение следующих двух лет отмечались колебания состояния всех высших психических функций, со стороны речевой продукции диагностировался регресс. Из дневника матери: «Вялая речь, не понимает обращенную речь, испытывает трудности в подборе слов, стала пропадать активная речь, забывает названия предметов, не знает, как сказать, не слышит; показывает пальцем; стали пропадать окончания слов: спаси..., до свидан...; говорит звуки [с-с-с], [ш-ш-ш]; говорит на «своем языке». Нестабильность: улучшение состояния речи от 1 суток до 3 недель (появлялись не только слова, но и фразовая речь) с последующим ухудшением состояния».

На момент обследования речевого статуса в стационаре отмечается тяжелое поражение рецептивной стороны речи. Имеет место слухоречевая агнозия, которая проявляется в виде нарушения

фонематического слуха. Девочка понимает только жестовую речь, опорой для понимания также являются предметы, с которыми она сталкивалась раньше. Вероятно, эпилептическая активность мешает нормальному функционированию и развитию языковой системы.

Экспрессивная речь представлена редкими отдельными жаргонафазиями, выкриками и спонтанными повторами слов. До начала распада речи девочка не умела читать, но знала все буквы. На обследовании девочка точно и аккуратно переписывает буквы и слова по образцу, соотносит буквы, написанные на карточках, с буквами на обучающем алфавитном плакате.

Имеет место невербальная агнозия с невозможностью воспринимать звуки, в том числе резкий звук за спиной. Ребенку свойственны стереотипии: рисует всегда одинаковые цветы, тщательно прорисовывая лепестки и хорошо штрихуя в пределах контура, обводит и раскрашивает ладошку, выкладывает в ряд кубики, маленькие игрушки, цифры от 1 до 9. Следует также отметить моторную неловкость и двигательную расторможенность.

Во время госпитализации проводилось динамическое логопедическое наблюдение. Девочка охотно шла на контакт, была расположена к общению. Иногда проявляла настойчивость и упрямство. Импульсивно-агрессивные тенденции менялись в течение дня. Пациентка часто проявляла недовольство, если ей давали не ту игрушку, могла сломать карандаш, кинуть пирамидку, порвать сюжетную картинку. Состояние речевой функции изменялось волнообразно. Иногда девочка реагировала на свое имя без использования жестового сопровождения. Понимала отдельные обращенные к ней фразы и инструкции «Покажи», «Озвучь», «Положи», «Возьми». Достижение стабильности и улучшения речевой продукции в нашем случае являлось незначительным и наблюдалось только после подбора адекватной противосудорожной терапии.

Проанализировав состояние речевой системы при СЛК, мы можем утверждать следующее. До появления эпилептической и эпилептиформной активности на ЭЭГ при синдроме Ландау–Клеффнера речь развивается в пределах нормы. После манифестации заболевания диагностируется сенсорная афазия, затем присоединяется невербальная агнозия, в дальнейшем возникают нарушения экспрессивной речи. Изначально появляются речевые персеверации, парафазии, асинтаксии, словесная каша. В разной степени выраженности страдает грамматический строй речи (нарушения словоизменения, словообразования). Ребенок проглатывает окончания,

использует неверные падежные формы и т. д. Связная речь (если она есть) представлена отдельными простыми аграмматичными предложениями, аморфным предложением, лепетными словами. Все речевые нарушения при СЛК имеют флюктуирующее течение, при этом периоды кратковременного улучшения и даже восстановления чередуются с нарастанием афатических проявлений. По наблюдениям К. Ю. Мухина, возможно ухудшение речевой функции вплоть до полной афазии спустя 7 лет после дебюта (Мухин и др. 2011). Когнитивные и поведенческие расстройства наблюдаются у всех больных, но степень их проявления различна. В одних случаях имели место незначительные нарушения, в других — развитие тяжелых психотических расстройств и полной невозможности обучения (Ноговицын 2006, Шапиро и др. 2002).

Таким образом, именно речевые, поведенческие и когнитивные нарушения, а не эпилептические приступы определяют тяжесть заболевания и степень социальной дезадаптации при СЛК. Прогноз приступов благоприятный в 100% процентах случаев. В отношении речевых расстройств в большинстве случаев наблюдается серьезный регресс афазии, но у трети больных возможно восстановление речи (Гузева 2007, Мухин и др. 2011).

Литература

- Александрова Н. Ш.* Детские языковые синдромы (алалии, детские афазии, синдром Ландау-Клеффнера) // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2007. № 8.
- Благосклонова Н. К., Коптелов Ю. М.* Электроэнцефалограмма детей с синдромом Ландау-Клеффнера. // Физиология человека. 1996. № 22(5). С. 56–61.
- Буклина С. Б., Меликян А. Г., Головтеев А. Л., Простякова И. А., Казарян А. А.* Топические особенности нарушений речи у детей с фокальной корковой дисплазией и симптоматической эпилепсией // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2011. № 3.
- Гузева В. И.* Эпилепсия и неэпилептические пароксизмальные состояния у детей. М., 2007.
- Зенков Л. Р., Константинов П. А., Мясников В. Н., Сиразитдинова Э. Б., Усачева Е. Л.* Бессудорожные эпилептические энцефалопатии и их лечение. // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2004. №104(4). С. 30–38.
- Мухин К. Ю., Петрухин А. С., Холин А. А.* Эпилептические энцефалопатии и схожие синдромы у детей. М., 2011.

- Ноговицын В. Ю.* Клинико-энцефалографический полиморфизм доброкачественных эпилептиформных нарушений детства. Дисс. ... канд. мед. наук. М., 2006.
- Шапиро М. С., Ковязина М. С., Величко М. А.* Соотношение нейропсихологических и психофизиологических показателей при синдроме Ландау-Клеффнера // Вторая международная конференция, посвященная 100-летию со дня рождения А. Р. Лурия. М. 2002.

Д. И. Рунов

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ЛАТЕНТНОЙ ПОДДЕРЖКИ ПАМЯТИ И ЛАТЕНТНОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Технология латентной поддержки памяти и латентного обучения была разработана в рамках когнитивно-мотивационного подхода к обучению. Подход был создан в первой половине 90-х годов и с тех пор развился в целостную систему, позволяющую создавать учебные курсы по любой дисциплине и для любого возраста. Основа подхода — система представлений о механизмах работы памяти, мышления, мотивации и иных психических процессах, отвечающих, в числе прочего, за когнитивную функцию.

Назначение технологии латентной поддержки памяти и латентного обучения — дать разработчикам учебных курсов такой инструмент воздействия на когнитивную функцию обучающегося, которая, с одной стороны, не требовала бы увеличения времени обучения и не занимала бы дополнительных ресурсов внимания, а с другой стороны, давала бы статистически значимый результат, повышающий качество запоминания ранее изученного материала и способствующий формированию новых знаний.

С этой целью в технологии используется феномен, который изучается наукой на протяжении многих десятилетий. Речь идет о способности памяти не просто запечатлевать информацию в процессе запоминания, но и фиксировать ее статистические параметры.

Определяющая роль этого свойства памяти очевидна с точки зрения эволюционной биологии. По сути упомянутое свойство памяти является одним из важнейших механизмов, с помощью которого организмы с развитой высшей нервной деятельностью совершают выбор между несколькими возможными программами

поведения в ситуациях, когда существуют альтернативные варианты поведения. Если при прочих равных в опыте при использовании определенной программы поведения в большинстве случаев возникало позитивное подкрепление, то скорость воспроизведения соответствующего опыта из памяти и сила психического возбуждения будут выше, чем при воспроизведении альтернативы, при которой число случаев позитивного подкрепления было меньше. Таким образом, на основе статистического анализа организм принимает решения о выборе оптимальной программы поведения, что делает феномен статистического анализа важным фактором эволюционного отбора. При этом надо оговориться, что упомянутый выше фактор статистической вероятности — лишь один из целого ряда факторов, которые отвечают за скорость доступа, мотивационную нагрузку и силу возбуждения при воспроизведении той или иной информации из памяти (Klein, Cosmides, Gangi, Jackson, Tooby 2009).

Также важно заметить, что приведенный механизм — лишь один из многих, доказывающих значимость статистического анализа в биологической эволюции. Среди этих многих такие важнейшие психические механизмы, как механизм образования понятий с той или иной степенью абстракции, механизм «подпороговой» активации информационных моделей и прочее.

На сегодняшний день наукой добыто немало доказательств того, насколько чувствителен, или, иначе говоря, эволюционно приспособлен, мозг человека к анализу статистической вероятности.

Одним из многих примеров тому служат исследования формирования у детей навыков распознавания и продукции речи. Так, Д. Саффран, Р. Эслин и Э. Ньюпорт показали, что после двухминутного предъявления образца речи, построенного на основе «искусственной грамматики», на основе статистического анализа восьмимесячные дети способны отличать последовательность слогов, вероятность которой составляет 100%, от последовательностей, вероятность которых втрое меньше (Saffran, Aslin, Newport, 1996).

Дальнейшие исследования показали, что благодаря феномену статистического анализа дети в возрасте немногим более года способны усваивать лексические и грамматические закономерности родного языка. Более того, в последующих экспериментах с образцами речи, построенной на основе «искусственной грамматики», было показано, что дети в возрасте года способны отличать фразы, которые построены в соответствии с правилами «искусственной грамматики», от фраз, которые этим правилам не соответствуют, из чего можно сделать вывод, что на основе статистических

данных дети были способны определять границы слов и синтаксические закономерности.

Из этих и ряда других исследований можно сделать вывод, что научение посредством статистического анализа является мощным инструментом, позволяющим оказывать существенное влияние на когнитивные процессы.

Для использования феномена статистического анализа в технологии латентной поддержки памяти и латентного обучения используется контекстуальная среда. Под термином «контекстуальная среда» понимается тот языковой или иной материал, который не является объектом изучения или тренировки в данный момент, а служит для последних только лишь контекстом, или «средой», которая является либо естественным окружением изучаемого или тренируемого материала, либо частью «постановки задачи». Во многих дисциплинах время экспозиции (предъявления восприятию) контекстуальной среды относительно времени экспозиции непосредственно изучаемого или тренируемого материала может достигать соотношения десять к одному и более. Например, стандартная фраза из упражнения, где обучающийся должен выбрать надлежащую форму глагола настоящего времени Simple: *She (speak) English very well.* Здесь контекстуальная среда по времени экспозиции значительно превосходит тренируемый материал (форма глагола в третьем лице единственного числа).

Технологии латентной поддержки памяти и латентного обучения предполагают размещение в контекстуальной среде тех элементов учебного материала, которые требуют поддержки в памяти после изучения или должны быть освоены как новый материал. Для решения этой задачи для каждого элемента определяется необходимая частота предъявления, причем частота предъявления рассчитывается как повторяющиеся сеансы, в рамках каждого из которых элемент может предъявляться от одного до десятков раз. А также рассчитывается само количество сеансов и их распределение во времени в соответствии с предполагаемой кривой забывания. Таким образом, каждый элемент учебного материала, обрабатываемый по описываемой технологии, будет предъявляться столько раз, сколько необходимо для получения такого следа в памяти, который будет воспроизводиться с достаточной скоростью, «подавлять» возможные ошибочные альтернативы, а также достигнет качества запоминания, соответствующего критерию эффекта пожизненного запоминания (последний представляет собою прогнозируемое время забывания, перекрывающее период, в течение которого

изучаемый элемент встречается естественным путем в реальной жизни обучающегося). На основе этих расчетов выстраивается таблица частот и временных отрезков, которая показывает разработчику учебного курса, в какие контекстуальные среды (в какое именно упражнение или в какой именно иной «носитель контекстуальной среды» учебного курса) необходимо ввести каждый отдельный элемент, отрабатываемый в рамках технологии. Возьмем фразу из упражнения, приведенную выше: возможно, таблица покажет разработчику учебного курса, что в данное упражнение необходимо ввести, например, слово *fluent*, которое, согласно предполагаемой кривой забывания и иным требованиям технологии, должно быть предъявлено обучающемуся примерно в это время. В результате разработчик курса может изменить фразу так: *She (speak) English fluently*. Из данного примера видно, что выполнение требований технологии не приводит к удлинению учебного процесса, отвлечению внимания от изучаемого материала и т. п.

В 2009 году технология латентной поддержки памяти и латентного обучения была использована в курсе английского языка, охватывающем уровни от Elementary до Intermediate (Рунов 2009, Горелик 2009). Для предварительного измерения результатов использования технологии были взяты несколько грамматических правил английского языка, а также несколько слов «проблемным» правописанием. Результаты были сопоставлены с результатами, полученными при использовании той же учебной программы до введения технологии латентной поддержки памяти и латентного обучения. Сопоставление проводилось путем опроса преподавателей. Сопоставление показало, что, например, частота популярной ошибки, при которой студенты не ставят суффикс -s после смыслового глагола в настоящем времени Simple, упала более чем в два раза, что соответствует выбору ответа «существенно» при опросе преподавателей. К сожалению, условия учебного процесса в очной школе, где нет возможности обеспечивать присутствие наблюдателя на занятиях и точную фиксацию случаев правильного и неправильного использования измеряемых элементов учебного материала, не позволяют получить более точные результаты. Однако, сейчас в рамках когнитивно-мотивационного подхода осуществляется запуск системы виртуального обучения, где существует возможность сбора полной статистики ошибок обучающихся. По результатам анализа этой статистики станет возможным точное измерение эффективности технологии и ее более тонкая настройка в соответствии с полученными результатами.

Тем не менее, на сегодняшний день предварительные результаты апробации технологии латентной поддержки памяти и латентного обучения позволяют с осторожностью предположить, что эта технология при ее доработке на основе точного и полного измерения ее эффективности может оказаться удобным и действенным инструментом, который позволит составителям учебных курсов, в том числе и курсов, ориентированных на детей и подростков, существенно повысить результативность учебного процесса, при этом не увеличивая время обучения и не создавая дополнительную нагрузку на обучающихся.

Литература

- Горелик М. Задания для упражнений и игр для Teacher's Book (упражнения и игры для базового курса английского языка на основе когнитивно-мотивационного подхода). СПб., 2009.
- Рунов Д. И. Teacher's Book (упражнения и игры для базового курса английского языка на основе когнитивно-мотивационного подхода). СПб., 2009.
- Klein S. B., Cosmides L., Gangi C. E., Jackson B., Tooby J Evolution and Episodic Memory: Analysis and Demonstration of a Social Function of Episodic Recollection // Social Cognition. 2009. April 27(2). P. 283–319.
- Saffran J. R., Aslin R. N., Newport E. L. Statistical Learning by 8-Month-Old Infants // Science. 1996. December 13. 274(5294). P. 1926–1928.

О. Б. Сизова

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

НАШ ОТВЕТ МАК-АРТУРУ: ВОЗМОЖНОСТИ СТАНДАРТНОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КАРТЫ В ОЦЕНКЕ УРОВНЯ И СТРАТЕГИИ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ¹

Создание измерительных инструментов, позволяющих оценить уровень и (если взгляды исследователя предполагают подобный подход) стратегию языкового развития, рано или поздно оказывается необходимостью в исследованиях детской речи. Очевидная

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

актуальность исследований отечественных онтолингвистов, тем не менее, может оказаться недооцененной в силу особенностей представления данных. Исследования, обращающиеся к базе CHILDES, как правило, содержат элементы статистической обработки данных. При этом обработке подвергаются данные спонтанной речи, что привносит множество переменных в обрабатываемый материал, начиная от периодов и продолжительности записей детской речи и заканчивая несовпадением индивидуальных стратегий участников процесса и условий фиксации речевого материала. Адаптированный Мак-Артуровский опросник является стандартизированным тестом, позволяющим сопоставлять полученный русскоязычный материал со всей базой данных упомянутого опросника. Однако экспертная оценка уровня речевого развития производится отнюдь не экспертом, а родителями или другими caregiver'ами, компетенция коих может значительно варьировать.

Не претендуя на создание панацеи, рискну, однако, охарактеризовать применяемый много лет способ оценки уровня речевого развития — карты логопедического обследования. Нами была предпринята попытка применить к лингвистическому исследованию стандартные процедуры, воспроизводимые логопедами дважды в год, и наметить возможные пути математической обработки получаемых данных, позволяющие, как представляется, преобразовать «старую добрую карту» в стандартизированный тест.

Параметры и методы логопедического обследования, применяемые здесь, были разработаны логопедами-сотрудниками детского сада № 85 Центрального района Санкт-Петербурга под руководством Р. Д. Аванесян. В разработке приемов обследования, отборе речевого материала авторы опирались на труды В. К. Орфинской, Н. Н. Трауготт, А. Н. Гвоздева, С. Н. Цейтлин, В. А. Ковшикова и А. Н. Корнева. Методика логопедического обследования разработана для четырех возрастных групп, от младшего до старшего дошкольного возраста. Поскольку тестовые материалы подготовлены в соответствии с нормами языкового развития на каждом из возрастных этапов, их применение возможно в случаях как отклоняющегося, так и типичного развития. Решение о выборе системы обследования для каждого из детей принимается не только на основе его календарного возраста, но и в зависимости от предварительной оценки уровня его речевого развития, установленного комиссией специалистов. В процессе обследования в рамках 15-20-минутных сессий логопед общается с ребенком, проводя обследование состояния моторных функций (включая моторные возможности артикуляционного аппарата).

Также произнесение звуков исследуется на соответствие языковой и возрастной норме. Кроме того, выявляется регулярность субституций и их зависимость от фонетического окружения. Выявляется способность к анализу фонемного состава слов и синтезу слогов и слов. Исследуется активный лексикон, а также соответствие возрастной норме способности к дифференциации и продуцированию словоформ. Наконец, исследуется способность к пониманию и самостоятельному развертыванию предложений и текстов. Задания на понимание подразумевают реакцию ребенка в виде нахождения соответствия между воспринимаемым речевым стимулом и одной из двух или более предложенных картинок. Продуцирование предполагает воспроизведение и/или дополнение развертываемых взрослым речевых контекстов или описание данного предмета/картинки/последовательности картинок. В карте фиксируются реакции детей и продуцируемые ими высказывания.

Обследование проводится дважды в год (в сентябре и в мае) в продолжение всего периода пребывания ребенка в детском саду (от 1 до 4 лет); таким образом, архив речевых карт детского сада № 85 представляет собой базу данных, позволяющую проследить динамику речевого развития в различных случаях речевого дизонтогенеза.

В рамках данного исследования результаты сентябрьского обследования 10 детей с отклоняющимся речевым развитием в возрасте от 3,10 до 5,5 подвергнуты статистической обработке. Целью являлось обнаружение достоверных различий в показателях состояния моторных функций и различных языковых систем у детей, реализующих, по нашему предположению, две различные стратегии речевого развития. Данные, полученные в рамках исследования понимания и продуцирования речи, представлены как доля целевых реакций относительно общего количества заданий для каждой из исследуемых языковых систем и функций. Особенности воспроизведения последовательностей движений кодировались как доля каждой из выявленных характеристик воспроизведения (пропуск движений/сбой порядка или повтор/точное воспроизведение) относительно общего количества серий. Различия между группами детей по каждому из показателей верифицировались с помощью t-критерия Стьюдента.

У 4 детей выявлена первичная соматосенсорная дисфункция (ПСД), сопоставимая с синдромом афферентной моторной алалии (Белова-Давид 1967). Языковые и когнитивные признаки ПСД качественно совпадают с характеристиками экспрессивного стиля, или синтетической стратегией развития (Bates 1995, Сизова 2013). У 6 детей обнаружена первичная кинетическая дисфункция (ПКД),

сопоставимая с эфферентной моторной алалией (Белова-Давид 1967) и референциальным стилем, или аналитической стратегией развития (Bates 1995, Сизова 2013). В таблице 1 представлены характеристики ПСД и ПКД, демонстрирующие комплементарность особенностей функционирования языковых и гностико-праксических систем.

ТАБЛИЦА 1

ПСД	ПКД
<ul style="list-style-type: none"> • Артикуляционная апраксия → нерегулярные замены звуков речи • Сохранность интонационно-ритмической стороны речи • Нарушение понимания и дифференциации языковых единиц • Сохранность простого синтаксиса • Недоразвитие морфологической системы • Дефицит номинативного > глагольного лексикона • Активность, желание контакта 	<ul style="list-style-type: none"> • Трудности включения и переключения артикуляционных движений; точность произношения отдельного слога и итеративных структур • Дистантная ассимиляция, редубликации, пропуски и перестановки звуков и слогов • Нарушение интонационно-ритмической стороны речи • Сохранность понимания речи • Недоразвитие синтаксической и морфологической систем • Относительно высокий уровень сформированности лексикона • Дефицит глагольного словаря • Трудности контакта, переключения на новый вид деятельности, склонность к образованию стереотипий

Ожидаемые результаты

1. Результаты теста на повторение последовательности движений показали, что ошибки характера пропуска движений значимо ($p < 0,1$) чаще встречаются у детей с ПСД (0,75/0,25); также ни один из исследованных детей с ПСД не смог точно воспроизвести всю последовательность. Оба показателя свидетельствуют о недостаточной точности и ограничениях количества запоминаемых движений, что соответствует характеристике первичной двигательной дисфункции у ПСД, обусловленной соматосенсорной недостаточностью.

Дети с ПКД более часто (0,58/0,25; статистически НЕ значимо) допускают неуместные повторы движений, что свидетельствует о двигательных персеверациях, а также меняют порядок движений, что подтверждает наличие трудностей последовательного развертывания двигательного ряда. Выявленные трудности отражают особенности первичной двигательной дисфункции при ПКД.

Результаты исследования состояния праксиса отдельной позы выше при ПКД (0,78/0,44; $p < 0,1$). Только в группе с ПКД обнаружено незначительное количество (0,17) точно воспроизведенных серий движений. Эти показатели подтверждают, что соматосенсорные функции, обеспечивающие праксис отдельной позы, в большей степени сохранены у детей с ПКД, а их способность к запоминанию даже на уровне движений выше, чем у детей противопоставленной группы.

2. Показатели фонематического анализа выше при ПКД; в большей степени различаются показатели теста на выделение звука из слова (0,52/0,36; статистически НЕ значимо), в меньшей — на различение фонетически подобных слов (0,8/0,7).

Показатели фонематического синтеза выше у детей с ПСД, статистически значимые ($p < 0,01$) различия выявлены для фонемного синтеза (0,54/0,22), менее выраженные для слогового синтеза (0,8/0,64); тотальное преимущество по этому показателю более выражено (0,67/0,43), чем преимущество по аналитическим процессам в группе ПКД (0,66/0,53). Результаты совпадают с пониманием Е. Bates (Bates 1995, Сизова 2015): у детей с ПКД более развиты процессы анализа, у детей с ПСД — процессы синтеза.

3. Показатели лексического запаса у детей с ПКД выше, чем в группе ПСД. При этом среди детей с ПСД показатели глагольного словаря выше, чем номинативного (0,71/0,67).

4. Понимание значения грамматических маркеров падежей существительных (0,59/0,53) и числа глаголов (0,39/0,34) незначительно выше у детей с ПКД.

5. У детей с ПСД выше, чем в группе ПКД, доля высказываний, в которых выражен только предикат (0,46/0,28; статистически НЕ значимо).

Неожиданные результаты

1. Показатели понимания значений маркеров рода для глаголов в форме прошедшего времени (0,58/0,47) и прилагательных (0,59/0,39) выше в группе ПСД. В речи детей с ПСД адекватное маркирование падежных и родовых форм определительных местоимений и прилагательных появляется раньше, чем падежное

маркирование существительных. Важно, что родовые и падежные формы определительных местоимений и прилагательных появляются в высказываниях вне адъективного словосочетания, БЕЗ соответствующего существительного.

Вадим 3,10 *Во ещё мои* (= Вот ещё мои ботинки); *Мама там мою* (= мама там положила мою папку)

Ваня 4,11 *Никак я акым' такуу* (= Никак мне не открыть такую матрёшку)

Ваня 4,10 *тяный* (= чёрный — о луке), *тёная* (= чёрная — о трубе)

Возможно, именно поэтому значение изолированных родовых форм прилагательных раньше формируется и лучше освоено именно детьми с ПСД. Раннее появление противопоставленных родовых форм адъективов свидетельствует, по моему мнению, о более раннем формировании синтаксических категорий, обозначающих «зависимость одних слов в речи от других» (Пешковский 2001: 31). Именно к синтаксическим категориям относятся род и число прилагательных и местоимений с адъективным значением, а также род глагола (Там же). Таким образом, дети с ПСД могут дифференцировать значение маркеров, обеспечивающих связи между словами в целостном высказывании.

2. Показатели продуцирования падежных словоформ несколько выше у детей с ПСД (0,71/0,6). Показатели маркирования глагольных форм (0,61/0,55) и родовых форм прилагательных (0,65/0,6) несколько выше у детей с ПКД.

Относительная успешность продуцирования падежных форм может быть связана с их прагматической ценностью: адекватная словоформа выражает особенности роли объекта в ситуации, описываемой высказыванием. При этом система падежных противопоставлений в русском языке устроена непросто: 6 падежей и 3 (в тесте используется только 2) типа склонения. Поэтому скорее вероятно ситуационно обусловленная актуализация падежной словоформы (стратегия ПСД), чем выбор флексии или словоформы из системы парадигматических противопоставлений (стратегия ПКД).

Напротив, система маркирования родовых форм прилагательных представляет собой трехчленную оппозицию, глаголов (в тесте) — только двучленную. Так или иначе, правила маркирования перечисленных форм устроены гораздо проще, чем система падежного маркирования. Простые алгоритмы, вероятно, уже освоены к 4-5 годам детьми с ПКД, тогда как дети с ПСД еще допускают ошибки характера сбоя оформления маркера или неточно следуют

тестовому алгоритму, порождая, например, вместо глагольных форм словоформы существительных:

взрослый: мальчик... Слава 3,11: *игу́ха* ; целевая форма «играет».

взрослый: мальчики... Кристина 3,11: *пака тозе* (= в парк/в парке тоже); целевая форма «играют».

3. Доля двусоставных высказываний несколько выше у детей с ПКД (0,63/0,44); высказываний, в которых выражен только субъект, несколько выше у детей с ПСД (0,1/0,08).

Возможно, успешность порождения двусоставных высказываний отражает склонность детей с ПКД на рассматриваемом этапе развития порождать высказывания «по правилам». Действительно, в их продукции часты «персеверации» синтаксических конструкций (Сизова 2015). При этом, разумеется, воспроизводятся «правильные» двусоставные конструкции, являющиеся надежным алгоритмом, «шаблоном» порождения высказывания.

Дети с ПСД более свободны в процессах синтаксического развертывания, поэтому доля «нетипичных» высказываний в их речи больше. При этом пропуск субъекта в таких «нетипичных» высказываниях — значительно более частое явление у ПСД, чем пропуск предиката (0,46/0,1; $p < 0,1$).

Таким образом, результаты исследования состояния моторики и языковых систем на основе методик стандартной логопедической карты, будучи подвергнуты статистической обработке, представляют собой богатый материал как для верификации известных положений, так и для выявления направлений дальнейших исследований нормативного и отклоняющегося развития языковой и когнитивной систем в детстве.

Литература

- Белова-Давид Р. А. К вопросу о систематизации речевых расстройств у детей // Нарушение речи у дошкольников. М., 1969. С. 10–46.
- Пешиковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 2001.
- Сизова О. Б. К вопросу о факторах выбора стратегии вхождения в язык // Вестник Череповецкого Государственного Университета. 2013. № 4 (51). Т. 1. С. 98–103.
- Сизова О. Б. Стратегии освоения языка: к вопросу о критериях дифференциации // Проблемы онтолингвистики — 2015: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции: Материалы международной конференции (18–20 мая 2015 г., Санкт-Петербург). СПб., 2015. С. 232–237.

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.

О. В. Фролова

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

А. С. Григорьев

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

В. Д. Соколова

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

К. А. Яроцкая

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

А. А. Балякова

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

Е. Е. Ляксо

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ

КОММУНИКАЦИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: НОРМА – НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ¹

В настоящее время наиболее изучены различные аспекты коммуникационного поведения детей, развивающихся в соответствии с нормой. На материале русского языка это преимущественно работы в рамках лингвистических исследований (Казаковская 2001; 2006; Чернышова, Стернин 2004). При этом данные о специфике формирования коммуникативных навыков у русскоязычных детей с нарушениями здоровья (аутизм) и детей, развивающихся в условиях социальной депривации, немногочисленны.

Цель данного исследования — определить нормативные характеристики коммуникативного поведения детей дошкольного возраста при взаимодействии с взрослым и выявить особенности коммуникации у детей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС), и у детей, воспитывающихся в детском доме.

В исследовании приняли участие дети, условно разделенные на три группы: контрольная, группа депривации, группа РАС. Здоровые, по заключению педиатра, дети 5–6-летнего возраста, воспитывающиеся в семьях и посещающие детский сад, составили контрольную группу (n=36). В группу депривации вошли дети 5–6 лет,

¹ Работа выполнена при поддержке грантов РФФИ № 15-06-07852а, №16-06-00024а.

воспитывающиеся в детском доме, без тяжелых неврологических заболеваний, ДЦП и генетических синдромов (n=10). Группа РАС — дети 5–7 лет с расстройствами аутистического спектра (РАС), воспитывающиеся в условиях семьи и посещающие специализированный детский сад № 687 — «Центр реабилитации ребенка» (n=12).

В работе использована комплексная методика, разработанная в Группе по изучению детской речи Биологического факультете СПбГУ. Для оценки коммуникации при взаимодействии ребенка и взрослого выбраны 4 модельные ситуации: 1) диалог ребенка и экспериментатора (взрослый задавал ребенку стандартный набор вопросов, разработанный в рамках предшествующих исследований (Ляко и др. 2012: 73–87)); 2) сюжетная игра со стандартным набором игрушек; 3) пересказ мультфильма; 4) беседа по картинке. В модельных ситуациях экспериментатор максимально стандартизировал свое поведение и ситуацию взаимодействия, что позволяло оценивать вербальное и невербальное коммуникативное поведение другого участника коммуникации — ребенка с определенным психофизиологическим статусом.

Запись речи (и другой вокальной продукции — вокализаций, криков) и поведения детей осуществлялась при помощи видеокамеры SONY HDR-CX560E; видеокамеры SONY HDR-CX330E, цифрового магнитофона Marantz PMD222 с выносным микрофоном SENNHEIZER e835S. Эксперимент строился по единому плану при работе с выбранными группами детей с учетом особенностей каждой группы: при работе с детьми из детского дома корректировали список вопросов, при работе с детьми с РАС варьировали время эксперимента в соответствии с возможностями ребенка.

Анализ вербальной коммуникации мы проводили по количеству тем диалогов, структуре ответной реплики ребенка (реплика ребенка представлена одним словом, простой фразой, двумя простыми фразами, несколькими простыми фразами, высказыванием, включающим сложноподчиненное предложение, ответом да/нет, повтором фрагмента или полностью высказывания взрослого). Мы также определяли соответствие ответной реплики ребенка вопросу экспериментатора по смыслу, считали количество минимальных диалогических единиц (МДЕ) в диалогах, представляющих собой совокупность иницирующей реплики взрослого и ответной реплики ребенка в диалоге на определенную тему (Ляко, Столярова 2008: 48–57). Анализ лексикона детей проводился по разработанной в Группе по изучению детской речи СПбГУ методике (Ляко и др. 2012: 73–87), учитывались значимые слова, произнесенные детьми за все время записи.

Проведен спектрографический (с использованием звукового редактора «Cool Pro») и перцептивный анализ речи детей. Перцептивный анализ речи и вокализаций детей проводился группами аудиторов — взрослых носителей языка ($n=39$). Мы оценивали возможность определения аудиторами эмоционального состояния ребенка, по видеозаписям проводили анализ элементов поведения детей: описывали жесты, мимику, эмоциональное состояние детей — для оценки невербальной коммуникации.

Установлено, что все дети контрольной группы вступали в контакт с экспериментатором, отвечали на вопросы в диалоге. При этом не более 30 % детей проявляли инициативу в общении, предлагали свои темы для беседы. Количество МДЕ в группе по всем ситуациям диалога 39 ± 8 ($7\pm 3,4$ — по каждой теме диалога). Все ответные речевые реплики детей в диалоге были адекватны задаваемому вопросу (реплики, не соответствующие вопросу взрослому, единичны). Реплики детей контрольной группы представлены преимущественно простыми фразами: частота проявления в 5 лет — 0,34 (медиана по группе), в 6 лет — 0,38; реплики, состоящие из одного слова, появлялись с частотой 0,26 и 0,17 — в 5 и 6 лет, соответственно. Во втором случае преобладали ответы *да/нет*. Реплики, представленные двумя простыми фразами, несколькими фразами, сложноподчиненными предложениями, дети использовали значительно реже. С возрастом детей увеличивалось количество реплик, в состав которых входили сложноподчиненные предложения: от 0,03 (частота проявления) в 5 лет до 0,04 в 6 лет ($p<0,05$ критерий Манн-Уитни), уменьшалось количество реплик, представленных ответами *да/нет*: от 0,23 в 5 лет до 0,16 в 6 лет ($p<0,05$). Реплики-повторы за взрослым были единичны.

Дети группы депривации чаще, чем дети контрольной группы, проявляли инициативу в общении с взрослым. Так, все 5-летние дети предлагали рассказать о чем-то своем: о себе, о посещении больницы, санатория, дачи и т. п. (сами инициировали от 1 до 3-х тем диалога). В возрасте 6 лет дети группы депривации вступали в контакт с экспериментатором, отвечали на вопросы, но не проявляли инициативы в общении, не предлагали свою тему для обсуждения. Количество МДЕ в группе депривации выше, чем в контрольной группе — $48,8\pm 14,7$ МДЕ для всех ситуаций диалога ($9,4\pm 5,5$ для каждой темы диалога). У детей группы депривации преобладали реплики, представленные простыми фразами (частота проявления 0,42; 0,46 — в 5 лет и 0,38 — в 6 лет), реплики из 1 слова и ответы *да/нет*. Повторы реплик взрослого были единичными. Дети

группы депривации использовали меньше сложноподчиненных предложений, чем дети контрольной группы.

Все дети группы РАС вступали в контакт с экспериментатором, однако 3 ребенка не использовали речь, их звуковая продукция была представлена вокализациями. Если же дети этой группы использовали в процессе коммуникации нормальную речь, то в вокальном репертуаре также присутствовали вокализации разной степени сложности. У детей группы РАС минимальное, по сравнению с группами депривации и контрольной группой, количество МДЕ в диалоге с взрослым. Инициативу в общении не проявлял ни один ребенок, за исключением мальчика 5 лет (А.), который имел развернутую фразовую речь и постоянно предлагал одну и ту же тему для обсуждения. Дети могли пропустить вопрос экспериментатора, никак на него не отреагировав. Количество пропущенных вопросов у каждого ребенка было различно и варьировало в диапазоне от 4% (ребенок М., 6 лет) до 40% (ребенок Т., 7 лет). Если ответ ребенка был представлен речевой репликой, он мог быть адекватным и соответствовать по смыслу вопросу, а мог и не соответствовать, что также было индивидуальной характеристикой ребенка (доля реплик, не соответствующих вопросу, варьировалась от 31 % (ребенок К., 7 лет) до 71% (ребенок Кр., 5 лет)). В целом у детей группы РАС преобладали реплики, представленные 1 словом (частота проявления 0,28), 1 простой фразой (0,24), 2-мя простыми фразами (0,04). Они не использовали сложноподчиненные предложения, реплики из нескольких фраз. Все дети группы РАС повторяли высказывание или часть высказывания экспериментатора — от 4 % (К.) до 90% (Н.) реплик. Большинство из них произносили слова *да/нет*, но часто эти реплики следовали за высказыванием экспериментатора, содержащим такое слово, и могли рассматриваться как повтор за взрослым. При значительных индивидуальных различиях установлена корреляция (Спирмена, $r < 0,05$) между количеством пропущенных ребенком реплик экспериментатора и количеством реплик, представленных вокализациями ($r = 0,77$), количеством пропущенных ребенком реплик экспериментатора и количеством реплик ребенка, не соответствующих вопросу экспериментатора по смыслу ($r = 0,84$).

При анализе лексикона оказалось, что у детей контрольной группы частота употребления существительных максимальна, по сравнению с другими частями речи: 0,46 в 5 лет, 0,45 в 6 лет. Частота употребления глаголов 0,34 и 0,32 в возрасте 5 и 6 лет, соответственно. С возрастом детей увеличивается частота употребления прилагательных: 0,07 в 5 лет, 0,11 в 6 лет. Частота употребления

наречий и местоимений значимо не меняется с возрастом. Наиболее частотны у детей контрольной группы существительные *мама, папа, бабушка*, глаголы *знать, играть, кататься, ходить, любить, помнить*, прилагательные *большой, маленький*, местоимения *я, он (она, они)*, наречие *потом*. У детей группы депривации также преобладали существительные (0,40) и глаголы (0,39), прилагательные употреблялись с меньшей частотой (0,08). Значимой динамики с возрастом детей на данном этапе исследования не выявлено. Наиболее частотны у детей группы депривации существительные-наименования игрушек, используемых при взаимодействии с экспериментатором, глаголы *знать, давать* (в контексте *дай мне*), прилагательные, обозначающие цвета, местоимения *я, все, он (она, они)*, наречия *тут, потом*. При анализе лексикона детей группы РАС мы исключали слова, повторенные за экспериментатором, анализировали только собственную речь детей. Частота использования существительных высока (по сравнению с использованием других частей речи и частотой использования существительных у других групп детей — 0,56); частота употребления глаголов значительно ниже (0,26). Наиболее частотными были существительные-наименования игрушек, используемых экспериментатором, обозначения объектов на картинках, глаголы *знать, уметь*, прилагательные, обозначающие цвета, местоимения *он (она, они)*. Местоимение *я* употреблялось детьми группы РАС реже, чем детьми контрольной группы и группы депривации. При другом подходе к анализу речи детей с РАС (когда учитывались также повторенные за экспериментатором слова) наиболее часто употребляемым существительным оказалось *игрушка*, глаголами — *любить, давать*.

Анализ невербальной коммуникации у детей контрольной группы показал, что дети могли отвечать на вопрос экспериментатора жестами: кивали, качали головой или отвечали речевыми репликами, которые могли сопровождаться жестами. Частота проявления реплик, сопровождаемых жестами, — индивидуальная характеристика ребенка. Так, до 70% реплик сопровождалось жестами у 4-летнего ребенка У, максимально включенного в процесс коммуникации на интересующую его тему. Дети использовали указательный жест, жесты, уточняющие и дополняющие высказывание (иллюстративные), например, показывали, какого размера обсуждаемый предмет, как крутится карусель, как режут ножницы и т.п. Дети группы депривации чаще, чем дети контрольной группы, отвечали на вопрос экспериментатора только жестами (кивали, качали головой, пожимали плечами). Речевые реплики также

сопровождались жестами (ребенок качал, кивал головой). В группе РАС дети, не использовавшие речь, демонстрировали отдельные жесты: показывали на предмет, который хотели бы получить, качали головой в знак отрицания. Дети, использовавшие речь, отвечали на вопросы жестами в единичных случаях. Так, 2 ребенка (7 лет) использовали указательный жест, 1 ребенок закрывал лицо руками в знак несогласия, 1 ребенок продемонстрировал поклон в знак согласия. Жесты, сопровождающие речевые и звуковые реплики, были зарегистрированы также в единичных случаях: кивки в знак согласия; при ответе «нет» ребенок отворачивался и закрывал лицо руками. 1 ребенок использовал указательный жест, сопровождая его фразой: *Сейчас оттуда вылетит птичка*. Дети группы РАС не использовали иллюстративных жестов.

Дети контрольной группы проявляли положительные и отрицательные эмоции в ситуации диалога (комментируя поведение других детей, рассказывая о своей семье), в ситуации сюжетной игры — в соответствии с сюжетом. Эмоциональное состояние детей контрольной группы с высокой вероятностью распознавалось носителями языка при прослушивании речевых высказываний детей. Дети группы депривации не проявляли дискомфортного состояния при взаимодействии с экспериментатором, они воспринимали ситуацию взаимодействия с незнакомым взрослым позитивно: улыбались или серьезно отвечали на вопросы. В состоянии легкого дискомфорта детьми были произнесены отдельные реплики, преимущественно в игровой ситуации. Следует отметить, что речь детей не была эмоциональной. Проведенный перцептивный анализ показал, что только 12% высказываний детей группы депривации, произнесенных при взаимодействии с взрослым, однозначно (с вероятностью более 0,75) распознавались аудиторами как отражение положительного эмоционального состояния ребенка. Аудиторы не выделили высказываний, произнесенных в нейтральном состоянии или состоянии дискомфорта.

Взаимодействие детей группы РАС с экспериментатором было эмоциональным. Высказывания детей могли отражать состояние комфорта и дискомфорта, что связано с нежеланием продолжать взаимодействие с экспериментатором, выполнять определенные действия. Дети старшего возраста (6–7 лет) могли проявлять дискомфортное эмоциональное состояние в игровой ситуации, согласно сценарию сюжетной игры. Состояние дискомфорта правильно распознавалось аудиторами-носителями языка достоверно чаще, чем нейтральное состояние ($p < 0,05$). Аудиторы правильно

(с вероятностью более 0,75) распознали 60% дискомфортных, 30% нейтральных и 40% комфортных речевых сигналов детей группы РАС. На основании инструментального спектрографического анализа показано, что речевые сигналы детей с РАС, однозначно распознанные аудиторами как отражающие проявление дискомфорта, характеризуются максимальными значениями длительности ударных гласных, минимальными значениями третьей форманты (F3). Речевые сигналы, распознанные аудиторами как отражающие проявление комфорта, имели максимальные значения частоты основного тона (ЧОТ) и F3 ударных гласных. Ударные гласные из речевых сигналов детей с РАС, распознанных аудиторами как проявления спокойного эмоционального состояния, имеют минимальные значения ЧОТ, диапазон ЧОТ и длительность ударных гласных. Выявлена тенденция к повышению значений ЧОТ у детей с РАС.

Таким образом, в работе разработан единый методический подход, который реализован при работе со здоровыми детьми, детьми с расстройствами аутистического спектра и детьми, воспитывающимися в детском доме. Установлены нормативные характеристики вербальной и невербальной коммуникации здоровых детей 5–6-летнего возраста, выявлены особенности коммуникативного поведения детей с нарушениями развития.

Литература

- Казаковская В. В.* Коммуникативные навыки ребенка в диалоге: вопросно-ответные комплексы // Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 2. СПб., 2001. С. 35–58.
- Казаковская В. В.* Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый — ребенок». СПб., 2006.
- Ляко Е. Е., Столярова Э. И.* Специфика реализации речевых навыков 4-5 летних детей в диалоге // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 3. С. 48–57.
- Ляко Е. Е., Фролова О. В., Смирнов А. Г., Куражова А. В., Гайкова Ю. С., Бедная Е. Д., Григорьев А. С.* Уровень речевого развития детей на этапе формирования навыка чтения // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 1. С. 73–87.
- Чернышова Е. Б., Стернин И. А.* Коммуникативное поведение дошкольника / Коммуникативное поведение. Вып. 21. Воронеж, 2004.

УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН АВТОРОВ

<i>Balčiūnienė I.</i>	401	<i>Жидкова Е. Г.</i>	161
<i>Kaczorowska-Bray K.</i>	334	<i>Зубарева В. С.</i>	450
<i>Kornev A. N.</i>	401	<i>Ивановская О. Г.</i>	368
<i>Milewski S.</i>	334	<i>Исенина Е. И.</i>	12
<i>Ringblom N.</i>	234	<i>Казаковская В. В.</i>	279
<i>Амзаракова И. П.</i>	38	<i>Калмыкова Л. А.</i>	18
<i>Астафьева О. В.</i>	438	<i>Карпухина В. Н.</i>	456
<i>Ахапкина Я. Э.</i>	156	<i>Кибалова Ю. С.</i>	497
<i>Балякова А. А.</i>	516	<i>Князев Ю. П.</i>	168
<i>Белоруссова С. А.</i>	445	<i>Козловская Е. А.</i>	463
<i>Бобошко М. Ю.</i>	497	<i>Колодина Н. Н.</i>	243
<i>Борисова М. С.</i>	85	<i>Королева И. В.</i>	342, 497
<i>Бочкарева Т. А.</i>	409	<i>Костюхина М. С.</i>	469
<i>Бучилова И. А.</i>	240	<i>Кочеткова С. А.</i>	103
<i>Володина А. С.</i>	414	<i>Кошечева О. В.</i>	103
<i>Вулане А.</i>	44	<i>Краснощекова С. В.</i>	131
<i>Галкина Е. В.</i>	268	<i>Круглякова Т. А.</i>	3, 138
<i>Гарбарук Е. С.</i>	497	<i>Крылова И. В.</i>	501
<i>Гауст А. С.</i>	126	<i>Кудрявцева Е. Л.</i>	220
<i>Григорьев А. С.</i>	516	<i>Кузьмина Т. В.</i>	300
<i>Гридина Т. А.</i>	182	<i>Курочкина Д. С.</i>	372
<i>Гунько Ю. А.</i>	351	<i>Липакова В. И.</i>	58
<i>Доброва Г. Р.</i>	6	<i>Ляксо Е. Е.</i>	311, 516
<i>Доценко Т. И.</i>	52	<i>Максимова Ю. В.</i>	409
<i>Евграфова К. В.</i>	275	<i>Мальцева Н. Г.</i>	146
<i>Евграфова С. М.</i>	188	<i>Месеняшина Л. А.</i>	478
<i>Егорова А. В.</i>	58	<i>Мечковская Н. Б.</i>	282
<i>Еливанова М. А.</i>	294	<i>Миккоева Н. В.</i>	196
<i>Елисеева М. Б.</i>	62	<i>Мысан И. В.</i>	68
<i>Есина М. Е.</i>	329	<i>Ненонен О. В.</i>	213

<i>Николаева Е. И.</i>	279	<i>Цейтлин С. Н.</i>	24
<i>Николина Н. А.</i>	484	<i>Чернейко Л. О.</i>	322
<i>Огольцева Е. В.</i>	108	<i>Чернов Д. Н.</i>	206
<i>Озеренская Т. Э.</i>	307	<i>Чернявская Н. А.</i>	96
<i>Онипенко Н. К.</i>	377	<i>Черняк В. Д.</i>	488
<i>Осипова А. А.</i>	346	<i>Чиршева Г. Н.</i>	226
<i>Офицерова Е. А.</i>	202	<i>Чмелёва Е. В.</i>	29
<i>Павлов А. В.</i>	386	<i>Шаль Л. Г.</i>	206
<i>Павлова Н. П.</i>	248	<i>Шамро Е. В.</i>	329
<i>Пеетерс-Подгаевская А. В.</i>	149	<i>Шаяхмет А.</i>	33
<i>Пентина А. Ю.</i>	488	<i>Швайцер П. В.</i>	435
<i>Пересторонина Д. В.</i>	52	<i>Эрнандес-Хименес М. С.</i>	206
<i>Петрова Т. И.</i>	351	<i>Юрова М. С.</i>	364
<i>Пивень А. В.</i>	115	<i>Янссен Б. Э.</i>	149
<i>Попова А. Р.</i>	73	<i>Яроцкая К. А.</i>	516
<i>Попова В.</i>	174		
<i>Прищепова И. В.</i>	257		
<i>Протасова Е. Ю.</i>	357		
<i>Разина Л. С.</i>	492		
<i>Романова Е. А.</i>	329		
<i>Румянцева И. М.</i>	20		
<i>Рунов Д. И.</i>	505		
<i>Саблина И. Е.</i>	120		
<i>Савельева Д. С.</i>	478		
<i>Сальникова О. С.</i>	263		
<i>Сдобнова А. П.</i>	79		
<i>Семушина В. А.</i>	294		
<i>Сизова О. Б.</i>	509		
<i>Скрелин П. А.</i>	275		
<i>Смирнова О. В.</i>	421		
<i>Соколова В. Д.</i>	311, 516		
<i>Столярова И. В.</i>	289		
<i>Столярова Э. И.</i>	329		
<i>Тарасенко Е. В.</i>	390		
<i>Тимофеева А. А.</i>	220		
<i>Ушакова Т. А.</i>	315, 425		
<i>Федорова О. В.</i>	395		
<i>Филатова Ю. О.</i>	85		
<i>Фролова О. В.</i>	516		
<i>Харченко В. К.</i>	89		
<i>Харченко Н. В.</i>	432		

СОДЕРЖАНИЕ

Т. А. Круглякова Ежегодные международные научные конференции по онтолингвистике в Санкт-Петербурге. 3

**ОНТОЛИНГВИСТИКА КАК НАУКА:
ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ, МЕТОДЫ 6**

- Г. Р. Доброва* Онтолингвистика: границы внешние и внутренние. 6
- Е. И. Исенина* Экология развития речи и «зона ближайшего развития» ребенка 12
- Л. А. Калмыкова* О механизмах функционирования и развития операций и действий продуцирования речи на дошкольном этапе онтогенеза. 18
- И. М. Румянцева* О вкладе онтолингвистики в общую теорию формирования речи. 20
- С. Н. Цейтлин* «Лепые нелепицы» 24
- Е. В. Чмелёва* И. А. Сикорский о развитии речи у детей 29
- А. Шаяхмет* Описание билингвизма казахских детей в формате «СНАТ» 33

**ОВЛАДЕНИЕ СЛОВАРНЫМ СОСТАВОМ ЯЗЫКА.
ОРГАНИЗАЦИЯ МЕНТАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА РЕБЕНКА 38**

- И. П. Амзаракова* Абстрактные и отвлеченные имена в лексиконе младшего школьника (на материале английского языка) 38
- А. Вулане* Термины родства в латышском языке: некоторые данные спонтанной речи детей и теста Мак-Артура – Бейтс 44

<i>Т. И. Доценко, Д. В. Пересторонина</i> Иноязычные лексико-семантические группы в речи детей дошкольного возраста: ситуация игры	52
<i>А. В. Егорова, В. И. Липакова</i> Особенности актуализации слова в условиях различной внеязыковой действительности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью	58
<i>М. Б. Елисеева</i> Феномен лексического взрыва на ранних этапах развития индивидуальной языковой системы	62
<i>И. В. Мысан</i> Понимание и использование фразеологизмов детьми старшего дошкольного возраста	68
<i>А. Р. Попова</i> К вопросу об образности детской речи: сравнения, создаваемые ребенком.	73
<i>А. П. Сдобнова</i> К вопросу о формировании структуры индивидуального лексикона.	79
<i>Ю. О. Филатова, М. С. Борисова</i> Характеристика номинативной лексики детей с недоразвитием речи.	85
<i>В. К. Харченко</i> Интероцепция в детской речи.	89
<i>Н. А. Чернявская</i> К вопросу о метонимическом уровне освоения детьми абстрактных сущностей.	96

ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ 103

<i>О. В. Кощеева, С. А. Кочеткова</i> Особенности морфологических обобщений у детей среднего и старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	103
<i>Е. В. Огольцева</i> Квазисловотворчество школьников 5–6 классов (на материале результатов ассоциативного эксперимента) .	108
<i>А. В. Пивень</i> О стратегии отказа от окказионального словообразования русско-якутских детей-билингвов.	115
<i>И. Е. Саблина</i> Мотивированность и механизмы образования детских инноваций и их отражение в словаре.	120

**ОСВОЕНИЕ ИМЕННОЙ МОРФОЛОГИИ
В СИТУАЦИИ ОДНО- И МНОГОЯЗЫЧИЯ 126**

<i>А. С. Гауст</i> Некоторые особенности именного формообразования в детской речи	126
<i>С. В. Краснощекова</i> Освоение русскоязычным ребенком дейктических местоимений.	131

<i>Т. А. Круглякова</i> К вопросу о развитии способов выражения падежных значений в речи ребенка второго года жизни	138
<i>Н. Г. Мальцева</i> О семантической категории инструментальности в детской речи (опыт сопоставительного исследования)	146
<i>Б. Э. Янссен, А. В. Пеетерс-Подгаевская</i> О влиянии фонетической яркости в интерпретации падежных отношений у русскоязычных и голландско-русских детей.....	149
ОСВОЕНИЕ СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ	156
<i>Я. Э. Ахапкина</i> Перформативный компонент в детских высказываниях с настоящим актуальным момента действия.....	156
<i>Е. Г. Жидкова</i> Способы выражения времени в детских текстах (на материале сочинений детей 9–12 лет).....	161
<i>Ю. П. Князев</i> Особенности употребления несовершенного вида в раннем детском нарративе.....	168
<i>В. Попова</i> Формирование глагольного словаря болгарского языка в раннем онтогенезе	174
МЕТАЯЗЫКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОНТОГЕНЕЗЕ	182
<i>Т. А. Гридина</i> Метаязыковая рефлексия как форма лингвокреативного мышления ребенка	182
<i>С. М. Евграфова</i> Освоение родного языка и эффективность вербального обучения	188
<i>Н. В. Миккоева</i> Особенности развития языковой интуиции у дошкольников с общим недоразвитием речи	196
<i>Е. А. Офицерова</i> Фонетика и графика в учебниках по русскому языку для начальной школы: «ошибкоопасные» места	202
<i>Д. Н. Чернов, Л. Г. Шаль, М. С. Эрнандес-Хименес</i> Особенности языковой компетенции детей с диагнозом «минимальная мозговая дисфункция»	206
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВЫХ СИСТЕМ ПРИ ДВУЯЗЫЧИИ	213
<i>О. В. Ненонен</i> Фонетическое развитие русско-финских билингвов дошкольного возраста	213

<i>А. А. Тимофеева, Е. Л. Кудрявцева</i> Процесс интернационализации в би- и полилингвальном пространстве	220
<i>Г. Н. Чиршева</i> Особенности анализа ранних детских кодовых переключений.....	226
<i>N. Ringblom</i> «When circumstances become stronger than wishes»: why do some parents stop speaking Russian to their children?.....	234

**ОСВОЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ ФОРМЫ РЕЧИ
В СИТУАЦИИ ОДНО- И МНОГОЯЗЫЧИЯ 240**

<i>И. А. Бучилова</i> Анализ диктантов детей младшего школьного возраста из семей азербайджанцев и талышей	240
<i>Н. Н. Колодина</i> Треугольник: любовь к русскому чтению, техника чтения, понимание прочитанного текста (на примере англо-русских детей-билингвов, проживающих в районе Вашингтона).....	243
<i>Н. П. Павлова</i> «Как хорошо уметь читать».....	248
<i>И. В. Прищепова</i> О теоретических основах исследования усвоения традиционного принципа орфографии младшими школьниками с общим недоразвитием речи ..	257
<i>О. С. Сальникова</i> Эмерджентная грамотность: «экологически чистая письменная продукция» детей 7 лет	263

**СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ «СУБЪЕКТИВНОЙ» МОДАЛЬНОСТИ
В ДЕТСКОЙ РЕЧИ. СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ
СОСТОЯНИЙ РЕБЕНКОМ. 268**

<i>Е. В. Галкина</i> Вербализация эмоционального состояния страха детьми раннего возраста	268
<i>К. В. Евграфова, П. А. Скрелин</i> Универсальные и специфические формы проявления эмоций в детской речи на русском и немецком языках	275
<i>В. В. Казаковская, Е. И. Николаева</i> Уверенность / неуверенность в контексте речевого и психологического развития ребенка.....	279
<i>Н. Б. Мечковская</i> «Засмеяться» и «рассмешить»: относительная хронология детских шагов к вербальному смеху	282
<i>И. В. Столярова</i> Вводные компоненты на этапе «взрыва» в речи детей 3–4 лет	289

**СТАНОВЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РЕБЕНКА
НА РАННИХ ЭТАПАХ РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА.
ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ, ОБРАЩЕННОЙ К ДЕТЯМ 294**

- М. А. Еливанова, В. А. Семушина* К вопросу об инпуте, его источниках и некоторых особенностях переработки детьми раннего — дошкольного возраста.....294
- Т. В. Кузьмина* Особенности коммуникативного поведения ребенка до двух лет300
- Т. Э. Озеренская* Особенности коммуникативного взаимодействия ребенка первого года жизни со взрослым307
- В. Д. Соколова, Е. Е. Ляксо* Описание элементов невербального поведения младенцев шестимесячного возраста.....311
- Т. А. Ушакова* Особенности развития указательного жеста при преодолении парааутизма ребенком второго-третьего года жизни315
- Л. О. Чернейко* Коммуникативное поведение довербального ребенка в свете общей проблемы понимания322
- Е. В. Шамро, Э. И. Столярова, М. Е. Есина, Е. А. Романова* Формирование коммуникативных навыков у детей с синдромом Дауна в рамках программы физической абилитации.....329
- S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray* The use of secondary baby talk in communication with elderly people334

**КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА
В СИТУАЦИИ ОДНО- И МНОГОЯЗЫЧИЯ 342**

- И. В. Королева* Подходы к развитию языка и речи детей с нарушением слуха из билингвальных и иноязычных семей342
- А. А. Осипова* Коммуникативные субтакты изображения жертвы в речевом поведении дошкольников: изображаемая угроза жизни и нормальному существованию.....346
- Т. И. Петрова, Ю. А. Гунько* О явлении прецедентности в детском дискурсе351
- Е. Ю. Протасова* Описание общения в детском саду357
- М. С. Юрова* Некоторые особенности речевого поведения инофонов.....364

СТАНОВЛЕНИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РЕБЕНКА 368

- О. Г. Ивановская* Речевые высказывания девочек и мальчиков младшего школьного возраста и семантический резонанс . . .368
- Д. С. Курочкина* Способы выражения причинно-аргументирующих отношений в ранних детских текстах372
- Н. К. Онипенко* Связность и цельность в детском тексте.377
- А. В. Павлов* Особенности устного дискурса детей с расстройствами аутистического спектра386
- Е. В. Тарасенко* Детская речь в когнитивно-синтаксическом аспекте390
- О. В. Федорова* Дискурсивные особенности в речи детей 10–12 лет395
- I. Balčiūnienė, A. N. Kornev* Linguistic disfluencies in SLI children narrative discourse401

СМЫСЛОВОЕ ВОСПРИЯТИЕ РЕЧЕВОГО СООБЩЕНИЯ РЕБЕНКОМ ... 409

- Т. А. Бочкарева, Ю. В. Максимова* Трансформации текста дошкольниками без речевых нарушений и с общим недоразвитием речи III уровня (на материале пересказа сказки «Теремок»)409
- А. С. Володина* Типология ошибок в ходе декодирования текстовых сообщений младшими школьниками с нормальным и нарушенным речевым развитием.414
- О. В. Смирнова* Особенности осмысления детьми описательных загадок421
- Т. А. Ушакова* Диффузность: помеха или условие восприятия ребенком художественных текстов?425
- Н. В. Харченко* Внутренняя речь и внешнеречевые действия как критерии развития аудирования у дошкольников ...432
- П. В. Швайцер* «У Лукоморья дуб зеленый» А. С. Пушкина в восприятии учащихся средней школы: экспериментальное исследование435

ЛИТЕРАТУРА И ФОЛЬКЛОР: РЕБЕНОК-ГЕРОЙ, РЕБЕНОК-АДРЕСАТ, РЕБЕНОК-СОЧИНТЕЛЬ. 438

- О. В. Астафьева* По муравьиному следу (о приключениях букашек и одной известной метафоры)438

<i>С. А. Белоруссова</i> Взаимодействие школы, семьи и библиотеки в формировании культурного поля младшего школьника	445
<i>В. С. Зубарева</i> Этнография народов России на страницах журнала «Юный читатель»	450
<i>В. Н. Карпухина</i> Функционирование дискурса детской литературы: лингвоаксиологический аспект	456
<i>Е. А. Козловская</i> Сценарий детского праздника как совокупность детского, рекламного и досугового дискурса	463
<i>М. С. Костюхина</i> Коммуникация и самопрезентация в альбоме современной девочки	469
<i>Л. А. Месеняшина, Д. С. Савельева</i> Жанрово-стилистические особенности прозаического творчества младших подростков	478
<i>Н. А. Николина</i> Детская речь в зеркале русской автобиографической прозы	484
<i>А. Ю. Пентина, В. Д. Черняк</i> Детские рассказы о животных ..	488
<i>Л. С. Разина</i> Путь к пониманию книги ребенком	492
ВОПРОСЫ РЕЧЕВОЙ ДИАГНОСТИКИ, КОРРЕКЦИИ РЕЧИ И ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ	497
<i>И. В. Королева, Ю. С. Кибалова, Е. С. Гарбарук, М. Ю. Бобошко</i> Современные медицинские технологии и возможности развития языка и речи у детей с нарушением слуха	497
<i>И. В. Крылова</i> Состояние речевой функции при синдроме Ландау–Клеффнера	501
<i>Д. И. Рунов</i> Опыт использования технологии латентной поддержки памяти и латентного обучения: предварительные результаты	505
<i>О. Б. Сизова</i> Наш ответ Мак-Артуру: возможности стандартной логопедической карты в оценке уровня и стратегии языкового развития	509
<i>О. В. Фролова, А. С. Григорьев, В. Д. Соколова, К. А. Яроцкая, А. А. Балякова, Е. Е. Ляксо</i> Коммуникация у детей дошкольного возраста: норма – нарушения развития	516
УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН АВТОРОВ	523