

ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ — 2008

*Материалы международной конференции
(19–20 марта 2008 г. — Санкт-Петербург)*

Санкт-Петербург
«Златоуст»



2008

УДК 811.161.1

Проблемы онтолингвистики — 2008. Материалы международной конференции (19–20 марта 2008 г. — Санкт-Петербург). — СПб. : Златоуст, 2008. — 192 с.

ISBN 978-5-86547-483-8

Редакционная коллегия:

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

Гл. редактор: *А.В. Голубева*

Компьютерная верстка: *Л.О. Пащук*

Печатается в авторской редакции

© Коллектив авторов (текст), 2008

© ЗАО «Златоуст» (редакционно-издательское оформление, издание, лицензионные права), 2008

Подготовка оригинал-макета: издательство «Златоуст».

Подписано в печать 13.08.2008. Формат 60х90/16. Печ.л. 12. Печать офсетная.

Тираж 200 экз.

Код продукции: ОК 005-93-953005.

Лицензия на издательскую деятельность ЛР № 062426 от 23 апреля 1998 г.

Санитарно-эпидемиологическое заключение на продукцию издательства Государственной СЭС РФ № 78.01.07.953.П.002067.03.05 от 16.03.2005 г.

Издательство «Златоуст»: 197101, Санкт-Петербург, Каменноостровский пр., д. 24, кв. 24.
Тел.: (+7-812) 346-06-68, факс: (+7-812) 703-11-79, e-mail: sales@zlat.spb.ru, <http://www.zlat.spb.ru>

Отпечатано с готовых диапозитивов в типографии «Престо».

С.-Петербург, ул. Казанская, д. 5.

Введение

В марте 2008 года в РГПУ им. А.И.Герцена проходила ежегодная международная научная конференция «Проблемы онтолингвистики». Проблемы, которые обсуждались на конференции, лежали в области языкознания, но в ее работе принимали участие не только «чистые» лингвисты, но и педагоги, логопеды, специалисты, занимающиеся методикой преподавания русского языка.

Участники конференции собрались для того, чтобы не только обсудить вопросы, связанные со становлением речи ребенка, но и поздравить с юбилеем заведующую кафедрой детской речи, руководителя постоянно действующего семинара по онтолингвистике профессора С.Н. Цейтлин. Статьи и монографии С.Н. Цейтлин, посвященные особенностям овладения русским языком как первым и вторым, широко известные в России и за рубежом, заложили основы нового направления в лингвистике, да и само название молодой научной дисциплины в свое время было предложено ею и обсуждалось на одной из конференций по детской речи, организованных кафедрой.

На мартовской конференции 2008 года прозвучали доклады представителей петербургской школы онтолингвистики, основателем которой является С.Н. Цейтлин, — ее коллег, сотрудников кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена и отдела теории грамматики ИЛИ РАН (Я.Э. Ахапкиной, М.Д. Воейковой, Г.Р. Добровой, М.Б. Елисеевой, В.В. Казаковской, Т.А. Кругляковой) и многочисленных учеников из разных городов России (О.В. Бойко, Е.Л. Бровко, Н.В. Глушеческой, Я.В. Завадской, Н.В. Ионовой, Е.С. Кабиной, С.В. Краснощековой, Н.П. Павловой, О.Б. Сизовой, О.Г. Сударевой, А.А. Сучковой, Н.К. Чеховских).

Разнообразие работавших секций может дать представление о направлениях современных исследований, посвященных овладению русским языком как родным и неродным. Конференция собрала исследователей из разных городов России (Санкт-Петербурга, Москвы, Нижнего Тагила, Владивостока, Саратова, Ульяновска, Томска, Архангельска, Череповца), а также Германии, Латвии, Украины, США.

Обсуждались вопросы освоения фонемной стороны языка, способы коммуникации на вербальном и довербальном этапе развития ребенка,

особенности слогоделения у нормально развивающихся и заикающихся дошкольников и младших школьников, овладения интонационной стороной речи и многое другое.

В секции «Становление грамматической системы ребенка в норме и при патологии» прозвучали доклады, посвященные особенностям употребления личных форм глаголов и специфике функционирования инфинитива в речи маленьких детей, формированию системы личных местоимений, усвоению категории числа русских существительных, порождению и осмыслению некоторых предложно-падежных форм.

Обсуждались проблемы развития пассивного и активного лексикона: особенности формирования гипо-гиперонимического гнезда в речи ребенка, усвоение многозначности слов и лексических средств выражения темпоральных и локативных отношений, овладение корпусом этикетных формул.

В секции «Усвоение письменной формы речи» обсуждались вопросы, не только непосредственно связанные с процессами письма (проблемы диагностики орфографической грамотности младших школьников, типы детских орфографических ошибок и описок), но и пути становления письменной формы речи, отличающейся от устной целым рядом особенностей.

Много докладов было посвящено вопросам диалогического взаимодействия ребенка с взрослым и детей между собой. Обсуждались пути влияния речевых стратегий взрослых на развитие коммуникативной и языковой компетенции ребенка, особенности диалогов и квазидиалогов дошкольников, ранние стадии усвоения ролевого поведения в игре. Прозвучали доклады, посвященные влиянию языка семьи на становление идиолекта ребенка и представлению мира детства в текстах разной жанровой принадлежности (журнальных статьях, сленге).

Участники конференции затронули вопросы становления текстовой компетенции ребенка и методов ее исследования: особенности овладения различными жанрами и типами речи. Была обсуждена специфика повествовательных и описательных текстов, создаваемых детьми.

Исследователи выразили уверенность в том, что метаязыковые способности складываются не только в результате целенаправленного обучения в школе: их формирование начинается уже в дошкольном детстве. В докладах участников конференции рассматривалось, каким образом идет стихийное усвоение значений лингвистических терминов, как проявляется языковая рефлексия в речи старшего дошкольника.

Участники конференции согласились с необходимостью признания вариативности норм языкового развития. В докладах обсуждались социальные, индивидуальные, гендерные различия в становлении раз-

ных языковых категорий и единиц применительно к лексике, грамматике, фонетике.

Обсуждались особенности развития речи детей-билингвов, общее и специфическое в ходе усвоения русского языка как первого и второго. Участники конференции имели возможность познакомиться с материнскими наблюдениями за развитием речи детей, осваивающих одновременно с русским английский и корейский языки, исследованиями, посвященными вопросам русско-украинского и русско-немецкого билингвизма, докладами, в которых рассматривалась специфика усвоения предложно-падежных форм и синтаксических конструкций в процессе обучения русскому языку как неродному, обсуждались особенности тестирования детей-билингвов.

Работа конференции завершилась круглым столом, посвященным преподаванию детской речи и русского языка в российских вузах. Собранные за круглым столом преподаватели университетов России, Украины и Латвии выразили уверенность в том, что лингвистические курсы в полном объеме должны входить в обязательный набор предметов, изучаемых на факультетах, занимающихся подготовкой кадров для начальных школ, детских садов общего и специального типа. Курс лингвистики детской речи, опыт преподавания которого уже сложился во многих вузах, в том числе в РГПУ им. А.И.Герцена, может быть чрезвычайно полезным не только в педагогических вузах, но и на лингвистических факультетах университетов.

Ученые договорились о дальнейшем сотрудничестве в проведении международных и межвузовских конференций, обмене опытом, совместном издании научно-популярных книг, подготовке статей для научных изданий не только в России, но и за рубежом.

Т.А. Круглякова

Функции цитаты в детской речи

Типичными признаками цитации в детской речи являются: источник цитаты (речь окружающих, книга, фильм, реклама); близость к исходному тексту (дословность); подражание взрослым (интонация, особенности произношения); ситуативность; уместность.

К.В. Гарганеева выделила следующие функции цитат:

1. «Цитирование способствует **воссозданию ситуации реального диалога (социальной речи) в рамках монологического дискурса**».

Максим III.

Заигрался и не успел добежать до туалета. Во время переодевания комментирует случившееся следующим образом:

— *Ай! Ай! Ай! Масим! В садик ходит, а штаны opisал! (1,5,19)¹.*

2. «Участвует в **формировании и развитии таких базовых коммуникативных навыков, как привлечение внимания и поддержание контакта**».

Витя

Написал в штаны — мама отчитала, призывает быть хорошим мальчиком, апеллируя к тому, что он уже «взрослый». Переодевает, посадив к себе на колени. Вдруг: *«Мама, давай дьужить! // Я хаёший!»* (из какого-то мультика, который недавно смотрели) (2,10,02.)

3. «Цитата отражает не только освоение языковых образцов и моделей, грамматических форм, синтаксических конструкций, но и **“репетицию” самостоятельных, социально ориентированных полноценных коммуникативных актов**».

Лиза

Укачивает куклу и поет: *«Голубь сидит на окошке, дремлет во сне...»* (4,4,4)

На основании изучения собранных примеров, мы считаем возможным выделение следующих функций:

4. **Отработка новых фонетических явлений.** Зачастую дети бессознательно повторяют одни и те же звуки, слова или же сочетания слов. Мы обосновываем закономерность выделения данной функции тем фактом, что цитируемые единицы «пробуются на вкус» детьми. Часто эти единицы имеют новое и интересное фонетическое оформление для детей.

Лиза

Цитирует: *«Казятиськи ибятиськи»* (козлятушки ребятушки), потом

¹ Цифры в скобках после примеров указывают на возраст ребенка — год, месяц, день.

в обратном порядке: *«Ибятиськи казятиськи»*. Потом просит почитать: *«А казятисик ибятисик»*. (2,0,0)

5. **Комментарий, или сопроводительная функция.** В основном, ее можно выделить при анализе речи детей во время игры, особенно во время ролевых.

Лиза

Играет в кого-то, отдает приказы: *«Помыть пол! Вытирать все шкафы!»*

6. Собственно **игровая функция**. Ее главное различие с предыдущей функцией состоит в том, что игровые цитаты направлены не на комментарий к действию, а на само действие.

Лиза

Прыгает по камням, изображая белочку, и поет песенку: *«Белочка — красавица, нам тебя ведь нравится! Веселей, веселей...»* — много раз.

Лиза

Играет, водя пальчиком по своей руке: *«Ваия кашю...»* (*варила кашу*). — *Кто?* — *«Саяка»* (сорока).

7. **Юмористическая.** Сюда же входит и так называемый «детский юмор».

Витя

Мама ласкает его (прилегла с ним на кровать): *«Ты мой хороший...»* — он маме, поглядев лукаво, тихо и, можно сказать, нежно: *«мама — редиска [ju'd'иска]»*. (Так мама его называет, когда он шалит.) И повторил еще пару раз. Поправляет его: мама хорошая, любит Витюшку, и Витюшка любит маму, — а самой смешно. (2,04,25)

8. **Эстетическая** (поэтическая).

Витя

Ест суп молча. Мама говорит: *«Салфеточку тебе надо»*... — В., не отвечая конкретно на фразу, поддерживает диалог в целом (глядя в тарелку, вступает со своей темой): *«Плывет / каяблик золотой...»* — о ложке в супе. Это стихотворение очень давно не читали. (2,11,28.)

Витя

Маме Витя вечером пел очень нежно: *«Мама / жизнь подарила, / мир подарила / мне и тебе!»* — из к/ф «Мама» (решил спеть именно что-то приятное) (3,04,24.)

9. **Экспрессивная** — заключающаяся в выражении тех или иных чувств, посредством цитирования (одобрение/неодобрение, любовь/неприязнь, радость/огорчение и так далее).

Максим

Мама долго разговаривала с кем-то по телефону. Максим тщетно пытался занять себя чем-нибудь. В конце концов, он подошел к маме и сказал:

— *Мам, пойдём, яди бога, лучше бабе позвоним!*

Письменная речь как способ самовыражения младшего школьника (на материале немецкого языка)

Человек говорящий не может выразить себя в полной степени иначе, чем через язык. Формы же выражения могут быть различными: голос, его звук и тембр, письмо, хранящее прикосновение руки и отразившее характерный почерк, само содержание речи, устной или письменной. Средства и способы передачи значащей для человека информации совершенствуются, становятся все более разнообразными. Семиотические средства коммуникации (язык, письменность, живопись, музыка) дополняются техническими интерактивными возможностями (радио, телевидение, Интернет, электронная почта, чат, SMS) [Schneider 2006]. Освоение этого «многомедиального» мира представляет собой психолого-педагогическую, лингвокультурную и социокультурную проблему.

Современный ребенок живет на стыке двух культур — письменной и электронно-информационной. Повторяя в своем онтогенетическом развитии филогенетическую схему, ребенок движется от устной коммуникации к письменной и, осваивая письмо, переходит к использованию новых способов интеракции. Так или иначе, мы говорим о речевом общении ребенка во всем многообразии его форм.

Известно, что дети, вырастающие в письменной культуре, очень рано начинают знакомиться с буквами и изображать их на письме, пытаясь связать начертания букв с определенным смыслом. Отметим, что в первых словах, написанных ребенком в дошкольном возрасте, часто отсутствуют гласные, что напоминает о финикийском древнем алфавитном письме, консонантном по своему типу [Ганеев 2001: 130].

Спонтанное освоение письма связано с социализацией ребенка, с приспособлением его к среде и приобщением к культуре. Письмо усваивается не просто как дань этой среде, как ответ на требования социальной сферы — освоение письма связано с возрастающими коммуникативными потребностями маленького человека. Письмо дает ребенку более тонкий инструмент для выражения своих мыслей и чувств, чем устная речь.

В процессе учебной деятельности ребенок приобретает новый опыт использования языка. Он обнаруживает, что звуковая речь может быть заменена графическим знаком (чтение и письмо), что с помощью языка можно описать цельный отрезок действительности; что с введением

эстетического элемента речь приобретает иную ценность (восприятие поэзии). К началу школьного обучения и в его процессе ребенок осознает язык как внешний объект, которым можно пользоваться для описания языка же (метаязыковая деятельность). Г. Файльке подчеркивает, что суть письменной речи не в простой фиксации мысли или сказанного в устной форме. Письменная фиксация речи позволяет овесть ее и только тогда стать ее полновластным хозяином [Feilke 1995: 73]. См. также [Helmerts 1969: 425].

В спонтанном обращении к письму ребенок осваивает различные речевые жанры. Это записки, подписи под рисунком, письма родителям и друзьям, список покупок (Einkaufszettel), типичный для немецкой бытовой культуры, объявления с целью обрести друзей (Steckbrief). Сегодня к перечисленным жанрам добавляются тексты электронной почты (e-mail) и мобильная переписка (SMS). Ю. Баурманн обращает внимание на важность адресата для детских письменных текстов [Baurmann 1995], они всегда интенциональны, а, следовательно, стратегичны.

Проблема речевых стратегий тесно связана с вопросом об овладении жанрами письменной речи, которыми ребенок пользуется как инструментом общения. Ведь каждый жанр — это комплексная реализация определенного намерения, в конечном итоге, определенной коммуникативной стратегии. Известно, что любая стратегия подразумевает выбор [Иссерс 2006]. На каждом этапе становления коммуникативной компетенции, в нашем случае письменной компетенции, ребенок производит выбор жанра, наиболее отвечающего его намерению, а также способа реализации своей стратегии. Это касается как формы литературного творчества, так и первичных письменно-коммуникативных жанров.

Исследование речевого поведения ребенка показывает, что доминирующей стратегией в поведении детей младшего школьного возраста является стратегия самопрезентации [Лемяскина 1999, Чернышова 2001, Амзаракова 2005]. В более широком смысле можно говорить о коммуникативных способах самовыражения формирующейся языковой личности.

Особый интерес представляет литературное творчество младших школьников. Отметим, что рассказывание историй само по себе есть проявление стратегии самоподачи. Дети пишут для себя и для других, проверяя и представляя себя как личность. Тексты, которые они выставляют на страницах Интернета, написаны ими из желания самореализации, без давления педагога. В этих текстах отражены желания ребенка, его видение мира, в котором правит добро.

Однако конструирование «литературных» текстов требует от ребенка использования особых, дискурсивных стратегий, рассмотрение ко-

торых может стать темой отдельной статьи. Здесь же отметим только, что на начальном этапе овладения письменной речью дети переносят особенности структур и лексики из устно-разговорной речи на письмо. По сути, письменный текст для них – это записанный разговор [Doderer 1969, Львов 1964, Криничанская 1997]. Поэтому тактики самоподдачи в письменных текстах отчасти совпадают с выделенными тактиками устного общения (обращение к авторитету, указание на имущественный статус, информационное доминирование), но имеют и свою специфику, диктуемую формой письменной речи (более тщательный отбор языковых средств воздействия). В каждом жанре письменной речи распределение воздействующих средств различно.

Литература

Амзаракова И.П. Стратегии самопрезентации ребенка младшего школьного возраста и способы ее реализации в речи (на материале немецкого языка) // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Серия Антропологическая лингвистика / Отв. ред. Ю.М. Малинович. — Иркутск, 2004. — №7. — С. 22–31.

Ганеев Б.Т. Язык: Учебное пособие. — Уфа, 2001.

Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М., 2006.

Криничанская Е.А. Особенности детских письменных текстов различных композиционно-речевых форм // Проблемы онтолингвистики: Сб. работ молодых исследователей / РГПУ им. А.И. Герцена. — СПб., 1997.

Лемяскина Н.А. Коммуникативное поведение младшего школьника (психолингвистическое исследование): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Воронеж, 1999.

Львов М.Р. Письменные сочинения учащихся III-IV классов: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1964.

Чернышова Е.Б. Коммуникативное поведение дошкольника: (Психолингвистическое исследование): Дис. ...канд. филол. наук. — Воронеж, 2001.

Baurmann J. Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen. // Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte / Hrsg. von Jürgen Baurmann u. Rüdiger Weingarten. — Opladen, 1995.

Doderer, K. Zursprachlichen Situation der Schulanfänger und der Grundschul Kinder // Zur Sprache des Kindes / Hrsg. von Helmut Helmers — Darmstadt, 1969.

Feilke H. Auf dem Weg zum Text // Frühes Schreiben: Studien zur Ontogenese der Literarität / Gerhard Augst (Hrsg.). — Essen, 1995.

Helmers H. Sprachentwicklung des Kindes bis zum Schuleintritt // Zur Sprache des Kindes / Hrsg. von Helmut Helmers — Darmstadt, 1969.

Hermann-Wyrwa, B. Lennart, 6 Jahre alt, Schulkind — oder: Was heißt denn XM? // Frühes Schreiben: Studien zur Ontogenese der Literarität / Gerhard Augst (Hrsg.). — Essen, 1995.

Schneider, J.G. Gibt es nichtmediale Kommunikation? // Zeitschrift für angewandte Linguistik. Heft 44. Februar 2006. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Семантические разновидности употребления видо-временных форм в раннем речевом онтогенезе*

На протяжении 2-го и первой половины 3-го года жизни ребенка, осваивающего русский язык, постепенно формируется противопоставление прошедшего, настоящего и будущего времен и представление о континуальности действия, в том числе не наблюдаемого в момент речи. Оба эти условия гарантируют возможность отрыва речевой продукции от описания ситуации «здесь и сейчас». Следующий этап формирования видо-временной семантики и грамматики — появление идеи повторяемости действия, его незакрепленности за определенными фрагментами временной оси и в этом смысле неконкретности. Эта обобщенность бывает трех типов: 1) квантовость в рамках наблюдаемой ситуации, если между квантами фиксируется некоторый (произвольный) интервал (значение простой повторяемости: *мяч прыгает* (многократно сбрасывая мячик со стола)), 2) узуальность (значения обычности или типичности: <у нас> *бабушка цветочки поливает* (о принятой обязанности) или 3) вневременность (*корова мычит* (о способности животного издавать звуки определенного типа)). Первые детские высказывания, отражающие нелокализованную во времени ситуацию, еще максимально конкретны. Это или выражение значения конкретно-субъектной узуальности (*папа читает книги много-много*), или характеристика по типичной функции перцептивно воспринимаемого объекта (<это то, чем> *щиплют сахар* (о щипцах)). Несмотря на общую заданность направления развития аспектуально-темпоральной семантики «от конкретного к абстрактному», семантика простой повторяемости возникает в онтогенезе несколько позже и встречается значительно реже конкретно-субъектной узуальности (обычности действия) и качественной типичности действия / состояния. Казалось бы, повторение действий в рамках длящегося эпизода в большей степени приближено к ситуации «здесь и сейчас», чем обычные и типичные (не наблюдаемые в момент речи) действия и свойства людей и предметов. Однако в данном случае конкретность, единичность и степень близости (родства, знакомства) референта к говорящему оказывается более значимым фактором, чем перцептивность (непосредственная на-

* Исследование выполнено при содействии Фонда Президента РФ: грант МК-1340.2008.6 и грант НШ-1335.2008.6 («Петербургская школа функциональной грамматики»).

блюдаемость повторяющегося в рамках эпизода действия или даже вовлеченность в него самого говорящего).

Узуальность. 1. Высказывания с перцептивно актуализированным конкретным участником ситуации. В этой группе высказываний связь с ситуацией «здесь и сейчас» максимальна. Эта близость обусловлена тем, что субъект действия, объект, инструмент, средство или иной «участник» ситуации находится в поле зрения говорящего. В эту же группу включены высказывания с актуализированным локальным показателем (ребенок говорит о месте, которое видит в момент речи, и обозначает это находящееся в поле его зрения пространство словами «тут», «здесь», «там»).

2. Высказывания с перцептивно не актуализированным участником ситуации. В этом случае степень связи с ситуацией «здесь и сейчас» существенно ослаблена: А) при наличии ассоциативного зрительного стимула, выбранного по сходству или метонимически; Б) при отсутствии ассоциативного зрительного стимула: 1. При наличии другого стимула (в т. ч. после упоминания участника ситуации или в обстоятельствах, стимулирующих воспоминания). 2. При отсутствии очевидных стимулов; это наибольшая степень удаленности от ситуации «здесь и сейчас» в сфере узуальности.

Простая повторяемость. Данная семантическая область вызывает наибольшие сомнения, поскольку примеров сравнительно мало, и каждый из них может быть интерпретирован и как отражающий ситуацию локализованного во времени действия. В пользу итеративности говорит выбор кратного глагола, лексический показатель многократности (*опять, все время*), прямой или синонимический повтор глагола, множественный характер подразумеваемого объекта действия (*страницы*), неединичный субъект действия (*все детки, комары, футболисты*), неединичный показатель локативности (*в свои кроватки*), показатель степени интенсивности действия (*понемножку*).

Вневременность. Эта разновидность высказываний возникает в детской речи последней и на раннем этапе фиксируется реже всего. В принципе, вневременность в наибольшей степени удалена от ситуации «здесь и сейчас», однако и в данном случае возможен ситуативно актуализированный стимул. Так, при виде игрушки или картинки, изображающей животное, ребенок может высказать суждение, субъект которого является репрезентантом класса подобных, а предикат приписывает этому субъекту характерное, типичное для данного класса свойство. Обычно таким свойством является способность к порождению типичных звуков или выполнению характерных движений. Однако на раннем этапе речевого онтогенеза есть и высказывания этой

группы, не подкрепленные очевидным стимулом: Сережа А. (1,11,03) *Вода стекает, может в сток, может в люк* (рассуждает о свойствах воды, сидя на высоком детском стульчике; ничего не льется: кран с водопроводной водой закручен, ребенок в момент речи еще не ест и не пьет, еда уже приготовлена, но остывает; за окном солнце; за несколько минут до монолога ребенок мыл руки).

Л.В. Балашова (Саратов)

Прецедентный мир «Детство» в современном сленге

Прецедентные миры, т.е. комплексные лингвоконцептологические образования, интегрирующие отдельные прецедентные феномены, активно исследуются в рамках аксиологической лингвистики — междисциплинарного направления, ориентированного на комплексное изучение ценностей социума, воплощенных в языковой системе, языковом сознании и тексте. Метафора, которая, по мнению большинства современных лингвистов, изначально ориентирована на создание эвристических, концептуальных моделей, является чрезвычайно значимой в этом отношении.

Крылатая фраза: «Все мы родом из детства» — оказывается удивительно точной, если рассмотреть метафорические производные современного общего, молодежного, арготического, компьютерного и военного сленга, связанные с прецедентным миром «Детство». Как показал наш материал (а это более 300 метафорических единиц, выявленных в результате анализа словарей просторечия и жаргонов, собственных записей устной речи и интернет-коммуникации), прецедентный мир «Детство» представляет собой сложную лингвоконцептологическую структуру, базовыми компонентами которой являются следующие группы:

1. ребенок — номинации ребенка и имитации детской речи: (ср.: *малыш, малышка, малютка, мальчик, пацан, девочка, девчонка, ребята, пастушок; бяка, агу-агу*);

2. семья — номинации с характерными уменьшительно-ласкательными суффиксами, используемыми детьми при обращении к старшим членам семьи (ср.: *мама, маманя, мамочка, папа, папаня, папаша, папик, дедушка, бабушка, бабуля*);

3. детские артефакты — номинации мебели, одежды (ср.: *люлька, распашонка, ползунки, сопливчик, слюнявчик, баретки, чепчик*);

4. детские игры, игрушки, развлечения (ср.: *погремушка, бирюльки, ванька-встанька, барби, матрешка, томагочи, салазки, самокат, жмурки, карусель, американские горки, Дисней-Лэнд, каравай, хоровод*);

5. школьные реалии (ср.: *учитель, делать уроки, букварь, букварить, черновичок, октябрьская звездочка, пионер, пионерчик, пионерия*);

6. прецедентные «детские» тексты, их авторы и герои:

- жанры «детских» прецедентных текстов и их авторы (*сказка, сказочник, мульттик, мультяшка, волшебные картинки*);

- фольклор и детские литературные сказки (ср.: *Баба-Яга, Руслан, золотая рыбка, Федорино горе, Айболит, волшебник, мальчик-колокольчик, Карлсон, дракон, Али-Баба и сорок разбойников, бабай, бармалей, три богатыря, волк и семеро козлят, Снегурочка, Железный Дровосек, гадкий утенок, фея, Тотоша, Белоснежка*);

- мультфильмы, «подростковые» фильмы в стиле «фэнтези» и «экшн» (ср.: *Чебурашка, чебурахнуться, чебурашить, чебурашиться, Капер, дракоша, ежик в тумане, Бэтмен, гоблин, Шрэк, Рэмбо*);

- тексты школьной программы по литературе и их авторы (ср.: *буревестник, почтмейстер, дворянское гнездо, вишневый сад, каменный гость, Мазай, Пушкин, Белинский, граф Толстой, Достоевский, сюда не зарастет народная тропа*);

- элементы из школьной программы других учебных предметов (ср.: *история — Павлик Морозов, Салтычиха; математика — А в кубе, биссектриса; биология — семядоля, ботаника, хромосома; география — Христофор Колумб, глобус; русский и иностранный языки — запятая, словарное слово, артикль, без артикля не употребляется*).

Итак, можно констатировать, что прецедентный мир «Детство» представляет собой достаточно сложную и разнообразную структуру, причем значимость каждого из базовых компонентов далеко не одинакова. Так, более 60% метафорических единиц связано с прецедентными текстами, и прежде всего — с литературными и кинематографическими жанрами детской литературы — русскими фольклорными, литературными и классическими западноевропейскими сказками, а также советскими мультфильмами. Современные детские жанры в основном представлены голливудскими мультфильмами, фильмами и их героями. Практически во всех тематических группах представлены как традиционные реалии, историзмы (ср.: *бирюльки; октябрьская звездочка, пионерия*), так новые реалии, неологизмы (ср.: *барби, томагочи, Шрэк*).

Как показал анализ, исследуемые метафорические номинации используются для обозначения самых разнообразных реалий современного мира. При этом можно выделить несколько тематических бло-

ков — семантических сфер, регулярно именуемых с помощью единиц из прецедентного мира «Детство».

Так, регулярно данные единицы используются в компьютерном сленге для обозначения компонентов компьютера, программного обеспечения, игр, интернет-коммуникации и т.п. (ср.: *Карлсон* ‘вентилятор-охладитель’; *Айболит* ‘антивирусная программа Aidstest’; *Баба Яга* ‘видеоадаптер EGA — Enhanced Graphic Adapter’; *бирюля* ‘компьютерная игра’; *бьяка* ‘некачественный сектор диска’).

Не менее регулярно с помощью единиц прецедентного мира «Детство» именуется человек в социально-профессиональном, морально-этическом и поведенческом аспектах, причем такого рода номинации фиксируются практически во всех типах сленга — общем, молодежном, гомосексуальном, арготическом, военном жаргонах (ср.: *мальчик-колокольчик* ‘провокаатор’; ‘любитель женщин’; ‘скромный молодой человек’; *Али-Баба и сорок разбойников* ‘взвод’; *букварь* ‘солдат до принятия присяги’; *волк и семеро солдат* ‘сотрудники милиции’; *гоблин* ‘охранник’; ‘сотрудник ОМОН’; ‘коммерсант’; ‘поклонник рок-музыки’; *самоделкин* ‘изобретатель’; *сказочник* ‘дезинформатор’; ‘винчестер’; *барби, уличная фея* ‘проститутка’; *делать уроки* ‘бездельничать’; *щелкунчик* ‘танцор’).

Третьей регулярной семантической сферой, пополняемой за счет единиц прецедентного мира «Детство», является мир физиологии человека, причем в данном случае преобладают номинации мужского полового члена (ср.: *чебурашка, бармалей, буратино, ванька-встанька, каменный гость, самоделкин, гадкий утенок*), секса (ср.: *чебурашить, агу-агу, дракон, хоровод*), испражнения (ср.: *выпускать дракона, снегурочку пугать* ‘о рвоте’; *вишневый сад* ‘общественный туалет’). Внутри данной сферы очень продуктивна семантическая сфера, связанная с употреблением спиртных напитков, алкоголизмом, а также вечеринок, где распивается спиртное (ср.: *живая вода* ‘бутылка водки’; *синяя борода, красная шапочка* ‘алкоголик’; *буревестник* ‘вечеринка’; *змей-горыныч* ‘перегар’).

Наконец, за счет исследуемых единиц регулярно пополняется тематическая группа «артефакты» (ср.: *чепчики близнецов* ‘бюстгальтер’; *чепчик* ‘презерватив’; *самокат* ‘мотоцикл’; *сопливчик* ‘бронежилет’; *хлопушка* ‘взрыв-пакет’).

При выборе той или иной единицы, с одной стороны, используются в основном общеязыковые метафоры. Среди специфических особенностей сленговой метафоры можно выделить следующие способы, связанные с языковой игрой. Во-первых, значительно чаще, чем в литературном языке, используется так называемая внешняя, или звуковая,

метафора, где термин «метафора» отнесен к плану выражения слова. При этом достаточно часто игра слов связана с омонимией литературного и сленгового значения, новой морфемной дифференциацией (ср.: *Емеля* ‘Е-мэйл’; *белинский* ‘бутылка водки’; *достоевский* ‘надоедливый человек’ (от просторечного доставать ‘надоедать’); *Федорино горе* ‘свободная ветка дистрибутива GNN / Line Red Hat’ (от англ. Fedora Core); *мама* ‘материнская плата’). Появление на основе созвучия новой внутренней формы создает новую систему ассоциаций, которая и становится основой для языковой игры. Во-вторых, очень продуктивно языковая игра связана с обыгрыванием ассоциаций, построенных на принципе антонимии и несовместимости (ср.: *сюда не зарастет народная тропа* — о высокой поэзии в стихах А.С. Пушкина и об армейском буфете).

В целом прецедентный мир «Детство» позволяет создать своеобразную картину мира, яркую и озорную, современного носителя сленга.

Г.М. Богомазов, Е.Ю. Спиридонова, Н.В. Кузьмина
(Москва)

От слова как комбинации морфем к словоформе в ее целостном виде в языковом сознании ребенка, или от использования изолирующего типа языка к его звукофонемному типу

В 1998 г. в одной из своих работ С.Н. Цейтлин высказала очень перспективную мысль о том, что при переводе некоторого звукового комплекса в комплекс графический (процесс кодирования), ребенок в своем языковом сознании последовательно рассматривает фонетическое слово (точнее — словоформу) то как комбинацию морфем, то как словоформу в ее целостном виде [Цейтлин 1998]. Наш экспериментальный материал в целом подтвердил данное предположение. При обследовании детей от 2 до 10 лет было установлено, что ребенок последовательно овладевает тремя моделями психолингвистического слога при интуитивном делении слов: сначала моделью открытого, потом закрытого слога, наконец, к 9–10 годам овладевает слогоделением, при котором слоги стремятся совместить свои границы с границами морфем, что характерно для изолирующего типа языка [Винарская, Лепская, Богомазов 1977]. Например, если на раннем этапе преоблада-

ет деление типа *по-до-кон-ник*, то к 3-му классу *под-о-кон-ник*; *зас-нуть* потом *за-снуть*; *пок-ра-сить* потом *по-кра-сить*; *бе-зу-пре-чный* потом *без-у-пре-чный* и т.п. Уже этот экспериментальный материал говорил о том, что на определенном этапе ребенок в своей речевой практике использует изолирующий тип языка, при котором основным экспонентом морфемы является слог, а слово рассматривается как определенная комбинация морфем (точнее — слогоморфем).

В нашу задачу входило на более широком экспериментальном материале уточнить выдвинутые положения с учетом достижений возрастной фонологии. В связи с этим 17 учащихся в 1-м классе, а потом тем же учащимся во 2-м классе в письменной форме предлагалось поделить 20 слов на слоги. Ту же процедуру проделывала другая группа учащихся, состоящая из 22 человек, уже с 72 словами в течение трех лет: в 3-м, 5-м и 6-м классе (4-й класс в этой школе по программе не предусмотрен). Экспериментатор учитывал два типа ошибок при интуитивном слогоделении каждым учащимся. Слоговые ошибки по фонетическим критериям, когда количество слогов при слогоделении не совпадало с количеством гласных в слове, например, *мо-ро-же-ное*. Слоговые ошибки при учете морфологических критериев, например, *прыг-нуть* (правильное слогоделение), а *пры-гнуть* (ошибочное). Первый тип ошибок назовем слоговыми ошибками, а второй — ошибками на морфослогоделение. И в первом и во втором случае количество ошибок определял экспериментатор, а ребенок делил слова на слоги, исходя из своих представлений о слоге.

Полученные результаты позволили обнаружить две различные тенденции, связанные с обычным слогоделением и морфослогоделением. Количество ошибок на обычное слогоделение (по фонетическим критериям) от класса к классу снижается, т.е. дети с каждым годом овладевают навыками деления слова на слоги и допускают все меньше ошибок. Так, в 1-м классе во второй половине года дети допустили 3,94 ошибки на человека, а во 2-м классе (в первой половине) — 3,88 ошибки на человека. Другая группа учащихся в 3-м классе допустила 2,6 ошибки, в 5-м — всего 1,6 ошибки, а в шестом — 1,2 ошибки. Этот процесс благотворно сказывается на улучшении характеристик чтения и уровня грамотности учащихся.

Динамика ошибок на морфослогоделение развивается иначе. Сначала количество ошибок, связанных с морфослогоделением, от класса к классу сокращается, а после третьего класса начинает возрастать. Так, в первой группе учащихся в 1-м классе учащиеся допускают 11,94 ошибки на человека, а в первой половине 2-го класса допускают лишь 6,64 ошибки такого рода. У другой группы учащихся в 3-м классе на

человека приходится 17 ошибок, в 5-м — 20, а в 6-м — 21 ошибка при морфослогоделении, т.е. до третьего класса количество ошибок снижается, а потом — возрастает. Это как раз подтверждает выдвинутое ранее предположение, т.к. именно в 3-м классе дети 9–10 лет допускают минимальное количество ошибок при морфослогоделении. Следовательно, в этот период ребенок в наибольшем количестве случаев совмещает границы слога с границами морфемы. А это значит, что в его языковом сознании формируется особый тип языка, в котором слог является основным экспонентом минимальной смысловой единицы — морфемы, т.е. учащийся овладевает изолирующим типом языка. Этот вывод подтверждают данные по анализу уровня связи слогоделения и морфослогоделения со скоростью чтения и уровнем грамотности учащихся, осуществляемого с помощью приемов корреляционного анализа.

В целом же полученные данные можно интерпретировать следующим образом. В начальной школе, например в 3-м классе, слог как особая единица членения слова может ассоциироваться в языковом сознании учащегося с определенными лексическими и грамматическими значениями, т.е. слог как бы замещает собой морфему, поэтому ошибки при морфослогоделении оказывают влияние на грамотность и на различные характеристики чтения. В старших же классах слог проявляет себя как автономная ритмическая единица, а ассоциативные связи с лексическими и грамматическими значениями переходят в ведение фонем, из которых состоит слог (ср. с положениями в работе Зубковой Л.Г. [1999: 171]).

Правда, период, когда дети ориентируются на морфологический принцип слогоделения, весьма краток, т.к. он противоречит флективному типу русского языка, где границы морфем чаще не совпадают с границами слога, чем совпадают. Но описываемый период не проходит бесследно для детей, овладевающих русским языком. Совпадение слога и морфемы стимулирует развитие системы фонем верхнего уровня, т.е. фонем сходных с фонемами в понимании Московской фонологической школы, т.к. эти фонемы реализуют свои свойства в конкретных морфемах (морфах). Это касается прежде всего подсистемы согласных фонем, которая формируется быстрее, чем подсистема гласных фонем. Об этом свидетельствуют данные возрастной фонологии. По этим данным, подсистема согласных фонем верхнего уровня достигает значительной степени сформированности у детей, обучающихся именно в 3-м классе [Богомазов 2005: 74].

Итак, полученный экспериментальный материал показывает, что в начальный период овладения письменной формой речи ребенок в своей речевой практике использует своеобразный тип изолирующего язы-

ка, когда слог и морфемы стремятся совместить свои границы и слог становится экспонентом морфов, из которых состоит слово (слово для ребенка — это определенная комбинация морфем). Однако со временем экспонентом лексических и грамматических значений становится не слог, а фонема (прежде всего в понимании Московской фонологической школы). Ребенок же переходит от использования изолирующего языка к звукофонемному типу. В этот период слог становится чисто ритмической единицей, входящей составной частью в ритмически организованное слово, а единицей чтения и письма становится целостное слово как основная функциональная единица языка флективного типа, к которому и относится русский язык.

Литература

Богомазов Г.М. Возрастная фонология (двухуровневая фонологическая система и ее роль в формировании чувства языка и грамотности учащихся 1–6 классов). — М., 2005.

Винарская Е.Н., Лепская Н.И., Богомазов Г.М. Правила слогоделения и слоговые модели (На материале детской речи) // Проблемы теоретической и экспериментальной лингвистики. — М., 1977.

Зубкова Л.Г. Язык как форма. Теория и история языкознания. — М., 1999.

Цейтлин С.Н. К анализу буквенных замен в письменной речи дошкольников и младших школьников // Проблемы детской речи — 1998. Доклады Всероссийской научной конференции. — Череповец, 1998.

О.В. Бойко (Череповец)

Непрямая коммуникация как показатель коммуникативной компетенции

Данная статья посвящена анализу коммуникативного поведения представителя молодежной среды — Костика из пьесы Л. Зорина «Покровские ворота». Непрямая коммуникация (НК) — как содержательно осложненная коммуникация, в которой понимание высказывания включает смыслы, не содержащиеся в собственно высказывании [Дементьев 2000: 4] — требует от участников определенного уровня коммуникативной компетенции: не только знания «правил» построения диалога, но и владения разными стилями, жанрами речи, в конечном счете — способностью отступать от этих правил, «создавая» собственные. Речевое поведение Костика демонстрирует его

установку на преимущественно не прямое общение — практически со всеми партнерами.

Со Светланой и Алевтиной общение протекает в русле коммуникативной игры — флирта:

Костик. **Здравствуйте, Света. Так вот вы какая. Пасынок вами просто бредит.**

Света. Какой он вам пасынок? Вы это бросьте. Нашли себе дурочку с переулочка.

Костик. **Меня зовут Константин.**

Света. На здоровье.

Костик. **В переводе с античного — постоянный.**

Света. Поздравляю вашу жену.

Костик. **Я одинокий, как Робинзон.**

Света. Тем хуже для вас.

Костик. **Вашу ручку. В смысле — ваше перо.** (Берет ее авторучку, расписывается.) Константин Ромин. Прошу запомнить.

Алевтина. Я постараюсь.

Костик. **Да уж, пожалуйста. Кон-стан-тин. В переводе с античного — постоянный.**

«Сценарий» коммуникативной игры зависит от ситуации общения (официальная — неофициальная), но один из элементов коммуникативной ситуации флирта у Костики не меняется: «*Меня зовут Константин. В переводе с античного — постоянный*». Эта «формула» идеально подходит для флирта в коммуникативной ситуации знакомства: говорящий не только называет свое имя, но и «показывает себя» человеком образованным и в то же время не слишком серьезно относящимся к своему образованию («в переводе с античного — постоянный»). Высказывание это также содержит косвенное предложение перейти на более близкие отношения (чтобы партнерша по коммуникации смогла оценить это «постоянство»), предоставляет возможность адресату перейти на тему отношений между мужчиной и женщиной — более «комфортную» для флирта.

В диалогах с Хоботовым Костик часто прибегает к такому приему НК, как снижение стиля речи:

Костик. **Кой черт занес вас на эти галеры?**

Хоботов. А как мне быть? Маргарита Павловна ее не одобряет. Вот и верчусь. В моем немолодом уже возрасте веду эту иллюзорную жизнь. Хожу в кино на последний сеанс. Целых три раза был в оперетке. Теперь, вот видите, — на катке. Не водить же ее на лекции. Она пойдет по своей доброте, но с моей стороны это было б жестоко.

Костик. Добрая, говорите?

Хоботов. Безмерно. И восприимчивая. Я ей рассказывал о судьбе Франсуа Вийона. Людочка просто поражалась.

Костик. Его ведь, **ежели не ошибаюсь**, либо повесили, либо зарезали?

Хоботов. Зарезали скорее всего. Погиб при таинственных обстоятельствах.

Костик. Смотрите, запугаете девушку.

Хоботов. Как, по-вашему, мне смешно рассчитывать на взаимность?

Костик. Вам-то? **Черт возьми**, кому же еще? Вы весь из достоинств. Жизнь прекрасна.

Использование просторечных лексических и синтаксических конструкций, скорее всего, можно интерпретировать как попытку со стороны Костика «уравновесить» излишнюю «книжность» речи Хоботова.

В следующей коммуникативной ситуации:

Костик. Поправляетесь?

Хоботов. Костик, я вам так благодарен. Вы мне вернули этот мир.

Костик. **Да ради бога. Чуть что — обращайтесь.**

Высказывания «*Вы мне вернули этот мир*» и «*Да ради бога. Чуть что — обращайтесь*» различаются не только по стилю (нейтральный ~ разговорный), но и по характеру отношения коммуникантов к предмету коммуникативной ситуации (значимо ~ не значимо). Костик, таким образом, «снижает» стиль не только лексически, но и тематически.

Разговорный стиль появляется не как реакция на конкретные высказывания Хоботова в конкретной коммуникативной ситуации, а как результат предыдущего опыта общения с этим коммуникантом. Такая языковая игра не требует ответной реакции или вовлеченности адресата. Костик просто обыгрывает определенный стиль общения.

Широко использует Костик и приемы НК «на уровне речевых актов» — например, иронию.

Костик. Здравствуйте, Соев.

Соев. А-а, Костик, здравствуйте.

Костик. Что-нибудь новенькое принесли?

Соев (с довольной улыбкой). Моей Ольге Яновне понравилось.

Костик. **Говорит само за себя.**

Высказывание «говорит само за себя» можно трактовать двояко: все зависит от отношения интерпретатора к объекту оценки. Для Соева суждение «*Моей Ольге Яновне понравилось*» значит положительную оценку, для Костика — отрицательную (через некоторое время он говорит Велюрову: «*Семейство Соевых вас погубит*»).

Ироничны реплики Костика, обращенные к Людочке, к Савве, но на самом деле они рассчитаны на «третьих лиц»: ориентированы на Велюрова и Хоботова, «прямым» адресатам смысл сообщений должен остаться неясным. Такая ориентация «на третьих» лиц, на наш взгляд, свидетельствует об усиленном «игровом» начале этих иронических высказываний.

Итак, деятельность Костика по созданию и интерпретации НК происходит преимущественно в рамках «непрямых» коммуникативных ситуаций и больше ориентирована на адресата. Это свидетельствует о более высоком уровне коммуникативной компетенции Костика, о его общей «непрямой» стратегии коммуникации, о его готовности всегда вступить в коммуникативную игру. В целом особенности создания и интерпретации приемов НК позволяют охарактеризовать тип речевого поведения Костика как кооперативный, подтип — кооперативно-актуализаторский, который «отражает высший уровень компетенции человека по способности к речевой кооперации» [Седов 1999].

Литература

Дементьев В.В. Непрямая коммуникация и ее жанры. — Саратов, 2000.

Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности. Психологические и социолингвистические аспекты. Саратов, 1999.

А.А. Бондаренко (Санкт-Петербург)

К вопросу о термине «индивидуальные речевые различия»*

Речевое поведение любого человека (в том числе и ребенка) индивидуально и составляет существенную характеристику личности. В 20 веке о вариативности детской речи пишут С.Н. Цейтлин, М.В. Русакова, Г.Р. Доброва, В.А. Еливанова, Т.И. Зубкова и др. При этом проблема вариативности речи вообще и вариативности речи детей, в частности, решается весьма неоднозначно. И.Г.Овчинникова [2004] справедливо полагает, что индивидуальные различия в овладении языком есть отражение естественной (как она ее называет) вариативности и разных стратегий, или «стилей», вхождения в язык.

* Работа осуществляется при финансовой поддержке РФФИ (проект 06-06-80349 а).

Что же стоит за термином вариативность речи, индивидуальные различия речи?

Опираясь на уже существующие трактовки термина «индивидуальные речевые различия», мы, вслед за Г.Р. Добровой [2007], предлагаем для него еще более «дробную» характеристику: представляется, что термин «индивидуальные различия» фактически уже давно используется как минимум в двух значениях.

С одной стороны, об индивидуальных различиях все чаще говорят как о вариативности, касающейся совокупности порождающих факторов — и не только «стиля» (часто обсуждаемые в последнее время «референциальные» и «экспрессивные» дети), но и гендерных различий, социоэтнических и т.п. Такому пониманию индивидуальных различий, индивидуальной вариативности в овладении языком как совокупности «стилевых»/типологических, гендерных, социокультурных, межъязыковых (кросс-лингвистических — в терминологии, используемой нашими коллегами на Западе) — может соответствовать термин «индивидуальные различия в широком смысле слова». С нашей точки зрения, к индивидуальным различиям в широком смысле слова следует отнести и различия в речи так называемых рано и поздно заговоривших детей. Например, Варя Протасова к 2 г. имела около 1000 слов в активном лексиконе, тогда как в среднем к этому возрасту нормой, по мнению разных ученых (Аверин, Белянин, Каплан, Попова, Ушакова), считается от 300 до 700.

С другой стороны, мы говорим о тех «мелких особенностях», которые являются характерными для лексикона, «грамматикона» и т.п. данного индивида — «мелких» в том плане, что они не затрагивают каких-то существенных особенностей идиолекта данного конкретного носителя языка. Это те различия, которые, по-видимому, имеет в виду И.Г. Овчинникова, когда пишет об отражении естественной вариативности. Г.Р. Доброва предлагает назвать их индивидуальными различиями в узком смысле слова, или собственно индивидуальными различиями. Систематизация и анализ индивидуальных различий детской речи (в том и другом понимании термина) требуют тщательного и длительного исследования, обработки и анализа значительного корпуса речевых данных. Нами ведется работа по изучению подобных явлений в детской речи.

В данной статье представлены некоторые размышления о том, что можно считать собственно индивидуальными различиями детской речи (то есть различиями в узком смысле слова) и какими причинами они обусловлены. Данный материал не является исчерпывающим, мы надеемся, что дальнейшее изучение этого вопроса позволит более де-

тально и подробно рассмотреть вопрос об индивидуальных различиях детской речи (в узком понимании термина). Итак, остановимся на некоторых собственно индивидуальных различиях детской речи.

Ч. Фергюсон [1975] к индивидуальным речевым различиям относит «семейные вариации», а именно случаи, когда некоторая единица входит в употребление в одной семье, укрепляется в ней, но не распространяется за ее пределы. (Имеются также примеры единиц, которые переходят из одной семьи в другую, но не становятся всеобщими). При этом, по нашим наблюдениям, взрослые могут влиять или не влиять на возникновение таких языковых единиц. Явное влияние инпута на детскую речь прослеживается в области лексики. Примерам собственно индивидуальных лексических различий в детской речи чаще всего можно легко найти объяснение. Например, в речи Жени Г. очень рано появляется слово *гумно*; очевидно, что это связано с тем, что мальчик жил в сельской местности и само слово активно употребляли окружающие ребенка взрослые. В речи Лизы Е. неслучайно на ранних этапах в течение долгого периода времени отмечалось слово *заяц* (*Зайца*), которым она называла свою бабушку. Это семейное прозвище бабушки.

Менее очевидны причины возникновения вариативности детской речи в области грамматики. Приведем и попытаемся объяснить примеры собственно индивидуальных различий детской речи в области грамматики.

Особая на ранних этапах усвоения речи форма — выражение отказа от чего-либо — у Вани Я. была частотна в его речи до 2 лет.

С.Н. Цейтлин [2001] отмечает, что «предложения с отрицанием встречаются в речи всех детей, причем «отрицательный» оператор у каждого свой — «нет», «нети», «не-а» и пр. Особо бросающимся в глаза обстоятельством показалось нам наличие большого количества отрицательных предложений в речи Вани». Отмечалось вынесение Ваней слова не-а в конец предложения, что несвойственно для русского языка:

— *Ваня, ты хочешь пить?*

— *Ваня пить не-а.*

Очевидно, что данная особенность речи Вани Я., возникшая на ранней стадии усвоения языка, не связана с особенностями инпута ребенка. С.Н. Цейтлин объясняет появление этих конструкций в речи Вани тем, что ребенок на определенном этапе языкового развития использовал этот способ для того, чтобы выражать достаточно сложные смыслы, не вербализуя при этом значительную часть компонентов, ясных из ситуаций.

Эти особые синтаксические конструкции с «не-а» в конце высказывания в речи Вани, по нашему мнению, были обусловлены не-

которым дисбалансом его развития: находясь на достаточно высоком уровне когнитивного развития, Ваня имеет еще весьма небогатый лексикон и неразвитую морфологию. Поэтому ему приходится изобретать собственное синтаксическое средство — как бы в компенсацию другим слабо развитым уровням языковой компетенции.

Другим примером может служить практически полное отсутствие телеграфного стиля в речи Лизы Е. Как отмечает автор дневниковых записей Лизы М.Б. Елисеева, впервые Лиза поставила рядом два слова в 1,7, когда в ее лексиконе было 90 слов: *Мама, отдай, Отдай Зи (отдай Лизе?), Пана снут* (1,9,7). После 1,9 в течение 20 дней появились существительные в форме всех падежей. В.А. Еливанова пишет о том, что явление, отмеченное в речи Лизы, свойственно и другим детям, так называемым морфологистам. Лизу в сравнении с другими детьми можно назвать «суперморфологистом». Причиной отсутствия телеграфного стиля в речи Лизы можно считать исключительно раннее по сравнению с другими детьми формирование морфологии. Поэтому уже на стадии возникновения у нее первых предложений слова выступают как морфологически верно оформленные.

«Нетипичные» словообразовательные модели на раннем этапе у некоторых детей могут служить примером вариативности языка в области грамматики. Словообразовательные модели, по которым дети строят свои первые словообразовательные инновации, в основном связаны с прибавлением к основе существительных уменьшительно-ласкательных суффиксов -к-, -очк-, -ек-, -еньк-:

Женя Г. (2,6,9) *дощечки* — дощатые тротуары; Варя П. (1,3) называет собаку Кубика — *Кубитик* (кубичек); Рома Ф. (2,00,6) *пати* — *патики* (пальчики), *тиси-тисики* (часики) — или с прибавлением суффикса -к- к основе существительных, образованных от глаголов:

Варя П. (1,11) — *Не кусайся, кусайка*. Такие словообразовательные инновации достаточно типичны для раннего этапа.

Для Лизы на начальном этапе наиболее характерны словообразовательные инновации типа *конин* (коня) *братин*; *братина*; *братины* (брата). Такое окказиональное образование притяжательных прилагательных свойственно и другим детям (Женя Г. (2,8,15) *мишунчикин* платок), но они не относятся к числу первых словообразований.

Возможно, в речи Лизы возникновение нетипичных для самого раннего этапа окказиональных притяжательных прилагательных связано с тем, что ее первые словообразовательные инновации возникают в речи в тот же период, что и двукомпонентные высказывания. Говоря о двукомпонентных высказываниях, В.А. Еливанова [2004] пишет, что круг описываемых ими свойств и отношений весьма невелик, и одним

из этих первых возникающих в двукомпонентных высказываниях отношений являются отношения принадлежности через называние лица и предмета. Оля М. (1,09,04) — *Олина сумка, мамина сумка.*

Таким образом, приходим к выводу, что примеры собственно индивидуальных различий речи детей в области грамматики, приведенные выше, — результат неравномерного развития у ребенка разных уровней языка. При этом полагаем, что влияние инпута на возникновение собственно индивидуальных различий в области грамматики в речи ребенка возможно, но ограничено. На индивидуальные особенности в узком понимании термина в грамматике может оказывать влияние «круг чтения» — фразы, вошедшие в речь ребенка из книг и других объектов цитирования. Например, когда Филя С. еще не умел создавать форму предложного падежа, он употреблял предложно-падежное сочетание *на крыше* (из «Тише, мыши, кот на крыше...»).

В заключение обратим еще раз внимание на роль речевой среды (инпута) в формировании собственно индивидуальных особенностей речи ребенка. Инпут нельзя переоценивать и невозможно недооценить. Уточним, что именно инпут, с нашей точки зрения, зачастую (но не всегда, в основном в области лексики) приводит к возникновению собственно индивидуальных различий в детской речи. При этом большинство собственно индивидуальных особенностей речи детей в области грамматики от инпута либо не зависит, либо эта зависимость минимальна и проявляется не напрямую.

В грамматике собственно индивидуальные различия оказываются обусловленными более «глубинными» причинами, в основном неравномерностью формирования у ребенка разных уровней языка. В этом мы видим основное отличие собственно индивидуальных различий в речи детей из области грамматики от собственно индивидуальных различий, связанных с другими уровнями языка и в первую очередь с лексикой.

Литература

Доброва Г.Р. О некоторых аспектах усвоения лексической семантики детьми 3–6 лет: влияние «нового знания» на речевое поведение / Проблемы социо- и психолингвистики. — Вып. 10: Возраст как фактор речевого поведения / Сб. ст. — Пермь, 2007.

Еливанова В.А. Двукомпонентные высказывания как этап становления грамматической системы ребенка раннего возраста. Автореф. ... канд. фил. наук. — СПб., 2004.

Овчинникова И.Г. Вариативность повествования по серии картинок в зависимости от нейропсихологических особенностей ребенка./ Проблемы со-

цио- и пихолингвистики. — Вып. 6: Вариативность речевого онтогенеза / Сб. ст. — Пермь, 2004.

Фергюсон Ч. Автономная детская речь в шести языках // Новое в лингвистике. — Вып. VII: Социоллингвистика. — М., 1975.

Цейтлин С.Н. Начальные комбинации синтаксисом в речи ребенка // Научные чтения — 2001, С.-Петербург, 17–18 декабря 2001. — СПб., 2001.

Е.Л. Бровка (Москва)

Синтаксема прямого объекта в детских высказываниях без глагола*

В этой работе мы остановимся на тех случаях, когда ребенок (в нашем исследовании Ваня Я., возраст от 2 до 3 лет¹) употребляет синтаксему прямого объекта в высказываниях без глагола. Среди высказываний Вани Я., по той или иной причине не содержащих глагола, высказывания с одиночной синтаксемой объекта наиболее частотны — они составляют 64 % всех безглагольных высказываний.

Среди высказываний, в которых употребляются только именные синтаксемы (падежные формы имен), в большом количестве присутствуют и очень удачные, правильные высказывания, и высказывания, понимание которых бывает затруднено. Рассмотрим несколько диалогов.

(1) В. (бабушка): *Ну, что тебе нарисовать, или кого?* Р: *Машину [безиню]*. В.: *Машину?* Р: *Да* (Ваня Я., 2.01).

Здесь форма *машину [безиню]*, употребленная в ответе, как нельзя более точно отвечает на поставленный вопрос. Переспрос осуществляется здесь лишь с целью коррекции фонетической стороны высказывания. Такие ответы — ответы на частичный диктальный вопрос — в речи Вани Я. являются наиболее удачными.

(2) Р. (сидя за столом): *Кашку!* (Громко требует кашу. Каша варится, и ребенок об этом знает.) В. (мама): *Сейчас будет готова* (Ваня Я., 2.04).

В этом диалоге высказывание *Кашку!* взрослый понимает как повелительное, директивное, ср. *Дай кашку*. Несмотря на то, что в пред-

* Исследование осуществляется при содействии Фонда Президента РФ на поддержку ведущих научных школ, грант НШ-1335.2008.6.

¹ Материалы принадлежат Фонду данных детской речи при кафедре детской речи РГПУ им. А.И. Герцена.

ыдущем контексте не была «заявлена» пропозиция, высказывание понятно.

(3) В. (бабушка): *Давай тебе мордочку помоем и руки.* (Бабушка моет Ване лицо.) Р.: *Все, все.* (Комментарий в записях: Ваня не любит мыть лицо.) *Посуду.* В.: *Посуду потом мыть будешь* (Ваня Я., 2,04).

Скорее всего, фразой *Посуду* ребенок стремился переключить внимание взрослого на мытье посуды и, таким образом, завершить процесс собственного умывания. Высказывание, состоящее из синтаксемы объекта, вписывается в «заявленную» ранее пропозицию и, в том числе благодаря ситуации, без труда понимается собеседником. Тем не менее, нельзя сказать, что эта фраза столь же однозначна и точна, как выделенная фраза в диалоге (1).

(4) (Ребенок берет в руки игрушку кошку, обнимает ее.) В. (бабушка): *Ты любишь кису? Киса хорошая? Куда ты сел? Рядом с бабушкой? Р.: Тьии.* (Ухмыляется, рассматривает кису.) *Зеленые глазки.* В.: *Зеленые глазки, правильно.* Р.: *Красный.* В.: *Красный носик? Р.: Красные ушки [киси есики].* В.: *Красные ушки у кисы.* Р.: *Черный.* В.: *Сама киска черная. Туловище у нее черное, да? Вот это у нее туловище, четыре лапки, смотри.* Р.: *Кису.* (Обнимает кису.) В. (бабушка): *Что кису? Обнял? О, как Ваня обнимает кису. Жалеешь ее, да? Р.: Да.* (Ваня Я., 2,02)

Мы намеренно привели довольно длинный фрагмент диалога, чтобы показать, что в предшествующем контексте не было прямого «вынуждения» к употреблению формы *кису*. Во фразах взрослого были употреблены четыре разных формы: *кису, киса, у кисы, киска*. Форма, употребленная ребенком, вызывает у собеседника непонимание (*Что кису?*) и провоцирует его на собственную трактовку (*Обнял? Жалеешь ее?*).

Приведем еще один подобный диалог, где трактовку дает сам ребенок.

(5) Р.: *Колесо снять.* В. (мама): *Снять колесо надо? Р.: Кису.* В.: *М-м? Р.: Кису.* В.: *Кису? Р.: [Киси угать].* В.: *Играть с кисой? Р.: Да* (Ваня Я., 2,03)

В диалогах (4) и (5) реплики характеризуются меньшей степенью удачности и понятности, нежели в диалогах (1) и (2). Тем не менее они несут некоторую информативную нагрузку: ребенок, как может, сообщает о своем действии или желании, чего не происходит, например, в следующем случае.

(6) Р.: *Маска лисичке [исиски].* В. (бабушка): *Ее надевают на голову.* Р.: *Такую маску* (Ваня Я., 2,07).

По информативности последняя фраза сравнима с репликой-повтором.

Этот краткий обзор позволяет заключить, что, даже если объектом нашего исследования являются одиночные синтаксемы, составляющие высказывания, эти высказывания не могут быть рассмотрены вне диалогического единства, в котором они употреблены. Хотя мы не рассматриваем диалоги целиком, место фразы в диалогическом единстве является важнейшей характеристикой в определении ее успешности, понятности, для осмысления ее интенции, а следовательно, и для описания употребления отдельных синтаксем.

Среди высказываний без глагола, отмеченных в речи Вани Я. и содержащих одиночную синтаксему прямого объекта, мы считаем целесообразным выделить следующие три типа: 1) ответные реплики (1); 2) директивные реплики (2), (3); 3) повествовательные реплики (3), (4), (5), (6).¹

В основе выделения этих типов лежат два критерия. Первый — это иллокутивная зависимость / независимость реплик [Баранов, Крейдлин 1992]. Ответные реплики являются иллокутивно зависимыми, то есть в них «иллокутивное назначение ... всецело определяется иллокутивным назначением какой-л. предшествующей реплики» [там же: 87], в данном случае — вопроса взрослого, директивные и повествовательные — иллокутивно независимыми, в них «иллокутивное назначение ... на данном шаге определяется исключительно интенциями самого говорящего» [там же]. На основании директивной интенции — это второй критерий — мы разделяем иллокутивно независимые реплики на директивные и повествовательные.² Мы отнюдь не претендуем на исчерпывающий характер этой классификации или ее пригодность для анализа иных типов конструкций. Мы лишь считаем эту классификацию удобной для анализа детских высказываний, не содержащих глагола.

1. Ответные реплики. Из всех ответных реплик Вани Я., не содержащих глагола, реплики с одиночной синтаксемой прямого объекта составляют 60 % (173 из 288). В основном это правильные ответы на частичный диктальный вопрос (чаще псевдовопрос) взрослого, обращенный к объекту, как в следующем диалоге.

¹ Стоило бы выделить еще вопросительные реплики, но вопросов без глагола в речи Вани Я. отмечено всего 5 за весь третий год жизни, и все они представляют собой комбинацию словоформ прямого объекта и адресата, ср.: *Тебе какую машину?* (Ваня Я., 2,11).

² Ср., например, типы инициальных высказываний, которые предлагает выделять О. Йокояма: директивы, утверждения, эффузии и вопросы [Йокояма 2005]. Последние два типа не представлены среди рассматриваемых нами высказываний Вани Я.

(7) В. (бабушка): *А утром что ты ел на завтрак?* Р: **Ябу**. В.: *Что ел?* Р: **Ябу**. В.: *Что такое ябу? А, яблоко?* Р: *Да*. В.: *Не было яблока, не при-думывай, каша у тебя была*. Р: **Ябу** (Ваня Я., 2,01).

Вопрос же, заданный к какому-либо иному участнику ситуации или к ситуации целиком, у Вани Я. вызывает в этом возрасте определенные затруднения.

(8) В. (мама): *Ваня, чем ты ешь?* Р: **Пельмени**. В.: *Пельмени, правильно, а чем, что у тебя в руках?* Р: **Вилка** (Ваня Я., 2,01).

Случаи ошибки в грамматической форме объекта (употребление именительного падежа вместо винительного) в ответе крайне редки и не встречаются позже 2.01.

(9) В. (бабушка): *А в лесу мы что с тобой собирали?* Р: *Э-а*. В.: *Какую ягоду мы собирали в лесу?* Р: **Малина**. В.: *Малину, а еще какую?* Р: *Э-а*. В.: **Чернику** (Ваня Я., 2,01).

(10) В. (папа): *А что кушал сегодня утром?* Р: *У-у*. В.: *Ничего не кушал?* Р: **Каша [каха]** (Ваня Я., 2,01).

Интересен следующий диалог, в котором глагол отсутствует не только в ответе ребенка, но и в контексте.

(11) Р. *нажимает на кнопку телевизора, чтобы включить его*. В. (бабушка): *А телевизор не работает*. Р: **Папа**. В.: *Что папа?* Р: **Розетку**. В.: *А, папа из розетки вытащил шнур, чтобы Ваня не включал. Правильно сделал* (Ваня Я., 2,04).

В большинстве же случаев мы имеем дело с классическим ответом на частичный диктальный вопрос. Синтаксема объекта при этом используется в самых различных пропозициях физического действия: передача, перемещение, поглощение, восприятие объекта, воздействие на объект и пр.

2. Директивные реплики (35,7 %, 41 из 115 высказываний).

(12) Р. (рисует с бабушкой): **Еще машину**. В. (бабушка): *Еще машину?* Р: *Да*. В.: *Такую же?* Р: **Синяя [синя]**. В.: *Синюю, хорошо* (Ваня Я., 2,01).

(13) В. (бабушка): *Видишь, у нее ноги плохие, она не стоит*. (Речь идет о конструкторе, где среди деталей есть человеческие фигурки.) Р: **Тетья. Другую тетю**. В.: *Другую надо?* Р: *Да. Вот эту нет [не]. Кривые ноги. Другую тетю* (Ваня Я., 2,03).

(14) Р. (бежит в кухню, кричит): **Конфетку**. (Несколько раз.) В. (бабушка): *Там нету конфет*. Р: **Шоколадку [саятку]** (Ваня Я., 2,03).

Как можно увидеть, в приведенных высказываниях имеет место побуждение не только к донативному действию (как в последнем случае), являющееся наиболее частотным, но и к другим типам действий: это просьба, касающаяся изображения объекта, а также некоторой манипуляции с объектом. Однако побуждение к донативному действию с

помощью высказываний, содержащих словоформу объекта, является наиболее частотным.

3. Повествовательные реплики (38 %, 124 из 326 высказываний). Это невынужденные реплики, их употребление ребенком свидетельствует о принятии им инициативы в деле построения диалога, даже если многие из этих высказываний взрослым непонятны, представляются нелогичными, недостаточно правильными и т.д.

(15) Р. (наезжает машинкой на бабушку): **Бабу**. В. (бабушка): *Задавила бабушку машина?* Р.: *Да* (Ваня Я., 2,02).

(16) В. (бабушка): *А кто на прищепе будет ехать?* Р.: *Камни*. В.: *Камни?* *Нет, камни не годятся, должен кто-то сесть*. Р.: **Бабушку**. В.: **Бабушку?** (Ваня Я., 2,03).

(17) Р. (выходит из комнаты, возвращается с табуреткой): **Табуретку [буетку]**. В. (бабушка): *Табуретку принес* (Ваня Я., 2,07).

Действительно, во многих случаях непонятно, что хотел сказать ребенок. Однако невынужденные высказывания особенно ценны, так как к их построению ребенка побуждает не вопрос взрослого (как в ответных репликах) и не какая-то материальная потребность (как в большинстве директивных), а удовольствие от процесса разговора и стремление продолжить диалог, даже если тема, казалось бы, исчерпана.

Приведенный анализ показывает, что, рассматривая синтаксическую сторону детских высказываний, целесообразно обращение к диалогу в целом для определения места анализируемого высказывания в диалоге. Для каждой группы высказываний определяются свои критерии анализа, связанные со степенью их сложности и параметрами успешности / неуспешности. При таком анализе даже самые «неудачные» высказывания обретают свое место в процессе овладения языком.

Литература

Баранов А.Н., Крейдлин Г.Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания. 1992. № 2.

Йокояма О. Когнитивная модель дискурса и русский порядок слов. М., Языки славянской культуры, 2005.

Особенности формирования синтаксиса письменной речи у младших школьников (на материале сложных предложений)

Создание обобщенной модели речевого развития учащихся требует выявления тенденций формирования и развития синтаксического строя их речи, поскольку лишь на уровне синтаксиса все единицы языка реализуют свои функциональные особенности.

Определяет развитие строя речи ребенка, согласно идее Л.С. Выготского, «столкновение» семантического и фазического синтаксирования. Речемыслительный процесс имеет несколько планов: мотив, мысль, внутренняя речь, семантический план и внешний фазический план. Каждому плану, или этапу, этого процесса соответствует свой словарь и свой синтаксис. Значащие единицы плана внутренней речи — смыслы — организуются смысловым синтаксисом. При переходе к следующему — семантическому — плану субъективные смыслы замещаются объективными значениями, а смысловой синтаксис — «синтаксисом значений». Говорящий в этом случае пользуется семантически значимыми грамматическими категориями, которые Л.С. Выготский называет «психологическими»: «Везде ... за грамматическими или формальными категориями скрываются психологические... Наряду с грамматическими и формальными понятиями подлежащего, сказуемого, рода пришлось допустить существование их психологических двойников, прообразов» [Выготский 1956: 334]. Теория семантического синтаксирования Л.С. Выготского нашла подтверждение в работах психологов и лингвистов, посвященных детской речи. Так, А.Н. Гвоздев подчеркивал особую роль предложения в развитии речи ребенка. «Овладение родным языком в основном протекает в виде усвоения предложений разных типов, во все большем усложнении предложений в отношении количества включаемых им элементов (слов) и разнообразия взаимоотношений этих элементов между собою» [Гвоздев 1961: 336]. Более точное представление об особенностях освоения и использования детьми различных синтаксических единиц поможет правильно организовать процесс развития речи в целом, и на синтаксическом уровне в частности. В данном случае синтаксическая единица — предложение — является обычно коммуникативной единице. Таким образом, степень сложности и разнообразия синтаксического строя речи

ребенка будет отражать его коммуникативный потенциал во взаимодействии с окружающей средой.

Средства, с помощью которых осуществляется композиционно-синтаксическая функция речи, заключены в каждом предложении. Это порядок слов и интонация, отражающая актуальное членение предложения. Освоение ребенком типовых и дифференциальных значений сложного предложения создает реальную возможность дальнейшего речевого развития. Сложное предложение представляет собой более высокую по сравнению с простым предложением структуру синтаксического порядка. «Умение строить сложное предложение и умение пользоваться им для выражения сложных суждений и мыслей формируется у учащихся с начальной школы и всю последующую жизнь» [Байцева 1984: 78].

С целью изучения синтаксического строя языка младших школьников был проведен эксперимент, в ходе которого младшие школьники должны были написать сочинение-повествование на определенную тему.

Анализ речевого материала 453 учащихся 2–4 классов позволил установить некоторые особенности формирования синтаксиса письменной речи детей 7–10 лет. Создавая тексты, младшие школьники используют разные виды сложных предложений. Количество сложных предложений определялось относительно всех предложений, использованных детьми данного возраста в сочинениях. При анализе детских работ учитывались парцелированные конструкции, которые считались одним предложением. Так, например, в следующем отрывке из сочинения было определено три предложения: «Первые шаги весны... Легко можно узнать. Ночью становится светлее. Тает снег на дорогах, на проталинах появляется мать-и-мачеха».

У второклассников количество сложных предложений составляет 23,8%. Отметим, что объем текстов, создаваемых детьми этого возраста, относительно небольшой: от двух до восьми предложений. Их письменная речь менее формализована, более свободна с точки зрения выбора видов используемых предложений в процессе выражения мыслей и эмоций. В текстах второклассников предложения часто однообразны по конструкции и по использованным лексическим средствам. Интересно, что на третьем году обучения количество сложных предложений, употребленных школьниками в текстах, заметно уменьшается (до 14,7%). Синтаксис письменной речи третьеклассников в целом менее сложен, хотя предложения становятся более четкими по структуре, становятся разнообразными виды использованных простых предложений. Возрастает объем создаваемых текстов и составляет от трех

до тринадцати предложений. К четвертому году обучения количество сложных предложений в письменной речи учащихся увеличивается до 21,8%. Объем текстов, зафиксированный нами, — от трех до шестнадцати предложений. Усложняющийся синтаксис письменной речи отражает объективные процессы развития мышления ребенка в процессе познавательной деятельности, развитие младшего школьника как языковой личности. Особенности данных процессов становятся более понятными при рассмотрении конкретных видов сложных предложений, используемых детьми в письменной речи, ведь внутренняя структура, смысловое наполнение и коммуникативная функция каждого вида специфичны.

Следует отметить, что младшие школьники используют в письменной речи различные виды сложных предложений: сложносочиненные, сложноподчиненные, бессоюзные предложения и сложные предложения с разными видами связи. У второклассников среди сложных предложений преобладают сложносочиненные предложения с союзами «и», «а» (56,2%). Например: «Снег растаял, и мы рисуем мелом на асфальте». Сложноподчиненных предложений почти в два раза меньше (29,6%). Чаще всего в их структуру входят придаточные предложения времени или изъяснительные, например: «Когда растаял снег, начался ледоход». Бессоюзные сложные предложения встречаются довольно редко (8,9%), и только 5,3% составляют сложные синтаксические конструкции с разными видами связи.

На третьем году обучения в письменной речи младших школьников среди сложных предложений начинают преобладать сложноподчиненные (43,9%), виды придаточных предложений в их структуре становятся несколько разнообразнее. Сложносочиненных предложений становится меньше (27,7%), их количество сопоставимо с возросшим числом бессоюзных сложных предложений (22,3%). По-прежнему немного сложных синтаксических конструкций (6,1%).

Наметившиеся тенденции в употреблении видов сложных предложений сохраняются у четвероклассников. Немного увеличивается количество сложноподчиненных предложений (48,2%) и бессоюзных сложных предложений (23,7%), уменьшается число сложносочиненных предложений (21,8%). Среди видов придаточных в сложноподчиненных предложениях встречаются изъяснительные, времени, причины, определительные, цели, условия, уступки. Количество сложных предложений с разными видами связи невелико — 6,3%. Следует отметить наличие не только бинарных, но и многокомпонентных конструкций сложных предложений, большее разнообразие используемых сочинительных и подчинительных союзов, изменение в сторону увеличения

степени распространенности простых предложений в составе сложного: *Утром запели весенние песни птицы, вышло из-за голубых облаков солнце, и я обрадовался, что наконец-то наступила весна!*

В целом динамика употребления учащимися начальных классов сложных предложений в письменной речи характеризуется неравномерностью, общей тенденцией к изменению внутренней структуры синтаксических единиц. Особенности использования младшими школьниками различных синтаксических конструкций в собственных высказываниях отражают процессы восприятия детьми окружающей действительности и взаимодействия с ней.

Литература

Бабайцева В.В. Предложение как многоаспектная единица синтаксиса // Русский язык в школе. — 1984. — №3.

Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М., 1956.

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

Н.Г. Василевская (Нижний Тагил)

Особенности восприятия эмоциональной речевой интонации детьми 9–10 лет

Успешность процесса общения детей в большей степени зависит от умения адекватно воспринимать и интерпретировать невербальные средства языка, то есть распознавать эмоциональные состояния человека по интонационным характеристикам речи, лицевой экспрессии, жестам и в зависимости от этого строить свое поведение.

Проведенное нами исследование во вторых классах школ города Нижний Тагил позволило выявить следующие особенности восприятия эмоциональной интонации детьми младшего школьного возраста.

Большинство испытуемых (57%) оказались восприимчивы к индифферентной интонации. После прослушивания чтения текста басни актером без эмоциональной выразительности на вопрос «Понравилось ли вам, как актер прочитал басню?» дети ответили, что чтение им не понравилось, потому что «актер читал невыразительно», «читал скучно», «читал одним голосом», «читал быстро», «читал равнодушно», «читал монотонно», «читал однотонно», «важные слова не выделял», «говорил очень грубо», «читал все одинаково», «я ничего не понял». Учащиеся с низким уровнем восприятия интонации обращали внимание при про-

слушивании не на интонационное оформление, а на содержание басни: «мне понравилось, потому что тетерев был хитрый и обманул лису», «тетерев остался жив», «было интересно», «смешно» и т.п. Несколько человек оказались нечувствительны к индифферентной интонации, они написали, что басня им понравилась, потому что «актер читал выразительно», «читал красиво», «читал быстро».

При сопоставлении интонации с фотопортретами, отражающими базовые эмоциональные состояния человека, чаще всего правильно соотносилась интонация гнева — 78%, реже всего презрения — 5%. Соотношение правильного распознавания остальных эмоций таково: радость — 58,6%, страх — 22,8%, печаль — 18,4%, удивление — 17,4%. Интонация радости часто в ответах заменяется интонацией презрения, а интонация печали смешана с интонациями страха и удивления.

Более простым заданием для испытуемых оказалось определение эмоций по интонации и схематичной лицевой экспрессии. Здесь наибольшее количество учащихся показали достаточно высокие результаты (47,7%), что, видимо, можно объяснить тем, что слуховое восприятие облегчалось визуальным, кроме того, признаки эмоционального состояния человека на схемах-пиктограммах ярко выражены в отличие от лицевой экспрессии на фотопортретах. Легче всего второклассники воспринимали эмоции удивления и печали. Удивительным оказалось, что радость, с явно выраженными мимическими признаками на схеме-пиктограмме (широкая улыбка, прищуренные глаза), встречается гораздо реже среди верно соотнесенных экспрессий.

Испытуемым со средним и низким уровнем восприятия трудно было дифференцировать следующие пары эмоций: радость — презрение, радость — печаль, радость — удивление, радость — страх, страх — печаль, страх — презрение, страх — гнев, гнев — презрение, удивление — презрение, презрение — печаль. Как видим, эти учащиеся не способны различить интонацию даже противоположных по значению эмоций, таких как печаль и радость, страх и гнев, а презрение смешивают со всеми эмоциями.

Неожиданными оказались результаты эксперимента по определению эмоциональной интонации, отвлеченной от общей семантики произносимой фразы, что могло запутать детей. Большой процент опрошенных (63,31%) сумел правильно определить по интонации эмоциональные состояния во всех (высокий уровень) или почти во всех (средний уровень) фразах. Учащиеся, уровень восприятия которых определен как средний и низкий, чаще всего смешивали интонацию презрения со всеми остальными эмоциями, а также путали гнев и страх, страх и печаль, радость и удивление. Легче всего, независимо

от семантической наполняемости фразы, воспринимались учениками интонации удивления (71,5%), печали и страха (69,7%), труднее — радости (53,2%), гнева (46,8%) и презрения (33,9%).

По результатам задания «Вербальная характеристика интонации» удалось выявить типы вербальных эталонов, используемых детьми для описания интонации, с помощью которой передаются шесть основных эмоций. Анализ вербальных характеристик показал, что, во-первых, лучше детьми воспринимается интонация печали и гнева: при описании этих интонаций допущено наименьшее количество ошибок, во-вторых, в активном лексическом запасе большинства второклассников есть такие слова-характеристики интонационной стороны речи, как «весело, радостно, с радостью, грустно, с грустью, зло, со злостью, со страхом, печально, удивленно», т.е., уровень лексического запаса является низким. Больше всего характеристик, данных детьми, зафиксировано для интонации, передающей печаль, наименьшее количество описаний — для интонации презрения. При подборе характеристик лишь 8 человек обратили внимание на экстралингвистический компонент речи, например: смеясь, заикаясь, «заикательно», «дрожаще» (т.е. дрожащим голосом).

Для определения уровня понимания интонационных оттенков были отобраны десять фраз из детских художественных произведений, которые озвучивал актер. Лишь 3% испытуемых сумели правильно определить на высоком уровне, какой эмоциональный оттенок передавал актер голосом при произнесении каждой фразы. Чаще всего узнавался оттенок гнева — «злорадно», реже всего — оттенок презрения «ехидно». Низкий уровень восприятия интонационных оттенков, на наш взгляд, связан с тем, что слова «ехидно», «разочарованно», «гордо» и т.п. находятся в пассивном словарном запасе у детей данного возраста, а также с тем, что они не могут соотнести оттенок интонации с интонацией основной эмоции. Так испытуемые часто путали между собой интонацию «ехидно» (оттенок презрения) и «злорадно» (оттенок гнева); «ласково» (оттенок радости) и «гордо» (оттенок презрения); «хвастливо» (оттенок презрения) и «таинственно» (оттенок удивления). Кроме этого, при восприятии оттенков, относящихся к одной и той же базовой эмоции, например, «разочарованно» и «мечтательно» (оттенок печали) «нахально» и «злорадно» (оттенок гнева), «горделиво», «хвастливо» и «ехидно» (оттенки презрения), ученики ошибочно принимали одно за другое.

Таким образом, по результатам всех заданий, можно отметить, что младшие школьники наиболее восприимчивы к интонации, передающей эмоцию гнева или его оттенков.

По результатам эксперимента не представляется возможным однозначно утверждать, у кого уровень восприятия эмоциональных состояний человека по интонации более высокий: у мальчиков или у девочек, хотя на низком уровне восприятия интонации находятся в основном мальчики. После анализа индивидуальных ответов было выявлено, что девочки лучше воспринимают интонацию печали и страха, чем мальчики. Возможно, это связано с тем, что воспитание девочек отличается от воспитания мальчиков, и у мальчиков чувство страха считается проявлением слабости; а у девочек формируется более высокая способность к эмпатии. Мальчиками лучше узнаются интонация гнева, радости и удивления.

В ходе исследования выявлена закономерность: дети, у которых лучше развит музыкальный слух (посещают музыкальную школу), оказываются наиболее восприимчивы к интонационной стороне речи; у таких детей продуктивней развивается интонационный слух.

М.Д. Воейкова (Санкт-Петербург)

Синтаксис и морфология первых прилагательных в детской речи

В докладе рассматривается синтаксическая модель усвоения прилагательных детьми, разработанная Д. Равид (Иерусалим) и предложенная в качестве теоретического обоснования для подпроекта «Усвоение прилагательных» международного проекта «Ранние стадии развития морфологии», проводимого под руководством В.У. Дресслера с 1993 года. В проекте рассматриваются лонгитюдные данные детей от момента появления первых слов до трех лет. На разных этапах в сравнительном анализе данных было задействовано до двадцати языков преимущественно флективно-синтетического и агглютинативного строя. В проекте участвуют представители языковых систем, обладающих развитой морфологией: например, рассматриваются данные, с одной стороны, агглютинативных турецкого, финского, венгерского и эстонского языков, а с другой стороны — данные флективно-синтетических русского, хорватского, греческого и литовского языков. До сих пор усвоение имен прилагательных не было отдельной составляющей этого проекта, первоначально сосредоточенного на морфологических особенностях имен существительных и глаголов. Именная морфология включала сравнительный анализ усвоения детьми категорий числа и падежа, а также ранние этапы употребления диминутивов в детской

речи. Интерес к употреблению детьми прилагательных продиктован тем, что определительные сочетания различной степени сложности являются показателем речевого развития детей более старшего возраста. Начальный период употребления прилагательных в рамках теории естественной морфологии не рассматривался, однако интерес к этой теме в отечественной и зарубежной лингвистике существует уже давно. Известно, что 1) прилагательные появляются в речевой продукции на 2-3 месяца позже существительных, 2) некоторые прилагательные, в отличие от существительных, сначала употребляются и только затем осознаются, 3) дети могут путать прилагательные внутри семантической группы, но не между группами, 4) усвоение согласования происходит на основе фонетического подобия окончаний прилагательного и существительного. Рассмотрим эти факты более подробно.

Прилагательные появляются в речевой продукции на 2–3 месяца позже существительных. Анализ начального детского лексикона показывает, что среди первых слов ребенка преобладают имена существительные. Глаголы появляются с незначительным отставанием, и их число на первых этапах невелико. Что же касается прилагательных, общим фактом для целого ряда языков является то обстоятельство, что временной разрыв между появлением первых существительных и первых прилагательных составляет несколько месяцев [Campbell 1996, Gasser, Smith 1998: 273]. По мнению американских ученых М. Гассер и Л. Смита, это происходит из-за абстрактности семантики прилагательных. Прилагательное не замыкается в одном предмете. Об этом свойстве говорят определения К.С. Аксакова и Гассер и Смита, сформулированные с интервалом в 130 лет. К.С. Аксаков писал о семантике имен прилагательных: «Качество есть отвлеченная и понятая та общая сторона предмета, которая в нем находит осуществление, но которая не принадлежит ему непременно и, как общее, может принадлежать всякому явлению» [Аксаков 1980: 112]. Гассер и Смит формулируют то же свойство прилагательных, опираясь на работы коннекционистского направления, в рамках которого ученые пытаются при помощи компьютерной сети имитировать процесс усвоения языковых единиц в онтогенезе. С этой математической точки зрения прилагательные характеризуются следующим образом: «Идеальное существительное единообразно и четко ограничено по всем направлениям (признакам — М.В.) В противоположность этому, члены класса прилагательных четко ограничены только в одном направлении (в направлении релевантного признака), но бесконечно простираются по всем остальным измерениям. Далее, объем понятия идеального имени существительного сравнительно невелик, в то время как объем понятия прилагательного

огромен» [Gasser, Smith 1998: 270]. Возможно, именно этим обстоятельством объясняется сложность усвоения основных разновидностей прилагательных, эффект семантического поля [Clark 1973], неразличение противоположностей [Wales & Campbell 1970], возрастные ошибки гиперкоррекции [Donaldson 1971]. Эти эффекты были наилучшим образом изучены на материале цветowych прилагательных, трудность которых для усвоения отмечена еще Ч. Дарвином. Гипотеза об усвоении основных цветowych терминов, сформулированная Б. Берлином и П. Кеем, предполагает, что дети раньше всего начинают употреблять названия одиннадцати основных цветов [Berlin & Kay 1969, Davies et al 1998]. Однако многочисленные данные показывают, что, даже оставаясь в рамках основных цветowych терминов, дети до трех лет часто употребляют прилагательные неправильно [Шапино, Чистович 2000], причем средний возраст понимания прилагательных иногда превосходит средний возраст их активного употребления. По наблюдениям С.Н. Цейтлин, дети могут путать разные названия цветов, но никогда не употребляют, например, параметрические прилагательные вместо цветowych или оценочных [Цейтлин 1996]. Иными словами, понятие о параметре признака складывается раньше, чем понятие о конкретных признаках. По нашим данным, усвоение формального согласования происходит первоначально с опорой на фонетическое подобие окончаний прилагательного и существительного — «похожие» окончания усваиваются раньше, чем контрастные [Воейкова 2001].

Предлагаемое сравнительно-типологическое исследование прилагательных с синтаксической точки зрения имеет другую направленность. По мнению ученых генеративного направления, невозможно установить наличие в речевой продукции части речи до появления синтаксиса. Символическая категория прилагательных и ее обнаружение в речи детей следует после появления существительных и глаголов и зависит от них. Имена существительные и глаголы могут быть опознаны уже на стадии однословных высказываний, в то время как прилагательные появляются только в словосочетаниях.

Ранний этап усвоения прилагательных может быть разделен на две стадии. Д. Равид рассматривает эти стадии на примере иврита. На стадии 1 символическая категория прилагательного отсутствует, хотя отдельные употребления встречаются (*горячий?*); субъект не выражен, предикат может располагаться в начальной позиции (*горячо, горячо мне*) или *это горячо*, нет флексий, порядок следования компонентов словосочетания нефункционален. Зачатки синтаксиса проявляются в том, что формируется предикативное употребление прилагательных (*голос громкий, зайчик маленький*).

Стадия 2 отражает этап формирования класса прилагательных. Их закрепление происходит одновременно с общим лексическим взрывом, появлением окончаний и зачатками синтаксических связей. Этот этап характеризуется специализацией прилагательных в предикативной и атрибутивной позиции, которые определяются на основе порядка следования компонентов. При этом отмечается полексемное усвоение прилагательных, иными словами употребление одного из них не обязательно говорит о том, что вскоре появятся и другие. Проверка этой гипотезы на русском материале представляет исследовательскую задачу, решение которой может дать новую информацию о соотношении морфологического и синтаксического компонентов русской языковой системы.

Литература

- Аксаков К.С.* Сочинения филологические. М., 1980.
- Войкова М.Д.* Формальные особенности парадигмы прилагательного и ее усвоение детьми. // Речь ребенка: ранние этапы. Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 1., сс. 147–169.
- Цейтлин С.Н.* Усвоение ребенком прилагательных. // Детская речь: норма и патология. Самара, 1996.
- Шапиро Я.Н.; Чистович И.А.* Руководство по оценке уровня развития детей от 1 года 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев по русифицированной шкале RCDI-2000. СПб., Институт раннего вмешательства.
- Berlin, B. & P. Kay* 1969. Basic Colour Terms. Their Univarsality and Evolution. University of California Press. Berkeley and Los Angeles.
- Campbell, Robin N.* 1996. Semantic development of adjectives. In: Willem J.M. Levelt (Ed.) Advanced Psycholinguistics: A Bressanone Retrospective for Giovanni B. Flores d'Arcais. Nijmegen: Max Planck Institute.
- Clark, Eve V.* 1973. What is in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. In: T. Moore(Ed.) Cognitive development and the acquisition of language. New York. Academic Press.
- Davies J., Corbette, G. McGurk, H. MacDermid, K.* 1998. A developmental study of the acquisition of Russian colour terms. In: JCL , V. 23, N 2, June 1998, pp. 393–419.
- Ebeling, Karen S., Gelman, Susan A.* 1990. Flexibility in Semantic Representations: Children's Ability to Switch among Different Interpretations of „Big“ and „Little“ . In: Papers and Reports on Child Language Development, 29, July 1990 . Department of Linguistics, Stanford University , Stanford California,
- Gasser, M., Smith, L.* 1998. Learning nouns and adjectives: a connectionist account. In: Language and cognitive processes, 1998, 13 (2\3), 269–306.

Нарративы двуязычных детей русскоязычных мигрантов в Берлине*

В исследовании рассматриваются нарративы — рассказы по картинкам — четырех-, пяти- и шестилетних двуязычных детей. Все двуязычные дети являются носителями разных вариантов русского литературного языка и говорят на так называемом берлинском варианте немецкого литературного языка. Кроме того, все двуязычные дети являются ранними *симультанными* или *ранними сукцессивными* билингвами (речь идет о таком двуязычном развитии, при котором контакт со вторым языком начался между годом и тремя годами), посещают детские сады с большинством немецкоязычных монолингвов (не менее 60%) и имеют русскоязычных родителей. Нарративы двуязычных детей (шесть рассказов четырехлетних детей и по восемь рассказов пяти- и шестилетних двуязычных детей) сравниваются с таким же количеством

* Данные были собраны в рамках совместного немецко-израильского проекта «Овладение языком как предпосылка социальной интеграции двуязычных детей русских мигрантов в Германии и Израиле», который является «лингвистически-ориентированной» частью научного немецко-израильского консорциума «Регулирование социальных переходов, связанных с вторым поколением мигрантов в Германии и Израиле». В проекте анализируется языковое развитие, социальный статус, *самоидентичность* и отношение к овладению языком четырех-семилетних детей русско-язычных меньшинств в Берлине. Все дети имеют более или менее одинаковое соотношение русского и немецкого инпута, что проявляется в том, что они начали посещать немецкий садик с 60% немецкоговорящих монолингвов в возрасте между годом и тремя годами и что с детьми говорят дома по-русски. Овладение языком, овладение его лексической, грамматической, прагматической и фонетической составляющими рассматривается как предпосылка социальной интеграции при переходах детей из семьи в детский сад и далее в школу (так называемых *транзичиях* «дом-детский сад» и «детский сад-школа»). Социальные факторы, влияющие на степень интеграции детей российские мигрантов в немецкое и израильское общество, анализируются на основе опросников родителей, «социальных» игр с детьми и разработанных в проекте экспериментов. Лингвистические индикаторы интеграции в спонтанной речи и в нарративах включают в себя фонетические особенности речи, грамматические особенности (например, категории глагола и существительного), порядок слов, модальность, дейксис, анафору и интензивность и контексты перехода с одного языка на другой (*codeswitching*). Также учитывается уровень выполнения различных лингвистических экспериментов, разработанных в рамках проекта.

рассказов их моновязычных сверстников. Все моновязычные дети являются носителями петербургского варианта русского литературного языка и принадлежат к так называемому среднему социальному классу. Детские рассказы сравниваются с восемью рассказами взрослых монологгов.

В исследовании использовались шесть картинок (см. приложение 1; более подробно о дизайне рассказа см. [Gagarina 2007]). Экспериментатор вначале раскладывал все картинки в ряд перед испытуемым, показывая историю в картинках, и просил рассказать эту историю. Затем картинки убирались в сторону и выкладывались последовательно по мере составления рассказа.

Категории анализа. Анализируется средняя длина предложений (в словах), количество глагольных лексем и глагольных словоупотреблений; также приводятся пять наиболее часто употребляющихся глаголов в каждой возрастной группе.

Результаты. Средняя длина предложения в словах в рассказах двуязычных детей выше, чем в рассказах моновязычных детей (Таблица 1). Двуязычные дети чаще повторяют слова и вставляют в повествование так называемые дискурсивные маркеры (или слова-паразиты: *потом, ну*); например, Александра (6,7): *Потом ворон не отдавал, ...не отдавал рыбу, а волк потом ...Захотелось кушать волку... и потом и и он его просто язык»* и Александр (4,11): *«Потом, потом он, она прилете..., перелетела на другое дерево и потом, ну, э, потом опять пришла, лиса пришла еще»*. Рассказы моновязычных детей характеризуются большей связанностью повествования и более последовательным и равномерным движением сюжета (предложения имеют структуру *подлежащее-сказуемое (-прямой объект)*), например, Женя (5,01) *«Ворона схватила рыбу и чуть-чуть у нее тело съела»*, и далее *«И съест рыбу»*, и далее *«А волк смотрит и плачет, что ему рыбы не хватает»*.

Таблица 1: Средняя длина предложения в словах

Возраст	Моновязычные	Двуязычные
4 года	4.119	6.660
5 лет	4.855	7.681
6 лет	5.350	6.503
19 лет	7.705	

Количество глагольных лексем, используемых детьми при создании нарративов, оказалось более высоким в младшей и старшей группах

двуязычных детей (см. Таблица 2), в группе пятилетних детей количество глагольных лексем выше у моноязычных детей. Обращает на себя внимание резкий скачок — от 33 к 75 лексемам — в количестве используемых глаголов между группами четырех- и пятилетних моноязычных детей. Более плавное увеличение количества используемых глагольных лексем происходит в речи двуязычных детей между пятью и шестью годами, 59 и 85 соответственно. Наши данные не подтверждают предположения некоторых западных исследователей об ограниченности лексикона двуязычных детей (ср. [De Groot & Nas 1991, De Groot 1995, Schelletter 2003, Schreuder & Weltens 1993]).

Количество глагольных словоупотреблений выше в речи всех трех групп двуязычных детей. Эта тенденция связана с особенностями построения нарративов, отмеченными выше: с повторами частей высказываний, с перебивками и с самокоррекцией.

Таблица 2: Количество глагольных лексем и словоупотреблений

Возраст	Глагольные лексем		Глагольные словоупотребления	
	моноязычные	двуязычные дети	моноязычные	двуязычные дети
4 года	33	49	71	118
5 лет	75	59	161	167
6 лет	77	85	166	225
19 лет	109		195	

Примечательно, что состав глаголов в речи моно- и двуязычных детей более схож, чем состав глаголов в речи детей и взрослых носителей русского языка. Так, дети всех групп (кроме двуязычных шестилетних детей) часто употребляют глагол *съесть*, как отдельно, так и в сочетании с глаголом *хотеть*; глагол *взять*. То есть передается интенция «съедения», которая, по-видимому, для детей является самым главным компонентом нарративов; на ней и происходит вербальная фиксация. Взрослые концентрируются на действиях протагонистов и более активно описывают их движения: *лететь*, *подходить*, *убегать*, и действия по отношению друг к другу и к рыбе: *пытаться*, *схватить*.

Еще одной особенностью употребления глаголов в речи двуязычных детей является использование глагола *быть* в прошедшем времени вместо глаголов, описывающих положение предмета в пространстве, *лежать*, *сидеть* Даниель (6,05): «*Что она прилетела к рыбе, ну, к столу и*

Таблица 3: Частотность употребления глаголов

Возраст	Моноязычные	Двуязычные дети	Возраст	Моноязычные	Двуязычные дети
4 года	12 съесть 11 видеть 10 хотеть 3 отнять 3 взять	11 хотеть 9 поймать 7 быть 7 взять 6 съесть	6 лет	11 съесть 9 взять 9 хотеть 8 схватить 6 полететь	15 хотеть 14 смотреть 11 прийти 9 быть 9 сидеть
5 лет	18 съесть 15 хотеть 9 отобрать 8 схватить 7 смотреть	15 хотеть 13 съесть 13 взять 9 знать 7 полететь	9 лет	10 лететь 10 пытаться 6 схватить 5 подходить 5 убегать	

там была рыба». Мишель (6,10): «Потом эта птица веселила ...по веселилась, а потом пришла лиса, а птица была на ветке». Такое употребление может быть объяснено сложностями в извлечении информации (в нашем случае глагольных лексем) из ментального лексикона. Предположение, что словарный запас двуязычных детей характеризуется большей бедностью по сравнению с моноязычными детьми противоречит данным, представленным в Таблице 3 и показывающим большее количество глаголов в речи двуязычных детей.

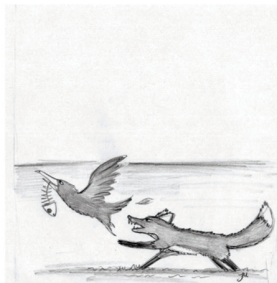
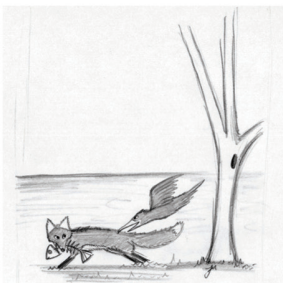
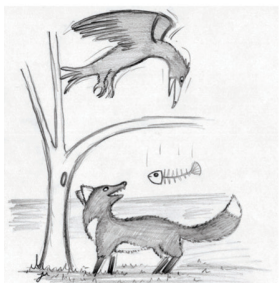
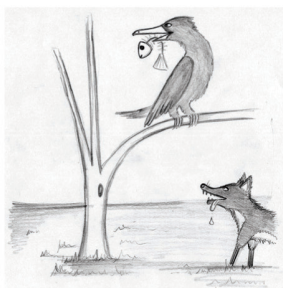
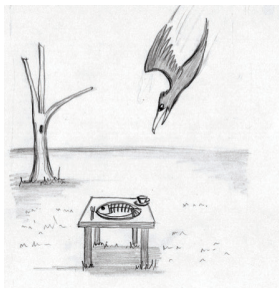
Таким образом, первоначальный анализ выявил особенности нарративов двуязычных детей мигрантов, связанные с повторами компонентов высказываний, вставками дискурсивных маркеров при построении высказываний, самокоррекцией и несколько «ограниченным» употреблением глагольных лексем наряду с более разнообразным составом глаголов. Рассмотренные результаты требуют более детальной разработки, что будет являться предметом последующих исследований.

Литература

- De Groot, A.M. B. & Nas, G. L. J.* Lexical representation of cognates and noncognates in compound bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 30, 1991.
- De Groot, A. M. B.* Determinants of bilingual lexicosemantic organization. *Computer Assisted Language Learning*, 8, 1995.
- Gagarina, N.* The hare hugs the rabbit. He is white ... Who is white? Anaphoric reference in Russian. *ZAS Papers in Linguistics* 48, 2007.
- Schelleter, C.* Bilingual children's lexical development: factors affecting the acquisition of nouns and verbs and their translation equivalents. *Proceedings of the 4th international symposium on bilingualism*, 2003.

Schreuder R. & Weltens, B. The Bilingual Lexicon: An Overview", in: Robert Schreuder / Bert Weltens (Hrsg.), The Bilingual Lexicon, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1993

Приложение 1



Метаязыковые комментарии к слову в речи дошкольника (на материале дневника речевого развития)

В детских суждениях о языке, имеющих в целом полифункциональный характер, на различных этапах речевого онтогенеза актуализируются те или иные аспекты, связанные с развитием как языковой, так и метаязыковой способности ребенка [Кубрякова 1991]. Целью предпринятого исследования стало выявление аспектов, актуальных для проявлений языковой рефлексии в речи шестилетнего информанта по данным лонгитюдного наблюдения.

В речи Светы Г. (2001 г.р.) первые случаи экспликации метаязыковой деятельности относятся к возрасту 1,2. Высокой частотности языковая рефлексия достигает в возрасте 5, 10 — 6,4, приобретая форму последовательных метаязыковых комментариев. Объектом комментирования становятся как узуальные лексические единицы, так и инновации (словообразовательные, семантические). Активное создание информантом словообразовательных инноваций отмечается в период 5,7 — 6,4 и сопровождается поиском яркого, точного однословного обозначения ситуации, действия. Результаты словотворчества рассматриваются ребенком как потенциальные элементы лексической системы, способные к отношениям синонимии с усвоенной лексикой родного языка. Зафиксированы как спонтанные метаязыковые комментарии инноваций, так и пояснения, сделанные по просьбе взрослого. Наиболее последовательно комментируются результаты использования глагольных приставочных моделей с присоединением префиксов в-, на-, о-, от-, пере-, раз-:

выгрываться ‘начинать изображать кого-н. в игре, играть в кого-н.’ Мама: Света, иди ужинать. — *Я не Света, я мишка! Видишь, я выгрываюсь.* — Что ты делаешь? — *Делаюсь как будто мишкой, начинаю такую игру* (6,1,11);

отыгаться ‘завершить игру в кого-н., «выйти из образа» — *Я снова буду Светой, когда отыграюсь. Когда закончу эту игру* (6,1,24);

отбояться ‘перестать бояться’ [научилась не бояться пылесоса, сама пропылесосила комнату]: — *Вот как я расхрабрилась! Прямо отбоялась...* [поясняет]: *когда-то я его забоялась так сильно, сразу стала сильно бояться. А теперь больше не боюсь. Отбоялась, перестала бояться* (6,0,02);

натеплиться ‘стать теплым, согреться’ — *Сапожки уже просохли и наделились [стояли возле батареи]. Да, наделились, тепленькие [проверяет]. Ты поняла, что такое наделились? Это значит, согрелись* (6,1,13);

намокнуть ‘стать мокрым, намочнуть’ [вытирает руки влажным полотенцем] — *Ой, как у тебя полотенце намочилось! Ты его замочила? Оно же мокрое, мама...* (6,3,25);

переиграть ‘начать игру заново, начать другую игру’ — *Больше я не мишка, я уже переигрываю, играю в другую игру* (6,1,28);

переналить ‘налить заново’ — *Переналей мне водичку в тазике... [замечает непонимание со стороны взрослого]: — Вылей эту, налей другую — переналей* (6,3,17);

перерешишь ‘принять решение заново, по-другому’ — *Я не буду творожок, я перерешила! — Как это перерешила? — Решила не так, как сначала. Передумала* (6,1,10) (*перерешишь* — *передумать*);

перелепить [фигурку из пластилина] ‘слепить заново, слепить другую фигурку’ — *Давай этого гуся перелепим, например, в ежика. Вылепим по-другому.* (6,4,0);

оважняться ‘приобретать важность, становиться важным’, *оважнение* ‘процесс глагола *оважнять*’ [сделала «компьютер» из табуреток и стульев, «набрала текст»] — *Мама, пожалуйста, сейчас не выключай мой компьютер: идет оважнение.... Документ оважняется... Смотри, оважняется — значит, становится важным...* (6,1,19).

В качестве синонимов в приведенных контекстах функционируют пары *расхрабриться* — *отбоиться*, *говорение* — *разговор*, *репетирование* — *репетиция*, *натеплиться* — *согреться*. В некоторых случаях говорящий вводит непосредственное указание на синонимию узуальных лексических единиц и инноваций как уточнение семантики последних. С этой же целью устанавливаются мотивационные отношения между узуальной и неuzuальной лексикой: *отбоиться* — (*перестать*) *бояться*, *натеплиться* — (*стать*) *теплым*, *перелепить* — *вылепить (по-другому)*.

В меньшей степени, с точки зрения говорящего, требуют пояснения инновации, созданные по модели образования существительных со значением действия, процесса (суффиксы -ание, -ение). Комментарии включают обращение к синонимам, к одноструктурным единицам, могут сопровождаться репликой *ну тебе понятно (ясно)*:

говорение ‘разговор’ [хочет прервать неприятный разговор] — *Я уже устала от этих говорений!* — Это не просто говорение... — *Устала от разговоров, от обсуждений... Ну, тебе ясно...* (6,2,18);

кручение ‘вращение’ — *Дети [в танце] делают такое кручение... Поворачиваются три раза вот так... Крутятся, крутятся — выполняют кручение* (6,3,25);

репетирование ‘то же, что *репетиция*’ [играет в детский сад]: — *Дети! У нас большое репетирование!* — Репетиция? — *Репетиция — это когда небольшая, а когда большое — репетирование* [слово репетиция представлено в активном лексиконе информанта] (6,3,28).

Языковая рефлексия, направленная на лексемы родного языка, отражает осмысление их системных отношений, прежде всего синонимии. В диалогах со взрослыми построение развернутых синонимических рядов (идеографические синонимы) выполняет как собственно метаязыковую функцию толкования значения, так и функцию дополнительной информации: — *Эта маечка абсолютно не мятая.* — А что значит *абсолютно*? — *Значит, совершенно не мятая, нисколько не мятая, совсем не мятая, ну ни капельки!* (5,4,1). Стилистическая и контекстуальная синонимия рассматривается в рамках актуального или потенциального речевого текста с точки зрения коммуникативной успешности (уместности/неуместности, удачного/неудачного выбора слова): — *Одно и то же можно сказать по-разному. Вот можно сказать: «Света устроила выставку [своих рисунков]», а можно сказать: «Света понавесила тут свои каля-маля».* Мне первое больше нравится (5,4,12).

Осознание возможного несовпадения значения слов при тождестве формы реализует гносеологическую функцию метаязыковой деятельности и чаще вербализуется в квазидialogах — рассуждениях о лексико-семантических вариантах слова и его омонимах: — *А что может называться словом пузырьек? Когда руку обожжешь — пузырьек. Если лекарство — тоже пузырьек. Мыльный пузырь, пузырьек. Дождь идет — на лужах пузырьки* (5,3,21); *Земля — это где растения растут. Земля — это планета в космосе. А еще что земля?* (5,4,9); *Ключ — это фонтановая вода [напоминающая фонтан], ключевая. И ключ от двери* (5,5,5); *Дворники — у машины. Они чистят стекло. Как дворники, которые убирают снег* (6,2,17).

Таким образом, метаязыковые комментарии в речи информанта, предусматривающие создание перифраз, построение синонимических пар и цепочек, установление мотивационных отношений между словами, наблюдения над двусторонней природой лексической единицы, актуализируют гносеологический аспект метаязыковой деятельности, связанный с постижением устройства лексического уровня языка как системы, одновременно способствуя пониманию детских инноваций взрослыми собеседниками.

Литература

Кубрякова Е.С. Проблемы формирования языковой способности // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. — М., 1991.

Характеристика детей третьего года жизни с выраженной задержкой речевого развития

Проведенное нами исследование показало, что дети третьего года жизни с выраженной задержкой речевого развития испытывают трудности в понимании инструкций различной степени сложности, что связано как со сниженным объемом кратковременной речеслуховой памяти, с нарушением концентрации и переключения внимания, так и с неточностью понимания значения отдельных слов и грамматических конструкций. При исследовании понимания грамматических форм слов допускались ошибки при дифференциации существительных единственного и множественного числа, а также падежных форм существительных с предлогами и без предлогов. Следует отметить наблюдаемую в большинстве случаев поспешность выполнения заданий по инструкциям, требующим ориентировки на флексию как на носитель определенного грамматического значения. Многочисленными были ошибки, связанные с необходимостью сравнения и различения протранственных отношений, выраженных предлогами.

Перечисленные трудности могут быть связаны, на наш взгляд, с недостаточной сформированностью анализа морфемного состава слова, сложностью восприятия предлога как самостоятельного значимого элемента фразы, несущего указание на объективные отношения.

При исследовании импрессивного словаря испытуемых был выявлен недостаточный объем понимаемых слов, особенно тех, которые обозначают признаки, качества и свойства предметов и явлений. Учитывая связь речевого и познавательного развития, мы предположили, что ограниченность словаря в данном случае может быть связана с отсутствием соотношенности слов и их значений вследствие недостаточного ознакомления детей с окружающим миром, малого сенсорного опыта и низкого уровня предметно-практической деятельности.

Наше предположение подтвердилось в ходе исследования особенностей познавательного развития испытуемых.

У большинства детей с выраженной задержкой речевого развития отмечались трудности дифференциации сходных по звучанию слов. Анализ ошибок, допущенных детьми, позволил констатировать преимущественно отставание, а в некоторых случаях нарушение формирования фонематического восприятия, проявляющееся в избирательности усвоения фонологических противопоставлений звуков.

Характеризуя особенности экспрессивной речи детей, следует отметить крайне ограниченный набор инициативных высказываний, представляющих собой звукокомплексы, слова и их фрагменты, а также значительное преобладание речи имитативного характера над речью инициативной. В редких случаях испытуемые наряду с однословными высказываниями использовали фразу из двух аморфных слов, фрагментов слов или звукоподражаний. Специально проведенное исследование подтвердило невозможность словоизменения в собственной речи. Отдельные попытки грамматического оформления существительных были неудачными.

Анализ результатов изучения экспрессивного словаря детей позволил выявить значительное преобладание существительных по отношению к глаголам, крайне ограниченное употребление прилагательных и наречий, сверхгенерализацию имеющихся слов и звукоподражаний. Характерным было активное употребление звукоподражательных и лепетоподобных слов наряду с нормативными словами. Учитывая возрастные нормативы, следует отметить малый объем словаря. Однако то количество слов (100 и более), которые произносили дети, было бы вполне достаточным для перехода к словесным комбинациям и попыткам установить связь между словами внутри них. Преобладание однословных высказываний в речи испытуемых при указанном объеме словаря не является закономерностью речевого развития.

Для большинства детей были характерны многочисленные и разнообразные искажения звукослововой структуры простых и сложных по составу слов. Речевая продукция некоторых испытуемых была настолько ограниченной и малопонятной, что это не позволило осуществить ее качественный анализ.

При исследовании состояния звукопроизводительной стороны речи были также выявлены многочисленные и разнообразные нарушения звуков как позднего, так и раннего онтогенеза. В числе прочих нарушений звукопроизношения отмечались искажения. При этом все дети имели низкий показатель развития артикуляторной моторики и, как уже указывалось, у большинства из них была выявлена недостаточная сформированность, а также нарушение развития фонематического восприятия. Данные факты дают основание рассматривать несовершенство речеслухового и речедвигательного анализаторов в качестве механизмов нарушения звукопроизношения.

Таким образом, результаты анализа особенностей развития импрессивной и экспрессивной речи испытуемых данной группы свидетельствуют не только о значительной задержке, но и о нарушении формирования отдельных компонентов языковой системы (фонетического, морфологического, синтаксического).

Особенности выражения эмоциональной составляющей высказывания в письменной речи младшего школьника

Проблема развития эмоциональной сферы личности, осознания человеком своих эмоций была поставлена и теоретически разработана в трудах выдающихся психологов (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова, Г.М. Бреслав и др.) Изучение языковой личности также может вестись в данном аспекте, так, например, В.И. Шаховский исследует эмоциональную языковую личность. В педагогической литературе ученые практически не касаются данного вопроса. Это, скорее всего, связано со сложностью и многозначностью понимания значимости эмоциональной сферы ребенка.

Способность ребенка выражать в речи свои эмоции может быть охарактеризована с точки зрения выразительности речи. Развитие данного аспекта проходит длинный и своеобразный путь. Речь маленького ребенка часто обладает яркой выразительностью. Она нередко изобилует усиливающимися повторениями, метафорами, гиперболами и т.д., — словом, всеми стилистическими формами, которые выражают эмоциональность. У маленького ребенка выразительные моменты часто не являются стилистическими средствами или приемами, которые сознательно избираются и используются для того, чтобы произвести определенное эмоциональное впечатление; в них совершенно непроизвольно прорывается импульсивная эмоциональность ребенка; она беспрепятственно выражается в его речи. Это в большей или меньшей мере можно применить ко всем способам языковой выразительности в детской речи, хотя, по-видимому, у некоторых детей чувствительность к эмоциональной выразительности начинает проявляться очень рано.

В дальнейшем, по мере того как импульсивность детской эмоциональности уменьшается, а речь детей, подчиняясь обычному, принятому в данном языке нормальному построению, становится более регламентированной, произвольная выразительность ее, естественно, снижается. Основанное же на знании выразительного эффекта той или иной конструкции умение сознательно придать своей речи выразительность является еще не развитым у детей. В результате, когда первоначальная произвольная выразительность, часто встречающаяся у дошкольников, особенно младших, спадает, речь детей может стать — если над развитием ее выразительности специально не работать

— крайне маловыразительной. Обучаясь в начальных классах, ребенок осваивает новый, сложный вид речевой деятельности — письменную речь. Формирование способности выразить эмоциональное отношение к тому, о чем идет речь, и оказать на другого эмоциональное воздействие, сознательно пользуясь выразительными средствами, требует серьезной работы со стороны педагога.

Сцельюизученияособенностейфункционированияэмоционально-оценочнойлексикииопределениянаиболеечастотныхспособовпередачиэмоциональногоотношениявписьменнойречимладшихшкольниковбылипроанализированысочиненияиизложенияучащихся3классагимназии№21г.Архангельска(19человек),атакжесочинения(18работ)учеников3классаКарпогорскойсреднейобщеобразовательнойшколы№118Архангельскойобласти.

В начале эксперимента ученикам было предложено написать изложение по тексту Л.Н. Толстого, условно названному нами «Воробей-часовой». В данном тексте эмоциональное отношение к сообщаемому выражалось следующими способами:

1. наличие словообразовательного форманта (уменьшительно-ласкательного суффикса): воробушки, пташка, воробьята;

2. использование слова в переносном значении: ястреб-**разбойник** (в прямом значении *разбойник* — ‘человек, который занимается разбоем, грабитель’, в переносном — ‘отъявленный негодяй’), **злодей** (о ястребе) (в прямом значении *злодей* — ‘человек, который совершает злодеяния, или способен на них, преступник’), огнем **горят** его глаза (*гореть* в переносном значении — ‘испытывать какое-н. сильное чувство’ в данном случае *злость*), **стрелой** спустился вниз (*спуститься* имеет значение ‘переместиться сверху вниз’, слова *стрелой* и *вниз* в данном случае усиливают эффект скорости, молниеносности, опасности) и др.;

3. актуализация в контексте потенциальных эмоциональных сем: **старый** (актуализируется потенциальная эмоционально-оценочная сема ‘мудрый’, что подтверждается включенностью лексической единицы в синонимический ряд: ‘видавший виды’, ‘заслуженный’), воробей-**часовой** (в прямом значении *часовой* — ‘военнослужащий, стоящий на посту, на часах’, потенциальная сема, актуализированная в данном контексте *ответственность*);

4. использование фразеологических экспрессивных оборотов: **глаз не спускает** (внимательно наблюдает), **зло взяло** (*злость берет* — ‘кто-либо испытывает досаду, раздражение’), **камнем упал** (передается стремительность действия воробья, а в данном случае и усиливает напряженность, тяжесть момента), **ни с чем остался** (*остаться ни с чем* — перен. ‘лишиться всего’, используется в разговорном стиле);

5. употребление слов, в прямом лексическом значении которых заложена социальная эмоциональная оценка: **хищная птица, хищник** (в данном случае происходит синтез двух значений — прямого и переносного: ‘о животных: питающийся животными’ — *Хищные звери, птицы*, переносное значение — ‘жадный, полный стремления овладеть кем — чем-л.’ — *Хищная натура*), **лютый враг** (*лютый* — ‘злой, свирепый, беспощадный’);

6. употребление слов, называющих эмоции: **весело** чирикает (*веселый* — ‘проникнутый весельем’, *веселье* — ‘беззаботно-радостное настроение, оживленное, радостное времяпрепровождение’); зачирикал (громко и) **тревожно** (*тревога* — ‘беспокойство, волнение’, ‘сигнал об опасности’).

Сумма всех случаев использования эмоционально-оценочного компонента составила 128.

В работах детей для выражения эмоционального компонента использовались все способы, которые были выявлены в тексте Л.Н. Толстого. Следует отметить, что в детских работах употребляются эмоционально окрашенные единицы, не использованные в авторском тексте (37 случаев).

На следующем этапе детям было предложено написать сочинение на следующие темы: «Моя семья», «Интересный случай в моей жизни» и «Как я удивился (или испугался)».

Всего было проанализировано 50 детских работ по тем же параметрам, что и изложения. Получились следующие результаты. Всего случаев использования эмоционально окрашенных единиц 195. Из них слов, обозначающих чувства, переживания, признаки и качества, — 131 (67,18%); слов, в прямом значении которых уже присутствует эмоциональная составляющая, — 28 (14,36%); случаев выражения эмоционально-оценочного компонента с помощью словообразовательного форманта — 19 (9,74%); слов в переносных значениях 15, что составляет 7,69% от общего числа случаев; фразеологических экспрессивных оборотов 2 случая (1,36%)

Наиболее частотными в детских сочинениях оказались случаи использования слов, обозначающих чувства, переживания, признаки и качества. С некоторыми оговорками можно допустить наличие эмоционального компонента в данных словах, поскольку с помощью этих лексических единиц дети попытались передать эмоциональное отношение к объекту описания. Например, слово **люблю**, которое напрямую выражает «глубокое эмоциональное влечение, сильное сердечное чувство» ребенка к объекту описания, мы расценивали, как случай выражения эмоционально-оценочного отношения; но слово *любить* в значении

«иметь склонность, пристрастие» *Папа любит смотреть телевизор*, не расценивалось нами как эмоционально окрашенное, т.к. в данном случае оно не передает отношения ребенка к объекту описания. Дети часто пытаются выразить свои чувства и отношения через их описание с помощью слов, обозначающих эмоции (**мне нравится** — «быть по вкусу, располагать к себе», **приятно** — «доставлять удовольствие, нравиться», **радовались**).

Использованы детьми и слова, в прямом лексическом значении которых уже заложена эмоциональная оценка. Здесь мы рассматривали слова, не называющие эмоции, но содержащие эмоциональную оценку в значении (**чудо** — «нечто поразительное», **чудовище** — «устрашающее уродливое существо», **проделки** — «предосудительные или шуточные поступки»). Сюда же мы включаем специальные слова, выражающие эмоции, но не называющие их. В детских работах встретились такие варианты: *Ох уж я испугалась!*

Были в работах учащихся и случаи выражения эмоционального компонента с помощью словообразовательного форманта. Чаще всего дети использовали в своих сочинениях уменьшительно-ласкательную суффиксацию (*собачонка, рыбка, рыбешки, тихонько, енотик, улочки, человечек, толстенькая* и т.п.), но наряду с суффиксацией иногда можно встретить повтор однокоренных слов, что придает дополнительную выразительность (в данном случае интенсивность) значению: *очень-очень сильно хотела*.

Встретились в работах учеников случаи использования слов в образно-переносных значениях. Например, Рубашка **спрыгнула** вместе с ним (*котенком*) (здесь осуществлен метафорический перенос свойств одушевленного предмета на неодушевленный), **сто лет** не ссорилась (о семье) (в значении 'очень долго').

Особо следует отметить употребленное в одной детской работе сочетание **напряженный день отдыха**. Ироничная выразительность данного словосочетания заключается в том, что характеристика явления полностью противоречит самому явлению: *напряженный* «требующий сосредоточения сил, внимания» и *отдых* «проведение некоторого времени без обычных занятий» «для восстановления сил» (оксюморон).

Фразеологические экспрессивные единицы в работах не использовались (один случай — **след простыл** (разг. экспресс. «кто-либо сбежал, смылся»);

При сравнении общего количества случаев использования различных способов выражения эмоционально-оценочного компонента значения, наблюдаемых в текстах изложений и сочинений, можно сделать следующие выводы:

1) дети чаще используют для выражения эмоционального отношения слова, обозначающие чувства, переживания, признаки и качества (*люблю, испугался, удивился, нравится, приятно, страшно, хорошо, плохо* и т.п.);

2) на втором месте по частоте использования в изложениях находится способ выражения эмоций с помощью словообразовательного форманта, а в сочинениях на втором месте — слова, в прямом значении которых присутствует эмоциональная составляющая (слова с закрепленной в языке коннотативной окраской: *башка, проделки*; слова, выражающие эмоцию, но не называющие ее: междометия *ох!, ура!*, вводные слова: *наконец*). Это различие можно объяснить влиянием авторского текста на детские работы (изложения);

3) слова в переносных значениях в среднем используются ребенком младшего школьного возраста реже, чем первые три способа передачи коннотаций;

4) фразеологические обороты в письменной речи детей встречаются крайне редко.

И. Н. Гридина (Санкт-Петербург)

Некоторые особенности формирования гипо-гиперонимического гнезда (на материале речи одного ребенка)*

Данная работа представляет собой этап исследования, которое проводится с целью выявления особенностей и закономерностей формирования и функционирования системы гипо-гиперонимических отношений в лексиконе детей и взрослых.

Материалом для анализа послужил дневник одного ребенка — Лизы Елисейевой — в возрасте до 2-х лет (дневник вела М.Б. Елисейева). В работе рассматривается вопрос о статусе гипонима и гиперонима в спонтанной речи ребенка в возрасте от 1 года до 2-х лет; нас также интересует связь «гипоним — гипероним», специфика этой цепочки, а точнее — гипо-гиперонимического гнезда, которое может быть изображено в виде схемы:

* Работа осуществляется при финансовой поддержке РФФИ (проект 06-06- 80349 а).



Под гипо-гиперонимическим гнездом (далее ГГ) мы будем понимать фрагмент лексической парадигмы, служащей для обозначения родо-видовых различий, состоящей из доминанты (гиперонима) и нескольких соподчиненных ей компонентов (гипонимов). В ГГ гипероним выступает как доминанта, то есть обладает обобщающим значением по отношению к самостоятельным лексемам, связанным отношениями род-вид.

Отношение между родом и видом позволяет определить включение лексической единицы в соответствующий класс единиц. «Гипонимическая иерархия лексем» [Кронгауз 2005] представляет собой категоризацию фрагмента мира.

Родо-видовые отношения представляют собой иерархию лексем, отражающую не менее сложную иерархию объектов действительности.

В дневнике Лизы Е. от 1 года до 2-х лет зафиксированы появления лексических единиц от узнавания предмета, названного словом, к формированию способности включить лексическую единицу в соответствующий класс единиц. Следует обратить внимание на тот факт, что гиперонимов более высокого порядка, чем гиперонимы уровня «птица» и «зверь», в дневнике не обнаружено, что и естественно, поскольку речь идет о маленьком ребенке.

Обратимся к особенностям ГГ в речи ребенка в возрасте от 1 года до 2-х лет. В своих наблюдениях мы остановились на лексико-семантических группах «Растения/растительный мир», «Животные/животный мир». Мы сознательно не принимали во внимание так называемую научную категоризацию растительного и животного мира (в которой арбуз, например, является ягодой, а желудь — орехом), а рассматривали классификацию животных и растений с точки зрения наивной картины мира носителя языка.

В группе «Животные/животный мир» ряды согипонимов у Лизы оказались наиболее наполненными. Для 2-х из 7-и групп в речи ребенка присутствуют гиперонимы, точнее то, что является гиперонимами для взрослого. Следует отметить, что к моменту употребления ребенком лексемы звери в активном словаре Лизы присутствуют такие слова, как *заяц*, *еж*, *лиса*, *медведь*, употребляемые относительно игрушек и картинок в книжках. Например: *зверей* — просит игрушечных зверей. По замечанию матери Лизы, слово *звери* употреблялось как в отношении зайца, медведя, лисы, ежика и др., так и в отношении экзотических и

домашних животных. Запись из дневника: «Я обнаружила, что «зверей» для нее — начальная форма и к тому же, кажется, только определенные звери — бьющиеся игрушечные звери времен еще моего детства». Слово *звери* наиболее частотно в инпуге.

С развитием структуры значения, с увеличением способности ребенка к обобщению гипероним обретает свой статус и функцию — обозначение понятия о видах данного рода.

Показателен пример выбора ребенком правильного варианта обозначения насекомого, зафиксированный в дневнике: видит муху: «*наук...муха...таракан...муха*». Самого гиперонима *насекомое* у Лизы еще нет, но, очевидно, формирование ряда согипонимов (все названные Лизой существа относятся к согипонимам гиперонима *насекомое*) говорит о том, что невербализованная форма единицы, которая находится на порядок выше, уже формируется, а языкового знака — самой лексемы *насекомое* — еще нет.

На этом этапе возникают ошибки, заключающиеся в подмене одного согипонима другим. Например: *страус* (устойчиво), но может быть — и о журавле; *воробей* — о голубе; *акула* — о щуке на картинке, *жаба* — об улитке, *пингвины* — о дельфинах на картинке (в последнем случае причиной смешения может быть сходство звучания — по типу смешения паронимазов).

Можно говорить об этапах формирования гипо-гиперонимических отношений, рассмотрев появление лексем в пассивном и активном словарях.

Рассмотрим этапы формирования гипонимов и гиперонимов¹ на примерах формирования ГГ «цветы» и «ягоды». При появлении гиперонима *цветы* и *ягоды* в пассивном и активном словарях (на 1-м этапе) можно говорить о том, что гипероним представляет собой целое, не имеющее гипонимических включений, понятие, когда цветы это и цветы в книжках, и на окне (и один цветок, и много, и листики, растущие из земли, и игрушечный цветок).

1-й этап

Пассивный словарь

Активный словарь

гипероним

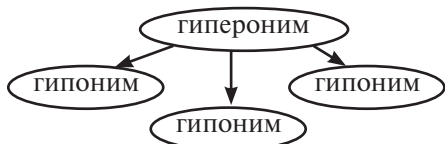
гипероним

¹ В данном случае мы употребляем термин «гипероним» условно, потому что на самом деле гипероним становится таковым лишь тогда, когда начинает выполнять свою основную функцию — обозначение родового понятия по отношению к видовым.

Затем, на втором этапе, в пассивном словаре начинают появляться гипонимы, которых в активном словаре еще нет. Ряд согипонимов пассивного словаря начинает активно заполняться. В то же время в активном словаре присутствует только гипероним.

2-й этап

Пассивный словарь



Активный словарь



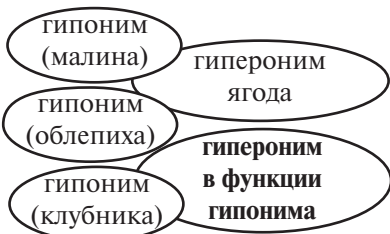
На 3-м этапе многие гиперонимы, которые находились в пассивном словаре, переходят в активное употребление. Так в речи Лизы слово *ягода* появилось в 1,5: «впервые повторила за мной, хотя много раз я показывала ей ягоды черной смородины, которые кладу в творог. Потом сказала о том же — «ягодка». Чуть позже, рассматривая книжку «Я знаю цвета», повторила «ягода», глядя на ягоды клубники. Имитация, безусловно, осмысленная, поэтому, когда она происходит, можно считать, что появилось новое слово: наверняка Лиза теперь будет употреблять его и сама» (дневник М.Б. Елисеевой). Первый гипоним «малина» зафиксирован в дневнике в 1,8. *малина* — о клубнике, о ней же: «ягода». Как замечает М. Б. Елисеева, «и по отношению к цветам, и по отношению к ягодам Лиза употребляет (если умеет произносить) и родовые и видовые термины». Однако заметим, что в том случае, когда использование видового наименования плода недоступно ребенку по какой-либо причине (сложность артикуляции и др.), ребенок по-прежнему использует вместо гипонима привычный гипероним. Так, в активном словаре Лизы после 1,5 присутствуют лексемы: *малина*, *брусника*, *облепиха*, *клубника*. Однако гипонимы *черника*, *крыжовник*, *смородина*, по замечанию матери Лизы, есть только в пассивном словаре, но при номинации данного вида ребенок использует гипероним *ягода*.

3-й этап

Пассивный словарь



Активный словарь

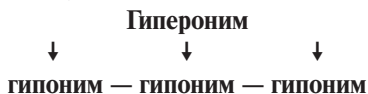


Таким образом, получается, что на этом этапе в пассивном словаре уже формируется ГГ, соответствующее узуальному; в активном же словаре в некоторых случаях гипероним и выполняет свою основную функцию (обозначение рода), и выступает в функции окказионального согипонима к уже появившимся в активном словаре гипонимам.

Остановимся также на анализе ГГ «грибы». Вначале лексема гриб выступает в конкретном, единичном значении — «грибок из-под зубных щеток», затем в 1,6 — нарезанный шампиньон в кружке, затем кусочек огурца («попка») — и это уже лексико-семантическая сверхгенерализация; статус гиперонима слово приобретает при появлении нескольких вариантов видовых обозначений. В этом случае (очевидно, из-за особой актуальности для Лизы названий грибов в период, когда они постоянно ходили с родителями за грибами) ГГ «грибы» 3-й этап не проходит, и после 2-го этапа Лиза сразу переходит к этапу, соответствующему узусу. В 1,8,24 слово грибы приобретает соответствующий узусу статус единицы, способной заменить в речи обозначение объекта без необходимости его уточнения, но этот гипероним не уходит из активного употребления. К 2 годам в активном словаре Лизы присутствуют лексемы: *сыроежки*, *лисички*, *подосиновики*, *белые грибы*, *опята*, а также слово *гриб* как сформировавшийся гипероним.

На основе анализа данных можно сделать некоторые выводы:

- Структура ГГ в речи Лизы до двух лет представляет собой однодвухуровневую организацию



При этом количество согипонимов увеличивается вместе с пополнением словаря.

- Ни в одном из ГГ не было зафиксировано случая, когда бы гипоним приобретал статус гиперонима. Случай расширения значения, когда ребенок *арбузом* называет и кочан капусты, и дыню, представляет собой явление иного порядка — лексико-семантическую сверхгенерализацию.

- Формирование ГГ гнезда (возможно и даже скорее всего — не у всех детей) происходит в несколько этапов, при этом некоторое время в активном словаре гипероним может выполнять функцию гипонима, пока не появляется достаточное число гипонимов.

- Формирование ряда согипонимов и упорядочивание в согипонимический ряд нормативных (с точки зрения наивной картины мира) объектов свидетельствует о том, что единица более высокого уровня может формироваться сначала в невербализованной форме и один из

завершающих этапов этого процесса — появление собственного языкового знака.

Соотношение категоризации в языке и в сознании носителя языка представляют собой серьезную проблему. Гипонимия как «фундаментальное парадигматическое смысловое отношение» [Лайонз 1977] является одним из механизмов и способов категоризации явлений действительности, поэтому изучение специфики становления отношений гипонимии и ее роли в организации семантического компонента словаря индивида весьма актуальны и требуют дальнейшего изучения.

Литература

Кронгауз М.А. Семантика. — М., 2005.

Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику. — М., 1977.

С.Д. Демьяненко (Переяслав-Хмельницкий, Украина)

Некоторые металингвистические способности детей старшего дошкольного возраста

Метаязыковое развитие дошкольников до сих пор остается исследованным недостаточно. Его изучению посвятили свои исследования Т.Тульвисте, С.Н.Цейтлин и другие ученые [Тульвисте, 1990; Цейтлин, 2000]. Согласно их данным, ускоренное развитие метаязыковых процессов у детей имеет место уже в раннем возрасте.

Данные психологов и лингвистов, наши собственные наблюдения (работа проводилась с украиноязычными детьми) свидетельствуют о том, что четырехлетние дети владеют некоторыми лингвистическими терминами («звук», «буква», «слово»); с которыми они связывают собственные представления о той или иной языковой единице. С термином «звук» дети отождествляют услышанные звучания, например, «Звук — це шуми», «Звуки — це спів», «Звуки чуємо, коли співають, грають на чомусь». Под термином «слово» дети подразумевают вещи, предметы: «Слова — це чашка, олівець...»; «Слово — це вікно». С термином «предложение» у ребенка ассоциируется представление о большом количестве слов, например, «Речення — це два, три, ...багато слів», «Слова у вірші, пісеньці — це речення». Значение термина «текст» дети раскрывают как «Тексти — це газети, книжки», «Тексти читають», «Тексти в книжках», «Це багато букв, коли довго читати». Все это первые проявления металингвистических суждений детей.

В ходе изучения детской речи, нами, как и другими исследователями (А. Потегбня, А. Лурия, А. Шафф, Л. Федоренко, Л. Калмыкова), был выделен феномен «прозрачности значения языкового знака» [Потегбня 1985; Лурия 1998; Шафф 1963; Федоренко 1984; Калмыкова 2003]. Суть этого явления заключается в том, что значения многих языковых единиц для ребенка прозрачны, являются своеобразным стеклом. Членя предложение, ребенок выделяет не слова (лексические единицы речи), а вещи, о которых идет речь (единицы смысла). Например, при подсчете слов в предложении «У мене — дві мандарини і яблуко» дети выделяли три слова — два мандарина и яблоко. Это свидетельствует о том, что ребенок не объективирует слово как единицу языка.

Первичное подлинное осмысление лингвистических понятий наступает только в процессе условного практико-теоретического языкового обучения в букварном периоде в первом классе, когда дети сталкиваются с понятиями «звук», «буква», «слово», «предложение» соотнося их с акустико-перцептивными ощущениями и графическими изображениями, познавая их существенные признаки. Иначе возникают трудности в овладении чтением и письмом. Неосознанное использование ребенком языковой терминологии в собственной речи, эмпирический металингвистический опыт детей позитивно проявляется на последующих этапах изучения родного языка, где эти имплицитные лингвистические знания дошкольников являются своеобразной опорой. Мы рассматриваем этот металингвистический эмпиризм как тот прочный фундамент, на котором вырастают научные понятия (естественно при корректном лингвистическом обучении, что не всегда имеет место в реальной практике). Мы не разделяем точку зрения ученых, согласно которой научные понятия формируются в отрыве от реальных представлений детей.

Действительно, усвоение ребенком в дошкольном возрасте языковых понятий осуществляется самостоятельно спонтанно, естественно и без каких либо заметных усилий с его стороны. Отметим, что специальное языковое обучение детей, согласно программам ДОУ, начинают только со старшего дошкольного возраста. А представление о языковых единицах возникает раньше. Такие способности дошкольников, прежде всего, связаны с процессами их когнитивного и общего психологического становления.

Предпосылкой проявления металингвистических способностей детей является неосознаваемый ими акт собственной речевой практики, в процессе которой актуализируется биологически заложенная способность произвольно, машинально, ненамеренно эксплицировать свои представления о языке, выполнять вербальные действия. Эти

естественные металингвистические рефлексивы и когнции дошкольников являются базальными для дальнейшего подлинного осмысления собственной речи и объективации языка. Произвольность ситуации вербального акта, связанного с экспликацией самостоятельно выведенных детьми лингвистических «знаний», ограничивает, а иногда и полностью исключает возможность высказываться о языке. Дети владеют имплицитными лингвистическими знаниями и не всегда готовы к их воспроизведению по заданию взрослых. А если и эксплицируют эти знания, то их вербализация осуществляется значительно сложнее.

Металингвистическая деятельность детей осуществляется не только в номинациях лингвистических терминов, но и в процессе спонтанных оценочно-контрольных речевых действий, которые проявляются на разных уровнях осознанности. Такое неосмысленное, не поддающееся анализу, эмоциональное, на уровне чувства, а не мышления обобщение собственного речевого опыта ребенком (так называемое «чувство языка») используется им, согласно Л.Божович [Божович 1995], для регулирования и контроля правильности речи как устной, так и в дальнейшем — письменной.

Зафиксированные нами наблюдения спонтанных высказываний украиноязычных детей, касающиеся результатов их произвольного анализа собственной речи и речи сверстников свидетельствуют о следующем: дети старшего дошкольного возраста замечают и исправляют чаще фонетические и лексико-грамматические ошибки. При этом речевые неточности и инновации ровесников более очевидны для них, нежели собственные (Він сказав, що плаче, а треба реве; Іра неправильно розповіла, не так треба казати речення; Не так, не так, казали не таке слово, казковий трамвай називається не «Муявей», а (ребенок напрягается) «Муравей» — я помилюся). Высказываясь, дети исправляют себя; играя, подражают персонажам, копируют их голоса; выделяют из речи взрослых новые для них слова. Виталик Д. 6 лет: «А хто такий юрист?»; 5 лет: Доктор наук — це хто? Науки захворіли, а він їх лікує?!»; уточняют, как правильно произносить слова, строить предложения, высказывания. Зафиксированные металингвистические способности детей происходят на уровне «чувства языка» (Л.Божович), «бессознательного контроля» (А.А. Леонтьев) [Леонтьев, 2003], произвольного, ненамеренного, неосознанного, ситуативного.

В старшем дошкольном возрасте речь детей уже становится предметом интересного для них наблюдения, занимательного анализа, привлекательного сравнения, обобщения, что обеспечивает, во-первых, осмысление ее как феномена, во-вторых, осознание явлений родного языка. Ребенок — не только маленький исследователь, внимательный

наблюдатель, но и способный талантливый ученик, который непроизвольно, интуитивно, не заметно для себя самого познает явления речи и языка. Поэтому, на этапе работы с языковыми единицами в ДОО взрослые обязаны на оптимальном и корректном для первоначального усвоения детьми родного языка, дальнейшего металингвистического развития уровне, поддерживать возрастающий интерес детей к языковой действительности, ранним металингвистическим проявлениям и естественной способности к игровым действиям с языковыми дефинициями (звук, слово, предложение, высказывание) к рефлексии над речью.

Литература

Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. — М., 1995.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. — М. — СПб., 2003.

Тувльviste Т. О развитии метаязыковых способностей у детей // Язык и структура знания / Под ред. Р.М. Фрумкиной. — М., 1990.

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

Г.Р. Доброва (Санкт-Петербург)

К вопросу о вариативности речевого развития: усвоение детьми полисемии*

Вопрос о вариативности речевого развития относится к числу вопросов, при рассмотрении которых теория и практика иногда расходятся принципиально. Теоретически все соглашаются с тем, что к речи детей нужен индивидуальный подход, дифференцированный подход и т.д. Однако если для специалистов, пришедших к изучению детской речи из лингвистики, изначально очевидно, что речь различных индивидов различна, что существует идиолект каждого конкретного индивида, лексикон (данного индивида), «грамматикон», то для пришедших в онтолингвистику из других областей знания, как выясняется, возможность (да и естественность) различий в речевом развитии отнюдь не всегда столь бесспорна. Прошлой осенью на конференции по психолингвистике в одном из городов прозвучало выступление одной

* Работа осуществляется при финансовой поддержке РФФИ (проект 06-06- 80349 а).

весьма уважаемой в некоторых кругах исследовательницы, которая все-таки утверждала следующее: если дети нормальные, то и речь у них соответствует норме, а потому практически одинакова. Аргументы сводились к следующему: проводилось обследование речи 537 детей, и у них у всех речевое развитие оказалось одинаковым; исключение составили лишь два слова, которые одни дети знали, а другие — нет, но во всем остальном речевое развитие у детей, как показал эксперимент, ничем не различалось. Итак, педагог, десятилетиями занимающийся речевым развитием детей, искренне убежден, что речь детей одного возраста одинакова. В сознании сразу возникает картина — строй из 537 одинаковых детей, которые как маленькие оловянные солдатики дружно шагают единой дорогой в единую точку — к правильной речи (которую, очевидно, данная исследовательница считает не полем, не областью, не пространством, а единой точкой). Невольно возникает вопрос: как же именно удалось так организовать эксперимент, что **все** испытуемые дали практически одинаковые результаты? Между тем представить себе такой эксперимент несложно. Например, если экспериментатору хочется доказать, что лексикон у всех детей данного возраста одинаков, достаточно предъявить детям несколько картинок, на которых изображены явно знакомые им предметы, и задать вопрос типа: «Покажи, где тут стол». Результат получится однозначным — единообразие лексического набора в пассивном лексиконе. Если же предъявить картинки с изображением, в числе прочего, чего-то, заведомо неизвестного никому из детей, и спросить: «Как это называется?», результат и в отношении активного словаря также окажется одинаковым. Подобным образом и получают «требуемый» результат: «лексикон у всех детей практически одинаков». Тем же обстоятельством, что за пределами эксперимента остались все те слова и соответствующие им объекты действительности, которые часть детей знает, а часть — нет, экспериментатор пренебрегает, потому что **это противоречит тому, что хочет доказать экспериментатор**. В этом и кроется порочность такого типа экспериментов — в изначальной установке на получение определенного результата. Однако проблема состоит не только в некорректности экспериментов с заранее «запрограммированным» экспериментатором результатом, но и в том, откуда берутся определяющие подобную «запрограммированность» изначальные представления исследователя о единообразии речевого развития? Берутся они, очевидно, из незыблемого убеждения о существовании некоей единой **нормы**. По-видимому, среди исследователей детской речи есть искренне верящие в то, что все грамотные люди говорят одинаково, что в определенном возрасте все нормальные дети (если они нормальные) находятся на одном уровне развития и т.д. Поэтому

заявленная в теме данного исследования проблема неразрывно связана с проблемой речевой нормы.

Для доказательства вариативности речевого развития детей, а также для мотивирования возможности (и естественности) признания вариативных норм, обратимся к вопросу об усвоении детьми полисемии. Именно данную область онтолингвистики мы решили рассмотреть в контексте вариативности речевого развития по той причине, что эта область является, с одной стороны, «спокойным полем», особых разногласий у исследователей не вызывающим, и, с другой стороны, — той областью, которая традиционно считается в онтолингвистике относительно единообразной — единообразной в том смысле, что, как считается, речевое развитие детей в названном отношении проходит по относительно единообразному пути.

Итак, в онтолингвистике обычно принято считать, что «магистральная линия» усвоения детьми полисемии приблизительно такова: вначале ребенок узнает лишь одно из значений; при «столкновении» же с новым значением нередко происходит конфликт нового и старого значения [Цейтлин 2000]. Как пишет С.Н. Цейтлин, дети «строго следят за соблюдением закона симметрии языкового знака, т.е. за тем, чтобы одному означающему соответствовало одно и при этом постоянно одно и то же означаемое, и наоборот. А проявления асимметрии они принять никак не могут» [там же:199]. Примеров такого рода конфликтов довольно много, и все они представляют собой явно выраженную коммуникативную неудачу — неудачу эксплицированную и потому очевидную для окружающих. Подобные примеры коммуникативных неудач относятся к области метаязыковой деятельности ребенка: выражая словесно сомнения или протест, ребенок демонстрирует свои размышления о языке.

Однако возникает вопрос: все ли дети склонны к такой деятельности, к рефлексии? Наличие множества примеров подобного рода вовсе не означает, что они касаются всех детей. Напротив, мы скорее склонны предположить (опираясь на записи спонтанной речи разных детей), что не все дети эксплицируют конфликт старого и нового значения. Вместе с тем, если все-таки предположить, что не все дети названный конфликт эксплицируют, логически возникает и следующий вопрос: а если эти дети данный конфликт не эксплицируют, то актуален ли вообще для них этот конфликт? Полагаем, что некоторые дети более «равнодушны» (если можно так сказать) к языку и не склонны или, точнее, менее склонны обнаруживать в нем противоречия (либо то, что знакомому не со всеми деталями языковой системы ребенку может показаться противоречием).

Иными словами, может быть, асимметрия языкового знака неприемлема вовсе не для всех детей? Да и вообще всеми ли детьми она воспринимается как асимметрия? Для ответа на эти вопросы бесполезно обращаться к записям спонтанной речи, поскольку в родительские записи и попадают-то лишь те случаи, когда этот конфликт тем или иным образом эксплицируется. Поэтому, как представляется, лишь эксперимент может дать наиболее «чистый» в указанном отношении материал.

Эксперименты проводились под нашим руководством студентками РГПУ им. А.И. Герцена Е.С. Долгополовой, О.В. Ткач и А.В. Шуйской в ДОУ № 95 (10 детей 3–4 лет, 10 детей 4–5 лет, 10 детей 5–6 лет), в ДОУ №№ 63, 50 и 43 (80 детей 3.11–7 лет) и в ДОУ № 8 (20 детей 3,5–5 лет) (всего 130 детей).

Интересны реакции детей на задания следующего типа. Детям предлагалась группа картинок (например, человек, стол, часы, собака и т.д.) и задавался вопрос: *Как ты думаешь, кто или что из них может идти?* Количественные результаты подтверждают достаточно очевидный факт: чем старше дети, тем больше они демонстрируют знание обоих значений и ‘двигаться, переступая ногами’, и ‘о механизмах: быть в действии, действовать’. Так, в отношении существительных процент детей, знающих и прямое, и переносное значение, с 3 до 6 лет вырос с 13,6% до 24%; в отношении прилагательных — с 11% до 32,3%; в отношении глаголов — с 3,1% до 18%. Эти данные, разумеется, показывают и естественную возрастную динамику, и разницу по частям речи. Тут многое можно было бы анализировать, но в данном случае хочется обратить внимание лишь на одно: часть даже трехлетних детей легко принимает факт многозначности. Пусть это распространяется в равной мере не на все части речи, однако кажется существенным, что более одной восьмой даже 3-летних детей легко признает факт многозначности. Между тем чрезвычайно, как представляется, интересно здесь то, что это — отнюдь не самые «продвинутые» в речевом развитии дети, а, напротив, дети самые обычные. Знаменательно, что наиболее развитые в речевом плане дети как раз отказывались признавать оба значения многозначного слова, а «обычных» детей этот факт не смущал. Создается впечатление, что есть дети, которые, возможно, вообще не задумываются о разных значениях многозначного слова, они принимают **как данность**, что некий словесный знак может быть отнесен и к X-у, и к Y-у, — так же примерно, как взрослые, например, легко воспринимают, что одно и то же собственное имя может быть отнесено к нескольким разным лицам. Исследователи детской речи обычно убеждены, что дети всегда склонны искать то общее, что объединяет разные значения слова. Это их убеждение связано с тем, что существует множество записей типа:

А почему называется ручка? Потому что в руке, да? (пример из книги «Дети о языке» 2001). Действительно, с помощью примеров из детской речи легко доказать, что дети склонны искать «общее ядро значения» у разных значений многозначных слов (а иногда даже и у омонимов).

Однако все ли дети к этому склонны? Так, один из испытуемых в указанном эксперименте (Виталик К.), даже вопреки «подсказке» экспериментатора (несколько увлекшегося и потому отступившего от линии нейтрального поведения в пользу стремления навести ребенка на мысль, что есть же что-то общее, что объединяет два значения многозначного слова), настаивал на своей позиции, заключающейся в отрицании общности двух значений многозначного слова: «Спинка у стула — чтоб не свалиться, а у человека — чтоб лежать на ней». Заметим, что это реакция достаточно большого ребенка — 6 лет 11 месяцев.

Именно такого типа примеры заставляют задуматься над упомянутой параллелью с собственными именами: если ребенок «сопоставляет» разные значения многозначного слова по тому же принципу, как он, да и взрослый, принимает отнесенность лексем, лишенных сигнификативного компонента значения (личных имен), к ряду лиц, не пытаюсь искать у них нечто общее, — то не означает ли это, что в ментальном лексиконе такого ребенка разные значения многозначного слова «живут» на разных «полках»? Разумеется, сказанное вовсе не означает, что мы считаем, что такие дети в конечном итоге не признают существования полисемии как таковой — возможности наличия более одного значения у языковой единицы; мы пытаемся лишь поставить вопрос о том, у всех ли детей на этом пути постижения полисемии как явления возникает конфликт старого и нового значений (как это принято считать в онтолингвистике). Полагаем, что не у всех.

У нас имеется множество и других доказательств того, что дети в осознании полисемии и — шире — лексической семантики как системы идут различными путями, и «отступления» от «магистрального пути развития» — не исключение, а норма.

Итак, что же такое норма? Онтолингвисты часто говорят о том, что наша стратегическая задача — определить норму: норму для данного возраста, норму в усвоении каких-то грамматических явлений, норму в усвоении различных звеньев системы лексической семантики и т.д. Однако норма до тех пор будет оставаться чем-то типа линии горизонта, которая — недалеко, только ее никак не достичь, пока мы вслух не признаем, что нет никакой нормы, если считать ее некоей точкой. Норма — не точка, а континуум, поле, область. Норма — вариативна, разнообразна, достаточно широка. Норма — это даже не просто «от и до», норма — это и «а», и «б», и «в». Разумеется, теоретически можно

признать нормой некую среднюю точку континуума. Однако к чему это приведет? Лишь к тому, что в дальнейшем любой шаг влево или вправо от этой точки в практике работы с детьми будут считать отступлением от нормы. Поэтому установление норм возможно и целесообразно лишь с учетом вариативности речевого развития детей.

И.В. Дубровина (Ульяновск)

Предлог за в детской речи

Как известно, пространственные значения предлогов усваиваются детьми в первую очередь. При этом некоторые пространственные предлоги могут сначала усваиваться и широко употребляться в их непространственных значениях. Возможно, в данном случае можно говорить о конструкциях в трактовке Ч. Филлмора [Fillmore, Kay, O'Connor 1988; Goldberg 1995; Goldberg 2006; Tomasello 2003]. При таком подходе конструкция понимается как особая единица языка, которой носитель языка оперирует целиком и которая, следовательно, обладает своей семантикой, определяющей ее синтаксическую структуру и семантические ограничения на заполнение мест в ней. Поэтому ни один из компонентов конструкции не имеет преимуществ перед другими.

Одним таким предлогом, который ребенок может употреблять задолго до усвоения его пространственного значения, является предлог *за*. В речи Тома Я. он появился в 2 года 2 месяца в составе «замороженного» сочетания *укусить за*, которое часто использовалось взрослыми в игре, например: *Можно я тебя за носик укушу?* Это сочетание использовалось ребенком с разными дополнениями, но с одним и тем же глаголом: *укуси за ручку, а не за ножку* ('укуси за ручку, а не за ножку'), *тойка за несик и кусать* ('только за носик не кусать'). Затем в возрасте 2 лет, 3 месяцев предлог *за* был употреблен в составе сочетания *пайдем за мячиком* ('пойдем за мячиком'), где постепенно стали употребляться другие дополнения. Приблизительно в это же время предлог *за* появляется в сочетании *за ручку* ('за ручку'), на основании которого ребенок смог самостоятельно описать ситуацию, когда дети шли, держась за руки, как *все за ручки* ('все за ручки'). Постепенно эти три «замороженные фразы» стали оформляться в речи ребенка как две конструкции, одна из которых содержит представление о контакте, а другая — о цели. При этом в первую конструкцию V+за+N встраиваются такие глаголы, держащие представление о контакте, как *брать, схватить, держать,*

дергать, потянуть, поймать, идти, укусить, а также *прицепить* и *поцеловать*: *Ти миня зя сетик питипия и мне бойня*. ('Ты меня за хвостик прицепила и мне больно'), *Патиюй миня зя сеську* ('Поцелуй меня в щечку'). Эти два употребления являются примером того, как конструкция может служить источником генерализации, если профиль глагола хотя бы частично совпадает с профилем конструкции. Подобная генерализация схожа с метафорическим расширением конструкции в речи взрослых [Goldberg 1995]. Во вторую конструкцию V+za+N, содержащую представление о цели, в речи ребенка встраиваются глаголы движения: *пойти, побежать, сбежать, поплыть, топотать, попрыгать*.

Первое пространственное употребление предлога *за* появилось в речи ребенка в 2 года 5 месяцев, когда, забываясь в узкое пространство между елкой и стеной, Тома говорила: *Я встану зя ейкай и буду укасять ие мисюей* ('Я встану за елкой и буду украшать ее мишурой'). Вторым дополнением, употребляющимся с предлогом *за* в его пространственном значении, является местоимение *ты*: *Я зя табой встану* (Имеется в виду пролезть в узкую щель между моим стулом и стеной). Похоже, что для ребенка пространственное значение этого предлога пока включает в себя представление об ограниченном пространстве между двумя объектами.

Таким образом, можно предположить, что некоторые пространственные предлоги в силу их широкого функционального употребления в речи взрослых могут сначала усваиваться детьми в их непространственных значениях в составе конструкций.

Литература

Fillmore, Charles J., Paul Kay & Catherine O'Connor Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The case of Let Alone // *Language* 64. — 1988.

Goldberg, Adele E. Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure. — 1995.

Goldberg, Adele E. Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language. — 2006.

Tomasello, M. Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. — 2003.

Взаимосвязь довербального и вербального периода развития речи*

В онтолингвистике существуют две точки зрения по вопросу усвоения детьми фонемной системы языка: 1) теория прерывности фонетического развития (Р. Якобсон; В.И. Бельтюков и А.Д. Салахова); 2) теория непрерывности фонетического развития (L. Mine, C. Stoel-Gammon и др.).

Р.Якобсон писал, что «в период детского лепета ребенок свободно произносит самые разные звуки (например, шелкающие, палатализованные, лабиализованные согласные, аффрикаты, сибилянты, увулярные и т.д.); почти все они исчезают, когда ребенок вступает в стадию «нескольких слов» ... Ребенок как бы учится говорить заново: это объясняется «фонологической значимостью, которую приобретает звук... Фонетическое богатство детского лепета уступает место фонологическому ограничению» [Якобсон 1985: 106].

В.И. Бельтюков и А.Д. Салахова, проводившие систематические наблюдения за развитием лепета, а затем лексикона четырех детей, пришли к похожим выводам: «...переход от лепета к речи представляет собой весьма примечательное явление... для этого перехода характерно известное сужение энтропии, т.е. отбрасывание определенной группы звуков, которая имела место в лепете... Непосредственной передачи адекватных русскому языку звуков как правило, не происходит: они формируются как бы заново» [Бельтюков, Салахова 1975: 73]. Однако указанные авторы, в отличие от Якобсона опиравшиеся на собственное исследование, отмечают некоторую связь между звуками лепета и звуками речи: «... наличие звуков в лепете, по-видимому, оказывает влияние на сроки появления их в речи, сокращает эволюционный ход их развития» [там же: 74].

Детальные лонгитюдные зарубежные исследования 90-х гг. XX века показали еще более тесную связь между дословесными вокализациями и словами: первые детские слова прямо связаны с образцами, употребляемыми в лепете. Было выявлено наличие индивидуальных предпочтений в лепете, также проявляющееся в первых словах. Первые слова возникают из лепета и сосуществуют с ним в течение нескольких месяцев [Mine L., Stoel-Gammon C. 1993].

* Работа осуществляется при финансовой поддержке РФФИ (проект 06-06- 80349 а).

Настоящее исследование построено на лонгитюдных данных (дневниковых и видеозаписях) Лизы Е. и подтверждает истинность обеих теорий.

Аргументы в пользу наличия тесной взаимосвязи лепета и речи:

1. Звуки, активно использовавшиеся в лепете, появляются в числе первых фонем — первые слова возникли непосредственно из лепета.

Сравним звуки лепета и первые слова до 1 года 2 месяцев.

Гласные лепета и первые слова

<p>Гласный А: а, а-а, а-а-а, а-а-а-а.</p> <p>Гласный, средний между У и О (редко).</p> <p>Гласный, похожий на Э (очень редко, в 9 мес.)</p>	<p>0,9 папа</p> <p>0,9 áва/авá/аба (о собаке)</p> <p>0,11 мама</p> <p>1,0 ап — бегемот.</p> <p>1,0 а-а — об испражнении</p> <p>1,1 ай-я-яй</p>
---	--

Губные согласные лепета и первые слова

<p>Смычные: б, бб, пп, мм</p> <p>Щелевые: в, в', фф, ф', в (щелевой губно-губной)</p> <p>Аффрикаты: бв, пф</p> <p>С гласным А: вя, вя-вя-вя, бва-бва, абвв, а-ва-ва-ва, а-ва, авявявявявя, пя-пя, па-па-па, ма-ма-ма, ма-ма, мя-мя, ам, апф'.</p> <p>С гласным У: абу, пу, пу-пу, бубу</p>	<p>0,9 папа</p> <p>0,9 áва/авá/аба (о собаке)</p> <p>0,11 мама</p> <p>1,0 ап — бегемот.</p>
---	---

Заднеязычные согласные лепета и первые слова

<p>Смычные: г, к</p> <p>Щелевые: х, γ, γγγ...</p> <p>Щелевой глубокий: хR</p> <p>Аффриката: кх</p> <p>С гласным А: γа, γа-γа-γа, ага, га-га, агү, ага-га-га, а-ка-ка-ка, ах, аха, ха-ха</p>	<p>1,0 ки — игрушки; все интересное; желанная цель (какой-л. предмет)</p> <p>0,11 хR — о поросенке</p>
---	--

Переднеязычные согласные лепета и первые слова (до 1,2)

Смычные: да, дя, та-та-та, да-да-да, тя, н', на-на, н'а-н'а-н'а-н'а Междесенный «булькающий» звук (бл-бл-бл) Альвеолярный щелкающий звук Среднеязычный с гласным А: ай, йа, ай-я-йяй.	1,0 бл-бл-бл — ответ на вопрос «Как делает индюк?» 1,0 цоканье (о лошадке) 1,1 ай-я-йяй
--	---

2. Звукокомплексы, предложенные взрослыми в качестве слов, иногда видоизменяются, «переоформляются» ребенком в соответствии со звуками его лепета.

3. Слова языка нянь, предлагаемые ребенку взрослыми, сначала «отрабатываются» в лепете, а в дальнейшем употребляются и в качестве лепета и в качестве слов.

4. Ребенок имитирует или те звуковые комплексы, которые уже активно употребляет в лепете, или состоящие из звуков, содержащихся в лепете.

5. Лепет продолжается еще в течение года после появления первых слов, параллельно с развитием лексикона и влияет на появление фонем.

Только к 1,8,23 — через три недели после начала лексического взрыва (к этому моменту в активном лексиконе 251 слово) — лепет становится крайне редок. В лепете зародилась эгоцентрическая речь, которой ребенок в дальнейшем будет очень активно пользоваться в течение многих лет.

Однако есть и факты, свидетельствующие об автономности лепета и лексикона.

1. В лепете существовали звуки, не являющиеся фонемами русского языка и не ставшие в дальнейшем фонемами и в индивидуальном лексиконе ребенка.

2. В лепете встречались звуки, которые в дальнейшем очень скоро сложатся как фонемы.

3. В состав первых слов входили фонемы, которые не имели параллелей в звуках детского лепета.

Итак, представляется, что две теории фонетического развития являются не взаимоисключающими, а взаимодополняющими.

Литература

Бельтюков В. И., Салахова А. Д. Лепет слышащего ребенка // Вопросы психологии. — 1973. — №2. — С.105–116.

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

Mine L., Stoel-Gammon C. Phonological development: learning sounds and sound patterns // The development of language / Ed. by J. Berko Gleason. — NY, 1993.

Я.В. Завадская (Санкт-Петербург)

Выражение побуждения в детской речи с помощью опционального инфинитива (к вопросу о временной языковой системе ребенка)*

Речевое развитие ребенка может быть представлено как последовательная смена различных языковых систем. Некоторые из них могут кардинально отличаться от языковой системы взрослого человека, а некоторые являются их неполной версией. Известно, что дети, овладевающие различными языками, проходят стадию так называемого опционального инфинитива (optional infinitive; в другой терминологии — bare infinitive, root infinitive), используемого, по сравнению с речью взрослого, не в своей функции:

Мама тям ниська цитать = мама там книжку читает (Женя Г., 1,9,21).

Такой инфинитив в детской речи может использоваться в самых различных функциях, в том числе — в функциях, свойственных индикативу. Частотной функцией опционального инфинитива является выражение побудительного значения. Это также свойственно формам инфинитива речи взрослых, однако инфинитив, используемый для выражения побуждения во взрослой речи, применяется для передачи чрезвычайно категорического побуждения (*Молчать! Не рассуждать!*), в то время как детский опциональный инфинитив синкретично соединяет в себе различные еще не выделяемые ребенком «оттенки» побуждения (приказ, требование, просьба, мольба и т.д.). Таким образом, форма инфинитива, используемая для выражения побуждения в детской речи, появляется и существует независимо от «категорического» инфинитива взрослых (мы имеем в виду только независимые формы инфинитива в предложениях типа *мама, дать!*)

* Исследование осуществлено при содействии Фонда Президента РФ на поддержку ведущих научных школ, грант НШ — 1335.2008.6.

Предметом нашего анализа являются побудительные высказывания детей в возрасте до трех лет. Под побудительными высказываниями применительно к речи детей раннего возраста понимаем **коммуникативные акты, содержащие волеизъявление, направленное на изменение имеющейся ситуации или содержащее протест против попыток ее изменения.**

В каждом побудительном высказывании любого человека и в том числе ребенка можно выделить модель структуры его содержания (совокупность трех ситуаций разного уровня):

1) план прескрипции, включающий ПРЕСКРИПТОРА, ПОЛУЧАТЕЛЯ прескрипции и ИСПОЛНИТЕЛЯ прескрипции;

2) план коммуникации, включающий ГОВОРЯЩЕГО/-ЩИХ, СЛУШАЮЩЕГО/-ЩИХ и ЛИЦО/ЛИЦ, НЕ УЧАСТВУЮЩИХ В КОММУНИКАЦИИ;

3) план каузируемого положения вещей, включающий НЕКОТОРОЕ ДЕЙСТВИЕ и его АГЕНСА) [Типология 1995].

Наличие на определенном возрастном этапе в речи ребенка форм опционального инфинитива, используемых для побуждения к действию, тесно связано с особым «видением» ребенком участников ситуации побуждения и осознанием ее компонентов.

Так, в зависимости от предполагаемого ребенком исполнителя — агенса — действия, а также числа агенсов можно классифицировать инфинитивные побудительные высказывания ребенка следующим образом.

Первая и наиболее многочисленная группа выражает требование по отношению к взрослому изменить ситуацию — в данном случае агенсом предполагаемого действия непременно является собеседник:

Отдавать (Лиза Е., 1,10,27); требует дать ей варенье;

Мама, ясавать = рисовать дядю (Витя О., 2,3,14); просит маму нарисовать дядю;

Алиць мака = налить молока (Женя Г, 1,11,01); просит налить ему молока.

Инфинитивные высказывания ребенка зачастую можно расценить как призыв к совместному действию. Выделение агенса в ситуации общения «ребенок-взрослый» иногда затруднено, поскольку с одной стороны, ребенок часто присутствует при действиях взрослого, которые не имеют к нему отношения, с другой, взрослый постоянно помогает ребенку выполнять некоторые действия. К тому же сам взрослый еще больше усложняет ситуацию побуждения, говоря, к примеру, *постираем*, хотя стирает только взрослый, или *покушаем*, хотя взрослый кормит ребенка, а сам не ест. В таких случаях можно говорить о «квазисовместном» действии, к которому ребенок призывает взрослого. *Ммм, тятять ххх синяка* = читать про щенка (Витя О., 2,03,00); зовет маму читать ему

книгу про щенка; мать и ребенок «читают» вместе — выполняют «совместное» действие, хотя на самом деле читает только мать.

В некоторых случаях инфинитивное высказывание ребенка имеет следующий смысл: «Помоги мне сделать это, т.к. сам я пока не могу» (в отличие от императива, когда выполнение действия полностью предписывается агенсу). Это, как правило, происходит, когда ребенок уже начал или попробовал осуществить действие сам, но попытка оказалась неудачной.

Помочь (Лиза Е., 1,9,10); просит помочь ей надеть свитер в ситуации, когда не может надеть его сама, после попыток надеть.

Всем перечисленным высказываниям соответствует побудительная ситуация, когда агенсом называемого инфинитивом действия является собеседник/слушающий/адресат ребенка. В данном случае для достижения цели ребенок мог бы употребить императив того же глагола; данные высказывания наиболее близки по своим функциям к императиву.

В другую подгруппу, на наш взгляд, можно было бы выделить группу инфинитивов, которые, в противоположность этому, выражают действия, которые хочет совершить сам ребенок-говорящий-адресант, агенсом которых является сам ребенок. Экспликация смысла подобных высказываний: «Побуждаю тебя принять комплекс мер к тому, чтобы я мог осуществлять это действие».

Мацько пить! = молочко пить; просит молока. (Женя Г., 2,00,13.);

Месиц матеть! Матеть месица! = месяц смотреть (Женя Г., 2,01,05); требование нести его к окну смотреть на месяц — принять меры по осуществлению названной ситуации.

Потя так пить = просто так пить (Витя О., 2,03,02); просьба о питье.

В отдельную группу, по нашему мнению, имеет смысл отнести высказывания, содержащие наименования действий, которые не поддаются однозначной экспликации смысла, — соответственно, выделение агенса в данных высказываниях затруднено, не представляется возможным или не представляет особой важности. Для ребенка не имеет значения, кто будет исполнителем действия, или же он оказывается не в состоянии развернуть синтагматическую цепочку, и в высказывании представлен только глагол в форме инфинитива. С.Н. Цейтлин предлагает называть такие инфинитивы и высказывания с ними «оптативно-футурально-долженствовательными». Формально они напоминают взрослые модальные высказывания или предикаты сложного будущего времени с эллиптированными функциональными элементами «буду», «хочу», «надо», хотя на самом деле таковыми не являются. Подобные высказывания наиболее полно характеризуют специфику детской речи на ранних этапах и отражают «синкретизм» детского мышления.

Лена, плигать! = Лена, прыгать! (Женя Г., 2,00,02). Зовет свою знакомую Лену прыгать, чем они часто занимаются.

Пать дейда = спать туда (Витя О., 1,11,00); произносит, вероятно, когда хочет, чтобы спать его положили в определенной комнате или указывает «спать будем/ буду там».

Итя титять = Витя читать (2,03,00); побуждение к «совместному» чтению (ребенок, конечно же, еще не читает сам), либо требование дать ему возможность «читать» книгу самому, либо просьба читать ему книгу вслух.

В речи детей данного возраста также встречается не только положительное, но и отрицательное побуждение, т.е. так называемый прохибитив. Обычно ребенок использует его, когда хочет заставить собеседника не начинать или прекратить действие. Это высказывания типа:

Папана бавать нек = кап-кап-кап добавлять нет (Витя О., 2,3,2); просьба воды не добавлять; просит, после вопроса матери «Добавить ли ему водички?».

В ранней детской речи прохибитивных высказываний представлено немного, что мы объясняем условиями, в которых оказывается ребенок раннего возраста: гораздо чаще ему приходится соглашаться с имеющей место ситуацией, чем требовать ее прекращения.

Опциональный инфинитив в побудительных высказываниях является специфическим средством временной языковой системы ребенка. Сроки (и объемы) функционирования данной словоформы в речи детей варьируются и сугубо индивидуальны. Так, все упомянутые А.Н. Гвоздевым в дневнике Жени Гвоздева инфинитивные побудительные высказывания встречаются в возрастном периоде от 1,9,23. до 2,1,5, т.е. на протяжении 42 дней, и затем полностью исчезают [Гвоздев 1990]. В расшифровках записей спонтанной речи и дневнике Ани С. опционального инфинитива представлено не было.

В целом, как представляется, материал примеров свидетельствует о том, что, конструируя собственную грамматическую систему, ребенок может создавать некоторые временные, промежуточные системы, от которых впоследствии отказывается. Высказывания с опциональным инфинитивом, выполняющим функции, которые не свойственны инфинитиву в языковой системе взрослого, являются этому подтверждением.

Литература

Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. Сагатов, 1990.

Типология императивных конструкций. Л., 1995.

Освоение предложного падежа детьми дошкольного возраста

Предложный падеж может быть омонимичен по форме флексии дательному падежу. Однако вместе с тем предложный падеж имеет дополнительную маркированность, поскольку употребляется только с предлогом. В связи с этим существуют свои особенности в освоении семантических функций предложного падежа детьми дошкольного возраста.

1. Локатив [Золотова 1988], выраженный конструкцией ПРЕДЛОГ + П.п., появляется в речи детей обычно достаточно рано (1,10–1,11). Предлог НА детьми практически не пропускается с самого начала освоения, а предлог В может пропускаться до 2,8:

Лиза Е. (2,8,11)

Мама: В каком мы городе живем?

Лиза: Ваймаи.

Мама: А папа?

Лиза: Питийбуйге.

2. Медиатив, выраженный конструкцией НА + П. п., осваивается детьми обычно одновременно с локативом, употребляясь преимущественно при глаголах передвижения (*ехать, кататься, качаться*). Первоначально детьми, как правило, употребляется филер:

Лиза Е. (2,5,20)

Мама: На чем мы едем?

Лиза: А ити (на лифте).

После 2,5 лет предлог детьми обычно не опускается: *Матик катаица на ясатки (мячик катается на лошадке).*

3. Инструментив, выраженный конструкцией НА + П. п., обозначающий орудие действия, появляется рано (1.10), но употребляется редко с глаголами конкретного действия (*играть, работать*). Первое время дети обычно заменяют предлог филером: Лиза Е. (1,10,8) *капатай — компьютер; "а капатаи" — на компьютере* (имеется в виду: *работать или играть на компьютере*). Позднее дети употребляют предлог НА:

Женя Г. (2,10,24) *спрашивает Веру: "Мужьки' где?". Она, не понимая, говорит: "Какие?". "Нь даще'чки работ'ють като'ры" — На дощечке работают которые (она догадывается, что речь идет об игрушечных кузнецах).*

3. Признак внешнего покрытия лица или предмета (одежда, украшение, обложка) осваивается детьми, как правило, после двух лет и

активно употребляется на протяжении всего дошкольного возраста. До 2,5 лет предлог В детьми последовательно опускается: Лиза Е. (2,0,0) *Таникаф (в штанишках)*. После 2,5 дети обычно употребляют предлог В: Лиза Е. (3,3) *Ты деватька, ты маенькая, есьи ты в файтутке (ты девочка, ты маленькая, если ты в фартуке)*.

Обстоятельственное значение является для предложного падежа прототипическим, так как употребляется детьми часто в разнообразных моделях с предлогами НА и В. Данные предлоги, выражающие прототипическое значение предложного падежа, детьми, как правило, не опускаются или заменяются на филер на начальных этапах речевого онтогенеза. Определительные значения (медиатив, инструментив) располагаются на периферии семантического строения предложного падежа.

Других семантических функций предложного падежа (субъекта, лимитатива, ситуатива, темпоратива, потенсива, делибератива, партитива, коррелятива, каузатива, комитатива) в речи детей дошкольного возраста нами не обнаружено.

Инноваций при освоении значений предложного падежа зафиксировано минимальное количество, и связаны они с освоением значений предлогов. Предлоги НА и В являются конкурирующими в рамках предложного падежа. Оба предлога имеют пограничное значение, заключающееся в характеристике по месторасположению лица или предмета. Однако предлог В как правило характеризует наличие предмета внутри или в составе другого предмета, а предлог НА — расположение предмета на поверхности другого предмета. Дети, четко усвоив это правило, после трех лет начинают смешивать предлоги НА и В.

Например, предлог НА употребляется на месте предлога В:

Ваня Я. (3,05,08) *На земле. На в земле живут.* (В ответ на вопрос: *А настоящие кроты, живые, где живут?*)

Здесь дети отмечают расположение одного предмета (живого существа) на поверхности другого, действуя по аналогии (лежит на тарелке, живет на небе). С другой стороны, в самой языковой системе можно найти случаи ничем не объясняемой вариативности (например: В Крыму, но на Кавказе).

На месте локатива (П. п.) употребляется близкий по значению директив (В. п.):

Лиза Е. (2,0,23) *А кабик Изитька сидит и титаит кизитьку... Сати, мама! (на коврике Лизочка сидит и читает книжечку. Смотри, мама!).*

Здесь ребенку важно не просто показать локативную характеристику предмета (себя), выражаемую предложным падежом, а отметить ориентир направленного движения (винительный падеж), так как в

этом возрасте дети номинируют действие пред началом его выполнения. Кроме того, видимо, оказал влияние близкий по смыслу переходный глагол (*сесть*), и ребенок по аналогии строит свое высказывание (*сесть на коврик, сидеть на коврике*).

Литература

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

Золотова Г.А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. — М., 1988.

Е.С. Кабина (Санкт-Петербург)

Возможные причины разной степени успешности освоения конструкции «У + родительный падеж» англофонами

Выбор посессивных предложений в качестве предмета нашего наблюдения не случаен: он продиктован как высокой частотностью этих конструкций в речи, так и недостаточной изученностью их функционирования применительно к условиям освоения русского языка как второго в естественной среде его использования.

Посессивность — одна из универсальных семантических категорий, которая имеет различное языковое выражение в разных языках. В русском языке для выражения посессивных значений существует множество морфологических, синтаксических, фонетических средств. При этом мы понимаем посессивность широко: мы считаем, что посессор может быть как одушевленным, так и неодушевленным объектом (*У кастрюли тяжелая крышка. У хорошего чая всегда должен быть аромат.*).

Известно, что русскоязычный ребенок овладевает основными семантическими вариантами посессивности и основными средствами их языкового представления к трем-четырем годам:

Лизы Е. (1,11,00) *А батя ... комнате (У брата в комнате);*

(2,00,01) *Иси а котя (Усы у кота).*

В английском языке для выражения значения посессивности также используются морфологические (*Masha's bag*) и синтаксические средства (*I've got a new briefcase*). Значения посессивности в английском языке похожи на те, что есть в русском языке: собственно обладание, обла-

дание физическими характеристиками (*Our dog has long ears*), обладание ментальными, эмоциональными качествами (*She's got nice manners, but she has a quick temper*), наличие болезни (*I have a cold/a headache*) и др.

Среди большого многообразия способов выражения посессивных значений нас особенно интересует русская конструкция «У + существительное в форме родительного падежа», поскольку, во-первых, частотность ее использования в разговорной речи носителей русского языка очень высока (по данным русских языковых корпусов), во-вторых, нам интересно наблюдать за освоением англофонами посессивных значений этой синтаксемы, т.к. категория посессивности принадлежит к числу таких лингвистических понятий, исследование которых позволяет вплотную подойти к характеристике языкового сознания («менталитета») данного социума.

Англофоны быстро осваивают те посессивные значения указанной синтаксемы, которые коррелируют с теми, что есть в английском языке и выражаются конструкцией с глаголом *have*:

- Посессивный субъект — *У меня машина* и *I have a car*;
- Квалитативный субъект — *У нее голубые глаза* и *She has blue eyes*;
- Субъект состояния — *У меня грипп* и *I have a flue*;
- Субъект-участник — *У нас собрание* и *We have meeting*;
- Субъект взаимных отношений — *У соседей ссора* и *Our neighbours have a quarell*; и др.

Скорее всего это можно объяснить практически полным совпадением концептов этих конкретных значений в обоих языках. Но в русском языке существуют значения синтаксемы «У + родительный падеж», концепты которых не полностью совпадают с концептами подобных значений в английском языке (например, значение «скрытого» агенса действия). Поясним на примере. Там, где носитель русского языка использовал бы синтаксему со «скрытым агенсом» (*Я научился этому у мамы*), англофоны использовали близкий по смыслу, но не типичный «посессивный субъект-отправитель». *Я научился этому от моей мамы* (экспериментальные данные речи американцев). Может, этноспецифичность здесь состоит в том, что для русских воспитывать духовные ценности можно только подспудно, а не осуществлять это как нацеленный процесс (как, возможно, это видится англофонам — использование конструкции с предлогом «from» по аналогии с «to take from smb»). Можно считать, что общее значение концепта — «приобретение знания»), но есть и различающиеся компоненты, которые мы только что указали.

Успешность освоения исследуемой конструкции зависит от разных причин:

1. **Частотность использования:** важно, насколько часто синтаксема появляется в инпуте англофона — от этого зависит, насколько часто она потом будет появляться в его речевой продукции. Так же, как и при освоении языка ребенком, чем больше речевого материала инофон получает для анализа, тем быстрее он делает обобщения и способен сначала осознанно употреблять конструкцию, а затем и делать это быстро, бессознательно, правильно выбирая значение в соответствии с ситуацией и верно облекая его в нужную языковую форму.

2. Наличие / отсутствие **деривационных связей** с другими семантическими разновидностями в РЯ: восстановление, нахождение этих связей ведет к более быстрому усвоению новых значений, поступающих в инпуте для анализа (например, *У Маши красивые глаза — У кастрюли тяжелая крышка*: освоение значения первого сочетания облегчает освоение значения второго).

3. Наличие / отсутствие в языке **синонимичных способов выражения**. Например, если есть синонимичные способы представления данной ситуации в русском языке, инофон выбирает способ, более похожий на тот, который имеется для выражения данного смысла в его языке. В пассивном грамматиконе англофона могут быть освоены и верно проанализированы многие значения исследуемой синтаксемы — даже редко используемые носителями русского языка, но в продуцировании используются только те значения и та форма, которые имеют аналогичные концепты и соответствия в их родном языке. Например, *Вчера был день рождения моей сестры*, а не *У моей сестры вчера был день рождения*.

4. **Этноспецифичность:** этническая особенность семантики часто препятствует быстрому и успешному освоению конструкции как на уровне понимания, так и на уровне продуцирования. Например, фразу *Вчера была в гостях у своей знакомой и увидела, как у нее грязно в квартире!* американец переводит как *I was at my friends' yesterday and saw how dirty her flat was*. В русской конструкции *как у нее грязно в квартире* делается акцент на том, что это наблюдается в области личной сферы этой знакомой, а в понимании англофона — на характеристике квартиры. В речевой продукции американцам было очень трудно выразить значение фразы *У студентов всегда не хватает на экзамен одного дня!* — *Students never study enough in one day или One day for the exam is never enough for students*.

Очень интересно и важно разобраться в тех процедурах, которые проводятся человеком при перестраивании из одной когнитивной системы в другую. Нам представляется, что сначала происходит движение от текста на втором языке к концептам первого языка (восприятие и осмысление текста в разной степени), затем — обращение

к индивидуально складывающейся языковой системе второго языка, формирование которой основывается на взаимодействии и преодолении противоречий с системой и концептами первого языка. Далее осуществляется единственный наблюдаемый нами этап — возникновение текста на втором языке, причем продуцируемый текст должен быть соотнесен по смыслу с исходным воспринимаемым текстом. Но это не всегда получается, одной из причин чего может являться непонимание говорящим «лингвистических конвенций» [Лангаккер 1992] — функционального значения используемых языковых единиц. В случае с восприятием и использованием синтаксемы «У + род. падеж», обладающей типологически-специфичной для англофонов особенностью конструирования и употребления в разговорной речи носителей русского языка это особенно актуально, т.к. имеет непосредственное влияние на верное понимание и построение высказывания на втором, русском, языке.

Литература

Земская А.А. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения. — М., 2004.

Золотова Г.А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. — М., 1988.

Иванов В.В. Синхроническая и диахроническая типология посессивности // Категория посессивности в славянских и балканских языках. — М., 1989.

Лангаккер Р.У. Когнитивная грамматика. — М., 1992.

Селиверстова О.Н. Контрастивная синтаксическая семантика. Опыт описания. — М., 1990.

Реформуляции взрослого*

В исследовании представлен опыт контрастивного анализа реформуляций взрослого, выполненного на материале четырех языков, различающихся с точки зрения «богатства» флективной системы, — французского, немецкого, литовского¹ и русского. Речь идет об изучении особых типов реакций взрослого на высказывания ребенка — ошибочные и «правильные» (adult-like). Эта проблема имеет научный контекст, в целом сводимый к интерпретации реформуляций как негативных свидетельств со стороны взрослого, способствующих освоению ребенком грамматики. По мнению западных исследователей (Brown, Hirsh-Pasek, Demetras, Saxton, Clark, Gallaway), различные способы реагирования взрослого на правильные и ошибочные высказывания ребенка помогают ему обнаружить и запомнить ошибку.

Начальный репертуар реформуляций (Choinard, Clark) получил дальнейшее развитие в классификации (Dressler, Kilani-Schoch), основанной на прагматическом разграничении реакций на формальную (собственно языковую) и содержательную стороны детской реплики. Реплики первого — металингвистического — типа, как правило, прерывают естественное течение диалога и не обогащают семантически предыдущую реплику:

Ваня (2,4): *Вок апагать (волк напугал или испугал мышонка).*

Бабушка: **Что волк?**

Ваня (2,8): *Ии, оп, снялся гява (голова).*

Бабушка: **Не снялся, а снялась.**

Реакции второго — конверсационального — типа не прерывают диалог, добавляют новый семантически значимый элемент и способны менять иллокутивную силу высказывания:

Ваня (2,3): *Ваня купасти тозе.*

Бабушка: **И Ваня будет купаться.**

Ваня (2,4): *Папа Леша вот эту бибику тозе (Папа Леша вот эту бибику тоже).*

Бабушка: **Тожже подарил, да.**

* Написание работы поддержано Фондом Президента РФ (грант НШ-1335.2008.6 «Петербургская школа функциональной грамматики»).

¹ Использованы данные кросс-лингвистического проекта «Pre- and protomorphology», руководитель — W. Dressler (Вена, Австрийская академия наук).

Ваня (2,8): *Упая (упал).*

Бабушка: Ой. Унс.

Наконец, отсутствие какой бы то ни было реакции со стороны взрослого позволяет говорить о «чувствительности/нечувствительности» к ошибке, или «положительной/отрицательной» реакции. Каждый из типов представлен более частными разновидностями – повторами, расширениями, исправлениями, собственно реформуляциями и разного рода вопросами (например, референциальными и глобальными). Конверсациональные реакции дополняются репликами, продолжающими или регулирующими диалог.

Анализ русского корпуса данных¹ показал, что здесь так же, как и в других упомянутых языках, метареакции взрослого на ошибочную морфологическую продукцию, по сравнению с реакциями конверсациональными, менее многочисленны. Между тем процентное содержание метареакций на «правильные» высказывания ребенка выше — практически вдвое по отношению к литовскому корпусу (16%), и значительно больше их число в сравнении с французскими (5%) и немецкими (3%) данными. Все металингвистические реакции русского взрослого обеспечивают ребенка прямыми негативными свидетельствами, позволяющими обнаружить («распознать») грамматическую ошибку. Конверсациональные реакции также способны предоставлять некоторые негативные свидетельства, однако иного характера — скорее, прагматического и непрямого. Процентное соотношение русских мета- и конверсациональных реплик на оба типа рассматриваемых высказываний ребенка одинаково (по отношению друг к другу), при том что конверсациональные реформуляции (60%) вдвое превышают метареакции (30%). Наибольшее число (82%) металингвистических реакций взрослого зафиксировано в ответ на ошибочную речевую продукцию ребенка в возрасте 2,6, что, на наш взгляд, весьма симптоматично.

Согласно классификации детских «глагольных» ошибок, основанной на сопоставимых с данными других языков (проекта) параметрах, а именно на соответствии категориям, которыми обладает или по кото-

¹ Лонгитюдные записи речевого взаимодействия взрослых членов семьи и Вани Я. за период с момента появления первых глагольных форм до их активного и практически безошибочного употребления ребенком (2,00-2,09). Объем проанализированного материала составляет около восьми с половиной тысяч реплик ребенка, что значительно превышает французский, немецкий и литовский корпусы. Анализ «глагольной» продукции ребенка (немногим более 20% от всего корпуса) показал, что «правильные» реплики в семь раз превышают ошибочные и неполные.

рым изменяется эта часть речи,¹ — в нашем случае в фокусе внимания оказались ошибки в образовании или употреблении форм наклонения, времени, числа, лица, рода и т.д. Глагольные ошибки литовского ребенка (данные I. Balciuniene) дифференцировались в соответствии с категориями времени, наклонения и возвратности. Французский корпус (M. Kilani-Schoch) обнаружил ошибки ребенка при спряжении глаголов, обусловленном их принадлежностью к определенной группе, а также ошибки во времени и числе. В свою очередь, немецкие (W. Dressler, S. Laaha, K. Korecky-Kröll) и французские данные показали ошибочное образование причастных форм (Bare Past Participle). Наконец, абсолютно во всех языковых корпусах были выявлены ошибки, относящиеся к Bare Infinitive.

По результатам дистрибутивного анализа русского корпуса, количество метареакций взрослого превысило количество конверсациональных во всех отмеченных случаях, за исключением реакций взрослого на морфопрагматические ошибки ребенка в выборе лица при естественном реплицировании, где было зафиксировано примерно одинаковое число обоих типов реакций. Вне всякого сомнения, это ошибки на употребление (или использование), но не на образование определенной глагольной формы:

Ваня (2,4) *Бабушка: Хочешь?*

Ваня: Хочешь (хочу).

В нашем корпусе данных встретились все типы реформуляций, однако они продуцируются взрослым с разной степенью частоты. Наиболее типичными для русского взрослого видами метареакций явились исправления:

Ваня (2,8): *О, акула повеси.*

Бабушка (поправляет Ваню): Повесила.

Ваня (2,4): *Еще съмайся киисё.*

Бабушка: Колесо сломалось, да.

и вопросы. Причем самый тип вопроса может служить надежным критерием для определения вида реформуляции в неясных или сложных случаях. Например, с высокой степенью вероятности можно утверждать, что удостоверительный вопрос — это всегда метареакция:

Ваня (2,6) *Бабушка: Почистила?*

Ваня: Помыла.

Бабушка: Помыла и почистила?

¹ Разумеется, «идеальной» — с типологической точки зрения — классификации ошибок не существует (см., в частности, эвиденциальность в Yucatec и Turkish).

Вектор эволюции реформуляций направлен в сторону преимущественно имплицитных исправлений. Фактор «ожиданий» определяет то обстоятельство, что на однотипные ошибки, сделанные ребенком в разном возрасте, взрослый реагирует неодинаково — либо «принимает» с поощрением, либо исправляет. Игнорированные взрослым ошибки относятся главным образом к типу «привычных» (*habitual errors*).

Итак, реформуляции русского взрослого в ответ на формообразовательные глагольные ошибки ребенка, как правило, имеют металингвистический характер, в то время как реформуляции ошибок употребления — преимущественно конверсациональный. В вопросе о реформуляционных предпочтениях полученные результаты сопоставимы с речеведенческой тактикой литовской матери — как известно, оба языка флективно богаты. Наконец, наши данные предоставляют дополнительные свидетельства к положительной верификации гипотезы (Choinard, Clark) о стадильности реакций взрослого.

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

Особенности грамматического строя речи русскоязычных детей 5-ти лет в условиях украинско-русского двуязычия

Лингвистический анализ высказываний русскоязычных детей, проживающих на территории Украины и посещающих ДОУ с русским языком обучения и воспитания, осуществлялся по ряду параметров: учитывались навыки детей составлять предложения, отвечая на поставленный вопрос по прочитанному, рассказывать сказки, говорить на разные темы, связанные с их жизненным опытом. Тексты изучались с целью выявления грамматических форм, употребляемых детьми в речи, а также используемых ими формально-грамматических способов выражения членов предложения. Все задания, предлагаемые дошкольникам, требовали «внутреннего программирования», т. е. участия внутренней речи в построении высказываний, а не употребления готовых речевых шаблонов, использование которых происходит или спонтанно, или реактивно в связи с той или иной ситуацией общения без предварительного составления «внутреннеречевой схемы» и «достаточно прочного удержания программы» [Ахутина, 2002:109, 117].

Результаты анализа свидетельствуют о том, что старшие дошкольники способны продуцировать тексты типа повествования из 3–10

предложений, в которых раскрывается 1–2 микротемы. В них встречаются элементы описаний (о кошке, собачке, игрушке и др.), а также элементы рассуждений, формой которых являются простейшие умозаключения, передаваемые сложными предложениями с союзами «потому что», «так как». Например: *В детском саду очень интересно... потому что много играем, рисуем, поем... нас учат заниматься.*

Объем высказываний различен: от 6–10 до 80–90 слов. Речь ситуативна. Высказывания не всегда понятны слушателям. Например: *Когда он пришел туда... то увидел там такой... огромный... дом.* Налицо пропуск необходимых для понимания коммуникантами предложений, слов заменяются жестами, мимикой, междометиями «ну», «вот». «Ребенок говорит только о том, что имеет место здесь и сейчас и касается его самого и его непосредственного собеседника» [Цейтлин, 2000:210].

С точки зрения структурной организации высказываний детей следует отметить отсутствие в них логической последовательности, взаимосвязанности как микротем, так и отдельных предложений, входящих в текст. Предложения употребляются независимо друг от друга. Их можно легко переставить местами без ущерба для понимания содержания речи дошкольников. Связь предложений в текстах детей осуществляется при помощи слов «потом», «когда», «после», «еще». Иногда повествования излишне детализируются, наполняются несущественной, не связанной с темой рассказа информацией: делаются попытки (не всегда удачные) доведения до слушателей смысла сообщаемого.

Отличительной особенностью детской речи является отсутствие в ней четких границ между предложениями — пауз, которые бы соответствовали логико-синтаксическому делению текста. Речь детей льется сплошным потоком до тех пор, пока они не выскажут все, о чем хотели сообщить. Явление интонационной нерасчлененности детских высказываний — показатель овладения пока еще только «психолингвистическими единицами», своеобразными «блоками» порождения и восприятия речи, которые у детей дошкольного возраста не всегда совпадают по форме и способам грамматического оформления с языковыми единицами [Леонтьев, 2003:57]. Дети пытаются в меру своей языковой компетенции выразить и передать собеседникам смысл, не владея при этом (естественно!) в достаточной мере языковым стандартом.

Основной массив текстов (около 65%) составляют простые предложения из 2–5 слов. Из них двусоставные — 60%: простые двусоставные нераспространенные предложения (*Идет дождь. Мальчик рисует*), простые двусоставные распространенные предложения (*Около домика бегал заяка. Дети гуляли в лесу*), простые двусоставные с однородными подлежащими (*В лесной избушке живут мишка и заяка*), простые двусо-

ставные с однородными сказуемыми (*А шофер покачал головой и поехал*), простые двусоставные, осложненные деепричастным оборотом (*Сделав скворечник, он его повесил на дерево и обрадовался*); односоставные — 5%: определенно-личные (*Приготовлю червячков, возьму удочку и стану рыбачить*), безличные (*Им вместе было играть веселее*).

Сложные предложения в высказываниях детей составляют приблизительно 35%: сложносочиненные предложения с сочинительными союзами «а», «и», «но» (16%); сложноподчиненные предложения с подчинительными союзами «что», «когда», «потому что», «чтобы» (14%); бессоюзные (5%).

Из всех союзов, используемых детьми в сложносочиненных предложениях, первое место занимает соединительный союз «и», второе — противительный «а» (*Сетка у них разорвалась, и арбуз упал. Конь стоял у воды, а в воде плавали утки*). Противительный союз «но» встречается крайне редко (*Он схватил удочку, но рыба все равно сорвалась с крючка*).

Использование придаточных предложений различных видов не одинаково. Особенно часто прослеживаются в устной речи детей придаточные предложения, присоединяемые к главному союзом «что» (*Мальчику тоже стало весело от того, что он помог щенку*). По частоте употребления на втором месте стоят придаточные временные предложения с союзами «когда», «а когда», «и когда» (*Когда все было готово, они начали обедать. А когда дождик прошел, Коля продолжал мастерить лодку*). Изредка встречаются в речи детей придаточные предложения причины, цели, присоединяемые к главному союзами «потому что», «чтобы» (*Он пришел нахмуренный, потому что такую рыбу упустил. Мама сказала, чтобы они купили арбуз*). Как индивидуальные факты употребления зафиксированы в речи детей сложноподчиненные предложения с придаточными меры и степени, определительными, образа действия, места.

Следует отметить речевые и грамматические ошибки при построении высказываний: пропуск членов предложения (*Собачка бегала во-круг..., а потом когда Коля сделал..., он собачку приглашал... приглашал в будку*); нарушение соотношения видо-временных форм глаголов-сказуемых (*А когда волк стоит за кустами и напал на козочку*); нарушение норм согласования и управления, обусловленное интерференционными явлениями.

В речи детей 36% всех слов составляют имена существительные; 32% — глаголы; 11% — наречия; 8% — местоимения; и лишь 1,2% — имена прилагательные, 0,8% — предлоги и союзы.

Имена существительные (около 60%) употребляются в именительном падеже для выражения подлежащего; около 26% имен существи-

тельных в косвенных падежах служат для выражения дополнений типа: *кладет птенцов, не догнал зайца, съел кусок арбуза, сварили из рыбы, нарисовал красками, охотился за козочкой, подарил другу, обрадовался Наташе, поплыли к берегу, в реке плавали*. 14% имен существительных употребляется для выражения обстоятельств места типа: *вышел на улицу, наблюдал из окна, повернул к тротуару, мокнет под дождем, карабкается в лесу*.

Характерной особенностью речи детей является ее глагольность. Основную группу глаголов составляют глаголы движения (*ходит, бежит, перебегают*); глаголы, связанные с деятельностью (*поет, рисует, рыхлит, учит*). Из составных сказуемых дошкольники чаще всего употребляют составные глагольные (*Начали переходить, стал строить*).

17% в речи детей — наречия места (*мимо летели, вдалеке лес*) и времени (*однажды пришел, сначала решил*). Реже употребляются наречия образа действия (*идет спокойно, ловилась хорошо*). Кроме обстоятельств, наречия в речи детей выступают в роли именной части составного сказуемого (*жалко было, стало весело*).

10% слов в детской речи — местоимения, которые в предложениях выступают, как правило, в роли подлежащего и реже в роли дополнения.

Отличительной особенностью высказываний дошкольников является то, что в них очень редко употребляются имена прилагательные, используемые в предложениях для выражения составного именного сказуемого (*платье — красное*), и как единичные факты в роли определения при дополнениях (*красивой куклой*). Числительные практически не встречаются в речи детей.

Из всех видов грамматических связей слов в предложениях наиболее характерной для детской речи связью является координация подлежащего и сказуемого (32%). Глагольное (беспредложное) управление составляет 40%, глагольное (предложное) управление — 16,5%, примыкание — 11%, согласование — 0,5%. К именному управлению дети практически не прибегают в своих высказываниях.

По частоте употребления падежей на первом месте стоит именительный, а далее — винительный и дательный падежи. Несколько реже употребляются творительный и предложный падежи. Родительный падеж используется крайне редко и у многих детей его употребление вызывает затруднения и ошибки (*не выпил молоко*, вместо молока) [Калмыкова 2003]. 98% ошибок в предложно-падежных формах, употребляемых дошкольниками-билингвами, связано с интерференционным влиянием украинской языковой среды.

Полученные данные о «зоне актуального развития» грамматического строя речи детей имеют научное значение для психолингвистики

развития, в частности для определения «зоны ближайшего развития» не только внешнеречевых, но и внутреннеречевых процессов [Выготский 2003]. Именно грамматический строй речи (внешний синтаксис) дает представление (при использовании специальных методик) об уровне развития внутренней речи, активное становление и внешнее проявление которой совпадает именно со старшим дошкольным возрастом, хотя латентный этап ее формирования начинается с момента первоначального восприятия и понимания ребенком смысла речи окружающих. Эти данные также имеют прикладное значение для лингвопедагогики при определении содержания обучения, связанного с формированием грамматического строя речи детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, которое ведет за собой их речезыковое развитие и является перспективным с точки зрения подготовки дошкольников к обучению в школе.

Литература

Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания. — М., 2002.

Выготский Л.С. Психология развития ребенка. — М., 2003.

Калмыкова Л.А. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. — Київ, 2003.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. — М.: Смысл; СПб., 2003..

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М., 2000.

Развитие речи русско-английских билингвов: наблюдения матери

- *Как называется человек, владеющий 2-мя языками?*
- *Билингвал.*
- *Как называется человек, владеющий 3-мя языками?*
- *Трилингвал.*
- *Как называется человек, владеющий одним языком?*
- *Американец.*

Наша семья переехала в Америку в 1994 году. В 1997 году у нас родилась девочка Катя, и мы поставили перед собой цель: девочка должна вырасти билингвом. Исходя из моего богатого лингвистического опыта и нулевого опыта по воспитанию детей, мы решили знакомить Катю с двумя языками параллельно. Дома мы разговаривали только по-русски, но давали возможность Кате смотреть американские классические мультфильмы, читали детские книги на обоих языках и давали возможность слышать английский язык вне дома. Несмотря на наши усилия (а, может быть, благодаря им), Катя не разговаривала ни на одном из языков до 3-х лет. Она оперировала несколькими существительными и парой глаголов на русском языке, остальное добавляла жестами и звуками.

В три года мы отдали Катю в группу «Family Day Care» — детский сад на дому. Девочка стала слышать речь на английском 4 часа в день 5 раз в неделю. Катюше было очень трудно. Она все понимала, но не могла выразить свои желания или просьбы и не знала, как ответить на вопросы. Когда я узнала, что она проплакала весь день, так как не могла попросить пить, я поменяла тактику. Мы усилили интенсивность занятий на английском языке, не теряя при этом накопление русского языка. Я показывала дочери предметы, называла их на английском, просила повторить, потом называла на русском, просила повторить. Одновременно с накоплением словарного запаса я учила Катю обиходным выражениям на обоих языках. Катя легко поддавалась обучению. К 4-м годам Катюша овладела английским разговорным языком. Она общалась без проблем, ее понимали, и я смогла отдать дочь в подготовительную группу на весь день 5 раз в неделю. Она с удовольствием участвовала в «show and tell», учила стихи, песни, английский алфавит, цифры. Дома, параллельно занятиям в группе, я учила с Катей русский алфавит, русские цифры и продолжала разговаривать только по-русски.

В 4,6 года Катюша попросила меня научить ее читать по-английски. К 5-ти годам она уже бегло читала.

Летом перед поступлением в школу в детском саду Катя прошла тесты и школа подтвердила, что Катя билингв и ей потребуется помощь ESL (English as a Second Language) класса.

В 6 лет Катюша научилась читать и писать по-русски. Сейчас ей 11 лет, и она продолжает параллельно обучаться двум языкам и планирует заняться третьим языком в шестом классе средней школы.

В 2002 году, когда Катюше исполнилось 5 лет, у нас родился сын Марик. Мы, считая себя опытными родителями, решили, что наша испытанная практикой методика обучения двум языкам сделает из Марика билингва без проблем. Но мы не учли того факта, что второй ребенок может отличаться от первого на все 100%.

В 11 месяцев Марик заговорил. Его первое слово было «иди», а потом стали использоваться различные существительные и глаголы русского языка. В 2 года, когда я вышла на работу, мы пригласили русскую няню на 8-ми часовой рабочий день. Няня — коренная ленинградка, говорившая исключительно на правильном русском языке, научила двухлетнего Марика таким словам, как «газонокосилка», «пожарный гидрант», «скорая помощь» и т.д.

К 3-м годам он строил многословные предложения, употреблял синонимы в одном предложении и цитировал русские мультфильмы и фильмы. Но он категорически отказывался смотреть американские мультфильмы и фильмы. Английские книги вырывал из рук и просил говорить на «человеческом» языке, когда мы переходили на английский дома, стараясь заставить его повторить фразы и выражения. При всем при этом он ходил в садик 3 часа 3 раза в неделю. В садике Марик молчал, ничего не повторял, не учил, ни с кем не общался. К 4-м годам он не произнес ни одного слова на английском языке. Мы ломали голову: «Знает, но не говорит? Или не знает?»

В 4 года Марк пошел в подготовительную группу на 3 часа 5 раз в неделю. Он стал здороваться, прощаться, говорить «спасибо» на английском. Он выучил 2–3 обиходные фразы и ловко оперировал ими, чтобы не вовлекать себя в диалог с учителем и детьми. Его любимая фраза была «I do not know», и больше его уже ни о чем не спрашивали. Он по-прежнему не давал нам читать книги на английском, не смотрел телевизор, не отвечал, когда спрашивали.

Перед школой он не прошел ни одного теста, не понял ни одного вопроса, и его записали в ESL. В сентябре 2007 года Марк пошел в детский сад. Каждый день учитель ESL забирает его на тридцатиминутный урок. Мы заметили очень большие успехи уже к ноябрю. Марк заго-

ворил по-английски. Сначала односложными словами, потом короткими фразами, а теперь говорит предложениями, смотрит телевизор, учит алфавит, цифры, считает до 100, просит читать английские книги. Желания читать самому у него пока нет, но мы не торопимся. Каждая фраза, сказанная им на английском языке, вызывает восторг в нашей семье, и мы его очень поощряем.

Недавно мы узнали, что еще 20 лет назад в Америке не существовало классов ESL. Дети эмигрантов оставались на 2-й год, получали плохие оценки, не могли сдать экзамены в колледжи. Очень часто они признавались умственно отсталыми и отправлялись в специальные школы, хотя на самом деле они просто не знали азов английского языка.

Сейчас детям из неанглоговорящих семей уделяется особое внимание. Помимо классов ESL, с ними работают индивидуально учителя в группе. Для Марика, как выяснилось, это единственный путь изучения языка. Он не воспринимал язык дома. Зная, что мы можем говорить по-русски, он сознательно игнорировал, а лучше сказать, блокировал английский язык. Попав в среду англоговорящих взрослых и детей, он вынужден «играть по их правилам». И хотя сейчас его русский очень насыщенный, полный литературных оборотов, цитат и т.д., ему доставляет удовольствие говорить на английском, понимать американцев и чувствовать себя комфортно в школе.

В заключение я бы хотела сказать, что восприятие ребенком второго языка (а иногда и двух языков одновременно) очень индивидуально. Следует только вовремя увидеть, когда ребенок готов использовать язык. Нужно внимательно следить за процессом накопления языкового материала, который ребенок обязательно использует, как только будет готов к общению на втором языке. Процесс накопления, по моему мнению, не менее важен, чем процесс обучения.

Удивительно, что ребенок органически впитывает язык, языковые фразы, выражения, времена глаголов и безошибочно знает, когда и где их употреблять. Нужно только создать среду для обучения и общения и стереть грань между двумя языками, чтобы не существовало понятия перевода с одного языка на другой, чтобы не существовало комплекса неполноценности, чтобы второй язык не воспринимался как чужой, иностранный, и тогда успех обеспечен.

Детская речь как отражение языка семьи: общение с попугаями

Объектом для нашего наблюдения послужила речь взрослых и детей из трех семей, в которых живут попугаи.

Рассматривая факты детской речи, мы ни в одной семье не обнаружили номинаций попугаев, созданных детьми. Дети используют номинации, уже предложенные взрослыми, причем выбирают нейтральный вариант: *Чипа, Кеша, Триша, Дуся*, прибегая к «ласковому» *Чипочка* или *Кешенька* в определенных ситуациях: при выражении жалости, сочувствия попугаю (например, в ситуации болезни птицы). Крайне редко и не во всех семьях в речи ребенка можно встретить «грубоватое» *Кешка*. При выборе детьми слов-заменителей кличек мы увидели различную во всех трех семьях картину: Андрей К. (7 лет) активно использует номинации, предложенные отцом: *вертолет, ветролет* (прецедентное — из м/ф «Тачки»), *хеликоптер, строитель*; иногда, для выражения отрицательной оценки, номинацию *обжора* (прецедентное — из м/ф «Незнайка на Луне»), и предложенную матерью — *хулиган*. Но его не привлекают нейтральные номинации типа *попугай*, и он настороженно относится к оценочным номинациям типа *террорист, террорюга, кусучка, зараза, гадина, пролот*. Игорь Т. (5 лет) использует нейтральное *попугай*, а Кристина Т. (14 лет) — нейтральное *птица* и, предложенное матерью, *добыча для кошки*. Олеся Г. и Юра Г. (близнецы 8 лет) помимо кличек, активно используют нейтральную номинацию маленьких попугаев — *птеныцы*, и уменьшительно-ласкательную *птенчики*. В данной семье нет других фактов употребления детьми оценочной лексики. Предполагаем, что осторожное отношение к оценочным номинациям — общая черта, а вот употребление «нейтральных» (обычных, неярких) номинаций, или наоборот, их неупотребление — индивидуальная.

При анализе разговоров с попугаями мы наблюдали у детей, как и у взрослых, два типа разговоров: разговоры с животным в целях общения с ним и разговоры с животным как форма общения с человеком [Ермакова 1988]. Рассматривая разговоры с попугаем в целях общения с ним, в речи детей мы обнаружили отдельные сопутствующие реплики, фразы «по поводу», произнесенные в присутствии попугая или апеллирующие к его поведению, например: *Чипа, что тебе надо? У тебя еда есть. Ешь давай.* (Андрей К.). Фактов произнесения детьми реплик от лица попугая не зафиксировано ни в одной из семей (наряду

с наличием таких реплик в речи взрослых). Не наблюдали мы и фактов диалогической речи. Несмотря на то, что в речи детей наблюдаются «квазидialogи» в ситуациях игры с предметами, они не создают таких диалогов в ситуациях общения с попугаем, даже в процессе игры с ним. Например, Андрей К. играет с попугаем:

— *Чина, тебе звонят. Ответь.* (протягивает попугаю трубку) *Ну, что ты не отвечаешь?*

Можно предположить, что это связано с тем, что ребенок знает о существовании говорящих попугаев и не считает нужным «озвучивать» попугая, ожидая, что тот заговорит сам.

Более того, в некоторых ситуациях ребенок не воспринимает домашнего питомца как «квазиадресата». Например, в ситуации, когда по вине попугая Андрей К. лишился своей игрушки: *Что ты сделал? Сам будешь покупать.*

Анализ собранного материала позволил нам выявить, в каких ситуациях происходит общение с попугаем. В одних семьях дети участвуют во всех ситуациях, в других — нет. Нами были выделены следующие, общие для всех трех семей, ситуации:

1) Приход кого-нибудь из членов семьи домой, прекращающий «одинокчество» попугая. Так, в одной семье общение ребенка с попугаем начинается «прямо с порога», например, Андрей К.: *Как дела, Чинка? Гулять хочешь?* (адресовано попугаю), или: *Мам, Чина нас встречает. Да, Чина?* (где первая фраза адресована матери, вторая попугаю). В другой семье в этой ситуации в речи детей зафиксированы лишь фразы-комментарии по поводу поведения птиц, адресованные другим членам семьи: *Ниче себе, в подъезде слышно, как попугаи чирикают* (Юра Г.). В этой ситуации хорошо прослеживается родительское влияние на выбор ребенком слова, передающего оценку действий птицы: если взрослые говорят: «*Что ты орешь?*», этот глагол использует и ребенок (Игорь Т.), если взрослые используют глагол кричать, то в речи ребенка наблюдаем: «*Чина, ты так кричишь, даже за дверью слышно*» (Андрей К.).

2) Кормление домашнего питомца, изголодавшегося за день. В этой ситуации участвуют дети не во всех семьях. В речи Андрея К. мы наблюдали как «добродушные» высказывания (*Кушай, Чина, кушай*), так и высказывания с оттенком раздражения (*Да он достал уже!*). Оценка в этой ситуации может выражаться ребенком и через номинацию, например: «*Обжо-ора!*».

3) Различные ситуации «игры» (под игрой мы понимаем различные занятия попугая, когда он не ест, не спит, не купается). При этом попугай может «играть» сам по себе, не привлекая людей, получая при этом оценку своей деятельности, или быть вовлеченным в игру с человеком.

В первом случае мы отмечаем фразы типа *Смотри, он как на качели раскачался.* (Юра Г.), во втором — высказывания типа *Чипа, полетели. Чипа, за мной!* (Андрей К.).

4) Купание попугая. В этой ситуации также участвуют дети не во всех семьях. Нами зафиксировано немного фактов детской речи в данной ситуации: *Чипа, ты купаться хочешь? Сейчас я тебе принесу.* (Андрей К.); *Купайся, Кеша.* (Кристина Т.).

Во всех перечисленных ситуациях прослеживается и воспитательный момент, так как иногда попугай совершает поступки, за которые его ругают, или он мешает выполнению каких-то действий человека, надоедает, тогда ему адресуют реплики, цель которых — воздействовать на него. Очень много подобных воспитательных реплик в речи Андрея К.: *Ты больше гулять не будешь... Сегодня... Ты уже пять часов гулял. Понял?* Может быть, это связано с тем, что он единственный ребенок в семье, у него нет младших братьев / сестер, ему некого воспитывать, и он активно воспитывает попугая. Игорь Т., воспитывая птицу, всегда ожидает «ответной реакции», например, отругав ее за крик: *Хватит уже кричать, мультики не слышно,* некоторое время стоит и ждет, замолчит ли попугай или нет.

Фактов разговоров с попугаем как формы общения с человеком в детской речи немного, и зафиксированы они в речи детей старше 6 лет. Например: *Конечно, Чипу никто не покормит.* Или: *Чипу покормить некому* (Андрей К.). Птица в таких ситуациях исполняет роль мнимого адресата, т.к. для говорящего здесь важно внимание человека, а не животного. Это предполагает косвенный речевой акт, цель которого — выразить неудовольствие поведением человека, связанным с проявлением, а вернее, с непрявлением заботы о домашнем питомце. При этом, если в речи взрослых членов семьи такой формы общения не наблюдалось, отсутствует она и в детской речи.

Мы обнаружили в речи как взрослых, так и детей факты употребления и такого типа, как разговоры о животном в присутствии животного, не являющегося адресатом речи. У детей таких высказываний больше. В них ребенок вербализует свои наблюдения над питомцем: обращает внимание на «смешную» позу попугая, комментирует ее, иногда приглашает собеседника посмотреть на птицу, оценивает ее поведение или характер, либо задает вопрос о животном собеседнику. Например: *О, Чипа на шпагат сел.* (Андрей К.); *Смотри, он мне на голову сел.* (Олеся Г.); *Птенцы вылупились? Можно посмотреть?* (Юра Г.); *Смотри, что Чипа в ванной натворил.* (Андрей К.).

Среди языковых особенностей разговоров с попугаями в детской речи отметим следующие:

1) удлинение гласных — используется для большего убеждения («*Вку-усный сыр*») или является обучающим («*Чи-ипа*», «*Триша — ла-апочка, беленькая ша-апочка*»);

2) использование существительных с уменьшительно-ласкательными аффиксами только в некоторых номинациях: *птичка, птенчики* (в отличие от взрослых, использующих при общении с попугаем слова: *мелок, маслице, яблочко, водичка*);

3) выражение отрицательной оценки поведения птицы при помощи «экспрессивных» глаголов: *достал, орешь, натворил* и положительной или нейтральной оценки его действий посредством глаголов *кушать, любить* и др.;

4) преобладание императивов: *кушай, ешь, подожди, не лезь* и т.д.;

5) употребление междометий *кыш* и *брысь* (отсутствующих в речи взрослых в данных семьях);

6) употребление глаголов, характеризующих действия только птицы: *чирикать — расчирикаться*, а также действия других животных: *орать — разораться, кричать — раскричаться* (например, по отношению к кошкам);

7) попытки использования звукоподражаний, имитирующих звуки, реально произносимые птицей, наряду с отсутствием звукоподражаний типа *чик-чирик*;

8) повторение / копирование некоторых способов языковой игры, наблюдаемых в речи взрослых: а) прием цитации: «*Обжо-ора!*» (из м/ф «Незнайка на Луне»); б) прием рифмовки в обучающих для попугая репликах, типа «*Тришка — врунишка*»; в) шуточное стихосложение (также в обучающих репликах): «*Триша — ла-апочка, беленькая ша-апочка*».

В речи взрослых мы наблюдали и прием речевой маски, а именно «маски матери, разговаривающей с маленьким ребенком» (*Вот так мы зева-аем, спа-аточки хотим*), на который дети обращают внимание: «*Мама, ты с кем разговариваешь? Он же не лялечка тебе!*», но в своей речи не используют.

Гендерные различия, наблюдаемые у взрослых, в речи детей не проявились.

В ситуациях общения с попугаями в детской речи прослеживается влияние семьи: в определенной манере общения (в использовании косвенных речевых актов); в использовании номинаций попугаев; в выборе слов, передающих оценку деятельности птицы; в копировании некоторых способов языковой игры взрослых и др. Тем не менее, речь детей имеет и свои особенности, отличающие ее от речи взрослых. Различие материала связано еще и с влиянием следующих внешних факторов: попугай — единственное животное в семье — не единствен-

ное; попугай в семье один — двое; попугай говорящий — неговорящий и др.

Литература

Ермакова О.П. Разговоры с животными // Разновидности городской устной речи. — М., 1988.

А. Класерт, Н.В. Гагарина (Берлин, Германия)

Об особенностях тестирования двуязычных детей

1. **Введение.** При проведении лингвистических экспериментов и тестов с двуязычными детьми и последующем разделении этих детей на однородные группы необходимо учитывать разнообразные факторы, влияющие на двуязычие. В то время как развитие родного языка в условиях моноязычия протекает достаточно быстро, однородно и успешно (ср. [Meisel 2003]), развитие грамматического строя в условиях двуязычия подвержено сильной вариативности.

2. **Условия объединения двуязычных детей в однородные группы.** Существует множество характеристик дву- и полиязычия (ср. [Namers и Blanc 2000]), определяющих уровень овладения вторым языком, а также этапы языкового развития индивидуума. При исследовании фонологического и грамматического развития двуязычной детской речи решающим фактором является возраст, в котором ребенок начинает овладевать языком, так как имеется критическая фаза, обусловленная созреванием нейронов. В возрасте до 3–5 лет в распоряжении ребенка находятся специфические механизмы овладения языком, доступ к которым замедляется и постепенно прекращается совсем [Meisel 2004; Namers и Blanc 2000; Rothweiler 2007]. Завершение критической фазы относится к 7–10 году жизни. Считается, что критическая фаза в области фонологии завершается раньше, чем в области синтаксиса и морфологии, а для развития лексики не существует никакой критической фазы [Namers и Blanc 2000; Meisel 2003].

В зависимости от возраста, в котором ребенок начинает овладевать вторым языком, можно выделить следующие типы двуязычного развития: симультанное (овладение двумя языками в естественных условиях без обучения; примерно до 3 лет) и последовательное, или сукцессивное (овладение первым языком при начинающемся контакте со вторым языком уже в основных чертах закончено; между 3 и 10 годами). Основные

периоды речевого развития и последовательность становления грамматических категорий при симультанном и раннем последовательном двуязычном развитии происходит по образцу одноязычного [Meisel 2004], при последовательном двуязычном развитии могут наблюдаться отклонения от характеристик протекания моноязычного развития.

Этапы развития при двуязычном овладении языком, а также успех в овладении языками зависят от разнообразных условий. Различают усвоение языка в естественных условиях без направленного обучения и овладение языком через направленное обучение или преподавание. Необходимо учитывать и особенности языковой среды ребенка: с одной стороны, это может быть смешанная языковая среда семьи, в которой родители говорят на разных языках (при общении с каждым из родителей используется соответствующий язык), а социальное окружение пользуется языком одного из родителей (или каким-либо третьим языком). С другой стороны, это может быть «чистая» языковая среда семьи, в которой родители говорят только на одном языке (язык семьи), а социальное окружение пользуется другим языком (язык страны или язык, на котором говорят в детском саду или школе). Условия овладения языком воздействуют на развитие всех уровней языковой способности ребенка и их необходимо учитывать при разработке экспериментов и объединении детей в гомогенные группы.

3. Проведение экспериментов с двуязычными детьми и особенности анализа данных. При экспериментальном исследовании языковой компетенции двуязычных детей необходимо создание «моноязычного контекста», в котором дети вынуждены использовать только один язык. Различное языковое поведение билингвов, которое ориентируется на моно- или двуязычных собеседников, обычно называют языковым модусом. В различных исследованиях было показано, что дети уже в возрасте двух лет чувствительны к выбору языка своего собеседника [Paradis & Nicoladis 2007] и могут смешивать языки в зависимости от языкового модуса.

Имеются двуязычный и смешанный языковой модусы, при которых оба собеседника обладают знаниями обоих языков. В этих модусах оба языка активированы. Смешение языков или переключение с одного языка на другой появляется в результате языкового «творчества» и свидетельствует о языковой компетенции. В моноязычном модусе, при котором монолингв общается с билингвом, активирован только общий базовый язык. Заимствования при таком модусе имеют место в единичных случаях и только на ранней стадии изучения языка [Kroffke & Rothweiler 2004]. Если экспериментатор ставит цель выявить компетенцию детей в одном языке из двух, ему следует создать моноязычный модус. Так называемое смешение кодов

происходит, когда билингвы еще недостаточно хорошо владеют языком. Такое смешение кодов рассматривается как признак недостаточного разделения между языками в ранних исследованиях по детской речи [Volterra & Taeschner 1978]. Исследования последних лет указывают на то, что дети используют смешение кодов для заполнения языковых пробелов в одном языке посредством другого языка [Meisel 2004].

4. Практическое применение критериев анализа в проекте «Овладение языком — как предпосылка социальной интеграции двуязычных детей русских мигрантов в Германии и Израиле». В проекте, который является частью научного консорциума «Регулирование социальных переходов, связанных со вторым поколением иммигрантов в Германии и Израиле», анализируется языковое развитие, самооценка идентичности и отношение к овладению языком детей русско-язычных меньшинств в Берлине. Исследование сосредотачивается на лингвистическом и социальном развитии в раннем детстве (возраст 4–7 лет) и на переходах «дом-детский сад» и «детский сад-школа».

4.1. Установление однородных групп на основе характеристик инпута. Для проведения экспериментов нами были выработаны критерии, на основе которых дети отбирались для участия в проекте: начало посещения детского сада в возрасте между годом и тремя, наличие однородной немецкоязычной среды в детском саду (группу составляют как минимум 60% немецкоговорящих монолингвов) и русскоязычные родители (для обоих родителей русский язык является родным).

4.2. Особенности проведения экспериментов. В рамках проекта проводился ряд параллельных экспериментов на двух языках (построение нарратива по картинкам; определение уровня усвоения рода и падежа существительных, определение уровня освоения глагольных окончаний и глагольных категорий; быстрое автоматическое называние (RAN: Rapid Automatic Naming) и др.), а также собирались данные спонтанной речи. С каждым ребенком проводилось от шести до восьми встреч и работали два экспериментатора, имеющие только один родной язык и «не владеющие» (так говорилось ребенку) другим языком. Таким образом, создавалась однозначно моноязычная ситуация с моноязычным модулем. Создание моноязычной ситуации особенно важно для проведения экспериментов на русском языке, так как общее языковое окружение ребенка является немецким. Строгое разграничение языков при проведении экспериментов является важным условием для выявления уровня владения одним конкретным языком и для исключения или снижения эффектов трансформирования и взаимовлияния языков.

5. Заключение. Хотя окончательная обработка данных еще не закончена, мы можем представить общую картину языковой компетен-

ции. Предварительные результаты свидетельствуют о том, что уже для четырехлетних детей немецкий является доминантным языком. Следовательно, интенсивный языковой контакт в течение одного-трех лет с моноязычными сверстниками не только влияет на «доминантность» языка, но может изменять эту «доминантность» в направлении наиболее интенсивного инпута. Соответствующим образом, немецкий язык оказывает влияние на русский, что проявляется в частых переходах на немецкий язык при общении с русскоязычными экспериментаторами, смешение лексики, особенности порядка слов в предложении. Несмотря на смешение детьми языков в процессе эксперимента, наша стратегия моноязычного модуса показала свою действенность; дети старались продуцировать сложные для них конструкции и слова на родном языке экспериментатора.

Последующий анализ будет направлен на выявление более конкретных условий смешения языков, на рассмотрение особенностей структур, которые подвергаются более сильному влиянию того или иного языка на влияние языкового модуса на типы смешений.

Литература

Hamers, J. F. & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press.

Kroffke, S. & Rothweiler, M. (2004). Sprachmodi im kindlichen Zweitspracherwerb. Sprachlicher Kontext und seine Bedeutung für die sprachpädagogische Diagnostik. *Die Sprachheilarbeit*, 49(1), 18–24.

Meisel, J. (2003) In http://www1.uni-hamburg.de/romanistik/personal/w_meisel.html.

Meisel, J. M. (2004). The Bilingual Child. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell Publishing.

Paradis, J. & Nicoladis, E. (2007). The influence of dominance and sociolinguistic context on bilingual preschoolers' language choice. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10(3), 277–297.

Rieckborn, S. (2006). Die Entwicklung der „schwachen Sprache“ im unbalancierten L1-Erwerb. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B: 73*, <http://www.uni-hamburg.de/fachbereiche-einrichtungen/sfb538/azm.html>

Rothweiler, M. (2007). Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In M. Steinberg (Ed.), *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Schreuder, R. & Weltens, B. (1993). The Bilingual Lexicon: An Overview. In R. Schreuder & B. Weltens (Eds.), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: Benjamins Publishing Company.

Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311–326.

Лексические средства выражения локативного и темпорального дейксиса в речи детей (на материале Мак-Артуровского опросника)*

Проблема выражения семантических категорий локативности и темпоральности всегда относилась к числу активно обсуждаемых как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях. Проблема соотношения семантических категорий локативности и темпоральности поднималась в работах Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, А.В. Бондарко, В.Б. Касевича, С.А. Крылова, Е.В. Падучевой и др.

Мы посчитали целесообразным объединить в рамках одного исследования изучение локативного и темпорального дейксиса, так как неоднократно указывалось, что категории локативности и темпоральности тесно взаимосвязаны. Например, в работах А.В. Бондарко находим, что «составляющие центр функционально-семантического поля ФСП локативности лексико-грамматические средства образуют «дальнюю периферию» функционально-семантического поля ФСП темпоральности, являясь «контекстуальными средствами передачи темпоральных отношений» [Бондарко 1990: 56]. В онтогенезе эта связь между локативностью и темпоральностью выражается в том, что пространственные отношения осваиваются ребенком раньше, чем многие другие, в том числе временные. Д.Слобин указывает на то, что «никто не ожидает, что <...> ребенок будет высказывать суждения относительно времени до того, как он научится указывать местоположение» [Слобин 1974: 149]. М.А. Еливанова, исследуя пространственные выражения в онтогенезе, отмечает, что «освоение пространственных отношений в мыслительном плане определяет во многом освоение временных отношений» [Еливанова 2006: 85].

Итак, очевидно, освоение отношения локативности в когнитивном плане во многом определяет освоение временных отношений. На это обстоятельство неоднократно указывалось в различных исследованиях. Однако исследование, в которых прослеживалась бы связь в онтогенезе средств категоризации пространства и времени, до настоящего времени фактически отсутствуют.

Цель нашего исследования — установить основные закономерности освоения лексических средств выражения локативного и темпо-

* Работа осуществляется при финансовой поддержке РФФИ (проект 06-06-80349 а).

рального дейксиса ребенком, осваивающим русский язык как родной, и выявить связи между освоением лексических средств выражения локативного и темпорального дейксиса в онтогенезе.

Один из методов нашего исследования — анализ материала Мак-Артуровского опросника. Мак-Артуровский опросник (The MacArthur Communicative Development Inventory) был составлен американскими исследователями и используется во многих странах мира. Русскоязычная версия опросника была адаптирована кафедрой детской речи РГПУ им. А.И. Герцена в 2002 году и уже несколько лет используется во многих городах России. Опросник исследует речевое и коммуникативное развитие ребенка и состоит из двух частей. Первая часть обращается к словам и жестам и обычно предлагается для детей от года до двух лет. Вторая часть — для детей от двух до трех лет — позволяет оценивать слова и предложения в детской речи. Заполняется опросник родителями.

При выборе методов исследования Мак-Артуровский опросник привлек наше внимание по нескольким причинам. Во-первых, в опроснике в числе других слов представлены указательные местоимения, предлоги, наречия времени и наречия места. Во-вторых, первая часть опросника позволяет оценить наличие этих слов не только в активном, но и в пассивном словаре ребенка. Наконец, в настоящее время уже имеется достаточно большое количество заполненных опросников, что имеет статистическое значение.

Нам было интересно посчитать, как количественно соотносятся в речи детей употребляемые ими (т.е. отмеченные заполнявшими опросник родителями) средства выражения локативного и темпорального дейксиса. Нами были выбраны три группы детей. Первая (14 детей, возраст — 1.9–1.11), вторая (22 ребенка, возраст — 2.2–2.4) и третья (20 детей возраст — 2.8–2.10). В дальнейшем количество детей в возрастных группах предполагается увеличить.

Мы подсчитали количество средств выражения локативности и темпоральности, которые употребляет ребенок. Как и следовало ожидать, используемые детьми локативные выражения преобладают над темпоральными. Кроме того, весьма показательно, что ни в одной группе ни у одного ребенка количество темпоральных выражений не превышает количества локативных.

Соотношение количества средств выражения локативности и темпоральности примерно следующее. В первой возрастной группе (1.9–1.11) на одно темпоральное выражение приходилось в среднем 6,5 локативных. Во второй группе (2.2–2.4) на одно темпоральное — 4,5 локативных. В третьей (2.8–2.10) — уже три с половиной.

Таблица 1.
Соотношение количества средств выражения локативности
и темпоральности

Возрастные группы	Кол-во ср-в выражения локативности	Кол-во ср-в выражения темпоральности	Количественное соотношение
1-я группа	91	15	6,46
2-я группа	225	48	4,68
3-я группа	392	111	3,53

Данные показывают, что, во-первых, средства выражения темпоральных отношений всеми обследованными детьми начинают осваиваться позже средств выражения локативности, и во-вторых, что их количественное соотношение с возрастом детей значительно меняется. Это косвенно подтверждает предположения о том, что освоение локативных отношений является основой для освоения отношений темпоральных. Разумеется, для того чтобы подтвердить это, потребуются дополнительные эксперименты.

Наша задача состояла также в том, чтобы определить, есть ли связь между освоением конкретных средств выражения локативности и темпоральности. Для этого мы решили выбрать из представленных в опроснике слов такие, которые могли бы быть сопоставлены попарно — локативное и темпоральное. Мы предполагали, что такое соотношение сможет дать нам картину зависимости.

Мы исходили из представления о пространственной метафоре пути и движения по нему, предполагающей определенную ориентацию, при которой путник обращен вперед по ходу движения. Так, впереди по ходу следования находится будущее, а позади — прошлое. Данная метафора служит примером того, как локативные выражения могут быть средствами передачи темпоральных отношений.

Взяв этот образ на вооружение, из представленных в опроснике слов мы составили следующие пары: «назад-вчера» (движение по сагиттальной пространственной оси назад и восприятие чего-то, что находится во времени «сзади», в прошлом), «здесь-сейчас» (нахождение в данной точке пространства и в данной точке времени) и «туда-завтра» (движение по сагиттальной оси вперед и будущее). Слово «туда» было избрано вместо слова «вперед» т.к. маленькими детьми слово «вперед» используется крайне редко и в исследуемом возрастном периоде в речи детей его функции чаще всего выполняет слово «туда».

Мы сравнивали количество этих слов в парах во всех анализируемых нами возрастных группах детей. Результаты получились следующими.

Таблица 2.
Пара «назад-вчера»

	1-я группа	2-я группа	3-я группа
Назад	1	10	15
Вчера	1	5	12

В первой группе (1.9–1.11), оба слова встретились по одному разу. Во второй (2.2–2.4) слово «назад» встретилось 10 раз, «вчера» — вдвое меньше, пять раз. В третьей — (2.8–2.10), 12 «назад» и 15 «вчера». Таким образом, если в 1.9–1.11 ни средства выражения локативного дейксиса, ни средства выражения темпоральности практически не используются, то через четыре месяца активно появляется средство выражения локативного дейксиса, а средство выражения темпорального дейксиса отстает от него в два раза. Еще через четыре месяца количество употребляемых средств выражения локативного и темпорального дейксиса почти сравнивается.

Таблица 3.
Пара «здесь-сейчас»

	1-я группа	2-я группа	3-я группа
Здесь	2	12	17
Сейчас	3	9	15

В первой возрастной группе — 2 «здесь» и 3 «сейчас», во второй соотношение иное — 12 «здесь» и 9 «сейчас», в третьей группе — 15 «сейчас» и 17 «здесь». Таким образом, в первой возрастной группе обоих слов мало и их количество примерно равно. Во второй и в третьей группах разрыв мал, тем не менее, очевидно, что средств выражения локативного дейксиса больше, чем средств выражения темпорального дейксиса.

Таблица 4.
Пара «туда-завтра»

	1-я группа	2-я группа	3-я группа
Туда	8	14	17
Завтра	1	7	13

Первая возрастная группа — всего один раз «завтра» и 8 «туда», что, очевидно, обусловлено тем, что «туда» — наиболее раннее слово из представленных здесь, во второй возрастной группе — 7 «завтра», 14 «туда», в третьей — 13 «завтра» и 17 «туда». Итак, в первой возрастной группе средство выражения локативности используется, а средство выражения темпоральности — практически еще нет; во второй возрастной группе отчетливо преобладают средства выражения локативности: их в два раза больше, чем средств выражения темпоральности. В третьей возрастной группе разница постепенно стирается, но все равно остается отчетливый «перевес» в пользу средства выражения локативности по сравнению со средством выражения темпоральности.

Таким образом, во-первых, почти во всех случаях количество локативных выражений преобладает над количеством темпоральных. Если выше мы отмечали это как общую тенденцию, касающуюся всей совокупности используемых в исследуемой возрастной период средств выражения локативности и темпоральности, то теперь можем подтвердить, что эта же закономерность отчетливо прослеживается на материале конкретных сопоставленных пар. Во-вторых, детей, использующих только одно локативное выражение из пары, во всех группах заметно больше, чем детей, использующих только одно темпоральное выражение из пары (без локативного). Это также свидетельствует о том, что локативные выражения осваиваются раньше темпоральных.

Полученные данные об освоении средств выражения локативности до средств выражения темпоральности могут косвенно подтвердить высказывания исследователей о том, что освоение локативных отношений является основой для освоения отношений темпоральных. Однако для того, чтобы окончательно доказать, что освоение локативных отношений является основой для освоения средств выражения темпорального дейксиса, нужны будут дополнительные эксперименты, которые мы и собираемся проводить в дальнейшем.

Литература

- Бондарко А.В.* Темпоральность // Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность / Отв. ред. А. В. Бондарко. — Л., 1990.
- Еливанова М.А.* Освоение детьми пространственных отношений и средств их языкового выражения. — СПб., 2006.
- Слобин Д.* Когнитивные предпосылки развития грамматики / Пер. с англ. // Психолингвистика: Сб. ст. / Общ. ред. А. М. Шахнаровича. — М., 1984.

Функционирование местоимения третьего лица в детской речи

Исследование посвящено изучению того, как функционирует в речи детей личное местоимение третьего лица (местоимение ОН). Цель — выяснить, какие функции существуют у этого местоимения в детской речи, как эти функции соотносятся друг с другом, какие появляются раньше и какие позже. Одной из задач было сравнить функционирование местоимения в речи детей и взрослых. Последняя представлена материалом русской разговорной речи (PPP).

Для изучения детской речи использовались родительские дневники и расшифровки записей устной спонтанной речи (возраст детей — от 2 до 3 лет), для изучения PPP — записи телепередач.

Две основные функции местоимений — указательная и анафорическая. Указательную функцию можно считать главной и рассматривать анафорическую как ее вариант. Однако при указательной функции местоимение отсылает непосредственно к внеязыковой действительности, при анафорической — к тексту (и через него к внеязыковой действительности). В практике описания PPP у местоимения ОН выделяется третья функция — поддерживающая, которая имеет место в конструкциях с «именительным темы», типа Волк, он идет.

Местоимение 3 лица появляется у детей в возрасте примерно двух лет или немногим раньше. При этом активно употреблять это местоимение ребенок начинает только в два с половиной года. Некоторые дети употребляют больше местоимений, некоторые меньше.

Что касается самих функций, то данное местоимение в детской речи, как выяснилось, функционирует не совсем так, как в PPP.

Чаще всего и в детской речи, и в PPP местоимение ОН употребляется в анафорической функции. При этом дети чаще, чем взрослые, меняют тему разговора, и анафорические цепочки, в которых местоимения относятся к одному и тому же референту, не очень длинные (3-4 местоимения). В PPP количество местоимений в таких цепочках доходит до 10. От этого же зависит большее распространение в PPP «анафоры к местоимению», при которой первое местоимение — в указательной функции, в качестве заместителя существительного, которым называется референт, не появляется, а следующие местоимения кореферентны и анафоричны первому.

Указательная функция местоимений в детской речи, как и в разговорной, стоит на втором месте, но в детской таких местоимений все же больше. Если в РРР в указательной функции употребляется всего 7% местоимений, то в детской речи — около четверти. Можно предположить, что ребенок использует указание, когда не знает или, скорее, не помнит нужного существительного. Род местоимения аналогичен роду нужного существительного, следовательно, ребенок все-таки его знает. В противном случае он скорее употребит местоимение ЭТО.

И у детей, и у взрослых указательная функция фигурирует в двух вариантах: собственно указательном и номинативном. При первом референт, на который указывает местоимение, находится в поле зрения говорящего, при втором — нет. При номинативном употреблении местоимения ситуация помогает понять, о чем идет речь. Дети гораздо активнее употребляют собственно указания. При этом они могут как сопровождать местоимение указательным жестом, так и не сопровождать. При таком указании может иметься в виду человек, неодушевленный предмет (часто — игрушка, которую ребенок держит в руках), персонаж на картинке или «в телевизоре». У взрослых — примерно равное количество собственно указательных и номинативных употреблений. Видимо, это связано с тем, что у ребенка еще не выработалось абстрактное мышление, и он не может указать местоимением на «несуществующий» (невидимый и не названный предварительно существительным) объект.

Поддерживающая функция занимает третье место и у детей, и у взрослых. Она также имеет два варианта: с постпозицией местоимения (*Волк, он идет*) и с препозицией местоимения (*Он, волк идет / Он идет, волк*). Распределение этих вариантов прямо противоположно в детской речи и в РРР. У детей гораздо чаще употребляется препозиция местоимения, у взрослых — постпозиция. Ребенок сначала называет предмет местоимением, а затем, видя, что собеседник его не понимает, или вспоминая нужное существительное, произносит это существительное. Широко распространены конструкции «*вот он, СУЩ*» и «*где он, СУЩ*». Возможно, эти конструкции могут сначала запоминаться как цельные фразеологические образования, и тогда ребенок-говорящий просто не задумывается о наличии местоимения. Однако против такой трактовки говорит тот факт, что род и число местоимений в таких конструкциях всегда совпадают с родом и числом соответствующего существительного. Также нужно сказать, что при препозиции местоимения у детей чаще существительное стоит не непосредственно после местоимения, а после целой фразы с местоимением. Падеж существительного при препозиции местоимения совпадает с падежом местоимения.

Конструкция с постпозицией местоимения, видимо, усваивается и начинает активно употребляться позже. Падеж существительного при постпозиции местоимения — или именительный, или зависит от глагольного управления. Взрослые же часто используют классический вариант «именительного темы»: существительное в именительном падеже + местоимение; препозиция местоимения в РРР встречается редко.

Можно сказать, что примерно к трем годам ребенок уже усваивает все возможные функции местоимения ОН и употребляет их в своей речи, причем соотношение между функциями постепенно приближается к уровню «взрослой» речи.

Т.А. Круглякова (Санкт-Петербург)

Роль данных психолингвистических исследований при определении круга детского чтения

В книге «Преподавание иностранных языков в школе» Л.В.Щерба сетовал на то, что «большинство существующих методик преподавания действительно имеет еще довольно мало научный характер, так как основаны по большей части на грубой эмпирии согласно формуле: поступали так и получалось плохо; стали поступать по-другому и стало получаться лучше» [Щерба 2002: 7]. Высказанное замечание, к сожалению, не только обрисовывает ситуацию, связанную с преподаванием иностранных языков в советской школе, но и характеризует современное состояние методики преподавания литературного чтения.

Учебники по чтению, хрестоматии, рекомендательные списки и программы для детских садов и школ предлагают вниманию читателей разнообразные произведения из классической русской и детской советской и зарубежной поэзии, стихотворения современных писателей. Выбор может оказаться более или менее удачным, но вопрос о том, почему именно с данным автором нужно непременно ознакомить ребенка и почему такими произведениями или отрывками из них следует его представить, остается открытым. Думается, что составители учебников и хрестоматий, не имея других возможностей, иногда вынуждены руководствоваться только собственным литературным вкусом. Такая ситуация зачастую может привести к тому, что замечательное произведение, предложенное ребенку слишком рано, оказывается непонятным и в дальнейшем может вызвать раздражение против своего автора или даже поэзии в целом.

Мы наблюдали за тем, какие ошибки допускали ученики 2–4 класса начальной школы, обучающиеся по учебникам «Родная речь» [Климанова и др. 2004], заучивая наизусть классические стихотворения. Выбор учебника произволен, но наблюдения достаточно показательны: стихотворения, предложенные здесь, встречаются и в книгах других авторов.

Анализ детских ошибок и вопросов позволяет нащупать «трудные» места в предлагаемых детям текстах. Разумеется, не всегда отсутствие понимания приводит к ошибкам, но дословное воспроизведение оригинала может носить механический характер и не свидетельствовать о грамотном или хотя бы адекватном восприятии стихотворения. Н.И. Жинкин отмечал: «Если наш партнер воспроизведет буквально принятую последовательность предложений, мы не будем знать, понял ли он сказанное. Механическое воспроизведение речи не является осмысленным» [Жинкин 1958: 79–80].

Имеющиеся данные свидетельствуют о том, что чаще всего ребенку не удается достичь адекватного понимания текста в результате действия следующих причин.

1) Наличие в тексте неизвестных ребенку-читателю языковых средств: авторских неологизмов, устаревших слов и грамматических конструкций, элементов просторечья, диалектизмов и т.д. Так, Н. (3 кл.) забыла строчку из стихотворения Ф.И. Тютчева «Весенняя гроза» и попросила о подсказке: «Что там делает громам?» Оказывается, *громам* в строке *Все вторит весело громам* воспринималось ею как существительное в роли подлежащего, а *все* в свою очередь как частица. Ошибка произошла вследствие того, что значение глагола *вторить* было неизвестно девочке. К. (2 кл.) с трудом выучила стихотворение Ф.И. Тютчева «Есть в осени первоначальной», при чтении допускала множество ошибок, в том числе: *И льется чистая и теплая глазурь* (ср. лазурь) *на отдыхающее поле*. В. (3 кл.) ошибался, читая А.С. Пушкина: *Но знаешь, не пора ли в санки кобылку бурую заплеч* (ср. запрещь).

2) непривычное для ребенка-читателя использование известных языковых средств. Причиной ошибки может стать несовпадение интонационно-фразового членения с метрическим. Ученики 2 и 3 класса в подавляющем большинстве неправильно делают паузы, читая строки А.С. Пушкина, А.А. Фета и Ф.И. Тютчева, предложенные в учебнике: *Пришла/ рассыпалась клоками/ повисла на суках дубов; Вся комната янтарным блеском/ озарена веселым треском/ трещит растопленная печь; У моря видел дуб зеленый/ под ним сидел и кот ученый/ свои мне сказки говорил; Слово как с испугу/ раскричавшись к югу/ журавли летят* и др.

Затрудняет восприятие нарушение порядка слов. Л. (2 кл.) читает: *Лишь паутины тонкий* (ср. тонкой) *волос блестит на праздной борозде*. В. (2 кл.) спрашивает: *Как возят с поклажей?* (ср. Везти с поклажей воз взяли). Н. (2кл.) спрашивает: *Когда жизнь бывает немой?* (ср. И под снежной бахромою, неподвижною, немою, чудной жизнью он блестит).

Затруднение может вызвать переносное (в том числе авторское словоупотребление). Н. (2 кл.) читает Ф.И. Тютчева: *Лишь паутины тонкой волос блестит на праздной борозде* и объясняет: «На улице стало холодно, и борода покрылась инеем, стала белой, как паутина». Ф., знакомый только с жаргонным значением слова *перл*, *отмочить перл*, оказывается неготовым воспринять метафору поэта «повисли перлы дождевые» и читает: *Отмокли перлы дождевые*.

3) Отсутствие необходимых затекстовых знаний. Педагоги отмечают, что «литературные факты, которые совпадают с жизненными представлениями детей, осознаются ими легко и правильно. Факты же, противоречащие опыту, не совпадающие с ним, часто осознаются неверно» [Гурович, Береговая, Логинова 1992: 8]. Читая наизусть стихи, дети часто опускают такие строки, как *Я почищу вас песочком* («Федорино горе» К.И. Чуковский), *Мы не пишем грифелем на доске* («Кот и лодыри» С. Маршак), *Построю мосты ледяные, каких не построит народ* («Не ветер бушует над бором» Н.А. Некрасов), *Навстречу северной Авроры звездю севера явись* («Зимнее утро» А.С. Пушкин) и др. Читая вступление к поэме «Руслан и Людмила», включенное в учебник для 2 кл., В. произносил: *И с ними дядя их морской*, так как, разумеется, не имел представления о системе дворянского воспитания в России.

Таким образом, ошибки, возникающие при чтении стихов наизусть, могут свидетельствовать об отсутствии их адекватного понимания, причины которого иногда коренятся в самом тексте (обилие редких и устаревших слов, грамматических и синтаксических конструкций, непривычных имен, сложная образная система, наличие инверсий, использование сложных типов рифмовки, трехстопных стихотворных размеров и т.д.). Представление о том, с какими сложностями сталкивается ребенок, позволит определить круг произведений для детского чтения, а также снабдить их необходимыми комментариями. Поэтому при определении круга чтения дошкольников и младших школьников к анализу должны обязательно привлекаться данные о том, как дети читают, запоминают, оценивают стихотворения.

Литература

Гурович Л.М., Береговая Л.Б., Логинова В.И. Ребенок и книга: Книга для воспитателя детского сада / Под ред. В. И. Логиновой — М., 1992.

- Жинкин Н.И.* Механизмы речи. — М., 1958
- Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В.* Родная речь. — М., 2004.
- Щерба Л.В.* Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики. — М., 2002.

Н.А. Лемякина (Воронеж)

Особенности овладения детьми различными жанрами

Изучение и комплексное описание коммуникативной личности младшего школьника может быть успешно осуществлено по разработанной аспектной модели [Лемякина 2004: 39], которая включает в себя следующие составляющие: аспект говорящего, аспект адресата, аспект сообщения, метакоммуникативный аспект, аспект коммуникативного идеала, аспект коммуникативных ожиданий, когнитивный аспект. Хотя, безусловно, справедливо замечание В.И. Карасика о том, что выделение сторон и компонентов коммуникативной личности — это исследовательское рассечение целого [Карасик 2002], в то время как в действительности коммуникативная личность проявляет себя в общении целостно, во всех ее составляющих.

Одним из важных вопросов изучения языковой личности младшего школьника является овладение детьми различными жанрами (аспект сообщения).

Устная спонтанная речь детей ярко отражает особенности их коммуникативной личности. Исследование показывает, что спонтанная монологическая речь ребенка от 1 к 4 классу претерпевает количественные и качественные изменения. Так, для детей 1–4 классов характерна высокая частота использования жанра «разговора по душам» (60%); частое использование жанра извинения (96%), к 4 классу происходит увеличение в структуре общения жанров болтовни, комплимента, рассказа. Во время рассказа большинство детей эмоциональны, используют жесты, мимику, интонационное выделение слов. Первоклассники мало обращают внимание на слушателя, на то, как воспринимается их рассказ, так как они поглощены его составлением, для учащихся 3–4 классов реакция слушателя важна, они улыбаются или смеются, если видят подобную реакцию у слушателей. Заинтересованность слушателей часто вдохновляет детей на продолжение рассказа, но в связи с недостаточным опытом и знаниями по теме дети или начинают что-то

фантазировать, или осуществляют смену темы и уже по новой теме пытаются продолжить рассказ.

Исследование показывает, что для спонтанных монологов детей характерны частые паузы. Большое количество пауз в спонтанных монологах детей 1–2 класса объясняется тем, что детям еще трудно последовательно строить связный текст. Осознавая тему, они без подготовки могут продуцировать лишь 2–3 предложения, связанные с темой ассоциативными связями. Чаще всего рассказ не имеет целостной композиции. Часты повторы, нарушения последовательности слов в предложении. Умение разворачивать тему в композиционно завершенный монолог появляется в основном к 3–4 классу, однако, не у всех детей. К 4 классу увеличивается объем монологов и их длительность, они уже представляют собой целостные и довольно связные тексты, характеризующиеся единством замысла. У детей 4 класса появляется знание и понимание особенностей структуры связного текста, однако, имея мотив высказывания, дети не всегда могут воплотить общий замысел высказывания в связное законченное произведение, что проявляется в повторах, в отвлечениях от темы монолога. Таким образом, формирование аппарата внутреннего планирования спонтанной монологической речи у многих детей к 4 классу еще не закончено.

В начальной школе в последние годы используется обучение детей написанию текстов разных жанров: записка, телеграмма, поздравление, письмо, устные воспоминания (1 класс), кулинарный рецепт, загадка (2 класс), словесная зарисовка, инструкция (3 класс), рассказ, сказка (сказочная история), объявление, дневниковая запись (4 класс). Дети знакомятся с требованиями к хорошему тексту, приемами его обдумывания и улучшения после записи, особенностями содержания, построения и используемых языковых средств. Работа ведется без изучения теории, ее цель — помочь детям в накоплении положительного речевого опыта и его осмыслении.

Примеры. Загадки 2 класс

Белые шарики, похожи на фонарики, по десять штук висят, неслышно звенят. (Ландыши). (Света К.)

Белую корзиночку, желтенькое донце, я поставлю в вазочку, засверкает солнце. (Ромашка). (Аня М.)

Приглашение. 3 класс

Вы бывали в снежном зоопарке?

Наверное, нет, тогда приглашаю Вас в зоопарк из снега. Приходите! Вы увидите льва, зайца, лису, медведя. Но это не просто зрелище животных из снега, а еще ледяные горки, где можно покататься и повеселиться.

Приглашаю! Приходите в снежный зоопарк! (Саша П.)

Все обучение носит коммуникативную направленность, т.е. нацелено на то, чтобы обучить детей, как использовать язык в общении (устном и письменном). Учащиеся знакомятся с требованиями к речевому поведению, с основными правилами письменной речи.

Литература

Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — Волгоград, 2002.

Лемякина Н.А. Развитие языковой личности и коммуникативного сознания младшего школьника. — Воронеж, 2004.

Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. Программа «Русский язык». — Смоленск, 2005.

Е.Е. Ляко, О.В. Фролова, Ю.С. Гайкова, А. В. Куражова
(Санкт-Петербург)

Раннее речевое развитие детей в диадах «мать-ребенок» с детьми, нормально развивающимися и имеющими неврологические нарушения*

При изучении речевого онтогенеза исследуются разные аспекты становления различных речевых навыков у детей. Наша работа направлена на анализ факторов, которые могут оказывать влияние на раннее речевое развитие ребенка. В качестве факторов рассматривали: неврологические заболевания у детей пренатальной или ранней постнатальной этиологии и стратегии речевого поведения матерей в процессе взаимодействия с детьми.

С этой целью звуки, производимые детьми, и их речь в процессе взаимодействия с матерью и экспериментатором записывали на аудиомонофон с параллельной регистрацией на видеокамеру взаимодействия в диадах и поведения детей. Звуковые сигналы детей записывали на аудиомонофон «Marantz PMD222» с помощью микрофона «SENNHEIZER e835S». Поведение детей регистрировали на видеокамеру «Sony DCR HC40E». Использовали комплексный метод анали-

* Работа выполняется при финансовой поддержке РГНФ (проекты № 06-06-12623в, № 06-06-00519а, № 08-06-90604а/Б).

за, включающий акустический спектрографический, фонетический (МФА, САМПА) и перцептивный анализ речепродукции детей; анализ микро— и макроэлементов поведения в процессе взаимодействия матери и ребенка; анкетирование детей с использованием опросников KID, RCDI и анкетирование родителей посредством теста PARI и социологического опросника.

Объектом исследования явились диады с детьми группы нормы (n=35); диады с детьми группы риска 1 — (n=5) — дети, имеющие неврологические заболевания тяжелой степени (при рождении); диады с детьми группы риска 2 — (n=10) — дети с легкими неврологическими нарушениями; триады «мать — близнецы» (n=6).

Исследование 1: В диадах с детьми группы нормы и риска 1 проведен анализ вокально-речевых взаимодействий матери с ребенком. Выявлены значимые отличия между диадами по времени взаимодействия и по организации материнской речи (МР), обращенной ребенку. Так, время взаимодействия составило в диадах группы нормы в 1-м полугодии — 5 минут (из 5-и записываемых), во 2-м полугодии в среднем 3,5 мин., так как ребенок отвлекался на окружающие его предметы. В группе риска 1 взаимодействие происходило в течение 1,5–2-х мин. во все возрастные периоды. МР, адресованная детям группы нормы на протяжении первого года их жизни, отличается от речи, обращенной взрослому, и претерпевает изменения на уровне артикуляции слова и временной организации высказывания. Для каждой матери группы риска характерно отсутствие в речи какого-либо признака, присущего речи матерей нормально развивающихся детей. При обращении к 12-ти месячному ребенку группы нормы мать делает паузы между предложениями в высказывании значимо более длинными, чем в речи, обращенной к 9-ти месячному младенцу и взрослому. В речи матерей группы риска длительность пауз между предложениями не отличается при обращении к ребенку и взрослому. Матери детей группы нормы имитируют звуки детей и делают это чаще, чем ребенок имитирует мать. У матерей группы риска имитация не выявлена.

На протяжении первого года жизни у детей группы нормы в звуковом репертуаре появляются все гласные русского языка (Г). С возрастом увеличивается количество звуков, которые по артикуляционным характеристикам можно описать посредством фонетических символов, используемых для описания гласных взрослой речи (от 33% в 3 мес. до 67% в 12 мес.). Слоговые структуры (СГ) появляются со второго полугодия жизни детей, к концу года — появляются слова, значение которых понимает только мать. Дети имитируют звуки материнского голоса. Количество имитаций увеличивается с возрастом ребенка. В группе

риска 1 гласноподобные звуки явились основными на протяжении первого года жизни детей (98%). Фонетически описывается 30% звуков 12-ти месячных детей. К концу года слоги и слова не появляются. Имитировали два ребенка из пяти.

Для 21 диады группы нормы проведен комплексный анализ элементов материнского поведения и уровня речевого развития ребенка. В исследовании не обсуждался вопрос о том, что является первичным — уровень речевого развития ребенка или организация речи его матери. Результаты работы показали, что при наличии всех анализируемых параметров в МР в речи ребенка также присутствуют все параметры. Чем больше отсутствует в МР определенных характеристик, тем больше анализируемых характеристик отсутствует и в речи ребенка. Таким образом, уровень речевого развития ребенка во многом определяется стратегией речевого материнского поведения.

В исследовании 2 при анализе уровня речевого развития детей с легкими неврологическими нарушениями не было выявлено значимых различий между детьми групп нормы и риска 2. Анализ имитационных способностей в диадах показал, что количество слов в имитационном материнском высказывании и повторение матерью одинаковых детских вокализаций определяется для детей обеих групп уровнем речевого развития детей в 12 мес., определяемому по количеству употребляемых ребенком слов (1 гр. — до 4-х слов, 2 гр. — от 5 слов). Однозначное описание взрослыми ($n=33$) имитационных звуков детей ($p=0.75$) выше для детей групп нормы и риска 2 в том случае, если ребенок имеет больший активный лексикон (2 гр.). Аналогичные данные были получены и на основе анализа опросника. Результаты тестирования мам ($n=187$) по методике PARI (родительско-детские отношения) показали, что оптимальный эмоциональный контакт с ребенком выше для мам детей группы риска 2, если ребенок лучше говорит в 12 мес. (для детей группы нормы — такой зависимости не выявлено).

Пилотное исследование 3 триад «мать — dizygotные близнецы» позволило выявить разные стратегии взаимодействия матери с детьми и разный уровень речевого развития детей. Показаны разные варианты взаимодействия матери с детьми: когда мама активно привлекает внимание детей и в ее речи присутствуют практически все характеристики, присущие motherese, МР значимо не различается при обращении к первому и второму ребенку (например: триада 3) — первая стратегия. Вторая стратегия — мать не стремится к привлечению внимания детей, ее речь различна при обращении с первым и вторым ребенком (триада 5). Так, для триады 3 в МР при взаимодействии с 12-ти месячными детьми присутствуют все характеристики, кроме небольшого количе-

ства звуковой игры (25%) и вопросительных и восклицательных форм предложений (3-50%). В звуковом репертуаре детей отсутствует только имитационные звуки. Уровень речевого развития детей отличается по соотношению слоговых структур и гласноподобных звуков: у первого ребенка — СГ 97%, Г 3%; у второго — СГ 40%, Г60%. Другой вариант триадных отношений — триада 5. В МР отсутствуют все характеристики, кроме повторения слов и звуков детей и пауз между предложениями в высказываниях. Уровень речевого развития детей значительно не различается и характеризуется небольшим количеством слоговых структур (менее 25%), отсутствием имитации голоса матери, отсутствием первых слов к 12-и месячному возрасту. В речи первого ребенка — СГ 15%, Г 85%, второго ребенка — СГ 25%, Г 75%.

Проведенное исследование позволило выявить различия в уровне речевого развития детей групп нормы и риска 1 (неврологические нарушения тяжелой степени). Значимых различий в уровне речевого развития детей групп нормы и риска 2 (ПЭП — легкой степени) не выявлено. Анализ взаимодействия в диадах «мать-ребенок» показал взаимное влияние уровня речевого развития ребенка и стратегии речевого поведения, выбираемой матерью для взаимодействия с ним.

Д. Маркус, И. Дегтярева (Рига, Латвия)

Детская речь в контексте проявления норм поведения

Социолингвистический аспект детской речи в данном докладе анализируется в двух направлениях:

1. отражение быта в детской речи;
2. детская речь без осознания стереотипов взрослых, этикета поведения, норм приличия и стиля.

1. Детская речь формируется под влиянием среды, в которой находится ребенок, наибольшим образом — под влиянием семьи, т. к. самый тесный контакт и общение в нормальной семье происходит с родителями, братьями и сестрами. Играя, дети подражают тому, что наблюдали в жизни близких людей, что слышали в разговорах, поэтому, очевидно, дочка медсестры будет разыгрывать лечение больных, а сын строителя будет строить дома. В дошкольном возрасте примером для подражания является ближайший взрослый, на которого ребенок старается быть похожим во всем, в том числе естественно и с легкостью

перенимая стиль общения и речевые обороты. Имитируется и поведение взрослых, при этом зачастую воспроизводятся их ошибки.

Быт во всех его проявлениях — бытовое общение, отношения между членами семьи, права и обязанности, семейная иерархия и традиции — очень ярко отображается в детской речи. Обычно это явление носит конкретный, целенаправленный и иллюстративный характер. Например, таков разговор Евы и Яниса.

Янис: *Почему у меня есть сестренка, а у тебя нет?*

Ева: *Моя мама же не спит с папой, потому что папа не зарабатывает деньги. Когда подзаработает, тогда и будет спать, и тогда я получу какую-нибудь бейби.*

Другой пример. После того, как по радио уже трижды прозвучала песня «Плакала дочка, плакала мама, плакал месяц на небесах», маленькая дочка не выдержала и спросила: «*Ну куда опять этот папа по-девался?*»

Дети судят об окружающем мире, исходя из своего настоящего опыта, поэтому не всегда в соответствии с реальностью. Например, трехлетняя Анастасия рассуждает о том, что, когда она вырастет, надо будет выходить замуж. Ее размышления тесно связаны с полученным в семье опытом, где мама ждет второго ребенка.

Анастасия: *Когда у меня родится братик, я его воспитаю и будет у меня жених.*

А вот пятилетний Арманд предстоящую женитьбу даже обосновал математически.

Арманд: *Воспитательница, женщин больше, чем мужчин?*

Воспитательница: *Почему ты так думаешь?*

Арманд: *Ну как, в нашей группе мы только пять мальчиков, остальные — девочки. Это что, когда я вырасту, мне надо будет жениться сразу на двух?*

Некоторые дети, обладая великолепными способностями наблюдения, очень точно подражают взрослым.

Шестилетняя Даниэлла: *Девочки, выпьем кофе!*

Воспитательница: *Девочки, детям нехорошо пить кофе!*

Даниэлла: *Ну ладно, тогда пойдем перекурим.*

Такие детские разговоры очень поучительны, в них часто прямо и остро выявляются и социальные, и эмоциональные проблемы жизни взрослых, в том числе и то, что маленький ребенок считает ценностями, и то, какие ценности преобладают в окружающем его мире взрослых. В дошкольном возрасте главной ценностью для ребенка является семья, особенно мама и папа. Семья — это место, где ребенок чувствует себя любимым и защищенным. В этом мы убедились также, проводя

опрос о том, что ребенок считает счастьем. Получили ответы, что *счастье — это тогда, когда есть мама, папа и маленький бейби; это тогда, когда семья вместе в парке; счастье — это тогда, когда папа с мамой идут смотреть, как солнышко ложится спать; счастье на даче, когда работаю с бабушкой и собачкой, когда приезжает мама с папой и есть мягкая постелька* и т. п. К сожалению, в наше время ценность семьи во взрослом мире уменьшилась. Зачастую, мы сначала рожаем детей, а потом сами же затрудняем им жизнь.

2. Прямота отражения мира в детской речи часто обусловлена тем, что ребенок еще не улавливает подтекст, не владеет фразеологизмами, не знает переносного смысла слов, метафор, не применяет эпитеты и многие другие средства выразительности. На ребенка еще мало влияют стереотипы взрослых, нормы этикета, он еще не знаком с правилами поведения и только начинает осваивать понятия приличия и стиля. Ребенок говорит прямо — так, как думает.

Воспитательница поднялась на стремянку и подвешивает под толчком украшения. Пятилетний Дейвид, наблюдая за воспитательницей, говорит: *«Слезай, я боюсь! Ты сегодня слишком хорошо выглядишь, чтобы упасть и сломать себе шею»*.

Воспитательница детского сада пришла в новом, довольно длинном, осеннем пальто. Четырехлетний Валдис, немного картавя, высказывает свое мнение: *«Суныфко, это бабфкое пхатье ты бойфе не одевай!»* На другой день та самая воспитательница надела очень тонкие колготки. Валдис долго ходил вокруг воспитательницы, очень внимательно наблюдая за каждым ее движением, и потом сказал: *«Суныфко, у тебя говые ноги сегодня, .. мне нхавится»*.

Трехлетний Матис играет во врача и проверяет пульс у бабушки: Абсолютно здорова, проживешь еще три дня!

Дети без стеснения могут поделиться и такими подробностями взрослой жизни, о которых взрослые предпочитают умалчивать.

Майя спрашивает у Ванессы: *Почему за тобой никогда не приходит папа?*

Ванесса: *Он живет в Риге, и у него там еще куча детей от чужих женщин. Он такой бабник!*

В основе детской речи заложена врожденная способность словообразования и речесложения, однако на эти процессы влияют социальные факторы, общество, культурное окружение, традиции... и, конечно, положительный пример. Влияние родственника, друга, ровесника, учителя, родителей и даже незнакомой, но известной яркой личности, может дать импульс к творческому выражению и сподвигнуть на чудотворные дела. Было бы великолепно, если бы взрослые, с их годами

накопленным опытом и зрелым умом, стали для детей защитой и одновременно примером положительных творческих проявлений. Положительный пример имеет огромное воспитательное значение в детском возрасте, и только позже оцениваются профессиональные достижения человека.

М.А. Опалева (Москва)

Речевые стратегии в диалоге старших дошкольников

Большинство современных исследований онтогенеза диалогической речи ориентировано на изучение таких диалогических ситуаций, как «мать-ребенок» или «ребенок-взрослый». Диалог «ребенок-ребенок» как объект исследования встречается крайне редко, хотя и признается, что именно в этой сфере коммуникации реализуются навыки, приобретенные ребенком в общении со взрослыми, в силу чего она представляется особо интересной для изучения.

Из исследований онтогенеза общения в детской психологии и возрастной психолингвистике известно, что диалог между детьми значительно отличается от диалога между ребенком и взрослым. (Отношения между сверстниками... 1978, Развитие общения дошкольников со сверстниками 1989, Лепская 1997). Во-первых, сверстник, не является столь несомненным авторитетом для ребенка, как взрослый, а во-вторых, в отличие от взрослого, один ребенок не понимает другого с полуслова, и тот вынужден решать большее количество коммуникативных задач. В-третьих, в силу особенностей восприятия, связанных с эгоцентричностью, особенно сложным для детей является учет точки зрения сверстников, а потому у детей нет настроя на кооперативное взаимодействие, и их общение, основанное в основном на соперничестве, приобретает такие черты, как инактивность и конфликтность.

С целью отчасти заполнить научную лакуну, которую все еще представляет собой диалог ребенка с ребенком, мы исследовали стратегии речевого поведения старших дошкольников в ходе совместной предметно-игровой деятельности.

Поскольку исследование речевого поведения с точки зрения коммуникативных стратегий — достаточно новая область современной лингвистики и в настоящее время нет единого подхода к описанию этого феномена, возникает необходимость ввести ряд определений. Под

речевой стратегией предлагается понимать, вслед за К. Kellermann, *обязательный для любой коммуникации отбор языковых ресурсов и адаптация их к условиям общения с целью выразить свою интенцию* [Kellermann 1992: 228]. Тактика в свою очередь является средством выражения конкретной стратегии. Материалом для исследования послужили записи диалогов детей, полученные в ходе экспериментального исследования по психологии, которое было направлено на изучение детской кооперации.¹ В исследовании участвовали 60 детей шестилетнего возраста, которые посещали общеобразовательные дошкольные учреждения г. Москвы. Эксперимент включал в себя три ситуации: 1) совместная конструктивная деятельность; 2) игра, которая требовала совместного решения определенного затруднения и, кроме того, давала детям возможность соревнования и 3) сюжетно-ролевая игра. Материал, полученный в ходе каждого из экспериментов, имеет свою специфику, основанную главным образом на разной степени потенциальной соревновательности заданий. Анализ речевого взаимодействия детей в трех разных ситуациях дал нам возможность выделить более широкий спектр речевых стратегий детей в ходе совместной предметно-игровой деятельности.

Основные выводы по результатам исследования:

1.А. Превалирующей стратегической линией речевого взаимодействия дошкольников является **коммуникативное лидерство**. В инициативных речевых действиях оно проявляется в стратегиях *управления* (т.е. *приказах и указаниях*); *декларации намерений, условий, правил или победы над собеседником*, а также *в стратегиях критики собеседника или его действий*. Что касается стратегий реагирования, коммуникативное лидерство проявляется как *немотивированный или мотивированный соперничеством отказ, возражение, возмущение, отмашка, ответная критика, вопрос, выражающий недоверие к собеседнику, соперничество, которое выражается в непризнании и отрицание победы партнера*.

1.Б. Помимо основной стратегической линии необходимо выделить еще две. Первая — это **коммуникативное подчинение**. Оно является обратной стороной коммуникативного лидерства и в диалоге детей выражено очень слабо в инициативных стратегиях *консультирования и жалобы* и в реакции *оправдания путем занижения оценки своих способностей*. Коммуникативное подчинение связано со слабой психологической позицией во взаимоотношениях со сверстниками, которая не свойственна шестилетним детям.

1.В. Вторая стратегическая линия, отличная от коммуникативного лидерства, — это **коммуникативное партнерство**. Оно представлено

¹ Мы приносим особую благодарность психологам, предоставившим данный материал для лингвистического анализа.

весьма разнообразными стратегиями, которые, однако, встречаются как единичные примеры в нашем экспериментальном материале (16%). Это подтверждает гипотезу о том, что данный элемент речевой, и, в частности, стратегической системы ребенка находится в начале этапа своего становления, и это, по всей видимости, непосредственно связано с процессом децентрации. Коммуникативное партнерство выражается в инициативных стратегиях *просьбы, предложения, совета, информирования, обсуждения (проявления внимания к действиям партнера), консультирования и похвалы*, и в таких реактивных стратегиях, как *согласие, информативный ответ, «скромничанье», свидетельство принятия к сведению, вопрос-уточнение и конструктивно-мотивированный отказ*.

2. Инициативные реплики значительным образом преобладают над реактивными (5:1), и практически нет цепочек взаимосвязанных реплик, превышающих две. Это подтверждает гипотезу, что речевые контакты детей, по сути, еще не являются диалогами, а представляют собой отдельные реплики, с вкраплениями последовательных связанных цепочек акций и реакций.

3. На инициативные стратегии коммуникативного лидерства преобладают негативные реакции (86%), а на кооперативные — положительные (60%).

4. Значительное количество реплик, адресованных взрослому, подтверждает отсутствие взаимодействия между детьми. Эти реплики могут выполнять две функции: либо ребенок стремится заручиться поддержкой авторитетной личности и таким образом выиграть спор, либо он стремится получить положительную оценку взрослого с целью повышения самооценки.

5. Конфликтная модель поведения проявляется также в стратегиях отторжения и противодействия другим детям, которые противопоставляются группе «мы», причем осознание «своего круга» происходит, несмотря на фактическое отсутствие взаимодействия внутри него.

6. Следование некооперативным стратегиям является для детей не продуманным и запланированным поведением, а естественным отражением эгоцентрического мироощущения. Появление в коммуникативной системе ребенка партнерских стратегий обусловлено появлением установки на кооперацию что, в свою очередь, связано с процессом эмоциональной и интеллектуальной децентрации.

7. Процесс усвоения правил кооперативной коммуникации связан с рядом парадоксов:

А. Человек, научившись учитывать точку зрения другого, научается более успешно манипулировать им.

Б. Диалогической кооперации учатся в ситуации полилога, а реализуют этот навык в стандартной ситуации говорящий-слушающий.

8. Наблюдение и размышления над эгоцентрическими репликами детей позволило выявить оба аспекта эгоцентрической речи — и планирующий (по Выготскому), и специфический отчет коммуникации «от себя» (по Пиаже). Косвенные наблюдения над речью взрослых позволяют предположить, что коммуникативный эгоцентризм является во многом коммуникативной максимой, естественным протеканием самой коммуникации, а вот учет точки зрения собеседника и ориентация на него — специальным и сознательным коммуникативным усилием.

Тот факт, что шестилетние дети, которые фактически стоят на пороге школы, оказываются неспособными учитывать точку зрения другого, и, как следствие, не способны к кооперации и планированию совместных действий, является тревожным сигналом и заставляет задуматься о необходимости целенаправленного обучения детей навыкам успешной коммуникации, прежде всего со сверстниками.

Литература

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

Отношения между сверстниками в группе детского сада: Опыт социально-психологического исследования / Под ред. Т. А. Репиной. — М., 1978.

Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А.Т. Рузской. — М., 1989.

Kellermann, K. Communication: Inherently strategic and primarily automatic // Communication Monographs, v.59, September 1992.

Н.П. Павлова (Череповец)

«Подсознательная грамматика» в письме детей

В современных теоретических подходах и в практике методики обучения грамоте наблюдаются кризисные явления, которые связаны с тем, что в первый класс часто приходят дети, в той или иной мере уже владеющие навыком письма и чтения. Это свидетельствует о том, что дети активно осваивают окружающую их «графическую действительность». Способствует этому и высокий образовательный уровень родителей, которые могут оказать необходимую помощь своим детям в освоении грамоты: формировании навыков чтения и письма. В то же

время сегодня все чаще фиксируются случаи самостоятельного овладения ребенком навыками чтения и письма.

Овладение устной и письменной речью идет у ребенка, как мы знаем, параллельно. Дети овладевают родным языком в условиях естественной языковой среды, причем в период наибольшей сензитивности к языку. Они постоянно слышат родную речь и учатся строить ее самостоятельно; у них формируются механизмы восприятия и производства структурных элементов языка и правилосообразные связи (ассоциации), стереотипы, лежащие в основе словосочетаний и предложений; им приходится осуществлять определенную аналитико-синтетическую деятельность, характерной особенностью которой является неотчетливое сознание признаков структурных элементов, единиц языка, специфическая (неполная) абстракция и так называемые практические (допонятийные) обобщения. Одновременно ребенок осваивает особенности русской графики и орфографии.

Нас интересует, каким образом формируются естественные «стихийные» нормы письма. Мы предполагаем, что уже с начала освоения письма у детей складывается представление обо всех принципах орфографии, причем у разных детей по-разному. При письме ребенок опирается то на произношение; то на зрительную память (актуализируя графический образ слова), то на моторную память (если выработалась автоматизация написания слова); то на понимание значения словоформы, морфемы, на формирующиеся практически путем обобщения, ассоциации, стереотипы. Развивается лингвистическое мышление, проявляющееся в анализе языкового материала, память на орфографические явления, закономерности. Традиционно период «до изучения правил» в школе называют дограмматическим. Фактором высокой орфографической грамотности в дошкольном и младшем школьном возрасте, на наш взгляд, является интенсивное продвижение детей в их общем развитии. Выдвинутое нами предположение о существовании «подсознательной грамматики» в детском возрасте необходимо было проверить. Адекватным путем проверки мы сочли изучение особенностей дограмматического овладения орфографией на примере написания ударных и безударных окончаний существительных 1,2,3 склонений в формах родительного дательного и предложного падежей. Наблюдения за письмом дошкольников (6–7 лет) и младших школьников, анализ их письменных работ показывают, что в ряде случаев дети успешно справляются с написанием слов до изучения соответствующих орфографических правил. В эксперименте участвовало 10 детей-дошкольников, 40 учащихся 1-го класса, 107 — 2-го класса, 92 — 3-го класса, 63 — 4-го класса. Письмо дошкольников представлено спонтанными текстами, школьников — диктантами.

Усвоение правописания безударных окончаний разных частей речи даже на уровне теоретического осмысления требует сложной умственной деятельности. Пишущий должен иметь понятие о принадлежности слова к определенной части речи, о роде и числе существительного, знать морфемный состав слова (по меньшей мере, выделять основу и окончание), различать ударные и неударные окончания, твердые и мягкие основы, определять склонение и падеж существительных. Естественно, что дети-дошкольники и младшие школьники (1,2 классы) такими знаниями не обладают. По подсчетам психологов, чтобы верно написать безударные окончания только имен существительных ребенок должен помнить больше 60-ти правил [Жуйков 1965:125].

Полученные нами данные говорят о том, что дети в соответствии с нормой пишут окончания существительных во множественном числе именительного падежа. Аналогично высок процент нормативных написаний в родительном, дательном и творительном падежах. Этот факт говорит о том, что у детей практически путем уже сформировался навык, по которому они четко опознают флексии указанных существительных. Между тем, в учебных пособиях правило типа «В окончаниях существительных множественного числа именительного падежа пиши Ы или И» никогда и никем не формулируется. Как же ребенок — дошкольник или младший школьник, который не имеет значительного запаса грамматических знаний, осознает подобные правила, каков механизм выработки данного навыка?

В целом все приводимые факты подтверждают нашу гипотезу о том, что существует ряд правил, которые ребенок уже в раннем возрасте усваивает эмпирически, самостоятельно. Одно из таких правил: правописание окончаний существительных в косвенных падежах, что, несомненно, является свидетельством формирования у ребенка морфологического письма.

Литература

Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий. — М., 1965.

Из опыта одновременного овладения русским и корейским языками как родными

В начале мы бы хотели представить корейский язык, указать на его особенности.

Корейский язык относится к урало-алтайской или тунгусо-маньчжурской группе языков. В корейском языке различают 6 диалектов. Алфавит состоит 10 гласных и 14 согласных. В настоящее время письменной системой «хангыль» пользуются 70 миллионов жителей Южной и Северной Кореи, а также 5 миллионов корейцев, живущих за пределами Корейского полуострова, в том числе в США, России, Китае, Японии. Особенностью консонантизма является наличие 3 видов шумных согласных и отсутствие принципиального различия *л* и *р* и т.д. Система гласных отличается богатством монофтонгов и дифтонгов. Ударение в одних диалектах силовое, в других — музыкальное, разноместное. Корейский язык — агглютинативный, но с элементами фузии. Развит морфологический способ словообразования. Структура корейского предложения такова, что сказуемое всегда стоит в конце предложения (подлежащее + дополнение + сказуемое).

Пак Эмин заговорила примерно в 9–10 месяцев. И заговорила она на русском языке, несмотря на то, что с ее первых дней, когда она еще находилась в роддоме, папа разговаривал с ней исключительно на корейском языке, который является для него родным. Видимо, сказалось постоянное присутствие мамы, носительницы русского языка, тогда как корейскую речь девочка слышала гораздо реже — вечерами и по выходным.

Ее первое слово было — «си», что означало «сися» (оно и понятно — самое важное в жизни). Также были слова «ав», в смысле «собака»; «ки», т.е. «киса»; «бу» от «бух» в случае, если что-то падало, «дядя», «баба», «там». И, конечно же, присутствовали такие слова как «мама» (с 7 месяцев) и «папа» (с 11 месяцев). Стоит заметить, что в этот период впервые появились корейские слова, однако еще не осознаваемые как корейские, как вообще какие-то «другие»; скорее как один из вариантов произнесения слова. Это *엄마* [omma] = «мама» и *아빠* [oppa] = папа.

К году добавились такие слова, как «ау» = «мяу» для обозначения кошки, «апа» = «яблоко», «тяпта» = «обувь», «ням-ням» = «кушать», «бам» = «банан», «мя» = «мяч», «але», «тетя» и др. Таким образом, к году в словарном запасе Эмин уже было более 20 осмысленных слов.

И к возрасту 1,1 появились новые корейские слова. В данном случае они уже как бы позиционировались как слова, которые можно использовать только при общении с папой, т.е. произошло первое понижение отличия, дифференциация языков, на которых говорят папа и мама. Это были слова *지지* [чиджи] — «кака» («грязь»).

Еще через месяц появилось слово *발* [баль] = «нога». Стоит заметить, что детям в первую очередь при овладении речью гораздо проще произносить губные и губно-зубные звуки (такие как [м, б, в]), но не заднеязычные или смычные, а также не шипящие. Тогда становится понятным выбор Эмин корейского слова *발* [баль] вместо длинных и сложных по артикуляции русских «нога» или «ножка».

Также появилось слово, которое по сути уже использовалось на русском языке: *멍멍* [моң-моң], что означает «гав-гав», и Эмин применяла это слово для обозначения собаки.

В возрасте 1,2-3 произошел большой скачок в пополнении словарного запаса как на русском языке, так и на корейском. На русском за эти два месяца добавилось около 30 слов. Среди них имена (в т.ч. собственное имя — Эмин, своя фамилия — Пак), названия еды («агук» = огурец и др.), названия животных («кья-кья» = «кря-кря» для обозначения утки и т.п.), слова, обозначающие действия («чирк» = «рисовать», «бай-бай» = «спать» и д.р.) и состояния («бо-бо» = «больно», «чо» = «горячо»).

На корейском добавилось более 10 слов. Это слова *양말* — «носки», *물* — «вода», *곰* — «мишка», *없다* — «нет» (отсутствует), *이거* — «это» и др.

С особым удовольствием дети усваивают простые звукоподражательные слова. То же произошло и с корейскими словами. Например, звукоподражание «р-р-р-р» (рычание тигра) — *어흥*, звучащее примерно как [охы], Эмин использовала с большим удовольствием, т.к. это прекрасная замена «р-р-р», которое выговорить она не в состоянии. Еще одно интересное слово, не имеющее эквивалента в русском языке, *치카 치카* [чика чика] — звукоподражание, передающее звук при чистке зубов зубной щеткой. Это слово Эмин с удовольствием стала использовать в значении «чистить зубы».

Появилось слово *코(오)* [кхоо] в значении «спать». Это слово изображает звук, исходящий от спящего человека. Интересно также, что и это слово стало как бы «дублетом» для уже освоенного русского «бай-бай». Были и другие «дублеты»: *애기* — ребенок — на русском языке «ляля»; *공* — мячик — на русском языке «мя», *신발* — туфельки (обувь) — на русском языке «тяпта».

Также она стала постепенно использовать корейское междометие, не имеющее соответствия в русском языке. Это междометие 아이구, выражающее одобрение, похвалу; может переводиться как «Вот молодец!», «Вот это да!», «Как хорошо!», «Здорово!» и т.п.

К 1.4 общее количество слов на обоих языках превысило 100 единиц. Однако соотношение количества слов на русском языке к словам на корейском языке составляло 90% к 10% соответственно.

В 1.5 Эмин произнесла первое предложение — «Баба идет». Следующим уровнем развития речи было продолжение строчек любых стихотворений («Мишка косолапый по лесу.. — Идет! и т.п.). Также Эмин стала подпевать строчки из разных песенок. Причем, в основном, на корейском языке. Например: «산토끼 토끼야, 어디로 가느냐?..» — «Горный зайчик, куда бежишь?..», «나비야, 나비야 이리 날라 오너라...» — «Бабочка, бабочка, лети ко мне...».

Словарный запас корейских слов пополнялся названиями продуктов питания (в т.ч. значимыми для корейской кухни 밥 — «рис», 국수 — «макароны, лапша», 김 — «морские водоросли» и др.), животных (코끼리 — «слоник» и т.д.), названий родственников («бабушка» — 할머니 и т.д.), предметов одежды (모자 — «шапка, шляпа»), корейскими именами (부전 — Бу Джан и др.)

С 1.7 Эмин стала строить предложения из 3-х и более слов. Например, «Мамочка, пойдём в комнатку» и т.п. В то же время Эмин все больше правильно использовала окончания (отображающие падеж, лицо, число, время) для связи слов в предложении, использовала уменьшительно-ласкательные суффиксы. Появились так называемые «правильные ошибки»: «пею» вместо «пою», т.к. «петь»; «сиду» вместо «сизу», т.к. «сидеть», «хочу» вместо «хочу́», т.к. «хóчешь» и т.п. Количество слов на корейском языке также увеличивалось. Например, появились такие наречия как «больно» — 아파(요), «интересно» — 재밌다, «вкусно» — 맛있이다.

Огромную важность в корейском языке имеет вежливый стиль общения. В русском языке мы имеем два уровня вежливости «Вы» и «ты», в корейском же языке существуют ряд подуровней в вежливой и невежливой формах. Поэтому на начальном этапе изучения языка следует отрабатывать формы вежливого официально-формального стиля, дабы избежать возможных серьезных недоразумений. Именно так и поступил папа Эмин, заучивая с ней такие слова как «спасибо», «здравствуйте» и т.п. в первую очередь в их вежливой форме, применимой для уважительного общения с родителями и незнакомыми людьми. Например, приветствие «здравствуйте» (вежливая официальная форма, употребляемая в общении с человеком гораздо старше, выше по положению,

незнакомцем) 안녕하세요 звучит примерно как [аньёҗхасимника] (ее Эмин еще не освоила); «здравствуйте» (вежливая неофициальная форма, применяемая в общении со старшими, выражающая уважение) 안녕하세요 звучит примерно как [аньёҗхасейо]; в то время как «привет» (невежливая, разговорная форма) 안녕 звучит просто как [аньёҗ].

Интересно также и то, что ей осваиваются и невербальные способы общения, обусловленные корейской культурой. Например, при приветствии на корейском языке она всегда делает поклон, что очень важно для корейцев. Или при просьбе что-то дать, со словами 주세요 («Дайте, пожалуйста»), она протягивает не одну, а две руки, что означает уважение и чистоту намерений.

Еще одним интересным фактом является то, что примерно 2 месяца назад (1,10) Эмин стала уже вполне осознанно разграничивать корейский и русский язык. Услышав от мамы фразу на корейском языке, она задумалась и сказала «Это по-корейски. Так папа говорит». С тех пор у Эмин можно попросить перевести слово, спросить, как то или иное слово будет по-корейски или по-русски. Ответ можно и не услышать, но если она «переводит», то всегда правильно.

На сегодняшний день Эмин 2 года. Что касается русского языка, то ее словарный запас обширен, предложения сложные, распространенные. Наизусть она знает множество стихотворений (особенно про впечатливший ее Новый Год), сказок (народные русские, К.И. Чуковского, С. Маршака), песни. На корейском же языке она в основном увеличивает количество слов и фраз вежливости, однако еще не строит предложения. Мы предполагаем, что здесь опять сказывается фактор недостатка времени общения, чтения на корейском языке. Хотя изредка ей читают сказки на корейском языке, показывают мультфильмы, она слушает много корейских детских песенок. В апреле этого года должна состояться поездка в Корею, что, мы надеемся, приведет к большому скачку в овладении Эмин корейским языком.

Категория числа существительных различных лексико-грамматических разрядов и факторы ее усвоения в раннем онтогенезе

Как известно, категория числа неодинаково реализуется в зависимости от лексико-грамматического разряда русского имени существительного. Так, например, в случае со всеми конкретными существительными, за исключением тех, что обозначают некоторые двусоставные предметы, наблюдается регулярное выражение категории числа: *стол — столы, дверь — двери* и т.д., то есть реальная единичность или множественность предметов всегда находит выражение в форме имени существительного. Однако же все гораздо сложнее в случае, например, с так называемыми вещественными именами существительными. Форма множественного числа таких существительных, как *чернила, духи, сливки*, ничем не мотивирована, по крайней мере, на уровне синхронии. Таким образом, задача, стоящая перед ребенком, осваивающим категорию числа существительного в русском языке (мы имеем в виду освоение русского как родного) представляется чрезвычайно сложной, и возникает вопрос, какие факторы наиболее действенны в сфере освоения категории числа того или иного лексико-грамматического разряда.

Для лучшего понимания механизмов развития категории числа имени существительного исследователи предлагают принимать во внимание такие факторы, как иконичность/неиконичность языкового знака. Иконичность понимается традиционно как непосредственное отражение в форме существительного в ед. либо во мн. числе единичности либо множественности обозначаемого им денотата. М.Д. Воейкова предполагает, что если иконические формы множественного числа усваиваются раньше неиконических, то можно сделать вывод о влиянии особенностей языкового маркирования на скорость усвоения. Помимо этого, в работах С.Н. Цейтлин на примере русского языка рассматриваются и другие факторы, такие как перцептивная выпуклость, прозрачность форм, играющие роль в усвоении количественности в целом, и в усвоении числа существительных в частности.

При анализе процесса освоения числа имени существительного в русском языке нами принимались во внимание те идеи, на которые указывал Д. Слобин, когда писал о когнитивных предпосылках развития грамматики: «Для того, чтобы овладеть грамматикой, ребенок должен:

1. осознать те физические и социальные явления, информация о которых передается при помощи языка и 2. уметь обрабатывать, организовывать и хранить языковую информацию» [Слобин 1984: 143]. дополнение к первому пункту мы предлагаем учитывать и ту информацию, которую ребенок получает не только при помощи языка, но также извлекает и просто из своей предметной деятельности. Основание для того, чтобы связывать предметную деятельность ребенка с освоением им категории числа существительного, видится нам в той связи, которая существует между тем, как представлено предметное количество в действительности и способами отражения этого в современном русском языке.

Мы предприняли попытку проследить взаимосвязь тех внеязыковых и языковых факторов, которые появляются в жизни ребенка на «дословесном» этапе и влияют впоследствии на правильное употребление числовых форм в продуцируемой речи. Группы факторов выделены нами в соответствии с различиями в семантике существительных различных лексико-грамматических разрядов:

Группа №1. Факторы освоения числа конкретных имен существительных: манипулирование совокупностью однородных предметов, либо многосоставными предметами (кубики).

Группа №2. Факторы освоения числа вещественных имен существительных: действия с веществами (вода, молоко)

Группа №3: Факторы освоения существительных, употребляемых в инпуге чаще в форме множественного числа, либо относящихся к *pluralia tantum*: распознавание черт собственной внешности и внешности человека вообще (глазки, щечки, ушки), знакомство с двусоставными предметами (штаны, ножницы); специальные речевые жанры взрослых, предназначенные для общения с детьми на «бессловесном этапе» (потешки, считалки и другие языковые игры, напр, «Ладушки», «Гули»).

Дневниковые записи о раннем развитии детей, входящие в Фонд данных детской речи РГПУ им. Герцена, позволяют зафиксировать внутри процесса усвоения категории числа имени существительного те моменты, когда освоение данной языковой категории как центра категории количественности находится в самом начале, то есть создаются соответствующие условия в предметной деятельности ребенка, а также в инпуге, получаемом ребенком. Благодаря дневниковым записям мы также можем установить возраст ребенка, когда в его речевой продукции непосредственно проявляются признаки усвоения форм числа. На эти признаки в сфере морфологии указывал А.Н. Гвоздев: ребенок уместно применяет словоформы в речи, кроме того, постепенно появляются формы, противопоставленные по какому-то грамматическому значению, а также возникают образования по аналогии (санка). На

основе дневниковых записей развития Лизы Е. и Ани С. мы проследили связь между появлением в жизни этих детей условий освоения категории числа существительных и признаками этого освоения в речевой продукции девочек, установив, какие временные интервалы отделяют первое от второго.

Действия ребенка с такими мелкими однородными предметами, как листья, веревочки, тряпочки и т.п., вероятно, будут связаны с освоением им категории числа собирательных существительных, типа *листва*. Однако, материал речевого развития ребенка до трех лет пока не содержит признаков освоенности этой категории ребенком, поэтому фактор освоения категории числа собирательных существительных нами не рассматривается.

Таблица 1.

Время фиксации в дневниковых записях появления факторов

	Лиза Е.	Аня С.
Манипулирование однородными предметами	0.8.6–1.4.9	0.9.0–1.2.0
Действия с веществами	0.8.1–0.8.16	0.10.00–1.00.00
Распознавание черт внешности человека	0.11.27	1.4.00
Знакомство с двусоставными предметами	1.3.1–1.4.26	1.4.00
Знакомство с языковыми играми в речи взрослых	0.7.21–0.11.27	0.10.00

Таблица 2.

Время появления в речи детей признаков освоения числа имени существительного

	Лиза Е.	Аня С.
Число конкретных (=дискретных) имен существительных	0.9.8. (*ава* — одна или больше собак, кошек и подобн.); 1.1.20 (*ки* — одна или больше игрушек и подобн.); 1.7.18 (*нага* — нога.) — 1.11.21 (*нагами* — ногами)	1.2.15 (*биба* — пуп, брошка, шапка) — 1.6.13 (*бибу* — просит печенье в виде рыбы); 1.10.13 (*сяпок* — сапок; *сабги* — сапоги)

	Лиза Е.	Аня С.
Число вещественных (=недискретных) имен существительных	1.10.4 (*аду* — воду)	1.4.23–1.07.18 (*будя-будя* — *Дай бади*); 2.01.00 (*Мая леба* — мой хлеб = кусок хлеба)
Число конкретных существительных, употребляемых в инпуге чаще во мн. числе	1.4.20 (*тапки* — тапки)	1.2.24 (*баби* — валенки); 1.10.14 (*Мама, тапки!*, *Аня — сандалии!*)
Число конкретных существительных, суш., употребляемых только во мн. числе	1.10.6 (*баси* — бусы); 1.11.4 («*Гагака* — «колготка») — 1.11.6 (*Гагататьки* — колготочки)	1.11.22 (*сянка* — санки)

Таблица 3.

Временные интервалы, отделяющие появление факторов, влияющих на освоение числа существительных от появления признаков освоения данной категории

	Лиза Е.	Аня С.
Манипулирование однородными предметами	1 мес. (*ава*); 4 мес. (*ки*); 11 мес. (*нага*) — 15 мес. (*нагами*)	5 мес. (*биба*) — 9 мес. (*бибу*); 13 мес. (*сяпог* — *сябги*) — от первой фиксации фактора
Действия с вещами	14 мес. (*аду*)	4–6 мес. — 8–10 мес. (*будя-будя* — *Дай бади*); 13–15 мес. (*моя лепа*)

	Лиза Е.	Аня С.
Внешность человека	7–12 мес. (*нага* — *нагами*)	9 мес. (*Буду геть носьки*)
Парносоставные предметы	5–7 мес. (*тапки*) ; 16 мес. (*гагака*) — 16 мес., 2 дня (*гагаки*)	1 мес. (*баби*) ; 6 мес. (*Мама — тапки*, *Аня — сандали*) ; 14 мес. (*сянка*)

Наша гипотеза заключается в том, что чем короче интервал между условием когнитивного освоения предметного количества и его речевой объективацией, тем более существенную роль играет это условие в освоении категории числа того или иного ЛГ разряда существительного.

Колебания в выявленных нами цифрах могут быть объяснены с одной стороны, индивидуальными особенностями развития девочек, разницей их речевых стратегий, с другой стороны, спецификой дневниковых записей.

В дальнейшем мы планируем привлечь для анализа также данные спонтанной речи для более глубокого понимания влияния инпута на освоение категории числа существительного.

А.А. Петрова (Волгоград)

О трех каналах связи в детской коммуникации

В «Психолингвистике-54», названной так по психолингвистическому семинару в Блумингтоне (США) в 1953 году, рассматривались подходы к языковому поведению в условиях коммуникации и предлагались схемы, иллюстрирующие сам процесс человеческого общения. Прошли десятилетия, но те первоначальные схематические «зарисовки» так и остались по сути неизменными, даже несмотря на то, что осгудовская психолингвистика вызывала серьезные возражения в среде и психологов, и лингвистов. Схемы стали заменяться на модели применительно к отдельным составляющим, участвующим в циклах продукции и восприятия речи (когнитивные модели в процессе познания, модели переработки информации, модель перцептивного цикла Найссера и т.п.), но одна деталь оставалась в тени, хотя и продолжала

достаточно часто упоминаться в исследованиях, — некая микроструктура или отрезок от рта кодирующего до уха декодирующего, — иными словами, каналы связи, которые действуют одновременно в условиях устного общения. К таковым относятся: вокально-аудиторный (один участник коммуникации говорит, другой слушает); жестикулярно-визуальный (один участник коммуникации делает жесты, другой их воспринимает); манипуляционно-ситуативный (обязательно учитываются особенности ситуации общения) [Сахарный 1989: 22]. Именно данный аспект, т.е. комплексное исследование акта коммуникации, лег в основу методики рассмотрения интеракции как мультимодального события в совместном проекте ученых Германии и Франции. Однако и здесь пространственный отрезок как носитель определенной энергии воздействия (а говорение — это, прежде всего, воздействие), похоже, не изучается. Остается ряд вопросов, который еще ждет своего решения и требует привлечения знаний из области физики и математики: 1) любая коммуникация происходит не в вакууме, и для того, чтобы произвести акт речения, нужна энергия, которая бы выступила носителем этого речения и смогла бы доставить высказывание или информацию в пространстве до партнера по коммуникации; речь идет, например, о волновых процессах, если понимается звуковое оформление высказывания; 2) любое слово как знак, безусловно, обладает определенной энергией, которая в состоянии менять свои свойства и силу воздействия как на «+»/положительное воздействие, так и на «-»/отрицательное воздействие в зависимости от ситуации и от намерений говорящего, и при этом энергия каким-то образом увязывается со значением слова; 3) говорящий как субъект выступает носителем также определенной, но уже психической энергии, которая в свою очередь подвержена изменениям как на «+», так и на «-» и накладывается на энергию языкового знака; 4) наконец, любой жест или взгляд обладает энергетическим полем воздействия. Можно предположить, что разные виды энергий не сразу даются человеку в неизменном виде, но становятся, также, как и язык ребенка, и последний еще и научается ими владеть. Остается лишь выявить эту общую энергетическую составляющую акта коммуникации и научиться ею управлять.

Возвращаясь к трем каналам связи, теперь уже применительно к детской речи, зададимся вопросом о том, в какой последовательности они задействованы в процессе становления речи ребенка. Можно предположить, что первым активизируется вокально-аудиторный канал и только в части восприятия информации из окружающего мира. Любой человек использует пять чувств для получения и обработки информации, которая сначала кодируется в кратковременной памяти, а

затем, в зависимости от канала поступления, может быть сформирован визуальный, кинестетический, аудиальный, обонятельный и вкусовой коды. Процесс понимания языка — феномен приобретенного стимул-реактивного поведения. Слова не имеют значения сами по себе и для себя и представляют собой, как и язык вообще, последовательность звуков, организованных в последовательности со специфическими интонационными контурами. Подобная совместная комбинация становится значимой, когда она ассоциируется с определенным чувственным опытом. Все дети, по мнению С. Пинкера, появляются на свет с языковыми навыками. Это доказывают эксперименты П. Эймаса и П. Джусчика по выяснению заинтересованности месячного младенца. Дети сосали более энергично, когда в процессе демонстрации магнитофонной записи слоги менялись, например с «ba» на «ра». При этом они не просто слушали слоги на чисто звуковом уровне, но использовали чувство восприятия речи, поскольку два указанных слога отличались акустически. Младенцы обладают такими навыками с рождения, а не научаются им, прислушиваясь к речи взрослых [Пинкер 2004: 251]. Аудиторный канал связи младенцев настолько развит (или развивается очень быстрыми темпами), что, например, овладевающие английским языком младенцы в возрасте до шести месяцев различают фонемы, используемые в чешском и языке хинди, причем взрослые носители английского языка этого сделать не могут, т.е. не воспринимают эти звуки как фонемы. Маленькие французы в возрасте четырех дней активнее сосут, если слышат французскую, а не русскую речь. Младенцы продолжают отдавать предпочтение французскому языку, даже если речь отфильтрована компьютерными программами и осталась только одна мелодия, с другой стороны, они остаются безразличными к речи, если убиралась мелодика, но оставались лишь гласные и согласные звуки. Это еще один факт «усвоения» отдельных компонентов просодии какого-либо языка в материнской утробе (так как звуковые волны распространяются в пространстве и проникают в утробу матери) или в первые дни после рождения (см. об этом также работы Т.Н. Ушаковой). Интересен также и тот факт, что дети, если у них есть выбор, предпочитают слушать материнскую речь, а не речь, обращенную к взрослым. Феномен особого мелодического оформления речи матери исследован давно, при этом отмечается универсализм ее мелодик в разных языковых сообществах: подъем и спад интонации для одобрения, серия резких взрывных стаккато для запрещения, восходящий тон для привлечения внимания и плавное низкое мурлыканье легато для успокоения. Данное и представляет собой отправную схему становления и развития просодических протоконцептов для маркирования определенных

прагматических установок, впоследствии применяемых в диалоге со взрослым, когда, собственно, и актуализируется манипуляционно-ситуативный канал связи.

Жестикулярно-визуальный канал связи включается в работу вслед за аудиторным, и лишь затем присоединяется вокальная составляющая вокально-аудиторного канала. В течение первого года жизни система речепроизводства у детей работает с ускорением. Это связано и с физиологическим развитием голосового тракта ребенка и со значительными изменениями мозга после рождения, в процессе которых формируется ментальный механизм, позволяющий осознанно осваивать язык. Язык развивается настолько быстро, насколько с этим под силу справиться растущему мозгу; так, например, в период между девятым месяцем и вторым годом жизни ребенка у него на 50% больше синапсов, чем у взрослого, а метаболическая активность мозга достигает взрослого уровня в возрасте девяти — десяти месяцев, а затем и превосходит его [Пинкер 2004: 275].

Что же касается каналов связи взрослого партнера по коммуникации, то в общении с младенцем и дошкольником у него, безусловно, задействованы все каналы транспортировки и подачи информации, так как его цель — скорейшая социализация ребенка.

Литература

- Сахарный Л.В.* Введение в психолингвистику: Курс лекций. — Л., 1989.
Пинкер С. Язык как инстинкт: Пер. с англ. / Общ. ред. В.Д. Мазо. — М., 2004.
Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. — М., 2004.

Т.И. Петрова (Владивосток)

Овладение социальной ролью на раннем этапе речевого онтогенеза

К числу направлений, актуальных для «возрастной социолингвистики» [Доброва 2007], правомерно отнести изучение того, «какие сведения о речи, помимо правил грамматики и словаря, усваиваются ребенком в процессе его превращения в полноправного члена данного языкового сообщества». Формирование навыка свободного владения языком в различных коммуникативных условиях связывают с процессом социализации ребенка.

Исходными для нашего исследования являются следующие положения: 1) процесс включения в социальные отношения основан на овладении социальными ролями и формировании ролевого репертуара личности; 2) вследствие того, что переход от одной роли к другой сопровождается речевым переключением, усвоение системы социальных ролей предполагает и одновременное усвоение соответствующих коммуникативных кодов; 3) средством овладения социализированной речью служит сюжетно-ролевая игра: ее основной единицей является «мнимая ситуация» [Эльконин 1999], в которой ребенок берет на себя роли других людей и реализует типичные для них действия.

Целью нашего исследования было выявление особенностей усвоения ролевого поведения на раннем этапе онтогенеза — этапе «предыстории игры». В работе использовано наблюдение за одним ребенком — Дианой И. в возрасте 1 года 8 месяцев.

Первые представления о ролевом поведении складываются у ребенка в семье — единственной пока для него малой социальной группе. Эти представления проявляются прежде всего в номинациях — терминах родства, которые, как известно, «предполагают существование некоей точки отсчета, некоего лица, по отношению к которому устанавливаются родственные отношения». Релятивность семантики терминов родства соответствует отношениям внутри ролевой пары, построенной по определенной модели взаимных прав и обязанностей. Вероятно, раньше других начинается усвоение модели «ребенок — мать»: *Диана дочь* («Диана дочь» — о себе); *Лена мама* (о своей матери); *мама Феди* (о матери знакомого мальчика). По замечанию С.Н. Цейтлин, «на определенном этапе развития ребенок обнаруживает «многоименность» одного и того же лица» [Цейтлин 2000: 63] — данный факт можно понимать и как осознание того, что один и тот же человек может быть исполнителем нескольких ролей. К концу второго года жизни у ребенка накапливается опыт для такого осознания: например, одну и ту же женщину Диана называет *мама Феди* (повторяет за матерью) и *Настя тетя* (Настя тетя).

Социализация как процесс формирования ролевого репертуара личности имеет деятельностьную основу, поэтому исследователи говорят об овладении не просто социальными ролями, а «ролями-функциями». Сравнительно рано происходит усвоение ролей ситуационных, в которых и формируется языковая способность ребенка [Тарасов 1977]. В «репертуаре» наблюдаемой нами девочки замечаем ряд таких ролей; при их исполнении используются вербальные и невербальные коммуникативные средства: просит (например, в ожидании программы «Спокойной ночи, малыши» с «просительной» интонацией обращает-

ся к диктору на экране телевизора: «Тетья, дай «Бай-бай»!»); стесняется (опустив глаза, молчит); шутит (например, сидя рядом с взрослыми на диване, прячет под свою юбочку маленькие мандарины, после этого удивленно смотрит на взрослых, разводит руки в стороны, повторяя полувопросительно: «Неть», затем, убедившись, что взрослые «поверили в исчезновение», быстро достает мандарины, лукаво улыбаясь и протягивая их взрослым: «Вот!»); прощается (машет поднятой рукой вперед-назад); здоровается (поднятой рукой машет влево-вправо); выражает отказ (отрицательно качает головой и/или говорит «Неть») и т.п.

Но в раннем возрасте зарождается и поведение, соответствующее статусной роли — такой, которая является постоянной или долговременной. Такова, например, «возрастная роль». В различных условиях реальной коммуникации проявились два варианта возрастного поведения Дианы: «поведение старшей» и «поведение маленького ребенка». Первый вариант поведения наблюдался в ситуациях, когда Диана оказывалась в доме, где был пятимесячный ребенок. Девочка становилась очень активной, выполняя действия, связанные с уходом за малышом: несла к его кровати игрушки, пыталась «расчесать» малыша, протягивала ему соску; посматривая при этом на взрослых, постоянно повторяла: «Ляля», как бы обозначая этим словом каждое из совершаемых для ребенка действий. Второй вариант ролевого поведения девочки, в отличие от достаточно серьезной ее деятельности в описанной ситуации, имеет характер шутки: иногда Диана побуждает мать или бабушку (не отца или дедушку!) обращаться с ней, как с малышкой (запеленать, взять на руки, приложить к груди); начиная такую своеобразную игру, говорит (вероятно, обозначая весь комплекс совершаемых с ней действий): «Диани ляля» («Диана ляля»), при этом смеется.

Доминирующей психической функцией, характерной для раннего детства, является «наглядное восприятие, непосредственно переходящее в действие». Именно поэтому в раннем возрасте в совместной деятельности с взрослыми происходит активное усвоение действий с различными предметами. Определенный набор действий и составляет основу той или иной роли — «роли-функции», которая обнаруживается в первых проявлениях игры. Наблюдаемая нами девочка совершает, например, ряд одноактных игровых действий, соотносящихся с ролью матери, ухаживающей за маленьким ребенком: купает, одевает, укладывает спать, готовит еду, кормит и т.п. В этом случае, по словам Д.Б. Эльконина, «нет еще взятия на себя роли взрослого» — это пока лишь «сравнение своих действий с действиями взрослого и нахождение между ними сходства» [Эльконин 1999]. Все названные действия Диана совершает с куклой, имитирующей маленького ребенка — именно эту

куклу она называет *лялей*. Действиям с куклой научила Диану мать, она же назвала куклу *Вовой* и обозначила игровые роли: «Диана – мама, а Вова – сын». Таким образом, исполнение девочкой роли «мамы» сводится к действиям, совершаемым по образцу поведения ее матери. Например, воспроизводит действия во время приготовления еды: берет игрушечную кастрюлю, мешает в ней ложечкой воображаемую кашу, повторяет при этом: «*Кашя*» («Каша»); притрагиваясь к кастрюле, произносит: «*Х-х-х!*» (как говорит при прикосновении к чему-то горячему), затем накладывает ложечкой «кашу» в игрушечную тарелку и начинает кормить *Вову*: «*Кашю на ам-ам*». Такие действия ребенка, когда называются воображаемые предметы и их свойства, можно считать «первым проблеском создания игровой ситуации».

К концу второго года появляются и зачатки ролевого поведения, воспроизводимого ребенком через куклу. Матерью Дианы отмечен факт, когда девочка, находясь в комнате одна, инсценировала ситуацию, в которой *Вова* ее «жалел»: изображала плач, затем брала руку куклы (*Вовы*) и гладила ею себя. Возможно, в подобных ситуациях и происходит зарождение сюжета как воспроизводимой ребенком последовательности «жизненных человеческих действий», предполагающих диалогическое взаимодействие.

Таким образом, овладение социальной ролью начинается с усвоения предметных действий, организующих каждую из «ролей-функций». Соответствующий роли коммуникативный код на раннем этапе онтогенеза включает преимущественно невербальные средства. О ролевой речи пока можно говорить лишь условно, ее постепенное проявление будет происходить по мере того, как постепенно одноактные игровые действия ребенка будут превращаться в сюжет, демонстрирующий «роль в действии».

Литература

Доброва Г.Р. Возрастная социолингвистика: к постановке вопроса // Проблемы онтолингвистики — 2007. Материалы международной конференции (21–22 мая 2007 г. — Санкт-Петербург). — СПб., 2007.

Тарасов Е.Ф. Социально — психологические аспекты этнопсихолингвистики // Национально-культурная специфика речевого поведения. — М., 1977. — С. 38–54.

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

Эльконин Д.Б. Психология игры. — М., 1999.

Типы ошибок в письменной речи младших школьников

Материалом для исследования послужили диктанты, проведенные в 1 и 2 классах массовой школы. Группа информантов (41 ребенок) наблюдалась в течение 1,5 лет. Всего было проведено 3 диктанта: два в 2003 году и один в апреле 2004 года.

Все допущенные детьми ошибки можно разделить на две большие группы: ошибки, связанные с незнанием правил орфографии, и необъяснимые, на первый взгляд, ошибки, связанные с дисграфией. Представляет интерес классификация ошибок проведенная Т.В. Кузьминой, которая учитывает позицию фонемы и выбор фонемно-графемных соответствий с точки зрения понятий «система» и «норма» [Кузьмина 2005]. Поскольку наше внимание было сосредоточено на самых ранних этапах усвоения письма, понятие «нормы» еще не играло существенной роли в нашем материале. Мы классифицировали дисграфические ошибки, исходя из позиции ошибочного написания в слове и его причины.

Наиболее известны две классификации дисграфических ошибок. И.Н. Садовникова подразделяет их по уровням: ошибки на уровне буквы и слога, ошибки на уровне слова и ошибки на уровне предложения [Садовникова 1997]. Эта классификация недостаточна, так как она учитывает только место ошибочного написания и его тип (вставка, пропуск или перестановка), но не учитывает их природы. Более перспективной представляется классификация А.Н. Корнева по типу навыков, недостаточно усвоенных ребенком. А.Н. Корнев выделяет ошибки анализа-синтеза, ошибки по кинетическому сходству, ошибки фонематического восприятия [Корнев 1995].

В нашем материале наиболее распространены ошибки по типу пропуска букв, слияния слов, необозначения мягкости согласных. Так, среди ошибок, связанных с пропуском букв (*дикант* вместо диктант, *радль* — родилась, *зимй* — зимой, *зайчк* — зайчик, *трусиишк* — трусишка, *сердиты* — сердитый, *ёлчкй* — ёлочкой) следует особо выделить написание слов *зимой* и *родилась* без ударного гласного, а также написание слова *диктант* без буквы *т*, стоящей в сильной позиции перед гласным. Такие написания не могут быть объяснены правилом «как слышится, так и пишется»; скорее всего, в этих случаях произошел сбой либо при анализе услышанного слова, либо при попытке правиль-

но передать его на бумаге. Был зафиксирован также случай написания слова «трусика» как *трушика*, где кроме пропуска согласной наблюдается перестановка букв. Такого рода ошибки характерны для детей, испытывающих трудности при определении фонемного состава слова, а также последовательности фонем в нем.

Очень частыми являются также ошибки по кинетическому сходству, которые можно разделить на три подтипа.

1) неверный выбор начального или последующего элемента буквы: написание *годи* вместо «году», или *ёлаика* — «ёлочка».

2) написание неверного количества однородных элементов *здорови* — здоровый.

3) зеркальное написание букв. Особенно часто смешиваются заглавные буквы Е и З. Иногда такая ошибка исправляется пишущим.

Очень интересны случаи слияния слов с грубым искажением их структуры: *пгут* — пусть бегут, *поровый* — порою волк.

С течением времени в детских диктантах стало меньше пропусков букв, но появились вставки. Например, *пишишиходы* — пешеходы. Также очень интересно написание *неуклюжа пешеходам по лужи* вместо «неуклюже пешеходы по лужам». В этом случае на письме отражаются особенности ошибочного восприятия текста.

Во втором классе появился также новый тип ошибок: написание *зема* вместо «зима» и *веду* вместо «виду», *асвальду* — «асфальту». Такие ошибки связаны с гиперкоррекцией — написание не того, что ребенок слышит, а того, что якобы должно быть.

Таким образом, все безобидные, на первый взгляд, описки имеют серьезные основания и заслуживают отдельного изучения. Скорее всего, они объясняются сбоями в анализе звучащей информации или несоответствием между звуковой формой слова и тем, как ребенок пытается отобразить ее на письме.

Литература

Корнев А.Н. Дисграфия и дислексия у детей. СПб., 1995.

Кузьмина Т.В. Функциональный анализ фонемно-графемных соответствий в письменной речи детей (на материале согласных). Автореф дисс. к.ф.н. СПб., 2005.

Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие. М., 1997.

Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. М., 1983

Виды изменений в семантике слова как единицы номинации

Слово является основной номинативной и когнитивной единицей языка, которая служит для именованя и сообщения знаний о предметах, признаках, процессах и отношениях — явлениях реальной действительности, значение слова связано с обобщенными образами этих явлений, информацией о них. Ребенок, приступая к усвоению языка, а, в частности, слова, имеет представление о тождестве звукового облика слова и тождестве его предметной отнесенности. Слово и его звуковое строение воспринимаются ребенком как часть вещи или как свойство, неотделимое от ее других свойств.

Основу развития словаря дошкольника составляют познавательные процессы, информация об окружающей действительности, которую получает ребенок, важны также способы получения этой информации. Интерес к познанию окружающего мира является основным фактором в развитии словаря ребенка. Круг познания дошкольника и способы познания находят прямое отражение в том, какие фрагменты языковой картины мира репрезентируются в его лексиконе и как это происходит.

Одно из первых лингвистических открытий, которое совершает любой ребенок, — тот факт, что все предметы имеют имена. К такому открытию постепенно подводят окружающие, всегда называющие имена предметов, на которые ребенок обращает на них внимание. В раннем и младшем возрасте основным способом познания мира для ребенка является сенсорное обследование, приобретенная таким образом информация определяет значение слова и процесс номинации: в основу номинации могут быть положены сенсорные признаки, не актуальные с точки зрения сущности того или иного явления. Круг лексических единиц ограничен прежде всего их номинативной связью с такими предметами, которые доступны познанию ребенка: это люди и предметы, которые его окружают, простейшие бытовые действия, в выполнение которых включается сам ребенок или которые ребенок может наблюдать, признаки предметов, доступные для сенсорного обследования.

Изменение образа жизни ребенка, возникновение новых отношений со взрослыми и новых видов деятельности приводит к дифференциации функций и форм речи. Ребенок знакомится с жизнью и деятельностью людей; ему становятся доступны уже не только те предметы,

которые он может узнать непосредственно; все большее место в его жизни занимают предметы, люди, отношения, с которыми он знакомится из рассказов взрослых, из прочитанных книг и рассматриваемых картин. Активизация когнитивных процессов приводит к активизации в овладении словом, что находит отражение в своеобразной детской номинации. «Период творческого взлета в овладении языком наблюдается у детей в возрасте 3–5 лет, когда ребенок не только изобретает новые слова, но и переиначивает уже существующие в языке «готовые» единицы, дает им новые толкования» [Гридина 2006: 50].

При этом семантика детских слов своеобразна. «Первоначально слово употребляется в ограниченном контексте. Его значение ситуативно обусловлено. В речи ребенка функционирует несколько наименований одного и того же класса предметов, каждое из которых связано с определенной ситуацией» [Овчинникова, Береснева и др. 2000: 29–30].

Далее ситуативно-ограниченное использование слова модифицируется, слово начинает использоваться не только в конкретной ситуации. Освобождаясь от ограниченного контекста, значение слова претерпевает ряд изменений. Значение слова пока не совпадает с общеязыковым, оно может оказаться либо уже (сужение значения), либо шире (расширение значения).

Расширение значения происходит на основе расширения референции, т.е. увеличения классов объектов, обозначаемых словом. В качестве иллюстрации можно привести следующие примеры.

Даша, 5,3 мес.

— Даша, помой тарелку.

— С «Фейри» помыть?

— Нет, просто ополосни.

— А-а, ты *нестерильная* хозяйка. [пример автора]

В словаре Д.Н. Ушакова приводится следующее значение слова «стерильный»: «Такой, в котором уничтожены микробы путем дезинфекции, совершенно очищенный от микроорганизмов». Девочка слышала это слово во время посещения врача. «Нестерильная хозяйка» в речи Даши обозначает нечистоплотного человека.

Рита, 5 лет.

В банке с вареньем увидела плесень:

«Что это за мех?!» [Н.Г. Василевская]

Девочка имеет представление о мехе и знает, что он очень мягкий и пушистый. Плесень в варенье по своему виду очень похожа на мех. В данном примере номинативный перенос произошел по метафорическому типу.

Таким образом, семантическая сторона детской речи развивается постепенно и тесно связана с когнитивным опытом, который ребенок приобретает в результате практической деятельности и общения со взрослыми.

Литература

Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Овчинникова И.Г. Ассоциация детей от шести до десяти лет (ассоциативное значение слова в онтогенезе). — Пермь, 1996.

Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. — М., 2006.

Л.А. Порядченко (Киев, Украина)

Особенности текстов-описаний первоклассников

В процессе изучения высказываний русскоязычных детей, поступивших в первый класс, определялись их речевые навыки, определяющие способность продуцировать тексты-описания по таким показателям: 1) наличие в речи детей описаний (или высказываний с элементами описания), их разновидности и объем; 2) композиционные особенности детских описаний, количество микротем в них; 3) специфика грамматических средств, используемых детьми; грамматические способы межфразовой связи. Тексты-описания, которые подлежали анализу, были не спонтанными изречениями детей, а составлялись произвольно по заданию экспериментатора.

Наши наблюдения и анализ описательной речи детей позволяют прийти к следующим выводам.

1) Наиболее отчетливо в высказываниях шестилеток выделяются такие виды описаний, как портрет, пейзаж, характеристика, описание предмета. Гораздо реже встречаются описания интерьера. Описания натюрморта, действия и состояния человека встречаются крайне редко, характеризуют индивидуальные речевые стратегии. В большинстве высказываний детей используется 20–40 слов, которые, вступая в грамматический связи, образуют 6–15 словосочетаний или 5–6 предложений.

Дети шестилетнего возраста при построении монологических высказываний преимущественно прибегают к повествованию. Например: *Это — котик. Котик — красивый ... Он сейчас сидит на заборчике, а потом слезет и пойдет домой.* Иногда дети, описывая те или иные качества объектов, неосознанно переходят от описания к рассуждению (*У меня*

есть кукла. У нее красненькое платьице есть... Она мне очень нравится, так как она очень красивая).

2) В детских высказываниях описательного типа, как правило, представлена одна микротема. В отдельных описаниях можно зафиксировать две микротемы, особенно при описании внешности человека. При наличии двух микротем, одна из них является описанием портрета (*Это — моя подружка Катя. У нее личико очень красивое. Глазки черненькие и реснички еще длинненькие*), а другая — описанием одежды или характера, внутренних качеств человека (*У нее еще есть платье красивое, в точечку такую синенькую. Она хорошая. Мне нравится с ней дружить*). Три и больше микротем обнаруживаются в детских высказываниях только тогда, когда ответы детей стимулируются вопросами.

Высказывания описательного типа в большинстве случаев характеризуются ситуативностью, проявляющейся в «привязке» его к какому-то конкретному предмету, известному только ребенку по какой-то конкретной ситуации. Поэтому, описывая предмет, ребенок абсолютно не заботится о том, чтобы сообщить слушателям, о каком именно предмете идет речь. Например: *Вот там... такое есть. А еще там такое серенькое есть.*

Большинство описаний первоклассников-шестилеток содержит только часть, в которой передаются общие качественные характеристики объекта описания. В некоторых из них встречается вступление, где называется предмет, который затем описывается (*Это — Пятачок. Он — Винниухин друг.*). Заключительная часть, где необходимо было бы подводить итоги описания, передавать общее отношение к предмету описания, в высказываниях почти всех опрошенных детей отсутствует.

3) Для построения описаний дети первого класса используют простые и сложные предложения. В простых предложениях подлежащее выражается именем существительным или указательным местоимением. Иногда встречается личное местоимение (*Он (Карлсон) еще такой весь — веселый очень...*). Имена прилагательные, которые обычно служат для выражения качеств и свойств предметов, в детской речи выполняют роль именного составного сказуемого. Например: 1) *Коточка — беленькая. Фартушок — желтый с белым.* 2) *Я люблю своего котика. Он — рыженький, мордочка у него — беленькая. Носик — коричневый.* В роли определений имена прилагательные в детской речи встречаются крайне редко, они стоят, как правило, в постпозиции по отношению к определяемому слову: *Кукла с глазами голубыми.* Дополнения в описаниях действий в большинстве случаев выражаются именем существительным без предлога: *намазывает маслом;* или с предлогом: *стоит с миской.* Обстоятельства в описательных высказываниях детей выража-

ются именем существительным с предлогом: *цветы по сторонам, бабочки на платье*.

Для формально-грамматического оформления описаний дети используют в своей речи именные словосочетания с предложным управлением (*кофта в полоску, миска от яблок, девочка в платье или серое с белым платье*). Некоторые первоклассники стараются построить описание, используя глагольные словосочетания со связью примыкание: *бегает быстро, сидит ровно*. Другие виды словосочетаний дети или вообще не используют, или же прибегают к ним крайне редко.

В сложносочиненных предложениях, которые используются в описании, шестилетки чаще всего употребляют союз *и*: *Котик — черненький, и он у меня заводной*. Союзы *а* и *но* почти не используются.

Сложноподчиненное предложение с придаточным определительным в детских описаниях встречается крайне редко. В большинстве случаев шестилетки используют для построения описательного высказывания сложноподчиненные предложения с придаточными времени (*Она (уточка) мне очень нравится. Когда я с ней купаюсь, она вместе со мной плавает*), причины (*Я люблю своего зайку, потому что мне подарили его на день рождения; Мне нравится дружить с Катей, потому что с ней интересно дружить*), условия (*Карлсон мне нравится. Если его надавить на животик, он сам летает*). Однако данные придаточные редко используются в описаниях взрослых, так как при их участии невозможно раскрыть особенности и качества предметов и действий.

4) Для связи предложений в высказываниях описательного типа дети шести лет чаще всего используют лексические повторы (*Мишка — беленький. Носик — черненький. Глазки — черненькие. Ротик — красненький, а сам — беленький*) и местоимения (*Это — песик. Он весь в шерсти. Голова у него — кругленькая и немного вытянутая*).

Результаты исследований детских высказываний-описаний свидетельствуют о том, что первоклассники имеют некоторые навыки составления текстов описательного типа. И хотя их речевыковой опыт еще недостаточен, чтобы следовать нормам композиционного лексико-грамматического оформления построения этого вида монолога, а специально их этому не обучали, дети самостоятельно стараются составлять тексты-описания, на интуитивном уровне отбирая нужные синтаксические единицы и выражая в речи такие композиционные особенности, которые характеризуют именно этот тип речи.

Диагностика орфографической грамотности у первоклассников с общим недоразвитием речи

Вопросы овладения письменной речью детьми с общим недоразвитием речи (ОНР), определения уровня их языковой компетентности и познавательных возможностей остаются одной из актуальных проблем социальной психологии и логопедии в теоретико-методологическом аспекте. Одним из фундаментальных положений, составляющих методологический базис исследования, является соотношение общего и специфического в их онтогенезе. Сравнительное изучение уровня сформированности орфографической грамотности на начальных этапах обучения в школе у детей данной категории имеет важное диагностическое и прогностическое значение.

Современному миру присущи глобализация, развитие информационных и коммуникационных технологий, управление знаниями, необходимость поддержки и регулирования диверсификации. Создана совершенно иная образовательная среда. В школьной практике эффективно применяются результаты многочисленных исследований в области методики обучения русскому языку, специальной психологии и логопедии. Внедряются технологии коррекционно-развивающего обучения и языкового образования.

К актуальным проблемам методологии языкового образования в школе относится исследование особенностей ребенка с точки зрения межполушарной асимметрии головного мозга (М.К. Акимова, Г.В. Литвинова, Т.В. Козлова, А.Л. Сиротюк, Л.В. Яссман и др.), изучение стратегий овладения орфографией и предпосылок их формирования у учащихся (И.А. Денисова, О.В. Елецкая, В.Д. Еремеева, И.А. Колесникова, М.Р. Львов, И.В. Прищепова, Т.Г. Рамзаева, Л.В. Савельева, М.А. Холодная, Т.П. Хризман и др.).

Функциональная асимметрия мозга — важнейшее свойство индивидуальности, которое в значительной степени определяет особенности восприятия, запоминания, стратегии мышления, эмоциональную сферу человека. При этом способность к левополушарному мышлению у правши формируется к 7–9 годам, а у левши — к 10–12 (М.К. Бурлакова (Шохор-Троцкая), Г.В. Литвинова и др.). Переход на четырехлетнее начальное обучение предполагает поступление в школу с 6-ти лет. Традиционная левополушарная стратегия предъявления учебного материала не позволяет полноценно проявиться творче-

ским, интуитивным началам ребенка, его склонностям и самостоятельности.

Учитывая наличие критических и сензитивных периодов в развитии, необходимо подчеркнуть, что именно в 6–7-летнем возрасте наступает третий критический период. Развивается письменная речь. Ребенок активно приобщается к процессу учебно-практической деятельности. Изменяются процессы локализации речевой деятельности. Речевая система претерпевает функциональные перестройки, в связи с чем возрастает нагрузка на центральную нервную систему.

Как правило, тип языковых способностей младших школьников определяет познавательные стратегии усвоения орфографии (Л.В. Савельева). Последние обуславливают взаимосвязь обучения и познавательных стилей. Познавательные стили — основа формирования стратегий. Познавательные стратегии проявляются в ходе решения грамматико-орфографической задачи или в другой учебно-практической деятельности в устной или в письменной формах. Характер стратегии позволяет определить и другие компоненты орфографической грамотности.

С целью разработки и обоснования прагматической модели языкового образования младших школьников с ОНР был проведен эксперимент. Исследовались: 1) особенности ребенка с точки зрения межполушарной асимметрии головного мозга, 2) предпосылки формирования стратегий овладения орфографией: стили кодирования речевой, стимульной информации и стили ее обработки (когнитивные стили); 3) характер стратегии овладения орфографией в грамматико-орфографических действиях (потребность в орфографических знаниях (наличие или отсутствие сомнений при письме), владение орфографическими обобщениями (особенностями когнитивных схем), способности к интуитивной орфографической грамотности); 4) зависимость содержательных и операционных компонентов орфографических операций от уровня сформированности соответствующих предпосылок, 5) уровень развития орфографической грамотности, 6) индивидуально-типологические особенности учащихся.

В качестве содержательных характеристик орфографических действий рассматривались: общее количество орфографических ошибок и количество ошибок на неизученные орфограммы (интуитивная орфографическая грамотность). Группу операционных составили: потребность в орфографических знаниях (наличие или отсутствие сомнений при письме) и особенности когнитивных схем (уровень владения орфографическими обобщениями).

Таким образом, устанавливалась взаимосвязь между орфографической грамотностью и наличием сомнений при письме. Определялось

наличие субъективной оценки учащимися собственного опыта речемыслительной деятельности в ходе письма.

Проведенный нами анализ полученных данных позволяет выделить особенности когнитивных схем, на которые опираются младшие школьники в ориентировочной части орфографических действий. Объединяющая схема включает общие и частные признаки орфографических явлений. Полнота ориентировочной основы орфографических действий (адекватность когнитивной схемы) достигается при владении ребенком понятием орфограммы, ее общими и частными признаками, способностью иллюстрировать данное понятие, выделяя ее виды и приводя примеры слов с соответствующими орфограммами. Оптимальность когнитивной схемы определяется тем, обеспечивает ли она полноту ориентировочной основы орфографических действий (по Л.В. Савельевой).

Индивидуальные особенности ребенка с точки зрения межполушарной асимметрии головного мозга изучались с помощью традиционных психологических приемов. Доминирующая модальность определялась с помощью методики Джекобса, при запоминании наборов цифр при зрительном, моторном и слуховом восприятии. Для определения вербального (образного) компонента использовался тест И.П. Павлова.

Основными методами исследования являлись: наблюдение, эксперимент, устный и письменный опрос, анализ продуктов деятельности, тестирование, анкетирование. До настоящего времени не разработано единого способа оценки школьных достижений, поэтому различные цели нашего исследования и содержание учебного материала требовали использования различных диагностических методов. Проводились различные типы традиционных устных заданий и письменных работ. Тестирование определяло диагностическую и прогностическую значимость исследования. Критериально-ориентированные тесты позволяли выявлять не только пробелы в овладении орфографическими умениями и навыками, но определять этап формирования соответствующих языковых операций. Исследование проводилось в виде индивидуального и подгруппового экспериментов.

С целью объективности полученных результатов вводились методы определения надежности (метод повторного измерения, метод расщепления и метод взаимозаменяемых форм). При анализе полученных результатов (обобщенного, локального и сравнительного) использовались два способа определения уровня сложности: в соответствии с типом учебно-практической задачи и в соответствии с данными эмпирической проверки. Это позволило выделить уровень усвоения знаний, умений и навыков (ученический, алгоритмический, эвристический и творческий) (по В.П. Беспалько).

Таким образом, в нашем исследовании педагогическая диагностика реализовывала функции оценки результативности учебного процесса, обратной связи, педагогической коррекции и контроля.

Т.С. Резниченко (Москва)

Особенности слогоделения у заикающихся дошкольников

Особенностями слогоделения у дошкольников, в целом нормально развивающихся, посвящен ряд исследований Н.И. Лепской, Е.Н. Винарской и Г.М. Богомазова [1980]. Детям для повторения предлагались слова со стечением согласных на стыке слогов. Экспериментатор произносил слова сначала слитно, а затем скандировал их, оставляя четкие интервалы между слогами, и дети должны были повторить эти слова. По наблюдениям исследователей, более продвинутым способом слогоделения (по принципу закрытых слогов) «пользуются в каждой возрастной группе дети наиболее активные, наиболее общительные и владеющие наиболее совершенными формами речи, охотно вступающие в контакт. Подробно обстоятельно отвечают на вопросы. У них богатая лексика, разнообразный синтаксис, они инициативны, любознательны, стараются быть самостоятельными. Дети, делившие слова преимущественно на открытые слоги, отличались: необщительностью, неразговорчивостью, уклонялись от расспросов, отвечая лишь «да», «нет», «не знаю». Диалоги их между собой однообразны, с использованием преимущественно бытовой лексики. В играх мало инициативны, предпочитают играть в «дочки-матери» или кубики. Они менее любознательны, больше зависят от взрослых в выполнении бытовых действий». [Лепская, Винарская, Богомазов 1980: 60].

Заикание — о чем ярко свидетельствуют исследования Н.И. Жинкина [1958] — возникает при нарушении авторегулировки в управлении речедвижениями на уровне слога. На корреляцию между заиканием и нарушением слогового стереотипа указывает также J.G. Sheehan [1974].

В Центре патологии речи и нейрореабилитации с 1997 года проводятся исследования, посвященные специфике слогоделения у заикающихся дошкольников. Всего была проанализирована речь 97 детей в возрасте 5–6 лет.

Детям для повторения за логопедом предлагались следующие слова: миска, киска, чашка, кофта, майка, яхта, дочка, банка, сумка, лампа, шапка, нитка, дедушка, бабушка, картошка.

Оказалось, что слогоделение у заикающихся весьма сходно с тем, которое наблюдали у нормально развивающихся, но малообщительных дошкольников с недостаточно развитой связной речью, о которых говорилось в статье, упоминаемой выше. Заикающиеся дети, повторяя слова по слогам, всегда делили их на открытые слоги: например, *сумка, ба-бу-шка*.

Полученные результаты можно интерпретировать как свидетельство того, что при заикании отмечается определенный дефицит языковых возможностей, а нарушение просодической стороны речи в значительной степени обусловлено неправильным слогоделением.

Вместе с тем приведенные факты совпадают с клиническими данными о таких личностных характеристиках заикающихся, как замкнутость, избирательность контактов, малая инициативность и др.

Выявив взаимосвязь между особенностями слогоделения и заиканием, мы сочли необходимым включать упражнения на правильное слогоделение в содержание логопедических занятий с заикающимися, в том числе и в процессе обучения послоговому чтению. Нами определена последовательность слов, предъявляемых для упражнений. В подавляющем большинстве случаев темп овладения правильным слогоделением может служить значимым прогностическим признаком.

Литература

Лепская Н.И., Винарская Е.Н., Богомазов Г.М. Наблюдения над слогоделением в процессе речевого развития // Начальная школа, 1980. — №1. — С. 58–61.

Жинкин Н.И. Механизмы речи. — М: Изд-во АПН РСФСР, 1958.

Резниченко Т.С. Обучение чтению как средство коррекции системных нарушений речи у дошкольников: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2007. *Sheehan J.G.* Stuttering Behavior: A Phonetic Analysis // Communication Disorders. — 1974. — № 7. — P. 193–212.

К проблеме утраты естественного билингвизма на территории СНГ

Характерными вехами конца прошлого и начала нынешнего тысячелетия являются, казалось бы, противоположные процессы. С одной стороны, происходит интеграция европейских стран в единый союз, с другой — фактическая реализация права наций на самоопределение и распад целого ряда стран на более мелкие государства. Эти политические процессы напрямую затрагивают языковую ситуацию в названных странах: английский язык все больше становится языком межнационального общения и получает статус «глобального» языка, а, например, русский язык на территории бывшего СССР все более утрачивает свои позиции.

В данном сообщении мы сосредоточимся на социолингвистических и лингвopsихологических причинах утраты естественного билингвизма на территории бывшего Советского Союза.

Политика сепаратизма в бывших республиках нашей страны приводит к практическому изгнанию из них русского языка и речи как иноземных. Русский язык не только перестает изучаться в школах — он перестает звучать по радио и с экранов телевизоров, он все реже слышится в обиходе, он изгоняется с вывесок магазинов и служб быта. А это означает, что он перестает быть той естественной языковой и речевой средой (ибо речь — это язык функционирующий), которая питает мозг ребенка при его речевом развитии. Для формирования детей-билингвов такая среда является необходимым и обязательным условием, т.к. только при ее наличии дети способны к одновременному овладению не только одним, но и двумя языками сразу.

Дело в том, что мозг человека в техническом, компьютерном, определении является мультипроцессором. Получая информацию из окружающей среды в синтетическом виде, он одновременно оперирует ею на уровне звука, формы, цвета, движения, тактильных ощущений, вкуса, запаха, веса, размера и многих других параметров. Он собирает «образцы» информации, сортирует ее, анализирует и связывает в блоки, выводит значения из огромного количества стимулов, поступающих в него синхронно. Мозг работает параллельно во многих направлениях, модальностях, уровнях сознания, интеллекта и эмоций. Получая языковую информацию также в синтетическом виде, он тоже обрабатывает ее симультанно, т.е. сразу и одновременно на всех уровнях. В языковом

выражении можно сказать, что вся фонетическая, лексическая, семантическая, грамматическая информация, в отвлеченной абстрактной модели языка разлагаемая на уровни и подуровни, в аппарате головного мозга работает одновременно, корпоративно и слои ее как бы вплетены, интегрированы друг в друга, однако мозг постоянно анализирует и процессирует ее. Однако возможности головного мозга даже маленького человека настолько велики, что он способен из синтетической информации, в конечном итоге, непроизвольно выводить не только одну, но и две языковые системы одновременно. И если на первых порах эти системы значительно интерферируют, то постепенно они становятся вполне самостоятельными.

В силу обостренной чувственной перцепции, широко открытых каналов восприятия маленькому человеку намного легче овладевать языками в социуме естественным путем, чем при спланированном, опирающемся на логику обучении. Причем, чем раньше и бессознательнее ребенок станет овладевать вторым языком, тем успешнее он его освоит. Нахождение ребенка в двуязычной среде также естественно, как нахождение его среди всего многообразия, многоцветия и многозвучия мира. Так же, как здоровый ребенок способен отделить желтый цвет от красного, а пенье птиц от стрекота кузнечика, выстроив разные системы образов, символов и понятий и оперировать ими, точно так же он способен постепенно отделить один язык от другого, выстроив в своей ментальности разные языковые системы, и свободно пользоваться ими. Утрата двуязычной речевой «питательной среды лишает ребенка возможности естественного и раннего формирования у него билингвизма.

Более того, известно, что целый ряд психологических и психолингвистических исследований выявил определенную связь эмоциональной и когнитивной сферы человека с ритмической активностью его физиологических систем, способных при помощи органов чувств реагировать на внешние воздействия ритма, в том числе речевого, и коррелировать с ним.

Существует мнение, а также эксперименты, которые доказывают, что ребенок способен слышать уже в утробе матери. Именно там его физиологические системы начинают подстраиваться под ритмы и мелодии окружающего мира, в том числе речевые. Эти речевые ритмы и мелодии, а точнее просодии речи, становятся родными и привычными для ребенка еще до его появления на свет. Можно сказать, что просодии речи «прививаются человеку с молоком матери», непроизвольно становясь частью его физиологии и психики.

Именно поэтому ребенку-билингву для формирования просодически «безакцентной» речи как на одном, так и на другом языке необхо-

дим получать звучащие стимулы от обеих языковых систем постоянно и в равной мере. В противном случае его организм и психика приспособятся в большей степени к одной, доминирующей, просодической системе, а вторая — будет формироваться искаженно, интерферируя с первой. Иными словами, ребенку-билингву, как воздух, необходима та двуязычная речевая среда, от которой так стремятся избавиться ныне новые независимые страны, а потому естественный билингвизм, которым было охвачено практически все население бывшего СССР, стремительно и безвозвратно уходит в прошлое.

Литература

Румянцева И.М. Психологические и психофизиологические основания естественного раннего билингвизма // Детское двуязычие: Материалы международной научно-практической конференции. СПб., 2005.

Румянцева И.М. К вопросу о формировании просодического «облика» речи // Материалы межвузовской научной конференции «Проблемы онтолингвистики — 2007». СПб., 2007.

О.Б.Сизова (Санкт-Петербург)

Особенности порождения некоторых именных падежных форм дошкольниками с нормальным и отклоняющимся речевым развитием

Оформление падежных форм при нормальном речепорождении у взрослых носителей языка происходит с опорой на имеющуюся систему парадигматических противопоставлений, среди которых выбирается падежная форма, соответствующая семантике порождаемого высказывания. Дети дошкольного возраста, используя адекватные падежные формы, обнаруживают недостаточно развитую способность к образованию словоформ, требующих учета специфических правил формообразования. Наиболее специфичным падежным окказионализмом в дошкольном возрасте является взаимозамещение флексий род./вин. (для одушевленных существительных) и пред. пад. множ. ч. существительных. В речи детей выявляются достаточно стойкие взаимозамещения флексии -ОВ (в безударной позиции -АФ) род. /вин. пад. и -АХ пред. пад. Начиная использовать в своей речи субстантивно-адъективные сочетания, ребенок на первых порах предпочитает ис-

пользовать полностью фонетически идентичные (*тавтологические*) флексии субстантива и адъектива: *голубой рекой*, или флексию адъектива, *редуплицирующую* субстантивную флексию: *голубую реку* [Воейкова 2000: 154–155]: *дай МАлиньку пИтику* (дай маленькую петельку) (София, 2.1), *мОся..мОся..тюМЗьйа* (муха, муха чумазая) (Надя, 1.9).

Известно, что освоению нового языкового механизма в процессе речевого онтогенеза часто сопутствует его сверхгенерализованное применение [Гвоздев 1961: 394]. Поэтому, наряду с адекватно маркированными падежными формами, в речи ребенка могут появляться окказионализмы, в процессе порождения которых был актуализирован языковой механизм, действие которого сверхгенерализовано на данном этапе. Представляется, что именно сверхгенерализованным применением механизма фонетического уподобления флексий вызвано замещение флексий род. /вин пад множ. ч. одушевленных существительных -ОВ на окончание пред. пад. -АХ. Провоцирующим фактором является падежный синкретизм: формы род., вин., предл. пад. множ. ч. в адъективной парадигме омонимичны и имеют флексии -ИХ/-ЫХ.

Применение механизма фонетического уподобления флексий адекватно для маркирования субстантивно-адъективного словосочетания в форме пред. пад. Однако, два фактора провоцируют неуместное применение механизма фонетического уподобления флексий при порождении форм род. и вин. пад.: омонимия адъективов род., вин. и пред. пад., находящихся в препозиции относительно порождаемой формы субстантива; фонетическое подобие флексий род./вин. и пред. пад. субстантива. Флексия -ОВ в безударной позиции предельно фонетически сходна с флексией -АХ; при этом именно окончание -ОВ является наиболее освоенным младшими дошкольниками по сравнению с нулевым окончанием, не являющимся материальным носителем семантики, передаваемой флексией, и с окончанием -ЕЙ, которое актуализируется с учетом особенностей фонетической природы конечного согласного основы.

Поскольку парадигма склонения в младшем дошкольном возрасте находится в стадии формирования, деятельность грамматического уровня языковой системы преимущественно опирается не на парадигматические противопоставления, а на синтагматические механизмы, основанные на взаимодействии рядоположенных элементов высказывания [Леонтьев 1997: 179–181]. Младший дошкольник располагает определенным запасом адекватно используемых падежных форм, но наличие предшествующего адъектива провоцирует неуместную актуализацию механизма фонетического уподобления флексий: *У меня нет большИх самблЁтх* (Надя, 2,9).

По мере речевого развития появляются «противонаправленные» замещения флексии пред. пад. -АХ на окончание род./вин. пад. -ОВ, а у детей старшего дошкольного возраста также на нулевые окончания и флексию -ЕЙ: *К нам неваляшка заходила. В черной футболке и в шортиках...х полосатеньких* (Надя 6,1).

Представляется, что данное явление связано с накоплением речевого опыта, подтверждающего неадекватность генерализованного применения стратегии фонетического уподобления флексий. Адекватно применяя фонетически контрастное маркирование флексий при рождении адъективных словосочетаний в формах род. и вин. пад., дети на основе сверхгенерализации переносят действие данной стратегии и на процесс маркирования форм пред. пад. При этом флексия субстантива выбирается по фонетическому контрасту с флексией адъектива без учета семантических требований контекста.

Таким образом, превалирование синтагматических механизмов функционирования грамматического уровня языковой системы наряду со склонностью к сверхгенерализации осваиваемых языковых механизмов может приводить к появлению окказиональных форм субстантива в речи дошкольников. Провоцирующим фактором является наличие предшествующего адъектива, для которого формы род., вин. и пред. пад. омонимичны

Для верификации изложенных выводов было предпринято экспериментальное исследование, в котором участвовали 6 нормально развивающихся старших дошкольников, 7 старших дошкольников, у которых в трехлетнем возрасте была выявлена моторная алалия, и 8 нормально развивающихся трехлетних детей. Детям предлагалось повторить и дополнить названием животного предложения, требующие добавления форм род, вин. и пред. пад. множ. ч. существительных. Существительные, предлагавшиеся детям для дополнения, были разделены на два блока: 27 слов представляли собой частотные названия животных, 22 слова представляли собой названия животных, не встречавшиеся в языковой практике дошкольников. На основе возможных различий в закономерностях склонения существительных 1 и 2 блока предполагалось выяснить, как соотносятся процессы порождения словоформ по освоенным языковым правилам и воспроизведения готовых падежных форм, хранящихся в памяти. В каждом из блоков были представлены существительные, относящиеся к различным типам склонения и отражающие все возможные для одушевленных существительных способы маркирования род., вин. и пред. пад. Для сравнения закономерностей маркирования падежных форм в адъективном словосочетании и вне его предполагалось порождение каждой формы в сочетании с адъекти-

вом и без него. Одной из задач эксперимента было обнаружение особенностей субстантивного склонения в адъективном словосочетании и вне его и выяснение возможного влияния адъективной парадигмы на выбор падежных флексий субстантива. Достоверность выявленных различий статистически верифицировалась с применением t-критерия Стьюдента для зависимых выборок.

При образовании падежных форм частотных существительных удалось выявить следующие закономерности. При порождении форм **пред. пад.** статистически значимые различия удалось выявить для групп существительных, маркируемых в формах род. и вин. пад. флексией -ЕЙ и нулевым окончанием. Склоняя такие существительные, дети образуют достоверно большее число правильных форм вне атрибутивных словосочетаний: *Нельзя кататься на тюленях, Нельзя кататься на та-ких тюленей* (Лора, 5,11).

При образовании форм род. и вин. пад. этих существительных необходимо учитывать, что формообразования с нулевой флексией предполагают отсутствие материального носителя падежной семантики, а при маркировании флексией -ЕЙ необходим учет фонетической природы конечного согласного основы. Специфичность правил склонения двух рассматриваемых групп существительных делает их «уязвимыми» для влияния синтагматических факторов, поскольку закономерности их формообразования в меньшей степени упрочены в грамматической системе детей всех групп. Поэтому появление адъектива ведет к включению стратегии фонетически контрастного маркирования флексий для детей каждой из трех рассматриваемых групп.

Для существительных второго склонения, образующих формы род. и вин. пад. с флексией -ОВ, не обнаружено статистически значимых различий в частотности правильных формообразований в атрибутивном словосочетании и вне его. Отсутствие различий объясняется, вероятно, наибольшей системностью правил склонения этих существительных: дети в первую очередь осваивают закономерности формообразования слов второго склонения, и временные сверхгенерализованные правила применяются к этим существительным. Поэтому старшие нормально развивающиеся дошкольники способны правильно маркировать формы пред. пад. наиболее освоенной группы существительных вне зависимости от синтагматических факторов. Дети с системным недоразвитием речи и младшие дошкольники склонны генерализованно применять стратегию фонетически контрастного маркирования в сочетании с адъективом и без него. Поэтому у старших дошкольников в данном случае выявляются одинаково высокие показатели правильно образованных форм пред. пад., тогда как при речевом дизонтогенезе и

в младшем дошкольном возрасте количество нормативных форм оказывается в одинаковой степени невысоким, поскольку правило фонетически контрастного маркирования окончаний в первую очередь осваивается относительно пары флексий -АХ/-ОВ, и, будучи освоенным, применяется и в отсутствие адекватива.

Сопоставление количества адекватно образованных форм **род. и вин. пад.** в атрибутивном словосочетании и вне его в целом не выявило значимых различий. Закономерности образования форм род. и вин. пад. усваиваются детьми на ранних этапах онтогенеза и являются достаточно упроченной частью грамматической системы даже младших дошкольников. Внутрипадежные замены, отмечаемые у младших дошкольников и при речевом дизонтогенезе, возникают как в присутствии адекватива, так и без него: *В наш зоопарк привезли много кѣзОф, В зоопарке раньше не было таких кѣзОф* (Софа, 6,2).

Статистически достоверных различий между количеством внутрипадежных замен в атрибутивном словосочетании и вне его не выявлено. Влияние адекватива на порождение окказиональных форм род. и вин. пад. может проявляться в рамках актуализации стратегии фонетического уподобления флексий, но при склонении знакомых слов это влияние у нормально развивающихся детей незначительно. Однако сопоставление количества межпадежных замен с применением t-критерия Стьюдента для зависимых выборок выявило их значимое преобладание именно в атрибутивных словосочетаниях.

Следовательно, и при образовании форм род. и вин. пад. наличие адекватива является фактором, провоцирующим модификацию флексии субстантива, хотя такого рода замещения значительно менее частотны и не оказывают решающего влияния на количество адекватно образованных форм род. и вин. пад.

При образовании падежных форм существительных, не встречающихся в языковой практике дошкольников, прослеживается усиление выявленных тенденций.

Сопоставление количества адекватно образованных форм **пред. пад.** неизвестных дошкольникам слов в адеквативном словосочетании и вне его с применением t-критерия Стьюдента для зависимых выборок выявило статистически достоверное их преобладание вне атрибутивных словосочетаний. Фактор системности способов формообразования существительных различных типов склонения при операциях с незнакомыми словами, вероятно, не играет существенной роли: если существительное не встречалось в языковом опыте ребенка, влияние синтагматического фактора становится решающим. Даже верно маркированное вне атрибутивного сочетания незнакомое существитель-

ное оказывается неустойчивой формой, поскольку способ его склонения не подтвержден языковым опытом. Флексия неустойчивой формы в атрибутивном сочетании подвергается модификации под влиянием флексии атрибутива на основе принципа фонетически контрастного маркирования флексий.

Для форм **род. и вин. пад.** не выявлено статистически достоверных различий между частотностью порождения адекватных форм в адъективном сочетании и вне его. Между количеством межападежных замен в атрибутивном словосочетании и вне его не обнаружено статистически достоверных различий. Однако и при склонении незнакомых слов наличие адъектива остается фактором возникновения межападежных замещений: количество окказиональных формообразований, возникших на основе фонетического уподобления флексий адъектива и субстантива, достоверно выше в атрибутивных словосочетаниях.

Таким образом, влияние синтагматических факторов на процесс порождения падежных форм обнаруживает зависимость от упроченности существительного в языковой системе ребенка: частотные существительные, подчиняющиеся наиболее рациональным и рано осваиваемым правилам формообразования, оказываются устойчивыми к влиянию предшествующего адъектива. Если ребенок не имеет возможности опираться на языковой опыт грамматических операций с языковой единицей, влияние синтагматического фактора оказывается провоцирующим и определяющим в решении о выборе способа падежного маркирования.

Литература

- Воейкова М.Д.* Формальные особенности парадигмы прилагательного и ее усвоение детьми. //Речь ребенка: ранние этапы. СПб. 2000
- Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. М., 1961
- Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. М., 1997
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000

Методы исследования текстовой компетенции

В структуре языковой личности важное место занимает текстовый компонент языковой компетенции. Порождение связного текста — один из сложнейших видов речевой деятельности, так как при создании текста проявляются основные речевые умения. Поэтому в течение десятилетий в лингводидактике, а в последние годы и в речеведении сохраняется устойчивый интерес к текстам, созданным детьми. Критерии анализа и оценки текстов (в основном сочинений) младших школьников разработаны представителями разных научных направлений. М.Р. Львов в основу анализа и оценки сочинений учащихся начальной школы кладет множество критериев, основными из которых можно считать: соответствие содержания теме, полнота раскрытия темы, логика построения и соответствие плану, соответствие типу и жанру речи, размеры сочинения, композиционное построение, точность словоупотребления, разнообразие синтаксических конструкций, элементы художественности и оригинальности, орфографическая и пунктуационная грамотность, каллиграфия, речевые ошибки [Львов 2002].

В лингводидактике известен и другой подход к анализу сочинений младших школьников, разработанный Н.В. Нечаевой и О.В. Узоровой, которые предлагают оценивать сочинения учащихся по уровням в соответствии с определенными показателями. В содержании и речевом оформлении сочинений авторы выделяют три важнейших показателя (полнота раскрытия темы, богатство словаря; правильностью речевого оформления), с учетом которых определяется уровень сочинений: высокий, средний и низкий. Эта идея творчески развита в исследованиях Т.В. Погребковой. [Погребкова 2004].

Важным, на наш взгляд, является **грамматический** подход к оценке и анализу текста. Невидимая грамматика текста становится осязаемой при рассмотрении его сквозь «призму метафоры тканья»: «...устройство текста определяется соединением двух обязательных составляющих — тематической основы и рематического утка, а также факультативного в плане выражения авторского узора» [Шмелева 2005].

Перечисленные подходы к анализу текста демонстрируют многообразие методов, приемов, критериев, с помощью которых можно анализировать текст, в том числе текст, созданный младшим школьником. Однако способ определения уровня текстовой компетенции до сих пор не разработан. С этой целью мы создали методику **измерения текстовой**

компетенции на основе сопоставления с эталонным текстом, сочетающую элементы традиционного лингвометодического анализа и грамматический подход к устройству текста. Стержневым в названной методике является понятие **коэффициент соответствия текстовой компетенции**, который определяется на основе сопоставления творческих работ (сочинений) детей с **эталонным текстом**, созданным руководителем эксперимента. Эталонный текст, как и сочинения детей, является «сочинением в подражание», в нем воплощены в идеале все ожидания, которые прогнозируются в ходе подготовительной работы к сочинению: набор ключевых слов, выразительных средств, присутствие прецедентных текстов. Эталонное сочинение по объему не превышает норматива, предусмотренного школьной программой для того или иного класса.

Анализ творческих работ и их сопоставление проводится и оценивается по нескольким показателям: соответствие плану, соответствие жанру и типу текста, абзацное членение, характер тематической основы, технические средства ее создания, характер рематической линии, авторский узор, выразительные средства, лексические средства, синтаксический компонент. Названные показатели творческих работ детей выражаются в количественном измерении при сопоставлении с текстом-эталонном. Коэффициент соответствия каждого показателя оформления и устройства текста оценивается по трехбалльной шкале: высокий — 3 балла, средний — 2 балла, низкий — 1 балл. Сумма показателей позволяет определить уровень речевого и содержательного оформления работы каждого учащегося, величину соответствия эталонному тексту.

Литература

Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горещкий, О.В. Сосновская. М., 2002.

Погребкова Т. В. Семантика восприятия в речевом опыте младшего школьника : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Великий Новгород, 2004.

Шмелева Т.В. Текст как объект изучения в школе / под ред. Т. В. Шмелевой. Великий Новгород, 2005.

*Э.И. Столярова, Н.Г. Охарева, Е.Е. Ляксо
(Санкт-Петербург)*

Сравнительный анализ коммуникативно-речевого взаимодействия детей 4–5 лет в диалогах со сверстниками и взрослыми собеседниками*

Предметом нашего сообщения являются результаты наблюдений за свободным поведением группы детей четвертого-пятого года жизни во время пребывания их в помещении детского сада. В цикле наших предыдущих работ изучалась специфика реализации речевых и коммуникативных навыков группы детей 4–5 лет в диалогах с взрослым, когда организация сцен общения, выбор и поддержка темы разговора целиком определялась взрослым, занимающим лидирующее положение. Естественным продолжением представлялось изучение того, как эти же дети ведут себя в ситуации общения со сверстниками.

При изучении диалогов детей между собой исследователи, как правило, прибегают к экспериментальным процедурам организации общения детей, ограничивающим пространственное перемещение детей во время эксперимента и стимулирующим диалогическую речевую активность. Во всех этих исследованиях дети оказывались в ситуации выполнения определенного задания, которое регламентировалось взрослым. В естественных условиях внутри группы детей возникают различные, иногда быстро меняющиеся ситуации предметного и вербального взаимодействия, что создает определенные трудности в организации наблюдений и систематизации материала. Однако именно в таких условиях наиболее отчетливо проявляются навыки речевого и коммуникативно-общения, усвоенные к данному возрастному периоду.

Для нашего исследования проводилось непосредственное наблюдение и видеозаписи 22 детей в старшей группе детского сада в процессе их естественного времяпрепровождения. Использовали видеокамеру «Sony DCR HC40E». Видеозаписи вводили в компьютер и обрабатывали с помощью программы «Adobe Premiere 6.5». Звуковой материал подвергали орфографической расшифровке и вводили в ПК. Тексты обрабатывали с помощью программы «FREQ».

Для анализа выбраны 45 фрагментов, включающих различные ситуации общения детей. 1. Свободное поведение детей и возникающая по

* Работа выполняется при финансовой поддержке РГНФ (проекты № 06-06-00519а, 06-06-12623в, 06-06-00349а).

их инициативе совместная игра (сервировка стола, постройка дома из кубиков, собирание мозаики, собирание пирамиды, игра в магазин, и т.д.) или совместное рассматривание игрушек, картинок, книг. Число участников тематически связанного разговора определялось характером деятельности и степенью заинтересованности детей и могло составлять от двух до шести. 2. Свободное общение детей между собой в рамках обеденного застолья, организованной игры в лото, занятий по рисованию, лепке. В этих ситуациях наблюдались как индивидуально ориентированные диалоги между двумя детьми-соседями, так и общий перекрестный разговор, в котором участвовали все сидящие за одним столом.

Результаты.

Речевое общение детей между собой сопровождается активной жестикуляцией, выразительной мимикой, зачастую телесным воздействием на партнера. Реплики произносятся с повышенной громкостью, в ускоренном темпе, с выразительной интонацией. В разговоре дети часто перебивают друг друга.

Диалоги, возникающие между детьми, как правило, тематически связаны с конкретной предметной деятельностью, которой они в этот момент занимаются. Лишь в двух случаях зафиксированы диалоги на «абстрактную» тему.

Преобладающий тип взаимодействия, к которому обращались дети в процессе самоорганизации, носил интерактивный характер, речевое общение соответственно имело форму интерактивного диалога. При этом около 20 % реплик детей 4 лет и 10% реплик детей 5 лет начинались с оборота «А я...», «А у меня...», характерных для коактивных «Ая-диалогов». Однако смысловое содержание этих реплик, интонация и поведение детей имело явную коммуникативную направленность.

Продолжительность диалогов между детьми существенно меньше, чем в случае, когда диалог организуется и поддерживается взрослым. Средняя продолжительность индивидуально ориентированных диалогов между двумя детьми составляет 3 МДЕ. В диалогах с взрослым — среднее количество - 10-13. Количество тематически связанных реплик в перекрестных разговорах между детьми составляет от 3 до 23.

Распределение частоты встречаемости реплик из одной, двух и нескольких фраз одинаково как в диалогах детей с взрослым, так и при общении со сверстниками. Различно соотношение числа однословных реплик. Так, в диалогах с взрослым собеседником около 40% ответов детей содержит одно слово, в диалогах детей такие ответы составляют от 5 до 8%. Это вполне объяснимо, поскольку зачастую инициирующая реплика взрослого носит вопросительный характер и предполагает

односложный ответ типа да — нет, либо повторение слова из реплики взрослого. В диалогах с взрослым реплики детей содержат меньше лексических и грамматических ошибок, в них чаще встречаются распространенные и сложные предложения.

Реплики — повторы наблюдаются и в диалогах с взрослыми и при общении детей между собой. Характерно, что в реплике — повторе речи сверстника дети копируют не только словесную конструкцию, но и интонацию, зачастую усиливая ее выраженность. В 3% случаев в диалогах детей 4-х лет возникали цепочки из однотипных повторяемых реплик, либо повторяемых за одним ребенком предметных действий. Такие цепочки — имитации в диалогах детей трех — четырехлетнего возраста в процессе свободной игры описаны и в работе [Корнев 2004]. Автор рассматривает их как специфический для данного возраста способ выражения приобщенности ребенка к группе.

Специфическим признаком речевого общения детей между собой является наличие в одной реплике ребенка повторов слова, нескольких слов или даже фраз — 20% в возрасте 4 лет и 30% — в возрасте 5 лет. В ряде случаев это повторение акцентирует и усиливает для собеседника смысловое содержание реплики, имеет дидактическую направленность, в ряде — имеет характер игровой имитации.

Анализ частоты употребления различных частей речи в составе реплик детей свидетельствует, что значительную долю составляют экспрессивные междометия и звукоизобразительные сочетания: в возрасте 4-х лет — 30 %, 5 лет — 10 %.

В общении между собой дети и 4-х, и 5-ти лет активно используют речевые коммуникативные акты, чаще всего — директивные, не употребляемые в диалогах с взрослым. Речевые акты привлечения и поддержания внимания, завершения разговора, оценки партнера более характерны для речи детей 5 лет.

Проведенное исследование свидетельствует о том, что в возрасте 4—5 лет дети стремятся к совместной деятельности, они способны успешно реализовывать партнерские отношения, используя различные способы невербального и речевого взаимодействия. Речевое общение детей между собой в отсутствие организующей роли взрослого определяется уровнем коммуникативной и речевой компетенции детей — партнеров. Специфика акустических и лингвистических характеристик реплик детей обусловлена эмоционально-экспрессивным поведением детей в общении со сверстниками.

Наречие «сейчас» как наиболее частотные темпоральный маркер в речи детей дошкольного возраста

В рамках нашего исследования мы рассматриваем темпоральные маркеры — неглагольные средства выражения временных отношений, используемые детьми дошкольного возраста. Анализ экспериментальных данных показал, что наречия составляют основной корпус темпоральных маркеров. Их количество, в соответствии с данными нашего исследования, составляет около 63% от общего числа темпоральных лексем, т.е. больше половины. Одним из самых частотных из них является наречие «сейчас».

В роли темпорального маркера оно появляется одним из самых первых, в возрасте 2,00–2,3, и сразу становится частотным:

Дима С. (2,3,00)

Взял молоток и пошел ремонтировать свой пистолет: «Сясь (сейчас) ля буду пистолеть забивать».

Виталик С. (2,00,17): *Я зову: «Витася, пойдём одеваться!» А он говорит: «Сяс-сяс!» (сейчас-сейчас) (записи мамы).*

Из 1812 случаев употребления темпоральных лексем, встретившихся нам в высказываниях детей, «сейчас» встречается 189 раз. Проанализировав ситуации употребления детьми этого наречия, мы пришли к следующим выводам.

«Сейчас» — дейкисное наречие, отражающее понимание детьми положения события на временном отрезке относительно других событий: предшествование, одновременность, следование. Таким образом, употребление «сейчас» как средства темпорального маркирования ситуации отражает достаточный уровень развития таких свойств мышления, как анализ, синтез, при котором ребенок в состоянии оценить временной отрезок, определить, предшествует он моменту речи, следует ли за ним, или же происходит одновременно, а также вербализовать результат своей мыслительной деятельности, используя разнообразные языковые средства. Кроме того, важно отметить тот факт, что младшим и средним дошкольникам свойственно планировать свою деятельность на ближайшее будущее при помощи речи, что в более старшем возрасте переходит во внутренний план. Поэтому нередко в дневниковых записях высказывания детей, содержащие «сейчас» и описывающее то, что ребенок собирается сделать в самом

ближайшем будущем или делает сейчас, снабжены ремарками: «сам с собой», «ни к кому не обращаюсь».

Поскольку в ходе исследования мы рассматривали темпоральные маркеры не обособленно, а в минимальном контексте, то у нас была возможность проанализировать, с какими частями речи дети употребляют наречие «сейчас». Выяснилось, что в подавляющем большинстве случаев (172) «сейчас» сочетается с глаголом. При этом случаев употребления глаголов прошедшего времени отмечено 8, настоящего — 26, будущего — 138. Такое преобладание сочетания «сейчас» с глаголами будущего времени обусловлено уже описанной выше склонностью детей вербализовывать планируемые действия.

Первые случаи появления в речи детей «сейчас» можно квалифицировать как голофразы и двусловные высказывания:

Варя П. (1,7)

«Бай-бай ся»

К возрасту 2.00–2.3 в речи детей «сейчас» согласуется с формами глаголов прошедшего времени. Уже к 02.09 в речи детей присутствуют сочетания «сейчас» со всеми тремя временными формами глаголов.

Лиза Е. (2,2,24)

«Степаша сейчас встает».

Лиза С. (3,2,18)

Чихнула и говорит: «Я сейчас чихнула».

Лиза С. (3,2,15)

Проснулась в плохом настроении: «Сейчас покушаю и лягу спать».

Интересно для нас также было проанализировать масштаб времени, т.е. насколько далеко описываемое в высказывании ребенка событие отстоит от момента времени. С.И. Ожегов в «Словаре русского языка» [Ожегов 1961] так толкует значения этого наречия: «Сейчас — 1) Теперь, в настоящее время. 2) Очень скоро, немедленно. 3) Только что, совсем недавно. 4) Сразу, с первого взгляда». Мы заметили, большинству детских высказываний присуща ближняя перспектива, т.е. дети описывают события, которые произойдут в самом ближайшем будущем. Тем не менее, возможно употребление детьми наречия «сейчас» для обозначения среднего и даже большого масштаба времени. Это обнаружилось только в сочетании с глаголами настоящего времени.

Средний масштаб времени:

Женя Г. (2,11,15)

«Сейчас праздник».

Лиза Е. (03,05,16)

«Сейчас не зима».

Большой масштаб времени:

Варя П. (2,9)

«А мы сейчас в какой стране живем?»

Таким образом, наречие «сейчас» является одним из наиболее универсальных, с нечетко очерченными временными границами темпоральных маркеров. Имея четыре значения, оно может относиться и к прошедшему, и к настоящему, и к будущему времени — отсутствует облигаторность направленности по отношению к моменту речи, удаленности, при этом нечетко лимитировано в отношении длительности временного отрезка. То есть, дети интуитивно стремятся использовать темпоральные маркеры с наименьшим количеством темпоральных сем.

А. А. Сучкова (Санкт-Петербург)

Хаос или порядок: к вопросу о смешении падежей в русской речи азербайджанцев

При сравнении освоения предложно-падежных конструкций с пространственным значением русскими детьми-монолингвами и билингвами, осваивающими язык в естественной среде, выявляется множество отличий. Одно из ярких заключается в том, что билингвы «игнорируют» падежи. Мы назвали это отличие смешение падежей. Исследования в области лингвистики детской речи показывают, что пространственные отношения в речи русских детей-монолингвов первоначально маркируются во флексиях и смешение возможно скорее внутри одного падежа: например, *под кроватем* — вместо *под кроватью*.

Объектом настоящего исследования является один из языков тюркской группы — азербайджанский, задача — выяснить устройство его грамматической системы, сопоставить ее с грамматической системой русского языка, чтобы выяснить причины тех или иных трудностей, которые испытывают его носители при освоении русских предложно-падежных конструкций. Мы остановились на азербайджанском языке, поскольку он является родным для подавляющей части детей мигрантов в Санкт-Петербурге.

Как известно, в русском языке все косвенные падежи имеют в ряду других своих значений и пространственное значение (см., например, [Шелякин 2000]).

1. Родительный падеж: комплекс значений, указывающих на предмет, по отношению к которому выражается отстранение, удале-

ние, выделение другого предмета или отделительное положение другого предмета: *уйти из комнаты, сбросить снег с крыши, отъехать от дома, сидеть у окна.*

2. Дательный падеж: комплекс значений, указывающих на предмет, внешняя граница которого служит пунктом *направленности* и сближения другого предмета. В сочетаниях с предлогами: *идти к лесу.*

3. Винительный падеж: комплекс значений, указывающих на предмет, в пределы которого *направлен* другой предмет или действие. Реализуется с предлогами, выражающими направленность во внутренне (В) или внешние (НА) пределы предмета: *пойти в школу, положить на стол;* а также ЗА (*зайти за угол*), ПОД (*залезть под диван*).

4. Творительный падеж: комплекс значений, указывающих на предмет, по отношению к которому параллельно *расположен* другой предмет: *висит над столом, проходит за домом, лежит под деревом.*

5. Предложный падеж: комплекс значений, указывающих на предмет как место *расположения* другого предмета или как место осуществления действия, проявления признака. Предлог НА указывает на внешние пределы предмета, В — на внутренние пределы предмета: *сидеть в комнате, лежать на столе.*

Как известно, «начало и прекращение пространственных отношений имеют характер динамического процесса (перемещение, динамика), продолжение этих отношений представляет собой статический процесс (местонахождение, статика). Перемещение включает два варианта: приближение (начало процесса локализации) и удаление (окончание процесса локализации)» [Гак 1996:8]. Анализируя значения русских падежей, мы выяснили, что определенные падежи можно объединить в группы по некоторой общности пространственного значения, которое они выражают. Существует три основных пространственных значения, которые соответствуют общим пространственным отношениям (по В.Г. Гаку). Мы объединили падежи, выражающие эти значения:

— в одну группу попадут падежи, которые содержат такой компонент значения как местонахождение («отделительное положение другого предмета» Р.п., «параллельно расположен другой предмет» Тв.п., «место расположения другого предмета» Пр.п.);

— к другой группе можно отнести два падежа, содержащие компонент значения перемещение, причем по направлению К предмету: «предмет, внешняя граница которого служит пунктом направленности и сближения другого предмета» — Д.п.; «предмет, в пределы которого направлен другой предмет или действие» — Вин.п.

— третья группа соответствует всего одно значение — значение на-

правления ОТ предмета (или удаление) передается одним родительным падежом¹.

Описанное можно обобщить в следующей таблице:

Таблица 1

Динамика (перемещение- приближение):	Динамика (перемещение- удаление):	Статика (местонахождение):
1. винительный п. 2. дательный п.	1. родительный п.	1. предложный п. 2. творительный п. 3. родительный п.

В азербайджанском языке имеется три падежа, содержащие в ряду других значений пространственное, причем падежная система устроена таким образом, что каждый падеж отвечает лишь за одно пространственное значение. Можно считать, что она устроена более логично.

Таблица 2

Динамика (перемещение- приближение):	Динамика (перемещение- удаление):	Статика (местонахождение):
дательно- направительный п.	исходный п.	местный п.

Анализ русской падежной системы через призму основных пространственных значений и сравнение с устройством падежной системы азербайджанского языка подвел нас к предположению, что в освоении азербайджанцами русских падежей, в их смешении должны быть определенные закономерности (прежде смешение падежей билингвами казалось нам хаотичным, бессистемным).

Анализируя в сопоставительном аспекте локативные предложно-падежные системы двух языков, мы должны отметить, что они близки в главном: в системе азербайджанского языка так же, как в системе русского, предусмотрена возможность различения в речи (при помощи падежей) основных пространственных значений: местонахождения, перемещения-приближения и перемещения-удаления, следовательно, эти значения должны различаться в языковом сознании азербайджанца. Значит, сделанный нами прежде (в работе над магистерской диссер-

¹ Заметим, что родительный падеж единственный из всех русских косвенных падежей содержит в себе одновременно как бы два разных пространственных значения (местоположение предмета и удаление от предмета).

тацией) вывод, что билингвы не различают значения местонахождение и перемещение (статiku и динамику) был неверным¹.

Если изначально мы предполагали, что речи билингвов свойственно не просто смешение падежей, а именно смешение падежей, выражающих местонахождение и перемещение-приближение (или статiku/динамику), то теперь мы утверждаем, что такое смешение в речи азербайджанца сомнительно, т.к. в отношении наличия указанных значений в языковой системе русский и азербайджанский языки устроены одинаково, т.е. нет почвы для проявления интерференции.

Различие в системах рассматриваемых языков связано, как видно из таблиц, с составом падежей, выражающих основные пространственные значения, с их количеством при выражении значений перемещения-приближения и местонахождения в русском и азербайджанском языках: в азербайджанском языке, передавая одно из этих значений, нужно использовать один падеж (передавая второе — другой падеж) (см. таблицу 2), русский язык располагает двумя и тремя падежами на каждое значение (см. таблицу 1). Это различие и явилось основанием для предположения, что смешение русских падежей азербайджанцами будет закономерным, а именно — будет производиться исключительно между падежами в рамках одного пространственного значения (например, замена творительного падежа предложным в рамках значения местонахождения: типа *лежит под столе*), но не между падежами, отвечающими за разные пространственные значения (например, замена винительного падежа предложным: *войти в доме*).

Приведем некоторые факты, поддерживающие данную гипотезу, которые были зафиксированы нами в спонтанной речи детей-азербайджанцев. Так, выражая местонахождение предмета, они говорили: «*под столе*», «*за доме*», «*на листиком*», «*на сту́ла*», «*под елки*».

Проиллюстрировать то, что, по нашему предположению, происходит в сознании азербайджанца при столкновении с пространственными падежами русского языка, можно с помощью следующей таблицы:

¹ Благодаря эксперименту тогда были получены факты, похожие на такое смешение (например, на вопрос «Где?» ребенок мог ответить «на стол», «на диван»). Но необходимо заметить, что большая часть существительных в заданиях относилась ко 2 склонению (муж. род), форма винительного и именительного падежей у таких существительных совпадала.

Таблица 3

Динамика (перемещение-приближение)	Статика (местонахождение)
В, НА, ПОД, ЗА, К + вин.п. или дат.п.	В, НА, ПОД, ЗА, У + предл.п. или творит.п. или родит.п.

Так выглядит система в русском языке в норме:

Таблица 4

Динамика (перемещение-приближение)	Статика (местонахождение)
В, НА, ПОД, ЗА + вин.п. К + дат.п.	В, НА + предл.п. ПОД, ЗА + творит.п. У + родит.п.

Видимо, в сознании азербайджанца не сразу закрепляется связь определенного предлога и определенного падежа, что ведет к взаимозаменяемости падежей в рамках одного значения, т.е. при выражении в русском языке значения местонахождения азербайджанцы должны смешивать предложный, родительный и дательный падежи **(на листиком, за доме, под стола)*, при выражении перемещения-приближения взаимозаменяемыми станут дательный и винительный падежи **(вызвали на доску)*.

В будущем мы предполагаем провести специальный эксперимент, чтобы проверить справедливость выдвинутой гипотезы.

Литература

Гак В.Г. Функционально-семантическое поле предикатов локализации // Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность / А. В. Бондарко и др. — СПб, 1996.

Шелякин М.А. Справочник по русской грамматике. — М., 2000.

Формирование фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня*

Известно, что формирование речевой деятельности зависит от взаимовлияния многих факторов — протекания когнитивных процессов, сохранности речедвигательной сферы, двигательного анализатора, слухового и зрительного гнозиса. Одним из важнейших факторов речевого развития является полноценное восприятие вербальных акустических сигналов, обеспечивающееся нормальным функционированием слухового анализатора.

Наличие нормальной остроты слуха является главнейшим условием формирования фонематического восприятия. В процессе слухового восприятия различных акустических признаков звуков (интенсивности, громкости, длительности), обобщающихся в фонемах, словесном ударении, интонации, актуализируются слуховые и кинестетические образы слов, словосочетаний, фраз. Однако и у детей с нормальным физическим слухом нередко наблюдаются специфические трудности в различении тонких дифференциальных признаков фонем, которые влияют на весь ход развития звуковой стороны речи. Трудности в слуховой дифференциации звуков могут вторично влиять на формирование звукопроизношения. Такие недочеты в речи детей, как употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции, искажение звуков, правильно произносимых в изолированном положении, многочисленные замены и смещения, при относительно благополучном состоянии строения и функции артикуляционного аппарата, указывают на первичную несформированность фонематического восприятия. Для большого числа дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи третьего уровня, характерным является то, что недостатки фонематического восприятия составляют основную причину отклонений в усвоении звуковой стороны речи [Репина 1999]. Вот почему в коррекционной работе с детьми 5–6 лет, имеющими общее недоразвитие речи третьего уровня, считаем приоритетным направлением проведение фронтальных занятий по формированию фонетико-фонематической стороны речи, а в подготовительной к школе группе проводим занятия по обучению грамоте, где решаем следующие основные задачи:

* Работа выполнена при поддержке РГНФ (грант №06-06-00431а).

- формирование и развитие слухового внимания, слуховой памяти и фонематического восприятия;
- формирование навыков дифференциации звуков;
- формирование звукослогового анализа и синтеза слова, а в подготовительной к школе группе — звуко-буквенного анализа простых слов из 3–6 звуков.

Система работы построена так, чтобы в процессе деятельности одновременно активизировались различные зоны коры головного мозга, что способствует выработке условных связей, а значит полноценному созреванию мозга. Необходимо помнить о важной роли межанализаторного взаимодействия в процессе развития у детей фонематического слуха и восприятия. Процесс фонематического анализа слов осуществляется при участии не только слухового, но и двигательного анализатора. От множества мышц, участвующих в работе речевых органов, все время при произнесении слов поступают импульсы в корковую часть двигательного анализатора, где и происходит анализ и синтез, необходимый для точного артикулирования речи [Хватцев 2002]. Для научения дошкольника действию звукового анализа слов нужно найти такой способ расчленения структуры слова, при котором сохранялась бы специфика произнесения звука, обусловленная его положением в слове. Нужно научить ребенка моделированию слова естественными способами, чтобы уже при произнесении ребенок выделял нужный звук, т.е. слово должно произноситься, делясь на звуки. В этом случае артикуляция начинает играть новую особую роль, она приобретает самостоятельное значение, начинает выполнять функцию ориентировки в слове. Такого рода артикуляцию можно назвать подражательной. Предметное движение является интегративным началом для всего комплекса сенсорных ощущений. Движения ребенка с рукавичкой-игрушкой, совпадая с моторной компонентой образа, вызывают цепь ассоциаций, которые и придают смысл предмету. Действия и движения ребенка становятся опредмеченными, т.к. для ребенка важно, чтобы упражнения носили смысловой, игровой характер, потому что они способствуют координации ритмов обоих полушарий головного мозга. При ритмическом совпадении артикуляционных движений с движениями пальцев рук происходит активизация в образовании третичных зон коры головного мозга, функция которых связана с развитием высших форм мышления и речи [Шулешко 2001]. Мы формируем представление о способах произнесения гласных, звонких и глухих согласных. В процессе обучения соотносим артикулируемые звуки с синхронным показом артикуляции на руке. Дети произносят звук, и одновременно ощущения от моделирования на руке и от органов артикуляции сли-

ваются в единое целое, возникает функциональная система, которая позволяет осмыслить звук по его основным характеристикам: гласный или согласный, звонкий или глухой, сонорный или шипящий, парный или непарный. Важно проживать свои ощущения во время произношения звуков речи: определять преграду воздушной струе, активность работы голосовых связок, участие губ, зубов, языка в артикуляции. Необходимо использовать в работе по развитию фонематического восприятия упражнения в звуковом анализе и синтезе с опорой на четкие кинестезические и слуховые ощущения, поскольку они способствуют осознанному овладению звуками речи. Так наиболее эффективно мы имеем возможность нормализовать процесс фонемообразования и подготовить детей к освоению грамоты [Методы обследования 2005].

Таким образом, мы развиваем слуховые, слухо-зрительные, зрительные, зрительно-двигательные, слухо-двигательные, словесные, телесные, пространственные реакции, т.е. развиваем межанализаторное взаимодействие, что способствует развитию вторичных и третичных зон коры головного мозга. Эффективность такого подхода к формированию фонематического восприятия в работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи сказывается на результатах коррекционной работы. Предлагаемую систему работы усваивают все дети, независимо от речевого диагноза и степени его сложности. Условные связи формируются очень прочно, так как в процессе работы информацию ребенок усваивает с большим интересом, поскольку он является активным деятелем, роль взрослого заключается в создании проблемных ситуаций, которые должен решать дошкольник. Процесс овладения детьми звуковой стороной речи становится результатом его личностного развития, а не дается непосредственно из универсума.

В процессе реализации предложенной методики детям не навязываются готовые знания, а создается среда для развития, в которой интересно обучаться.

Литература

Шулешко Е.Е. Понимание грамотности. М., 2001

Хватцев М.Е. Как воспитать гения. М., 2002.

Методы обследования речи детей / Ред. Г.В. Чиркина. М., 2005

Репина З.А. Нарушения письма у школьников с ринолалией. Екатеринбург, 1999.

Использование младшими школьниками в речи вежливых слов

Речь является основой культуры человека. Развитие коммуникативных навыков начинается с рождения и продолжается до старости. Когда ребенок приходит в школу, он уже умеет говорить, и даже знает основные правила поведения, но именно здесь он знакомится с коммуникативными законами, необходимыми ему для эффективного общения с окружающими. Начало систематического обучения перестраивает многие системы жизнедеятельности малыша, резко отражаясь на его речевой и поведенческой культуре. Одним из важнейших постулатов эффективного общения является правило «будь вежлив». Для младших школьников оно ассоциируется, в первую очередь, с употреблением в речи вежливых слов в различных ситуациях: приветствие, прощание, просьба, благодарность, извинение.

Целью нашего исследования было выяснить, какие вежливые слова чаще всего используют в речи младшие школьники. Нами был проведен опрос учащихся первых-четвертых классов г. Воронежа (110 человек). Детям предлагалось ответить на вопрос: «Какие вежливые слова вы чаще всего произносите?»

Учащиеся первого класса отметили, что чаще всего используют в своей речи следующие выражения:

- при приветствии: здравствуйте 85%, доброе утро 25%, добрый вечер 15%, добрый день 30%, привет 30%, присаживайтесь 10%.
- при прощании: до свидания 85%, пока 20%, спокойной ночи 50%.
- в ситуации просьбы: дайте, пожалуйста 25% прошу 10%.
- в ситуации выражения благодарности: спасибо 75%, пожалуйста 65%, на здоровье 10%, не за что 5%.
- в ситуации извинения: извините 60%, простите 35%, я не хотела обидеть 10%, я больше не буду 15%.

Также дети считают вежливыми следующие выражения: давай поиграем 15%, приятного аппетита 5%, хороший 10%, лучший 10%. Таким образом, практически все первоклассники говорят вежливые слова, но лишь немногие применяют их в ситуации просьбы. Для первоклассников все еще очень важна игровая деятельность, поэтому среди вежливых слов указывают «давай поиграем». Также в качестве вежливых слов дети называют «хороший», «лучший», т.к. для них

вежливые слова ассоциируются с теплыми искренними отношениями друг к другу.

Учащиеся второго класса отметили, что используют в своей речи следующие слова.

- при приветствии: здравствуйте 70%, доброе утро 20%,привет 10%, добро пожаловать 10%, садитесь, пожалуйста 15%.

- При прощании: до свидания 85%, пока 20%, спокойной ночи 50%.

- в ситуации выражения благодарности: спасибо 75%, пожалуйста 50%.

- в ситуации извинения: извините 50%, простите 15%.

Таким образом, учащиеся второго класса отметили, что не используют в своей речи этикетные слова для выражения просьбы. Кроме того, в качестве вежливых слов были отмечены слова, называющие качества людей (хорошая, лучшая, молодец, добрый, умный, умница, миленькая, любимая), а также слова, показывающие отношение к человеку (уважаю, давай дружить, сочувствую, люблю, давай играть).

Учащиеся третьего класса отметили, что используют в своей речи следующие слова:

- при приветствии: здравствуйте 92%, добро пожаловать 15%, привет 30%.

- при прощании: до свидания 72%.

- в ситуации выражения благодарности: спасибо 88%, пожалуйста 80%, на здоровье 12%, благодарю 16%.

- в ситуации извинения: извините 50%, простите 25%.

- в ситуации просьбы: дайте, пожалуйста 25%, будьте добры 15%,будьте любезны 15%, прошу вас 10%.

Можно сказать, что практически все учащиеся третьего класса знают и используют в своей речи формулы речевого этикета. Кроме того, в качестве вежливых слов они называют прилагательные, обозначающие качества человека (умный, красивый, хороший, солнышко, молодец, умница), а также слова «поздравляю», «давайте помогу», «будь здоров».

Опрос учащихся четвертого класса дал следующие результаты:

- при приветствии: здравствуйте 82%, доброе утро 15% ,добрый вечер 10%, добрый день 10%, как дела 5%.

- при прощании: до свидания 63%, спокойной ночи, приятного сна 20%,прощайте 5%, до встречи 10%.

- в ситуации выражения благодарности: спасибо 63%, пожалуйста 63%, не за что 10%, на здоровье 10%.

- В ситуации выражения извинения: извините 20%,простите 30%.

• В ситуации просьбы: разрешите мне 15%, дайте, пожалуйста 35%, будьте добры 10%, будьте любезны 30%.

Кроме того, дети называли слова, которые можно отнести к группе пожелания: будьте здоровы 25%, приятного аппетита 10%, знакомство: как вас зовут 5%, приятно познакомиться 5%, а также «какой прекрасный день», «давай дружить», «можно пройти», «молодец», «ты хороший друг».

Результаты исследования показали, что учащиеся четвертого класса практически полностью владеют арсеналом вежливых слов, необходимых им в общении друг с другом, родителями, учителями, знакомыми и малознакомыми людьми.

Следует отметить, что в речи младших школьников происходит постепенное накопление и уточнение вежливых слов. Наиболее значимыми для них и соответственно чаще используемыми являются этикетные формулы приветствия, прощания и благодарности. Гораздо меньшее количество детей используют вежливые слова в ситуациях просьбы и извинения. Кроме стандартных фраз речевого этикета, учащиеся начальной школы указывают слова, обозначающие чувства (люблю, уважаю, дружу, сочувствую), эмоционально-оценочные слова (хороший, молодец, ты хороший друг, умный, красивый, умница), выражения приглашения (давай дружить, приходите в гости, давайте помогу, давай играть). Таким образом, культура речи детей находится на достаточно высоком уровне, но ее необходимо постоянно совершенствовать.

С.Н. Цейтлин (Санкт-Петербург)

Конструирование словоизменительных парадигм ребенком*

Представление о том, что каждый индивид постигает свой родной (а также и второй, неродной) язык самостоятельно, мало кем в настоящее время опровергается. Однако не вполне ясно, каким образом конструируется грамматика и прежде всего — ее морфологический компонент. Уже достаточно хорошо известно, что ребенок постигает общие грамматические правила языка раньше, чем частные, ограничивающие действие общих, а частные правила — раньше, чем единичные исключения.

* Работа осуществляется при финансовой поддержке РФФИ (проект 06-06- 80349 а) и гранта НШ-1335.2008.6 («Петербургская школа функциональной грамматики»).

Или, что фактически то же самое, систему языка постигает раньше, чем норму (по Косериу). Или, что опять-таки фактически то же самое, использует сначала грамматические правила, максимально «очищенные» от лексического материала, и только потом приспособливает к этим правилам определенные разряды лексики, а затем и конкретные лексемы. При этом все же остается не очень понятным, каким образом эти правила вообще попадают в языковое сознание ребенка, получают там представительство. Или мы должны поверить Н. Хомскому и его многочисленным последователям и признать, что эти правила являются принадлежностью некоей универсальной грамматики, которая дарится каждому ребенку именно потому, что он принадлежит к человеческому роду. Или же остается допустить, что он каким-то чудесным образом извлекает эти правила из достаточно беспорядочной речевой продукции окружающих его людей. Но в таком случае — как это происходит? Каким именно образом? В этом-то и состоит главная интрига.

Попутно встает и любопытный вопрос о сущности и типологии самих грамматических правил. Они очевидно, должны иметь процедурный характер и определять выбор граммы из ряда образующих данную категорию, определение возможности их лексической репрезентации, а также конструирование требуемой словоформы (применительно к словоизменяемым категориям).¹ Как осуществляются все эти процедуры, имеющие место при порождении высказывания?

Думается, что выбор граммы определяется самим характером морфологической категории. Если она относится к разряду категорий, имеющих семантическую доминанту (см. типологию грамматических категорий, предложенную в [Бондарко 2005]), то выбор граммы определяется прежде всего замыслом говорящего, его интенцией. Полностью освоенным план содержания категории с семантической доминантой можно считать только тогда, когда ребенок овладевает всеми семантическими функциями, относящимися к данной категории,

¹ Мы отвлекаемся в данном случае от вопроса о том, каким образом хранятся единицы в ментальном лексиконе и каков процесс оперирования ими при порождении высказывания. В литературе обсуждаются разные гипотезы: (1) любая словоформа конструируется заново при порождении высказывания; (2) все словоформы извлекаются в целостном виде; (3) конструируется заново лишь словоформа, создаваемая регулярным способом, прочие же хранятся в лексиконе в целостном виде. Этот вопрос остается пока открытым даже применительно к взрослым носителям языка, тем более он нуждается в обсуждении, когда речь идет о детях. Ответ на него может быть получен только в результате полномасштабных экспериментов, начало которым положено в работах Т.В. Черниговской, М.В. Русаковой, О.В. Федоровой и др.

т.е. может ориентироваться на них, порождая высказывание. План содержания категорий со структурной доминантой (таких, как категория рода, числа и падежа прилагательных) можно считать освоенным тогда, когда ребенок в состоянии порождать правильные («грамматичные») словосочетания, т.е. осваивает существующие схемы согласования и управления. Основным критерием освоенности плана выражения категории является отсутствие формообразовательных инноваций в данной области.

Как план содержания, так и план выражения морфологической категории конструируются на основе определенных ассоциаций и аналогий, которые возникают у ребенка в результате бессознательного анализа речевого инпута. Ассоциации носят как синтагматический, так и парадигматический характер. Можно полагать, что во флективных языках, подобных русскому, значительную роль при освоении языка играют именно синтагматические ассоциации, в первую очередь — связь существительного и прилагательного (в том числе и местоимения-прилагательного). Поэтому формирование субстантивной и адъективной парадигм неминуемо должно быть координировано.

Известно, что адъективный словарь начинает формироваться значительно позднее субстантивного (см. статью М.Д. Воейковой в данном сборнике), поэтому основные семантические функции числа и падежа к моменту появления первых прилагательных уже в значительной степени освоены. Характерно, что первые прилагательные, как правило, уже согласуются с существительными в числе и падеже, а подавляющая часть — и в роде, что позволяет считать, что дети уже владеют согласовательными схемами, а парадигма прилагательного, вторичная по своему существу, строится при опоре на уже в значительной степени сформировавшуюся парадигму существительного. Правильный выбор формы прилагательного имеет место иногда даже при отсутствующем в порождаемом высказывании существительном, которое тем не менее присутствует в сознании ребенка в качестве некоей формальной опоры. При этом прилагательное не просто копирует род, число и падеж существительного, но в какой-то степени несет на себе отпечаток соответствующих значений. Можно, очевидно, полагать, вслед за М.В. Русаковой (см. [Русакова 2001]), что характеристики числа, падежа и рода закрепляются за субстантивно-адъективным сочетанием в целом. Если в смысловом отношении адъектив подчинен субстантиву хотя бы по той причине, что признак, свойственный предмету, вторичен по отношению к самому предмету, то в формальном отношении оба компонента субстантивно-адъективного сочетания фактически равны, оба в равной степени используются для маркировки указанных выше харак-

теристик. Поэтому информацию об этих значениях человек, постигающий язык, получает от любого из этих компонентов, причем омонимия форм в парадигме существительного или прилагательного может приводить к ошибкам порождения¹, при этом возможно, очевидно, влияние как парадигмы существительного на парадигму прилагательного (см. [Воейкова 2004]), так и обратное влияние (см. статью О.Б. Сизовой в данном сборнике).

Все эти случаи, пусть даже сравнительно немногочисленные, свидетельствуют о реальном конструировании словоизменительного механизма языка как о живом и творческом процессе, осуществляемом каждым индивидом самостоятельно.

В целом же формирование словоизменительных парадигм идет от освоения отдельных разрозненных словоформ, которые, благодаря наличию контекста, воспринимаются в большинстве случаев в нормативных значениях, к формированию системы словоформ, представляющих парадигму определенного слова, а дальше — путем абстрагирования от лексических репрезентаций — к построению системы морфологических форм, определяющей правила конструирования словоформы в каждом конкретном случае, в том числе и применительно к квазисловам и малочастотным словам. В общем плане этот путь можно представить как движение от арифметике к алгебре (при построении системы), а затем — как движение от алгебры к арифметике (при порождении высказывания). В первом случае происходит извлечение правила, во втором — его использование.

Литература

Бондарко А.В. Теория морфологических категорий и аспектологические исследования. — М., 2005.

Воейкова М.Д. Качественные семантические комплексы и их выражение в современном русском литературном языке и детской речи. Диссертация в форме научного доклада на соискание ученой степени доктора филологических наук. — СПб., 2004.

Русакова М.В. Именная словоформа флективного языка. Согласование в русском атрибутивном сочетании. Автореферат канд дисс. — СПб., 2001.

¹ См. в работах О.Б. Сизовой о воздействии омонимии падежных флексий прилагательного на порождение падежных форм существительного.

Выражение причинно-следственных отношений в речи детей

Традиционно под причинно-следственными отношениями в языке понимается «одна из группировок полей обусловленности», предполагающая «такую связь двух ситуаций, при которой одна служит достаточным основанием для реализации другой» [РГ 1980: 502]. Учитывая специфику значения обусловленности (предикативность, биситуативность, несимметричность), при исследовании мы рассматривали двухчастные структуры, обладающие иерархической зависимостью компонентов (логико-смысловой показатель) и имеющие имплицитный и эксплицитный способы выражения пропозиционального содержания (полипропозициональные конструкции).

В русском языке структура функционально-семантического поля причинности может быть представлена через функциональную специфику средств выражения, при этом изосемическим средством выражения является сложное предложение, в котором причинный фактор (порождающая ситуация) и его следствие (порождаемая ситуация) представлены развернуто.

Причинно-следственные отношения в русском языке также могут выражаться: 1) бессоюзным сложным предложением; 2) сложносочиненным предложением; 3) простым предложением (предложением со свернутой пропозицией). Носителем значения в сложных предложениях, выражающих причинную зависимость, является придаточная часть [РГ 1980: 576]. Маркерами причинно-следственных отношений в сложном предложении выступают многочисленные подчинительные союзы. (Для детской речи на раннем этапе речевого развития в сложноподчиненном предложении характерно наличие только первичного маркера «потому что».)

Актуальность исследования причинно-следственных отношений в детской речи определяется прежде всего интересом к проблематике языка и мышления, взаимосвязи мышления и действительности, и к детской грамматике в целом. «Между фрагментом действительности и отражением его в высказывании лежит процесс структурирования действительности с особой целью — обозначить выделенные элементы ситуации при помощи языковых средств» [Шахнарович 1990: 51].

Период формирования у детей семантической категории причинности достаточно длительный и сложный. Он обусловлен, в пер-

вую очередь, когнитивным развитием ребенка и последовательным формированием различных типов мышления. Выявление причинно-следственных связей между явлениями — это область мыслительных процессов, которые осуществляются на основе имеющихся знаний о предметах, их свойствах, явлениях окружающей действительности. Чаще всего когнитивное развитие ребенка опережает речевое, что не дает возможности точно определить, совпадает ли момент осознания ребенком обусловленности явлений действительности с моментом фиксации причинных связей в его речи.

Если предположить, что в процессе коммуникации взрослый выявляет и подчеркивает для ребенка причинность вопросительным словом «почему» (напр. Взрослый: А почему она его испугалась, Вань, почему? Ребенок: Потому что он с саблей?), то для выявления следствия в русском языке нет вопроса (вопрос должен быть сформулирован примерно так — «и что из этого?»). Это указывает на то, что выявление ребенком следственного компонента ситуации обусловленности, если он не подсказан взрослым, является результатом его самостоятельной мыслительной деятельности.

Н.И. Лепская отмечает, что отношения, передающие значения обусловленности, вызывают у детей наибольшую трудность при «осознанном объединении компонентов внеязыковой реальности» [Лепская 1994: 85]. При осознании причинной обусловленности ребенок проходит несколько этапов, имеющих отражение в его речи:

1) фиксирует наличие связи между двумя неравноправными ситуациями, грамматически связанными наречием ПОТОМ, безотносительно к выявлению их функции, ограничиваясь, по терминологии Ж. Пиаже, «простым чувством связи» («Вот кран и потом он повернут, и потом вода течет в миску»);

2) однозначно начинает передавать обусловленность одного состояния и действия другим («Новую лопатку надо, старая плохая стала»);

3) оформляет причинные отношения при помощи союза ПОТОМУ ЧТО.

Данная периодизация появления в речи ребенка средств выражения причинных отношений является условной, но она показывает некий путь «расчленения целостности, выделение отдельных предметов внешнего мира, действий, признаков, а затем осознание их взаимосвязи» (причинности), на основе которой формируется данная категория, а затем в речи появляются высказывания, выражающие причинно-следственные отношения.

Анализ детских высказываний показал, что к 3,5 годам у ребенка причинно-следственные отношения выражаются:

1) бессоюзным сложным предложением (*Нага балит//ни может пать* (Витя О. 2,5,9), *Сучил(ъ)сь,/тё случил(ъ)сь /у котика балит тётя...//личить будем котика...* (Витя О. 2,5,19), *Ой, мама, эта ючка пьёха пишет...// Я не магу букафки яськьяшивать наймайна,...ни палучайитя...* (Витя О. 2,10,8), *Я йие уже выкльючил.//Ана к тебе ни паедит* (Витя О. 2,10,7))

2) сложноподчиненным предложением (Р: *Ни магу я йиёю взять...* — Б.: *Почему?* — Р: *Папamu щта папа ат миня йие унёс!* (Витя О. 2,10, 8), *Йиёю я взял там, /папаму што анна мне нужна* (про лошадку) (Витя О. 2,10,2);

3) сложным предложением с союзом ЧТО (*Я расплакался, что мамы нет* Витя О. 3,4,20)

4) сложным предложением (бессоюзным) с вводным словом ЗНАЧИТ (*Да, ноги выясли у меня,/ значит да пидалей я магу...//даставаться ногами...* (Витя О. 2,11,5))

5) простым предложением со свернутой пропозицией (*Двоих/ дугая машинка везёт!* — *Двоих?* — *Да, двоих машинок...// одна только не едет / из пажаря* (= из-за пожара) — *Из-за пожара?* — *Да, из пажая.* (Витя О. 3,5, 29)).

На основе вычленения смысловой доминанты в предложениях, выражающих причинно-следственные отношения, выявлено, что на раннем этапе речевого развития детей актуализируется в первую очередь причина, причем используется союз ПОТОМУ ЧТО. При этом предложение с этим союзом всегда занимает второе место. В бессоюзных предложениях, выражением причины и следствия в которых является интонация и порядок следования частей, следствие имеет характер объяснения, причиной которого является выделенный ребенком факт (Ср. *Нага балит//ни может пать* и *Нога болит, я вчера с велосипеда упал*). Отмечается неверное использование ребенком маркера следственного компонента высказывания (*А я яйца съел,/ а желток съест / боюсь!* — *Почему?* — *Потому что я его положил / на кровать!* — *Не надо было его на кровать...* — *Спрятал / под одеяло!* (Витя О. 2,11,26)), в результате чего нарушается внутренняя логика между компонентами, подразумевающая однонаправленность (несимметричность) и иерархию между «ситуативными выражениями» (ТФГ 1996: 141). Ребенок осознает обусловленность двух ситуаций, их зависимость, но не имеет еще возможность актуализировать следственный компонент, что подтверждает слова Л. С. Выготского о том, что «грамматика в развитии ребенка идет впереди его логики», в результате чего ребенок, правильно и адекватно употребляющий союзы, в спонтанной речи «не умеет произвольно пользоваться смысловой стороной этих союзов».

Литература

- Богуславская О.Ю., Левонтина И.Б.* Смысл «причина» и «цель» в естественном языке // Вопросы языкознания. 2004. № 2.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь. М., 1999.
- Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. СПб., М., 2007.
- Лепская Н.И.* Детская речь в свете теории коммуникации // Вопросы языкознания. 1994. № 2.
- Менчинская Н.А.* Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет. Дневник развития дочери. М., 1996.
- Русская грамматика. Т. II. М., 1980.
- Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Поссесивность. Обусловленность. СПб., 1996
- Хааг Э.-Х.* К типологии выражения причинно-следственных отношений в современном русском языке // Теоретические проблемы функциональной грамматики: Материалы Всероссийской научной конференции (Санкт-Петербург, 26–28 сентября 2001 г.). СПб., 2001.
- Шахнарович А.М.* Психолингвистический анализ семантики и грамматики. М., 1990.

А.В. Шамрай (Владивосток)

Гендерные особенности усвоения детьми личных местоимений 1-го и 2-го лица

В языковой картине мира большое значение имеет представление человека о самом себе, о своем месте в мире и о месте в этом мире других людей. Эти представления воплощаются в оппозиции «Я — Другие», которая в языке реализуется, прежде всего, в освоении детьми дейктических функций личных местоимений.

Местоимения в детской речи появляются позднее, чем единицы номинативного и предикативного характера. Может возникнуть вопрос относительно личного местоимения «Я», которое в форме именительного и дательного падежей («это я», «дай мне» и т. д.) можно услышать в речи детей, не достигших и полутора лет. Но эти слова не являются в данном случае местоимениями как таковыми, потому что не выполняют своей местоименной функции. Мы принимаем точку зрения Г.Р. Добровой, в соответствии с которой усвоение личных местоимений 1-го и 2-го лица в когнитивном плане есть «осознание ребенком чужой зрительной, пространственной точки зрения» [Доброва 2003].

Ребенок воспринимает «Я» и «Ты» как слова-названия, усвоить их дейктическую функцию достаточно сложно. Очень трудно понять, что

«Я» — это и сам ребенок, и мать, и любой из окружающих людей. Ребенок до определенного возраста не понимает, что если к нему обращаются при помощи местоимения «Ты», то он о себе должен говорить не «Ты», а «Я». Приведем пример, как одна мать учила ребенка правильно использовать местоимения: показывая на себя, она говорила «Ты», а показывая на ребенка — «Я». После этого матери показалось, что ребенок научился правильно использовать местоимения «Я» и «Ты». Но в ответ на просьбу матери «Где ты?» — ребенок показал на мать, на вопрос «Где я?» — на себя. Таким образом, ничего в речи ребенка не изменилось, «я» и «ты» по-прежнему остались для него словами-названиями («эгоцентрическими ярлыками»).

Ребенок проделывает сложный путь от начала употребления местоимений в речи до осознания того, как он должен их использовать. Этот вопрос наиболее полно исследован Г. Р. Добровой. В своем же исследовании мы обращаемся к гендерным особенностям усвоения местоимений 1-го и 2-го лица детьми. Для наблюдения использованы лонгитюдные записи речи Степы Ш. и данные эксперимента, в котором участвовали дети одного из детских садов г. Владивостока (14 девочек и 12 мальчиков), а также дети участников Интернет-форумов, посвященных воспитанию детей. Детям предлагалось ответить на вопросы, представленные ниже в таблице 1. Аналогичные вопросы были предложены участникам форумов на сайтах www.7ya.ru, www.nanya.ru, www.mama.ru, www.detstvo.ru, для того чтобы они задали их своим детям (родители приводили дословные ответы детей). В результате такого опроса были представлены ответы 47 детей (18 девочек и 29 мальчиков).

Таким образом, всего в нашем эксперименте участвовало 74 ребенка (результаты представлены в таблицах 1 и 2). Взрослые задавали детям четыре вопроса («Это ты?», «Это я?», «Где я?», «Где ты?»); под каждым из вопросов мы приводим полученные детские ответы.

Таблица 1

<i>Это я? (А)</i>	<i>Это ты? (В)</i>	<i>Где я? (С)</i>	<i>Где ты? (D)</i>
1. Да (ты)/ (это ты) 2. Нет, это ты 3. Да, я 4. Я мальчик 5. Я девочка 6. Называют свое имя	1. Да (я)/ Это я 2. Нет, я 3. Да, ты 4. Я мальчик 5. Я девочка 6. Называют свое имя	1. Показывают на спрашивающего 2. Показывают на себя 3. Нигде	1. Показывают на спрашивающего 2. Показывают на себя 3. Нигде

Таблица 2

Пол	Возраст	2–2,5	2,5–3	3–3,5	3,5–4	
Мальчики	продуктивный положит.	1А-10% 1В-15% 1С-35% 2D-38%	1А-32% 1В-35% 1С-50% 2D-45%	1А-70% 1В-65% 1С-80% 2D-0%	1А-98% 1В-97% 1С-98% 2D-97%	
	продуктивный отрицат.	2А-30% 3А-10% 4А-35% 6А-15% 2В-15% 3В-20% 4В-25% 6В-25% 2С-45% 1D-35%	2А-13% 3А-8% 4А-32% 6А-15% 2В-15% 3В-10% 4В-25% 6В-15% 2С-40% 1D-45%	2А-0% 3А-2% 4А-20% 6А-8% 2В-0% 3В-0% 4В-30% 6В-5% 2С-5% 1D-0%	2А-0% 3А-0% 4А-3% 6А-0% 2В-0% 3В-0% 4В-6% 6В-4% 2С-0% 1D-3%	
	непродукт.	3С-20% 3D-27%	3С-10% 3D-10%	3С-15% 3D-15%	3С-2% 3D-3%	
	Девочки	продуктивный положит.	1А-15% 1В-25% 1С-60% 2D-65%	1А-40% 1В-45% 1С-80% 2D-70%	1А-70% 1В-75% 1С-100% 2D-90%	1А-100% 1В-95% 1С-98% 2D-100%
		продуктивный отрицат.	2А-25% 3А-5% 5А-35% 6А-20% 2В-10% 3В-5% 5В-25% 6В-35% 2С-40% 1D-35%	2А-5% 3А-15% 5А-25% 6А-15% 2В-5% 3В-20% 5В-15% 6В-15% 2С-25% 1D-30%	2А-0% 3А-0% 5А-10% 6А-20% 2В-0% 3В-0% 5В-5% 6В-20% 2С-0% 1D-10%	2А-0% 3А-0% 5А-0% 6А-0% 2В-0% 3В-0% 5В-0% 6В-5% 2С-0% 1D-0%
		непродукт.	3С-0% 3D-0%	3С-5% 3D-0%	3С-0% 3D-0%	3С-2% 3D-0%

Полученные ответы мы классифицировали с учетом возрастных и гендерных показателей. Ответы детей мы разделили на три типа: продуктивные положительные (ответы, которые дают возможность анализа информации и свидетельствуют о том, что ребенок справился с

коммуникативной задачей); продуктивные отрицательные (ответы, которые дают материал для анализа и свидетельствуют о том, что ребенок не справился с коммуникативной задачей); непродуктивные (ответы, на основании которых анализ не представляется возможным).

Опираясь на данные, изложенные в таблице, приходим к выводу, что процесс усвоения личных местоимений 1-го и 2-го лица не является гендерно-маркированным. Он универсален как для мальчиков, так и для девочек и протекает с одинаковыми закономерностями. И у мальчиков, и у девочек наблюдается замена местоимений 1-го и 2-го лица существительными («ярлыками»): «*Это ты?*» — «*Это майчик*» и недействительное использование местоимений («эгоцентрические ярлыки»): «*Это я?*» — «*Да, я*». Предпочтение первого второму также не зависит от пола. Однако нами было замечено, что девочки чаще заменяют местоимения 1-го и 2-го лица прономинами: «*Это ты?*» — «*Это Настя*», а мальчики чаще используют существительное, обозначающее половую принадлежность «мальчик».

Между тем, мы считаем, что по результатам нашего исследования, можно говорить о существовании определенной зависимости между гендерной принадлежностью ребенка и временем усвоения местоимений 1-го и 2-го лица. В возрасте 2–2,5 лет показатели усвоения личных местоимений у девочек и мальчиков значительно не отличаются. Однако в период с 2,5 до 4-х лет девочки показывают более высокие результаты в понимании и использовании местоимений «Я» и «Ты». Если мальчики демонстрируют довольно высокие показатели усвоения личных местоимений первого и второго лица в возрасте 3,5–4 лет, то у девочек примерно такие же показатели достигаются уже к 3-м годам.

Таким образом, на данном этапе нашего исследования можем сказать, что сам процесс усвоения личных местоимений 1-го и 2-го лица не зависит от гендерного фактора, однако пол ребенка является фактором, определяющим время усвоения этих местоимений.

Литература

Доброва Г.Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). — СПб., 2003.

Содержание

Введение	3
<i>Авакумова Е.А.</i> Функции цитаты в детской речи	6
<i>Амзаракова И.П.</i> Письменная речь как способ самовыражения младшего школьника (на материале немецкого языка)	8
<i>Ахапкина Я.Э.</i> Семантические разновидности употребления видо-временных форм в раннем речевом онтогенезе	11
<i>Балашова Л.В.</i> Прецедентный мир «Детство» в современном сленге	13
<i>Богомазов Г.М., Спиридонова Е.Ю., Кузьмина Н.В.</i> От слова как комбинации морфем к словоформе в ее целостном виде в языковом сознании ребенка, или от использования изолирующего типа языка к его звукофонемному типу	16
<i>Бойко О.В.</i> Непрямая коммуникация как показатель коммуникативной компетенции	19
<i>Бондаренко А.А.</i> К вопросу о термине «индивидуальные речевые различия» ..	22
<i>Бровко Е.Л.</i> Синтаксема прямого объекта в детских высказываниях без глагола	27
<i>Буланова С.Ю.</i> Особенности формирования синтаксиса письменной речи у младших школьников (на материале сложных предложений)	32
<i>Василевская Н.Г.</i> Особенности восприятия эмоциональной речевой интонации детьми 9–10 лет	35
<i>Воейкова М.Д.</i> Синтаксис и морфология первых прилагательных в детской речи	38
<i>Гагарина Н.В.</i> Нарративы двуязычных детей русскоязычных мигрантов в Берлине	42
<i>Гарганеева К.В.</i> Метаязыковые комментарии к слову в речи дошкольника (на материале дневника речевого развития)	47
<i>Герасименко Ю.В.</i> Характеристика детей третьего года жизни с выраженной задержкой речевого развития	50
<i>Глуцевская Н.В.</i> Особенности выражения эмоциональной составляющей высказывания в письменной речи младшего школьника	52
<i>Гридина И.Н.</i> Некоторые особенности формирования гипогиперонимического гнезда (на материале речи одного ребенка)	56
<i>Демьяненко С.Д.</i> Некоторые металингвистические способности детей старшего дошкольного возраста	61
<i>Доброва Г.Р.</i> К вопросу о вариативности речевого развития: усвоение детьми полисемии	64
<i>Дубровина И.В.</i> Предлог за в детской речи	69
<i>Елисеева М.Б.</i> Взаимосвязь довербального и вербального периода развития речи	71
<i>Завадская Я.В.</i> Выражение побуждения в детской речи с помощью опционального инфинитива (к вопросу о временной языковой системе ребенка)	74
<i>Ионова Н.В.</i> Освоение предложного падежа детьми дошкольного возраста ...	78

<i>Кабина Е.С.</i> Возможные причины разной степени успешности освоения конструкции «У + родительный падеж» англофонами	80
<i>Казаковская В.В.</i> Реформуляции взрослого	84
<i>Калмыкова Л.А.</i> Особенности грамматического строя речи русскоязычных детей 5-ти лет в условиях украинско-русского двуязычия	87
<i>Каша Н.</i> Развитие речи русско-английских билингвов: наблюдения матери	92
<i>Кислицкая М.В.</i> Детская речь как отражение языка семьи: общение с попугаями	95
<i>Класерт А., Гагарина Н.В.</i> Об особенностях тестирования двуязычных детей	99
<i>Королев В.Д.</i> Лексические средства выражения локативного и темпорального дейксиса в речи детей(на материале Мак-Артуровского опросника).....	103
<i>Краснощечкова С.В.</i> Функционирование местоимения третьего лица в детской речи.....	108
<i>Круглякова Т.А.</i> Роль данных психолингвистических исследований при определении круга детского чтения	110
<i>Лемаскина Н.А.</i> Особенности овладения детьми различными жанрами	113
<i>Ляко Е.Е., Фролова О.В., Гайкова Ю.С., Куражова А. В.</i> Раннее речевое развитие детей в диадах «мать-ребенок» с детьми, нормально развивающимися и имеющими неврологические нарушения.....	115
<i>Маркус Д., Дегтярева И.</i> Детская речь в контексте проявления норм поведения	118
<i>Опалева М.А.</i> Речевые стратегии в диалоге старших дошкольников.....	121
<i>Павлова Н.П.</i> «Подсознательная грамматика» в письме детей.....	124
<i>Пак Е.В.</i> Из опыта одновременного овладения русским и корейским языками как родными	127
<i>Панфилова Е.Н.</i> Категория числа существительных различных лексико-грамматических разрядов и факторы ее усвоения в раннем онтогенезе	131
<i>Петрова А.А.</i> О трех каналах связи в детской коммуникации.....	135
<i>Петрова Т.И.</i> Овладение социальной ролью на раннем этапе речевого онтогенеза	138
<i>Пигурнова А.П.</i> Типы ошибок в письменной речи младших школьников.....	142
<i>Питеркина Ю.С.</i> Виды изменений в семантике слова как единицы номинации.....	144
<i>Порядченко Л.А.</i> Особенности текстов-описаний первоклассников	146
<i>Прищепова И.В.</i> Диагностика орфографической грамотности у первоклассников с общим недоразвитием речи	149
<i>Резниченко Т.С.</i> Особенности слогаделения у заикающихся дошкольников	152
<i>Румянцева И.М.</i> К проблеме утраты естественного билингвизма на территории СНГ	154

<i>Сизова О.Б.</i> Особенности порождения некоторых именных падежных форм дошкольниками с нормальным и отклоняющимся речевым развитием.....	156
<i>Степанова Т.В.</i> Методы исследования текстовой компетенции.....	162
<i>Столярова Э.И., Охарева Н.Г., Ляксо Е.Е.</i> Сравнительный анализ коммуникативно-речевого взаимодействия детей 4–5 лет в диалогах со сверстниками и взрослыми собеседниками	164
<i>Сударева О.Г.</i> Наречие «сейчас» как наиболее частотные темпоральный маркер в речи детей дошкольного возраста	167
<i>Сучкова А. А.</i> Хаос или порядок: к вопросу о смешении падежей в русской речи азербайджанцев.....	169
<i>Харченко Т.С.</i> Формирование фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.....	174
<i>Хворостова О.В.</i> Использование младшими школьниками в речи вежливых слов	177
<i>Цейтлин С.Н.</i> Конструирование словоизменительных парадигм ребенком.....	179
<i>Чеховских Н.К.</i> Выражение причинно-следственных отношений в речи детей.....	183
<i>Шамрай А.В.</i> Гендерные особенности усвоения детьми личных местоимений 1-го и 2-го лица.....	186