

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ ШКОЛА ОНТОЛИНГВИСТИКИ

*Сборник статей к юбилею
доктора филологических наук,
профессора
Стеллы Наумовны
Цейтлин*

Санкт-Петербург
«Златоуст»



2013

УДК 811.161.1

Санкт-Петербургская школа онтолингвистики : сборник статей к юбилею доктора филологических наук, профессора С.Н. Цейтлин / редкол. : Т.А. Круглякова (отв. ред.), Т.В. Кузьмина. — СПб. : Златоуст, 2013. — 368 с.

Редакционная коллегия:

Т.А. Круглякова (отв. ред.), Т.В. Кузьмина

Оригинал-макет: *В.В. Листова*

Обложка: *В.В. Листова*

Публикуется в авторской редакции

Сборник научных статей, посвященный юбилею С.Н. Цейтлин, затрагивает круг проблем, активно разрабатываемых представителями Санкт-Петербургской школы онтолингвистики: конструирование системы родного (русского) языка в норме и при речевой патологии, освоение письменной формы речи, формирование языковых систем в ситуации двуязычия, становление коммуникативной и текстовой компетенции ребенка. Книга адресована лингвистам, а также преподавателям языков и специалистам в области патологии речи.

© Коллектив авторов (текст), 2013

© ЗАО «Златоуст» (редакционно-издательское оформление, издание, лицензионные права), 2013

ISBN 978-5-86547-703-7

Подготовка оригинал-макета: издательство «Златоуст».

Подписано в печать 18.02.13. Формат 60x90/16. Печ. л. 23. Ризография.

Тираж 200 экз.

Санитарно-эпидемиологическое заключение на продукцию издательства

Государственной СЭС РФ № 78.01.07.953.П.011312.06.10 от 30.06.2010 г.

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

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

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

Отпечатано в типографии ООО «Ком-принт».

197046, Санкт-Петербург, Петроградская наб., д. 34, лит. А, оф. 219.

Тел.: (+7-812) 635-68-05; <http://com-print.tiu.ru/>

Сонет Стелле

Горите, путеводная звезда,
И зажигайте нас своим гореньем —
Священным, неподкупным вдохновеньем,
Что Вас не покидало никогда!

И даже в тот нелегкий час, когда
Одолевают горькие сомненья,
Известно нам: нет лучшего леченья,
Чем радость вдохновенного труда.

А суета — бесплодна и пуста,
Но правда — неизменна и проста:
Без подлинной любви науки нет!

И пусть коварен этот темный лес —
Растите в нем цветок — Онтогенез,
Даря ему свой добрый, теплый свет!

Мария Абабкова, 2008–2013

ОТ АВТОРОВ

Пусть пригласительный билет
Тебе начислил много лет,
Но, поздравляя с годовщиной,
Не семь десятков с половиной
Тебе я дал бы, друг старинный.
Могу я дать тебе — прости! —
От двух, примерно, до пяти...
Итак, будь счастлив и расти!
С.Я. Маршак — К.И. Чуковскому

В декабре 2012 года лаборатория детской речи спешно собирала документы, чтобы официально зарегистрировать научную школу — школу петербургской онтолингвистики. Но коллектив ученых, который уже больше 20 лет работает под руководством С.Н. Цейтлин, и без того уже давно хорошо известен в России и за ее пределами под этим именем, и многие из нас испытали на себе, с каким теплом, уважением и заинтересованностью принимают в разных городах и аудиториях нас — учеников и последователей Стеллы Наумовны.

С.Н. Цейтлин — основатель онтолингвистической научной школы и вдохновитель исследований детской речи в нашей стране — начинала свой путь в науке о языке работами в области синтаксиса и функциональной грамматики, в 1972 г. защитив кандидатскую диссертацию «Субстантивные предложения в современном русском языке и их темпоральная характеристика» под руководством А.В. Бондарко. Работая на кафедре русского языка ЛГПИ им. А.И. Герцена, Стелла Наумовна искала точки пересечения интересов лингвистов и студентов педагогического вуза и поэтому занялась проблемами освоения языка ребенком, в первую очередь изучая лингвистические причины многочисленных отступлений от языковой нормы в речи детей. Это нашло отражение не только в докладах, научных и популярных статьях, но и в тематике спецкурсов, вопросах, предлагаемых к обсуждению на заседаниях лингвистического кружка, в курсовых работах студентов. С тех пор студенты, магистранты и аспиранты стали надежными союзниками Стеллы Наумовны в изучении речи ребенка.

Молодые исследователи, работавшие и работающие под руководством С.Н. Цейтлин, неизменно оказываются настоящими соавторами большого ученого, самостоятельно открывающими никем не изученные закономерности освоения языка. Каждый, кого при-

вела в науку С.Н. Цейтлин, мог совершить свое маленькое открытие в сфере речевого онтогенеза, и члены экзаменационных комиссий не раз с удивлением обнаруживали, что в курсовой работе первокурсника или сочинении студента-заочника есть и настоящая теоретическая и практическая значимость, и безусловная научная новизна.

С.Н. Цейтлин разглядела в молодых исследователях и удивительного ценных собирателей нового материала. Именно благодаря неутомимой энергии Стеллы Наумовны стал складываться фонд данных детской речи РГПУ им. А.И. Герцена и ИЛИ РАН — собрание записей спонтанной речи, родительских дневников, видео- и аудиозаписей, изначально возникшее на базе курсовых и дипломных работ студентов — молодых матерей, тетя и старших сестер, тщательно фиксирующих речевое развитие своих детей.

Фонд данных детской речи сейчас служит основой для многочисленных исследований речи русского ребенка в нашей стране и за рубежом и одновременно продолжает пополняться. В работе над фондом принимают участие не только студенты: все, кто знает Стеллу Наумовну, оказываются вовлеченными в наблюдения за речью своих внуков, детей или младших братьев. Каждый из нас, рассказывая о первых словах племянника, ошибках дочери в диктанте или смешной опечатке, вычитанной в рекламном проспекте, не раз слышал от Стеллы Наумовны ее коронное: «Как интересно!» Любой языковой факт, ошибка, оговорка, меткое слово становятся толчком для тонких рассуждений и широких научных сопоставлений, и нам, коллегам и ученикам Стеллы Наумовны, иногда остается только подхватить и обдумать ее мысль, и вот уже готова основа для будущей статьи или диссертации.

Благодаря ее живому интересу к слову на организованной в РГПУ им. А.И. Герцена в 1991 г. кафедре детской речи стали разрабатываться новые для отечественной науки направления: лингвистика детской речи (онтолингвистика — термин, предложенный С.Н. Цейтлин), специфика языкового развития детей с речевым дизонтогенезом (онтопатоллингвистика — новый термин, вынесенный С.Н. Цейтлин на обсуждение участников конференции «Проблемы онтолингвистики» в 2012 г.), освоение русского языка как второго.

В 1989 г. С.Н. Цейтлин защитила докторскую диссертацию «Детская речь: инновации формообразования и словообразования (на материале современного русского языка)». По словам самой Стеллы Наумовны, в то время она была «чистым лингвистом»: в детских отступлениях от правил — инновациях — в первую очередь искала ответы на вопросы, волнующие лингвистов: как устроена, функционирует и развивается система русского языка. И детская речь действительно открывает широкие просторы для размышлений, помогает объяснить многие языковые факты. Но, изучая детские инновации, С.Н. Цейт-

лин не могла не повернуться и к их создателю — ребенку. В исследованиях последних лет С.Н. Цейтлин смотрит на речь ребенка не только глазами лингвиста, но и глазами психолингвиста и психолога, рассматривая, каким образом ребенок пользуется доступными ему языковыми средствами, как он выстраивает собственную языковую систему, необходимую и достаточную для общения с окружающими его людьми. Развитие речи ребенка предстает в трудах С.Н. Цейтлин как последовательная смена языковых систем, и задача исследователя видится в изучении единиц этих систем и связей между ними. Новая наука, выросшая на кафедре детской речи, существует на стыке научных дисциплин — лингвистики, психологии, дефектологии, педагогики — и отнюдь не оторвана от жизни за окном: наблюдения и открытия онтолингвистов помогают выстраивать научно обоснованные методики развития речи, обучения русскому языку как первому и как второму, коррекционной работы с детьми, страдающими речевым дизонтогенезом, и диагностику речевого развития.

Силами одних лингвистов эти задачи было бы не решить, и поэтому вокруг кафедры детской речи стали собираться представители разных научных направлений, и со временем ежегодные конференции «Проблемы онтолингвистики» превратились в настоящие научные симпозиумы — собрания единомышленников, где можно было не только отчитаться в своих исследованиях, но и открыть для себя новое знание. Так и получилось, что учениками Стеллы Наумовны считают себя не только лингвисты, но и представители иных профессий, так или иначе связанных с обучением языку и преподаванием языка: практикующие дефектологи, преподаватели иностранных языков, преподаватели русского языка как иностранного, учителя начальных классов, преподаватели русского языка как родного в школе и различных лингвистических курсов в вузе, «кабинетные» ученые.

С каждым годом расширяется круг проблем, обсуждаемых на конференциях по детской речи, заседаниях постоянно действующего онтолингвистического семинара, страницах выпускаемых лабораторией детской речи сборников научных трудов. Работы самой С.Н. Цейтлин также освещают самый широкий круг вопросов: формирование грамматического компонента языковой системы, становление семантических категорий в речи, освоение чтения и письма, проблемы восприятия речи, в том числе художественного текста, овладение словарем и вопросы строения ментального лексикона ребенка, метаязыковая деятельность детей, особенности речи, обращенной к маленькому ребенку и др.¹ Кроме «классического» возраста, обозначенного К.И. Чуковским, — от двух до пяти — исследовательский

коллектив, работающий под руководством С.Н. Цейтлин, обращается и к самым ранним стадиям освоения речи, и к особенностям речи школьников, и к русской речи взрослых иностранцев и носителей языка. Границы онтолингвистики постоянно расширяются: теперь это наука, изучающая не только язык ребенка, но и речь людей разного возраста в ее становлении и изменении.

Расширяются и географические границы онтолингвистических исследований. На протяжении многих лет С.Н. Цейтлин готовила аспирантов не только в Санкт-Петербурге, но и в Архангельске, и в Череповце. Ее ученики живут и работают в Москве, Новосибирске, Томске, Берлине, а в конце 2012 г. под руководством С.Н. Цейтлин была защищена докторская диссертация Н. Рингблом в Стокгольмском университете. На ежегодные весенние конференции в Петербурге приезжают с разных концов света: из российских городов — Москвы, Орла, Вологды, Череповца, Пскова, Новгорода, Владивостока, Саратова, Ульяновска, Кемерово, Перми, Белгорода, Иванова, Барнаула, Воронежа, Ростова-на-Дону, Томска, Новосибирска, Абакана, а также из Германии, Нидерландов, Швеции, Израиля, Китая, США, Польши, Болгарии, Чехии, Литвы, Латвии, Эстонии, Финляндии, Украины, Белоруссии, Казахстана.

Талант и обаяние С.Н. Цейтлин собирают вокруг нее разных исследователей. Многие маститые «взрослые», по выражению самой Стеллы Наумовны, лингвисты заражаются ее страстью и посвящают статьи и главы монографий проблеме лингвистики «детской». А внимание к людям и подлинная интеллигентность С.Н. Цейтлин в сочетании с истинной преданностью науке позволяют ей увидеть зерна нового знания в первых ученических работах студентов, и многие выпускники Института детства и факультета коррекционной педагогики, готовившие себя к совсем иной карьере, обращаются в «онтолингвистическую веру», защищают диссертации по одной из самых непростых филологических специальностей — теории языка и посвящают себя изучению речи детей.

Наш сборник (своего рода «поздравительная открытка»), очень пестрая книга, в которой собраны работы учеников и последователей Стеллы Наумовны — очень разных людей, разного возраста, с разным базовым образованием, багажом и интересами, но объединенных интересом к развитию речи ребенка. Как принято на ежегодных конференциях по детской речи, мы намеренно собрали под одной обложкой статьи представителей разных поколений учеников Стеллы Наумовны: и докторов наук, и вчерашних студентов.

Кто-то из нас в студенческие годы слушал лекции С.Н. Цейтлин или был участником семинаров, которые она проводила в разное время и в очень разных аудиториях. Другие писали под ее руководством научные работы (в книге представлена и статья «научной внучки» —

¹ Список работ С.Н. Цейтлин см. в приложении к этой книге.

аспирантки Н.П. Павловой, которая в свое время защитила диссертацию под руководством С.Н.Цейтлин)¹. Но многие, не являясь учениками в буквальном смысле этого слова, просто оказались увлечены замечательными работами С.Н. Цейтлин по детской речи, а потом и самой детской речью, и стали неизменными участниками постоянно действующего семинара по онтолингвистике, работающего много лет, благодаря неутомимой деятельности Стеллы Наумовны.

Надеемся, что по работам, представленным в этой книге, можно судить о новой перспективной научной школе, возникшей в Петербурге, — онтолингвистической школе профессора Цейтлин — ученого-энтузиаста, которому, по словам Маршака, остается пожелать «быть счастливой и расти».

¹ Список диссертаций, защищенных под руководством проф. С.Н. Цейтлин, см. в приложении к этой книге.

КОНСТРУИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ РОДНОГО (РУССКОГО) ЯЗЫКА

Екатерина Бровка

ВАНЯ И ЛИЗА: ДВА ПУТИ В СИНТАКСИС

Что происходит, когда «ребенку становится тесно в тисках голофраз» и для более четкого выражения мысли «рождается потребность в соответствующих языковых средствах, которые черпаются из инпута и систематизируются, а иногда и изобретаются самостоятельно» (Цейтлин 2009: 105–106)? Традиционное выделение этапов одно- и двусловных высказываний в хронологии усвоения языка ребенком ничего не говорит о том, как осуществляется переход от одного к другому. Между тем очевидно, что в рамках первого периода должна существовать некоторая зона перехода, когда формируется механизм соединения отдельных слов в некое цельное построение. На материале речи Вани Я. и Лизы Е.¹ постараемся проследить, как происходит формирование и запуск этого механизма у детей, усваивающих русский язык, и понять, что именно движет ими и помогает в этом процессе. Для указанной цели представляется необходимым совместить анализ высказываний, появляющихся в речи ребенка на ранних этапах, с учетом особенностей их коммуникативного поведения.

Речь Вани и Лизы неоднократно становилась объектом лингвистического описания; во многих работах эти дети фигурируют как представители различных, и даже почти полярных, стратегий усвоения языка. Так, например, Г.Р. Доброва (2005) на основании анализа раннего словаря и грамматических категорий сопоставляет Ваню и Лизу как детей «экспрессивного» и «референциального» типа (по классификации К. Нельсон (Nelson 1973)). Автор предлагает объяснить видимое «отставание» Вани от других детей использованием иной стратегии, благодаря которой недостаточность таких показателей, как объем лексического запаса, наличие падежных и глагольных маркеров и средняя длина высказывания в морфемах, компенсируется общим умением ориентироваться в ситуации, чем, в частности, облегчается усвоение личных местоимений и терминов родства.

К усвоению синтаксиса Ваня и Лиза тоже шли разными путями, которые особенно ярко различаются в период до 2-х лет и которые

¹ Становление речи Вани и Лизы на данный момент наиболее полно описано в монографиях (Гагарина 2008) и (Елисеева 2008) (соответственно). Там же приводятся сведения о корпусе данных.

представляется возможным описывать как две различные доминирующие стратегии — конструирование и имитация.

Изучение раннего синтаксиса ставит перед исследователем целый ряд вопросов; выделим лишь те, которые будут затронуты в нашей работе.

1. Существует ли связь между особенностями овладения синтаксисом и коммуникативным поведением детей?

2. Каковы возможные механизмы соположения слов в высказывании?

3. Что общего и различного в формировании и запуске этих механизмов у разных детей?

Коммуникативное поведение в диалоге

При работе с расшифровками речи Вани и Лизы исследователя не покидает ощущение «ясности», «правильности» речи Лизы и «непонятности» речи Вани¹. Подобные ощущения могут привести к выводу о том, что разговоры Лизы со взрослыми складывались в общем удачнее, чем диалоги Вани. Действительно, в записях Вани неоднократно фиксируются случаи откровенного непонимания со стороны взрослых.

В. (мама): *Ваня, что ты хочешь?*

Сит.: Ваня смотрит на маму.

Р.: *Пру-у.*

В.: *Ваня, учись говорить. Потому что я тебя не понимаю (1,8,7)².*

В. (бабушка): *Вытащи игрушку изо рта. А то непонятно, что ты говоришь. И так не понять тебя (1,9,22).*

Лиза, напротив, часто слышит от взрослых подтверждение правильности произносимого и похвалу. Повтор мамой того или иного слова выполняет и корректирующую функцию: мама дает Лизе возможность услышать его верное звучание.

Сит.: Лиза и мама на даче.

В. (мама): *Лиза, а бабочку ты видела сегодня? Какая была бабочка?*

Р.: *Красавица.*

¹ Попытка описания раннего словаря Вани предпринята нами в работе (Бровко 2011).

² Здесь и далее цифры в скобках указывают на возраст ребенка. Например, запись (1,8,7) означает, что на момент записи ребенку исполнился один год восемь месяцев и семь дней.

В.: *Красавица, правильно.*

Р.: *Лейка.*

Комм.: говорит, держа лейку в руках.

В.: *Это лейка. Ты все помнишь уже (1,8,30).*

Однако вывод о том, что Лиза обладала большими по сравнению с Ваней диалогическими умениями, был бы односторонним, если не вовсе ошибочным. Рассмотрим поведение Вани и Лизы в диалоге, обращая особое внимание на их активность и самостоятельность.

В следующем диалоге Ваня пытается объяснить бабушке, как он хочет играть: ехать на машинке, используя в качестве машинки диванную подушку.

Р.: *У-у. Бруу. Бруу. Бруу.*

Сит.: заглядывает за диван, громко повторяет брууу и баба.

Р.: *Баба. Баба. Баба.*

В. (бабушка): *Что ты хочешь?*

Р.: *Брудидии. Бруммм.*

Комм.: похожими звукокомплексами обозначается все, что связано с машиной и ездой на ней.

Сит.: Заглядывает за диван, прыгает, похоже, что там за диваном машинка, Ваня просит ее достать.

Р.: *Баба. Баба. Баба.*

В.: *Что бабушка?*

Р.: *Баба.*

В.: *Что надо сделать?*

Р.: *Бруммм.*

В.: *Машину?*

Р.: *Да.*

В.: *Какую машину?*

Р.: *У.*

Сит.: показывает за диван (1,8,22).

В разговоре Ваня не менее инициативен, чем бабушка: если ее активность выражается в постоянных вопросах (при этом многие реплики ребенка остаются без ответа), то ему принадлежит значительное число инициальных побудительных реплик (они сгруппированы в начале приведенного диалога), обладающих силой вынуждения (см. Баранов, Крейдлин 1992). Ребенок побуждает взрослого к некоторому действию, причем для побуждения используются и нерасчлененные имена ситуаций (*бруу*), и имена лиц, которые, по мнению Вани, должны выполнить это действие (*баба*). И те и другие слова обозначают целую ситуацию, которая имеет место или должна иметь место. Эти слова часто вызывают вопросы со стороны взрослого; отметим,

что многие из вопросов взрослого представляют собой переспросы, т.е. являются истинными запросами информации — свидетельствуют о желании взрослого понять, что хочет сказать ребенок, а не проконтролировать его речевые или какие-либо другие умения.

Ситуации, когда взрослый не понимает ребенка, в Ванином случае могут быть связаны как с особенностями произношения, так и с «вольным» (не соответствующим системе языка) семантическим и прагматическим наполнением единиц.

Сопоставим эти характеристики с отличительными чертами речи Лизы, для иллюстрации которых приведем фрагмент из диалога Лизы с мамой.

Сит.: Лиза и мама на даче, у Лизы в руках лейка.

В.: *Что еще полила?*

Р.: *Огурчики [игигики].*

В.: *Что еще, маленький мой?*

Р.: *Огурчики [игигики].*

В.: *Опять огурчики?*

Р.: *Астрочки [асити].*

В.: *Астрочки полила, да? Что еще? Где ты воду набираешь?*

Р.: *Тазике.*

В.: *В тазике?*

Р.: *Там. Там.*

Сит.: бежит к тазу с водой.

В.: *Там. Покажи, где ты там.*

Р.: *Тазике.*

В.: *В тазике.*

Сит.: Лиза подходит к тазу с водой.

Р.: *Много. Много.*

В.: *Много, да?*

Сит.: Лиза набирает воду в лейку.

В.: *Ну покажи, сколько набрала воды?*

Р.: *Воды. Много. Много (1,8,30).*

Реплики Лизы — в основном ответы на вопросы контролирующего характера и реплики-имитации. Лиза не уходит от разговора, напротив, с удовольствием в нем участвует, однако с точки зрения поддержания разговора и ввода новых тем ее участие пассивнее, чем вклад Вани. Следствием этого можно считать и большую понятность речи Лизы по сравнению с речью Вани. Даже если произношение нельзя назвать ясным, большинство слов понятно благодаря тому, что Лиза повторяет слова взрослого или свой собственный ответ; непонятные же слова и реплики мама теоретически может оставить и без реакции, поскольку в них не содержится требования совершить

какое-либо действие и ребенок не настаивает на непременном правильном понимании.

Следовательно, можно говорить о двух стратегиях ведения диалога, характерных для Вани и Лизы: Ванино взаимодействие со взрослым более ориентировано на реализацию собственных действий / идей, в то время как Лизе более свойственно следовать за инициативой взрослого. Эти стратегии характеризуются преобладанием в речи высказываний с определенной прагматикой: побудительных либо описательных.

Перейдем теперь к рассмотрению механизмов соположения слов во фразе, характерных для Вани и Лизы на ранних этапах.

Конструирование: Ваня

В общем виде конструирование можно описать как постепенное совмещение в единой фразе того, что прежде было разрозненными высказываниями (см. подробнее Бровко 2011; 2012). Ваня выстраивает длинные цепочки побудительных фраз, постепенно складывающихся в единые высказывания. Рассмотрим следующий диалог.

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

Р.: **Бруу.** (Трижды.)

В. (бабушка): *Что?*

Р.: **Бруу.**

В.: *Что?*

Р.: **Бруу.** (Четырежды.)

Сит.: Ваня показывает под столик пальцем.

В.: *Машинка туда закатилась?*

Р.: **Дай [дям].**

В.: *Дать?*

Р.: **Да.**

В.: Сам возьми (1,8,10).

После неудачных попыток объяснить бабушке свое пожелание при помощи слова *бруу*, которое потенциально может обозначать и предмет, и действие, Ваня использует слово *дай*, способное обозначать побуждение к любому действию. Словом *бруу* Ваня, очевидно, не просто называет машинку, как если бы он рассматривал картинки в книжке, но указывает на определенную ситуацию и одновременно просит определенного действия — достать машинку из-под столика. Понимания со стороны бабушки он достигает при помощи другой голофразы — *дай*. Оба слова выражают побуждение к одному и тому же действию, т.е. с прагматической точки зрения могут считаться синонимами. Так, у ребенка складывается навык просить об одном и том же разными способами, и в ситуациях, когда есть риск остаться

непонятым или неслышанным, он словно перебирает все имеющиеся возможности.

Постепенно эти «синонимы» становятся частью единого целого, членами одного предложения; прежние члены парадигмы объединяются в синтагму. Первые двусловные высказывания, употребляемые Ваней, состоят из того же лексического материала, что и цепочки однословных побудительных высказываний: так, например, фраза *Бруу дай* ('дай машинку', 'давай поедем на машине', 'давай играть с машинкой' и т. п.) не единожды отмечена в речи Вани в 2,0–2,2.

Лексические совпадения с однословными высказываниями и абсолютное преобладание высказываний, выражающих побуждение, дают основания считать, что линейные связи, накопленные в период однословных высказываний, действительно играют значительную роль в становлении синтаксиса, а период комбинаций голофраз образует зону качественного перехода от однословных высказываний к двусловным.

От конструирования к имитации: Лиза

Данные Лизы не позволяют говорить о постоянном преобладании какой-либо стратегии в построении дву- и многословных высказываний, а свидетельствуют скорее об их смене. Первые двусловные высказывания Лизы во многом похожи на высказывания Вани, однако наблюдаются и существенные различия.

Первое двусловное высказывание *Мама, отдай!* отмечено в дневнике в возрасте 1,6,20, и в его трактовке взрослым выражается некоторое сомнение: «без паузы, четко, но что просит — неясно, так как я только что дала ей киви; кажется, первое двусловное высказывание». В дневнике также зафиксировано, что слово *отдай* [*адай*], которым было замещено слово дай, использовалось Лизой для выражения самых различных просьб и комментариев к собственным действиям: так Лиза просила расстегнуть липучку на кроссовке, достать закатившийся мячик, одеть ее, пыталась оторвать бантик у медвежонка. В полифункциональности слова *дай* / *отдай* заключается одна из особенностей речи, сходных у Лизы с Ваней. Однако, в отличие от Вани, Лиза довольно редко употребляет этот глагол, а для выражения просьб использует иные средства, закрепленные за соответствующими ситуациями. Другое отличие состоит в том, что в речи Лизы не происходит варьирования какого-либо из компонентов фразы: высказываний вроде *Папа, отдай* не отмечено; возможно, это связано и с тем, что просьба вообще не входит в состав частотных речевых тактик Лизы.

Следующая серия двусловных высказываний у Лизы содержит общий компонент (оператор) *бай*: *Папа бай* — 1,8; *Баба бай*; *Дуда бай* — 1,9 (разные дни). Эти высказывания, как и рассмотренные вы-

сказывания Вани, сконструированы Лизой самостоятельно, а не являются результатом имитации. Высказывания этой серии являются описаниями (а не просьбами или требованиями); как было показано ранее, этот прагматический тип высказываний в речи Лизы наиболее многочислен. Однако подобная модель построения высказываний, основанная на механизме конструирования, не получает дальнейшего развития. Для выражения сложных значений Лиза поначалу обходится комбинациями синтаксисом (*Дает... маме... на!*; *Залез... кот. Залез... на дерево* — 1,10.), где границы между компонентами отмечены паузами. Высказывания, не имеющие пауз, возникают на основе другого механизма, — имитации, или цитирования.

Проиллюстрируем имитативный процесс фрагментом диалога Лизы со взрослым.

В. (мама): *А кого тебе дать?*

Р.: *Кенгуренка* [гагая].

В.: *Скажи: дай, пожалуйста.*

Р.: *Пожалуйста* [баятия].

В.: *Скажи: дай, пожалуйста, мамочка.*

Р.: *Мамочка.*

Сит.: *Мама дает Лизе кенгуренка.*

В.: *На.*

Р.: *На* (1,10,12).

В данном случае имеет место вынужденная имитация, причем очевидно, что имитируемый компонент выбирается довольно случайно: как правило, это последнее (наиболее интонационно выделенное или просто ближайшее оставшееся в памяти) слово высказывания. Следующий фрагмент, относящийся к этому же периоду, иллюстрирует самостоятельное использование имитативной стратегии.

Сит.: Лиза встала в кресле на ноги.

Р.: *Бойтся бойтся.*

В. (мама): *Правильно бойтся. Можно упасть.*

Р.: *Упасть. Упасть. Упасть.*

Сит.: *Села в кресло.*

Р.: *Сама сама.*

В.: *А что сама?*

Р.: *Прыг.*

В.: *Лиза — девочка большая. Может прыгать вполне.*

Р.: *Вполне.*

Сит.: *Продолжает ползать по креслу.*

Р.: *Баутия баутия баутия* (1,10,18).

Этот диалог позволяет заметить особенности имитативного поведения, свойственного Лизе. Лиза имитирует не только взрослого

(из речи которого так же, как и при вынужденной имитации, выделяет последние слова), но и саму себя. В классификации К. Нельсон эти виды имитации различаются функционально. Автор утверждает, что наличие / отсутствие имитации взрослых (imitation) напрямую не связано с усвоением грамматики, а лишь свидетельствует о способности ребенка к запоминанию слов (заметим, лексический взрыв у Лизы начинается спустя месяц после первого случая имитации), в то время как повтор собственной речевой продукции (repetition) позволяет ребенку практиковаться в использовании усвоенных единиц (Nelson 1973: 47-56). Одним из результатов подобной «практики» можно считать расширение синтагматических границ фразы. Этот «прием» исчезает, когда для Лизы уже не составляет трудности произнести двусловное высказывание и когда двусловные и многословные высказывания становятся нормой речи.

К. Нельсон выделяет еще одну функцию повторов: они могут служить для выделения важной информации. На определенном этапе (1;10) можно заметить, что удвоение компонента происходит тогда, когда Лиза выражает собственное намерение или совершает попытку осуществить какое-либо действие, а также при поисках интересующего ребенка предмета. Можно предположить, что этим способом «маркируется» новая для Лизы (ранее нечасто реализуемая) прагматическая функция — разговор о себе и предложение собственной темы разговора.

Сит.: Лиза забралась в кресло.

Р.: *Села.*

Сит.: Слезла с кресла, направляется к стулу.

Р.: ***На стул на стул [атяу атяу].***

В. (мама): *Ты хочешь под стул?*

Р.: *На стул [атяу].*

В.: *Или на стул?*

Р.: *На [ня].*

Сит.: Пытается залезть на стул.

Р.: ***Залезть залезть [зять зять]*** (1;10,18).

Большая масса двусловных высказываний появляется как результат цитирования — идет ли речь о полном повторе фразы взрослого или фрагмента литературного произведения. Однако бросается в глаза, что многие цитаты используются не в изначальном виде, а с измененным порядком слов: это также может свидетельствовать о «тренировке» Лизы в построении предложений из готового материала.

Сит.: Лиза листает книжку и комментирует.

Р.: ***Бегемота тащить [гиминятя тасить].***

В. (мама): *Из болота тащить бегемота, да.*

Сит.: Продолжает листать, увидела сказку про тараканище.

Р.: ***Жуют пряник.***

В.: ***А, пряник жуют*** (2;0,8).

Конечно, не все Лизины двусловные высказывания столь очевидно копируют литературные произведения или речевую продукцию матери. Однако преобладание имитации в Лизином синтаксисе в этот период очевидно, даже если не всегда можно восстановить, из каких исходных фрагментов создается то или иное высказывание. Косвенным доказательством имитативной стратегии можно считать понятность речи Лизы. Благодаря тому, что большинство высказываний строится из недавно прозвучавших единиц, контекст употребления которых мама без труда вспоминает, речь Лизы создает впечатление более понятной, нежели речь Вани (несмотря на то, что фонетический облик слов бывает весьма далек от оригинала, к тому же девочка в определенный момент меняет стратегию со звуковой на слоговую). Однако было бы неправильно говорить о том, что Лиза отказывается от стратегии конструирования и пользуется только имитативной стратегией. По-видимому, она постепенно движется к нахождению оптимального соотношения между ними.

Совмещение имитативной и конструктивной стратегий особенно очевидно, когда цепочка высказываний связывается неким стержневым компонентом, который заимствуется из одной фразы в другую. Каждое высказывание, таким образом, состоит из одной «константы» и одной «переменной», причем в следующем высказывании переменная может стать константой, опорным компонентом.

Сит.: Лиза и мама рассматривают книжку.

В. (мама): *А это?*

Р.: ***Улиточка.***

В.: *Улиточка.*

Р.: ***Грибке улиточка. Ползет улиточка.***

В.: *Ползет. Правильно.*

Р.: ***Гусеница не ползет.***

В.: *Не ползет гусеница, ты считаешь?* (2;0,28).

Постепенно дву- и многословные высказывания Лизы становятся все более похожими на высказывания взрослых. Заметим, что, как и в случае с Ваней, расширение границ затрагивает в первую очередь тот прагматический тип высказываний, который был наиболее частотным в ранней диалогической практике ребенка, а именно — высказывания, служащие для описания окружающей действительности.

Заключение

Отвечая на вопросы, поставленные в начале работы, отметим, что освоение синтаксиса неразрывно связано с коммуникативным поведением ребенка и что на пути ко взрослому синтаксису ребенок может предпочитать одну из двух стратегий — имитацию и конструирование (по-видимому, ими исчерпывается список теоретически возможных стратегий¹) — или комбинировать их. При этом двусловные высказывания, появляющиеся в речи детей в первую очередь, относятся к тому же прагматическому типу, что и наиболее частотные однословные.

Думаю, для многих, кто будет читать эти строки, Ваня и Лиза являются словно членами одной большой семьи. Семьи, частью которой может ощутить себя каждый, кто начинает работать под руководством Стеллы Наумовны. Семьи, связь с которой не стирается с течением лет и не ослабляется на расстоянии. Изучать речь этих детей означает для меня каким-то образом поддерживать связь и хранить принадлежность семье, за которую я благодарна.

Литература

- Баранов А.Н., Крейдлин Г. Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания. — 1992. — № 2.
- Бровко Е.Л. Переход от голофразы к двусловному высказыванию: опыт лонгитюдного анализа // Онтолингвистика — наука XXI века. Материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (4–6 мая 2011, Санкт-Петербург). — СПб., 2011.
- Бровко Е.Л. На пути к «взрослому» синтаксису: особенности коммуникативного поведения одного ребенка // Проблемы онтолингвистики — 2012: материалы международной научной конференции, посвященной 130-летию со дня рождения К. И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А. Н. Гвоздева. — СПб, 2012.
- Гагарина Н.В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. — СПб., 2008.
- Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. — М., 1996.
- Доброва Г.Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). — СПб., 2003.
- Елисеева М.Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. — СПб., 2008.

¹ Ср. также рассуждения Б.М. Гаспарова об «однократном производстве» и «многократном употреблении» как стратегиях обращения с языковым материалом [Гаспаров 1996].

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

Nelson K. Structure and Strategy in Learning to Talk // Monographs of the Society for Research in Child Development. — Vol. 38. — № 1/2. — 1973.

Мария Воейкова

ЯЗЫКОВОЕ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ КНИГИ В.Н. МАТОНИНА «ГОЛОСА ИЗ ПЯТОЙ КВАРТИРЫ»)¹

Описание материала

В конце 2012 г. многие из учеников и последователей С.Н. Цейтлин смогли ознакомиться с книгой В.Н. Матонина «Голоса из пятой квартиры», изданной в Архангельске и, вполне возможно, недоступной нам, если бы не заботливое участие Е.Н. Панфиловой, которая привезла ее в Санкт-Петербург и подарила заинтересованным коллегам. Книга представляет собой записи речи шестерых детей — сводных братьев и сестер, членов одной большой семьи, сделанные их отцом, а также речь их друзей, которая также попала в поле зрения автора. Основные информанты — Валя (Валентина), Катя, Маша, Виталик, Саша (Александра) и Коля. Разумеется, книга найдет в лице всех исследователей детской речи заинтересованных и благодарных читателей, так как в ней представлен богатый и нетривиальный материал, отражающий и общий быт большой семьи, и индивидуальные творческие особенности каждого ребенка. Книга эта представляет интерес по разным причинам. Во-первых, мы редко слышим внятные рассказы о больших семьях, так как многодетные родители обычно не имеют времени заниматься творчеством: не секрет, что такие семьи до недавнего времени получали ничтожную поддержку и существовали лишь за счет самоотверженности самих отцов и ма-

¹ Работа над этой темой осуществлялась в рамках проекта «Коммуникативные конвенции устной речи», в 2012–2013 гг. поддержанного грантом Минобрнауки РФ № 2012-1.1-12-000-3004-6469. Анализ данных НКРЯ проводится в рамках проекта «Развитие корпусной справочной системы по синтаксису русского языка», поддержанного Программой фундаментальных исследований Президиума РАН «Корпусная лингвистика» (Направление 1. Создание и развитие корпусных ресурсов по современному русскому языку).

терей, да и сейчас социально уязвимы. Во-вторых, как всякое собрание данных речи детей эта книга может быть основой для некоторых лингвистических наблюдений.

Жизнь семьи и ее особенности

Не из описания, а из самих образцов речи мы можем узнать о том, как организована жизнь семьи в поселке Соловецкий: дети заняты маленькими поручениями по дому — моют посуду, помогают друг другу, возят младших на санках, накрывают на стол, готовят и подметают. Место жительства этой семьи уже указывает на ее необычность. Как пишет современный молодой антрополог Л.Я. Рахманова, «местные жители, живущие большую часть года на острове, в поселке Соловецкий — находятся во временной и исторической лакуне. Их жизнь протекает в замалчивании, закрывании глаз со стороны российской и зарубежной общественности на существование особого жизненного мира соловчан, которые являются нашими современниками, а не историческими персонажами» (Рахманова 2011: 39). Исследование Л.Я. Рахмановой показывает замкнутый мир современных соловецких жителей, тех, кто переселился на остров добровольно, по разным причинам предпочел связанную со многими трудностями и лишениями жизнь закрытого островного сообщества более комфортабельной, но очевидно разрушительной для личности городской жизни. Поэтому речь детей, собранную автором книги, трудно считать типичной — это результат специального воспитания детей незаурядными людьми в роскошной атмосфере речевого общения. Поэтому многие особенности детской речи у них проявляются заметно раньше или глубже, чем у «среднестатистического» ребенка, говорящего по-русски (подробнее об этом позже).

Внимательный читатель может заметить, как отец и мать подменяют друг друга, дают друг другу возможность отвлечься от ежедневной рутины, пойти в кино или в церковь, отлучиться по делам или сходить в гости. В семейные заботы включены бабушка и дедушка, дети растут в необычной для нашего времени патриархальной обстановке, которая оставляет время и для учебы, и для творчества, и для воскресной школы. Мы не имеем точных сведений о времени рождения детей, но можем заметить, что их детство пришлось на время перестройки. Не зря на заданный папой в 1991 г. вопрос «Чего бы ты хотел от жизни?» двое детей отвечают, что хотели бы иметь вдоволь всякой вкусной еды, а трое других (как дети во все времена) мечтают о животных. Кстати, собака и две кошки тоже живут в этой семье, так что мечта не осталась несбыточной и можно надеяться, что эти дети застрахованы от садистских отклонений, свойственных современному обществу. Уклад этой семьи горожанину может показаться не-

много необычным, потому что в записях В.Н. Матонина просматривается старомодный для нашего времени альтруистический кодекс. Конечно, это объясняется особым отбором фактов, расстановкой акцентов, воспитанием и личностью самого автора.

Не зная сначала ничего о В.Н. Матонине, мы впоследствии навели некоторые справки. Оказалось, что он известный педагог, поэт, краевед, знаток православия и даже мореплаватель (см. например, <http://parfu.ru/university/news/33288/> и другие доступные сообщения). Иными словами, как бы нам ни хотелось думать, что это записки обычного отца обычной большой семьи, приходится признать, что интеллектуальная и моральная атмосфера этой семьи — незаурядное явление. Во многих случаях многодетность идет рука об руку с другими незаурядными качествами родителей, так что пристальное внимание к этому явлению с нашей стороны естественно. Читатель задается вопросом: что заставляет людей взять на себя ответственность и заботы, связанные с рождением и воспитанием многочисленного потомства? Можно ли объяснить такое решение только вероисповеданием или есть какие-то особенные личные качества, отличающие многодетных родителей от их многочисленных современников? И самое главное для нас — как родителям удастся воспитывать и поддерживать в детях развитое умение пользоваться языковыми средствами для передачи информации и для творчества? Оставляя пока в стороне эти вопросы, очень интересные для социологов, сосредоточимся на лингвистической составляющей. Ту языковую информацию, которую дети получают «на входе», так называемый «инпут», можно в данном случае считать необычно богатой, так как родители расположены к общению с детьми, дети растут вместе и постоянно слышат речь братьев и сестер, что позволяет им широко использовать некоторые моделирующие речевое общение механизмы. Эти механизмы и позволяют детям разными способами имитировать связную речь на тех стадиях, когда свободное владение языком им еще недоступно.

Языковое развитие детей

Лингвистический материал, представленный в книге, организован по возрасту детей. Он делится на возрастные отрезки 1) до двух лет, 2) от двух до трех лет, 3) от четырех до пяти лет, 4) от шести до восьми лет, 5) от девяти лет и старше¹. По-видимому, это деление обусловлено не этапами развития, а количеством записанного материала и степенью его однородности. С точки зрения современных научных

¹ В некоторых случаях мы будем использовать ссылки на возраст детей в следующей форме: Саша (4–5) означает Саша в возрасте между четырьмя и пятью годами.

представлений, такая датировка данных не является исчерпывающей: языковой материал, собранный профессионально, обычно датируется с точностью до одного дня (то есть, указывается, сколько полных лет, месяцев и дней было ребенку в момент произнесения того или иного высказывания). Это позволяет отразить малейшие изменения в речи детей, поскольку известно, что серьезные сдвиги в языковом развитии ребенка могут произойти за несколько дней. Однако для наших целей, так же как и для целей книги, это обстоятельство не является большим препятствием. Очевидно, что мы не можем по этим ограниченному по объему данным проследить реальное развитие грамматических категорий в речи детей, но можем сделать некоторые выводы о том, какое значение в их развитии и воспитании играет языковое творчество. Записи делались в начале 90-х годов, а в то время даже в мировой науке о детской речи строгие конвенции еще только формировались. Однако за последние двадцать лет уже выработаны некоторые правила и теоретические рамки описания, которые позволяют нам проанализировать ценный материал книги В.Н. Матонина.

Автор книги явно получил или сам приобрел гуманитарное образование (об этом говорит точность его формулировок, использование некоторых специальных терминов, а также отбор материала для представления), однако он не является специалистом по детской речи, что, впрочем, никак не умаляет ценности собранных данных. Мы не можем пользоваться ими для точной датировки тех или иных процессов, как пользуемся собственным материалом, но можем сделать другие, не менее любопытные наблюдения, например, найти еще неизвестные примеры уже известных нам по другим исследованиям процессов. Так, в первом разделе (1–2) представлены слова совсем маленьких детей (до двух лет) с характерными фонетическими модификациями — перестановкой слогов (метатезисом) типа *шелевит* вместо *шевелит*, *петерь* вместо *теперь*, заменой аффрикаты на смычный типа *продавет* вместо *продавец*, ассимиляциями типа *хихарик* вместо *сухарик*, *сосенок* вместо *поросенок*. В последнем случае налицо также слоговая элизия («урезание» многосложного слова, truncation). Большинство этих фонетических особенностей встречается и в речи других детей (Цейтлин 2000). Однако новые примеры из книги В.Н. Матонина представляют самостоятельный интерес.

Среди первых слов много редупликаций, например, у Коли (1–2): *гага*, *гиги* (делает так, когда плачет, — вероятно, лепетное слово), *хуху* (вместо *куку*), *гуль-гуль* (призыв пойти гулять), *ав-ав*, *не дада* (*не надо*). У каждого ребенка записано только несколько первых слов, поэтому нельзя судить, случайно ли то обстоятельство, что индивидуальные различия проявляются уже на ранних этапах. Так, редупликации характерны для Коли (1–2), метатезис для Вали (1–2), ассимиляции

для Кати (1–2). Скорее всего, примеры всех фонетических процессов были в речи каждого из детей, но не случайно остались в памяти и были зафиксированы в записях именно эти слова. Они показывают индивидуальные предпочтения каждого ребенка, его конкретные стратегии при овладении языком. Растущие в одной семье в одинаковых условиях дети с самого начала развиваются по-разному, причем заметно, что особенности их развития не воспринимаются родителями как достоинства или недостатки; в книге не проводится никакого сравнения между детьми, незаметен пресловутый «дух соревнования», значение которого в современном образовательном процессе сильно преувеличено.

Саша (1–2) склонна к употреблению самостоятельно изобретенных слов (если только они не относятся к окружающему диалекту или идиолекту, о чем мы не знаем), например, *гыгать* означает в ее речи *шуметь*, *кока-вока* папа интерпретирует как ругательство. В речи Виталика (1–2) тоже есть самостоятельно изобретенное ругательство *кумляка*. Основанием для такой интерпретации является особенная, видимо, угрожающая интонация, возможно, понижение тона. Как раз эти «ругательства» и представляют большой интерес. Ясно, что дети умеют распознавать и по-своему имитировать угрожающую интонацию. Это вполне согласуется с теорией естественной морфологии: понижение тона иконически выражает агрессию, повышение тона характерно для слов умиления и одобрения (Дресслер 1986, Dressler 1999). Примеры такого представления эмоциональной окраски высказываний можно найти в регистре общения с детьми (Гаврилова 2002, 2007). Однако самостоятельно изобретенные для выражения недовольства слова встречаются не у каждого информанта.

Некоторые интерпретации автора кажутся не вполне убедительными. Так, слову *мапа* приписывается значение ‘родители’. Этот звуковой комплекс присутствует во многих данных Фонда детской речи кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена и ИЛИ РАН. При этом ни в одном случае у нас не было оснований предположить, что ребенок образует такое обобщенное наименование «мама+папа»: во всех примерах, которые нам встречались до сих пор, это было лепетное, случайное сочетание слогов, не обращенное ни к одному из родителей. Такое истолкование в лингвистических описаниях называют «богатой интерпретацией». В практике анализа первых слов выработались некоторые конвенции — звуковой комплекс может считаться словом только в том случае, если он неоднократно употребляется в такой ситуации, которая позволяет установить связь между этой звуковой последовательностью и денотатом (Bittner, Dressler, Kilani-Schoch 2003, Stephany, Voeikova 2009). Обычно основанием для установления такой связи является подробный комментарий ситуации отцом или матерью ребенка, ср. образцы таких комментариев в (Гвоз-

дев 1949/2007, 1981, 1990, Елисеева 2008). Однако таких примеров, с истолкованием которых специалисты по детской речи вряд ли согласятся, в книге В.Н. Матониной встречается немного.

Трудно представить себе, к какому аналогу в речи взрослых могут восходить слова *кока-вока* и *кумиляка*. Они могут иметь лепетный характер, если ребенок просто произнес их в один раз низким голосом, как бы «из живота». В таком случае трудно считать их настоящими словами — это предвестники слов, фонетическая игра. Если же, однажды возникнув, эти слова воспроизводятся снова и снова (а иногда и подхватываются другими членами семьи), то они обретают статус полноценных лексем, хотя и остаются в пределах узкого семейного круга. Изобретаемые детьми оценочные наименования часто напоминают по форме слова женского или общего рода, такие как *недотена*, *растяпа*, *балда*, *разиня*, *зануда*, *растеряха* в нормативной речи или *бьяка-закаляка* в стихотворении К.И. Чуковского. Маловероятно, чтобы дети В.Н. Матониной или другие информанты в своем словотворчестве воспроизводили форму конкретных слов общего рода, так как количество таких слов и в словаре, и в речи невелико¹. Поиск в НКРЯ (Национальной корпусе русского языка) по текстам со снятой омонимией позволяет сказать, что частотность существительных общего рода составляет 850 ipm (items per mln, случаев на миллион словоупотреблений). При этом в НКРЯ принята широкая трактовка слов общего рода. В этот класс попадают не только указанные оценочные наименования, но и, например, русские и иностранные несклоняемые фамилии, такие как *Бибило* или *Мориарти*. Поэтому интересующие нас слова встречаются в нормативном языке еще реже, чем показывает наш предварительный подсчет.

Скорее всего, форма общего рода, пригодная для адресации к любому лицу, оказывается удобной матрицей для новообразований, и дети имитируют не столько конкретные слова, сколько общий вид, набор из нескольких открытых слогов. Заметим, что в книге встречаются примеры других выдуманных детьми персонажей, например, *Шепчик*, который «сидит в голове» у Вали и «сны в глаза бросает» (4–5) или *Тишка* и *Вахлик* в сказке, которую придумала Соня (6–8). Кстати, кто такая Соня, нам неизвестно, так как в списке детей в начале книги ее нет; вероятно, подружка или родственница. Так получается, что *Шепчик* и *Вахлик* — это нормальные симпатичные герои, а вот *кока-вока* и *кумиляка* — персонажи отрицательные. Не случайно уже посещающая детский сад Саша (4–5), которая как раз склонна к изобретению слов, когда обиделась на сестру Машу, закричала:

¹ Объем всего корпуса: 76 881 документ, 17 574 647 предложений, 209 203 107 слов. Поиск ведется по пользовательскому подкорпусу объемом 516 852 предложения, 5 944 188 слов. S,mf Найдено 697 документов, 5052 вхождения.

«Не буду, *Машечкина*, с тобой дружить!». Удлиненная форма *Машечкина* сразу приобретает пейоративный оттенок, который только усиливается от сходства с фамилиями. Такие интенциональные образования с ясно ощутимыми суффиксами *-ечк-* и *-ин-* появляются поздно — уже в подготовительной группе детского сада, в то время как немотивированные слова с отрицательной окраской встречаются с самого начала. Здесь следует отметить, что старшие дети часто используют уменьшительные формы имен собственных (особенно с суффиксом *-ечк-*) иронически и в пейоративной функции, ср. *а от тебя*, *Валечка*, *я такого не ожидала*, *ну и гад ты*, *Петечка* и т.д. Превращение имени в фамилию *Машечкина* представляется личным изобретением Саши — героини книги.

Первые слова детей, описанные в книге, представляют особенный интерес для нас, так как демонстрируют их раннее языковое развитие. Среди этих слов встречаются примеры того, что В.У. Дресслер называет экстраграмматическими операциями (Dressler 1994, 1997). К ним относятся дограмматические видоизменения словоформ, лежащие на грани между интенциональным (преднамеренным) словотворчеством и вынужденными фонетическими модификациями слов языка взрослых, которые возникают в речи детей из-за недостаточного развития их произносительного аппарата, подробнее об этом на русском языке см. в (Воейкова 2011: 56–60). Основные виды экстраграмматических операций, выделенные В.У. Дресслером на материале разных языков, следующие: 1) бленды, или слова-телескопы типа *аллофон* (пример С.Н. Цейтлин), *мазелин*, *болерьянка* (примеры К.И. Чуковского), *бананас* (пример Т.Н. Ушаковой); 2) случаи обратного словообразования типа русских лога, вила от ложка, вилка, примеры С.Н. Цейтлин (1978); 3) поверхностные аналогии типа *rararia от татта тиа* (пример из речи итальянского ребенка В.У. Дресслера); 4) различные усечения основ, в том числе непредсказуемые, как при образовании уменьшительных личных имен, так и при образовании нарицательных существительных: *велик* или *педик* от *велосипедик*, *сипед* от *велосипед* или *тусёк* от *петушок* (из записей речи Филиппа С.); 5) редупликации, такие как *бобо*, *тютю*, *дадаь* от карандаш, *туту* вместо *поезд* или *биби* вместо *машина*.

Если некоторые из этих явлений встречаются часто, то другие примеры буквально на вес золота. Так, редупликаций и усечений основ в речи любых детей можно встретить очень много — к этим операциям подталкивают также особенности регистра общения с детьми. И в данном случае таких примеров много. Редупликации в речи Коли уже приводились, а вот усечения основ отмечены у Кати (1–2), ср. *бамбуки* вместо *погремушки*, *уляшка* — *невалышка*. Причем ценно, что все эти примеры встретились до двух лет. Но особенно необычно то, что в речи Коли (1–2) в этом же раннем возрасте уже попало

слово-телескоп *папки* (о папиных тапках). Неизвестный нам Илья (1–2) (вероятно, друг или родственник Матониных) образовал слово *шапа* от *шапка*. Это напоминает обратное словообразование (ср. приведенные выше примеры к типу 2), однако в такое время трудно ожидать, чтобы ребенок сделал это намеренно. Скорее, происхождение этого слов связано с несовершенством артикуляционного аппарата, то есть имеет не словообразовательную, а фонетическую природу.

В.У. Дресслер высказывает предположение, что экстраграмматические операции могут возникать в речи детей дважды — как ранние неосознанные употребления и как поздние вполне интенциональные конструкции. Важно то, что экстраграмматические операции, даже возникшие в речи без намерения ребенка, по фонетическим причинам, служат моделями для будущих морфологических операций, позволяют разделить словоформу на части и вычленив среди этих частей похожие, повторяющиеся кирпичики, для того чтобы впоследствии начать употреблять их креативно.

Так Виталик (1–2) образовал вполне жизнеспособное слово по правилам русского языка, сказав *светлинка* вместо *фонарик*. Здесь же приводится сочетание *грельная больница* (1–2) без уточнения источника (Катя или тоже Виталик?). Такие примеры обычно встречаются в речи старших детей, а их появление до двух лет у разных представителей одной семьи говорит о благотворном влиянии большого сообщества с развитыми формами словесного взаимодействия на развитие детей. При этом важно различать самостоятельную продукцию детей и формы, повторенные вслед за взрослыми. С.Н. Цейтлин пишет об этом: «Очевидно, в ряде случаев можно констатировать и промежуточное между производством и воспроизводством языковых единиц речевое действие: воспроизведение языковой единицы с частичным ее изменением (будем называть такое речевое действие модификацией). Примеры словообразования, совмещенного с модификацией: *бормашина* вместо «бормашина», *лампажур* вместо «абажур»; примеры словоизменения, совмещенного с модификацией: *лучшее* вместо «лучше», *болезня* вместо «болезнь». Ср. со случаями «чистого» словообразования — бормашина была названа *сверлилкой*, и чистого словоизменения — сравнительная степень от «хороший» — *хорошее*» (Цейтлин 2009: 57).

Можно сказать, что *светлинка* и *грельная больница* — это примеры чистого словообразования, иллюстрация того, что ребенок становится полноправным хозяином своего языкового дара и может использовать его, находчиво изобретая не существующие в языке взрослых слова. В современной терминологии этот процесс также называется заполнением абсолютных и относительных лакун (Цейтлин 1988, 1989, 2009).

С раннего возраста речевая продукция детей приобретает и эстетическую функцию. Так, Катя оказывается склонна к сочинению простых песенок типа *мы идем-идем и не упадем* или *дырка-дырка, такая дырка* (с. 13). О детской креативности и любви к ритмическим последовательностям писал уже К.И. Чуковский (1928 /2001). Он подчеркивал внимание детей к ритму, способность в угоду ритму отказаться от информативности высказывания. Вся пятая глава его книги «От двух до пяти» посвящена тому, как дети слагают стихи (Чуковский 2001). Чуковский отмечает способность детей к логической антитезе, их любовь к рифмам, ср. его примеры *Вобла — это такая рыбка? Я лохматый и вихратый, Я вихрастый и лохматый!*, — *Светик, нельзя кушать лёжа. — Хорошо, я буду кушать сёжа*. На мой взгляд, все эти примеры показывают, как ребенок приучается к тому, что в русском (флективном) языке слова имеют ограниченный набор окончаний (финалей). Стихотворчество помогает усвоить тенденцию к единообразию финалей и научиться использовать ее конвенционально. В связи с особенной функцией рифмованных словоформ в речи русских детей, нам представляется, что такие примеры следовало бы также причислить к экстраграмматическим операциям. На первых порах детям не всегда удается разобраться, когда созвучие окончаний есть и в конвенциональном языке, а когда они приписывают словоформам несуществующие окончания. Распространенные примеры «флективного империализма», т.е. предпочтения наиболее продуктивных окончаний (термин Д.И. Слобина), можно также объяснить этой тенденцией, ср. примеры из книги В.Н. Матонина: *буду мухов собирать, нету прыщов* Саша (4–5). Эти формы являются, по терминологии С.Н. Цейтлин, чистым словоизменением и — одновременно — примером «мнимого регресса» (Цейтлин 1998), так как демонстрируют креативное применение грамматических (или фонологических) механизмов.

В более позднем возрасте (4–5) неосознанное уподобление финалей превращается в намеренный поиск рифм, ср. примеры игры в рисунки и рифмы (с. 67): *жираф повязал шарф, мартишки читают книжки, львы рот рвы*.

Чуковский обращает внимание и на любовь детей к ритмическому упорядочению фразы. Он описывает, как мальчик, бегая с камышиной, постепенно начинает петь вместо «*Эту пилу дядя дал*» — «*Экикики дидида*». В главе о детских стихах приводится множество подобных случаев ритмического вдохновения. Так ведут себя и дети В.Н. Матонина, например, Виталик (4–5) «марширует по комнате и поет пес-

ню, сочиняемую на ходу. Саша о чем-то его спросила. Брата заклинило на одной фразе:

*Улетели наши самолеты!
Улетели наши самолеты!
Как дам по башке — улетишь на небо...
Улетели наши самолеты! (с. 57)*

Важной частью этого действия является ходьба по комнате. Ритмические движения подкрепляют ритмические словесные упражнения. Отказ от движения часто приводит к тому, что старшие дети теряют и способность к составлению ритмических речевок, считалок, сопровождающих подвижные игры.

К.И. Чуковский отмечает, что «особую категорию стишков составляют те монологи, которые произносят одинокие дети, увлеченные какой-нибудь длинной игрой. Эти монологи длятся порой часа полтора и вмещают в себе до тысячи строк». Вероятно, здесь также может произойти «заклинивание на одной фразе», о котором пишет В.Н. Матонин. Очевидно, что стихосложение здесь является частью игры и одновременно — частью постижения мира. Не случайно такое наблюдение К.И. Чуковского: «В большинстве своих игр дети ... бывают чрезвычайно серьезны. Привожу отрывок из своего дневника, относящегося к двадцатым годам: «Сейчас у меня под балконом бегают в высшей степени насупленный мальчик, который уже часа два является в своих собственных глазах паровозом. С унылой добросовестностью, словно исполняя какую-то необходимую, но трудную должность, он мчит по воображаемым рельсам и пыхтит, и шипит, и свистит, и даже выпускает пары. Никакого смеха в игре этой нет, а между тем она его любимейшая: все лето он предается ей с угрюмым азартом, совершая регулярные рейсы между рекою и домом. Во время этой игры у него и лицо паровозное, чуждое всему человеческому». Серьезность, отчуждение, полное включение в свое занятие характеризует одинокие игры детей и творческие акты взрослых. Дети, играющие в одиночестве, напоминают камлающих шаманов. Их баллады или ритмические монологи, сочиняемые во время таких игр, не являются в полной мере стихами. Например, они не фиксируются детьми и не воспроизводятся, имеют ситуативную ценность, употребляются только один раз. В.Н. Матонин называет такие песни импровизациями и приводит несколько импровизаций, придуманных во время игры в войну¹ (4—5, с. 87):

¹ К сожалению, не указано, кто был автором этих стихов и принадлежат ли они одному ребенку или нескольким.

*Пробило пулей днище в котелке,
Пробило там череп. Валяются...
Кровь течет по всей жизни.
Молодого командира
Несут с пробитой головой.
Вечный бой. Новые солдаты.
Новые командиры.
И погибло множество людей.*

К.И. Чуковский отмечает, что стихотворения старших детей проигрывают в непосредственности, признается, что какое-то время видел в них определенный регресс креативной способности, невозможность следовать ритмическому рисунку. Так, и в приведенном стихотворении есть явные ссылки на известные строки (*вечный бой, молодого командира несут с пробитой головой*). Очень характерна для них также некоторая бессвязность (*кровь течет по всей жизни*), неуклюжие вставки маленьких словечек для сохранения ритма (*пробило там череп*), возможно и то, что мальчик отвлекается от разницы между каской и котелком (отсюда и пробитый череп!). Для таких стихов характерна резкая смена ритма и проистекающая из этого неуклюжесть. Однако впоследствии Чуковский все же полюбил и эти детские творения, поняв, что они также представляют собой мнимый регресс, знаменуя на самом деле новую ступень языкового и творческого развития. Новые примеры, введенные в обиход В.Н. Матониным, замечательны именно тем, что ему удалось зафиксировать то, что обычно забывается немедленно после игры. Бросается в глаза убийственная серьезность и грусть этих творений, заставляющая вспомнить о жестокости и трагичности многих аутентичных народных сказок, ср.:

*Нас несут в гроб.
Ничего! Пусть микробы заведутся.
Прощай, друг!
Похоронили множество людей.
Землетрясение от вулкана случилось
Я принесу тебе мертвую посылку.*

Трудно представить себе большее нагромождение трагедий, чем землетрясение от вулкана, случившееся во время войны. Однако оно еще усугубляется бактериологическим заражением и душераздирающим прощанием с другом, который тут же заботливо готовит «мертвую посылку». И все это заключено в шести строчках! Характерным для этого стихотворения является также сбой в категории персональности — оно написано от лица погибшего воина, но нет уверенности, что под конец лирический герой не «переселяется» в его друга,

оставшегося в живых. В любом случае замечательна серьезность и сосредоточенность ребенка, осваивающего поэтику ужаса и способы поведения в «ужасных» условиях.

Сосредоточенность на эмоциях мешает автору четко выдерживать временной порядок повествования. В игре время пунктирно, оно не представляет собой непрерывной линии, каждый момент игры может быть углублен и продлен или проигнорирован, ср. третий образец:

Нас несут с пробитым танком.

Блажь налетела на танк.

Землетрясение случилось завтра.

В понедельник опоздал на бой.

Налетела блажь. Дорогу в рай похоронили.

Противоречие между формами прош. вр. глаголов и детерминантом *завтра*, совмещение нарративного претерита с настоящим временем (*несут*) не позволяет однозначно оценить, был ли бой до или после землетрясения и когда происходила транспортировка людей и танков. Стихотворная форма с ее «красотой» позволяет смело вводить в речь непонятные слова (такие как *блажь*, погубившая целый танк). Непонятно, как *нас*, т.е. убитых или раненых, несут *вместе с танком*. Это и неважно. Стихотворения, сочиняемые в игре, не просто переносят информацию, но и являются эпической составляющей самой игры («вот я лежу раненый и я же комментирую как всеведущий автор, отстраненно, находясь в другом месте и времени»). Также, как экстраграмматические операции, упомянутые ранее, «игровые стихи» являются моделью мировосприятия, поведения и анализа ситуаций, поэтому в них допустимы смысловые сбои, несообразности, использование не до конца понятных, но включенных в подходящий случаю семантический ряд слов и выражений, отступления от грамматических и лексических норм. Это замечательная игра, позволяющая одновременно воспитать чувства и выработать необходимый кодекс поведения. Похоже, что в эту игру может играть любой ребенок, в то время как писать настоящие, складные и осмысленные стихи способны лишь немногие. Несомненно, большинство детей, с которыми мы познакомились, читая книгу «Голоса из пятой квартиры», способны и к игре, и к чистому творчеству. Об этом говорят более зрелые стихотворения Саши и Маши, приведенные в последнем разделе книги. Однако для меня были самыми интересными начальные детские стихотворные опыты, являющиеся в то же время опытами эмоциональных реакций и их словесного выражения.

Остается только выразить благодарность В.Н. Матонину за то, что он ввел в обиход бесценный самостоятельно собранный материал речи своих детей, Е.Н. Панфиловой за то, что она привезла

в Санкт-Петербург эти книги, Л.Я. Рахмановой за то, что она позволила мне прочесть и использовать рукописный материал своего исследования жизни на острове Соловецкий.

Но самая большая благодарность адресована С.Н. Цейтлин, благодаря неустанным трудам которой в Санкт-Петербурге и в других городах возникла обширная и подготовленная аудитория, способная оценить красоту и научную значимость удивительного мира детского языка, а также понять детали и в очередной раз удивиться богатству речевой продукции ребенка.

Литература

- Войскова М.Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. — М., 2011.
- Гаврилова Т.О. Регистр общения с детьми: структурный и социолингвистический аспекты (на материале русского языка). АКД. — СПб., 2002.
- Гаврилова Т.О. Типы текстов в регистре общения с детьми // Семантические категории в детской речи (Отв. ред. С.Н. Цейтлин). — СПб., 2007. — С. 384–402.
- Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. — М., 1961. — СПб.; М., 2007.
- Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. — Саратов, 1981.
- Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. — Саратов, 1990.
- Дресслер В.У. Об объяснительной силе естественной морфологии // Вопросы языкознания. — 1986. — № 5.
- Елисеева М.Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. — СПб., 2008.
- Матонин В.Н. Голоса из пятой квартиры. Хрестоматия детской речи. — Архангельск, 2006.
- Рахманова Л.Ю. (рукопись). Включение в Соловецкое сообщество как фактор трансформации жизненного мира. Выпускная квалификационная работа по направлению «социальная антропология». — СПб., социологический факультет СПбГУ, 2011.
- Цейтлин С.Н. Обратное словообразование в детской речи // Психолингвистические исследования (речевое развитие и теория обучения языку). — М., 1978. — С. 61–66.
- Цейтлин С.Н. Окказиональные морфологические формы в детской речи. — Л., 1988.
- Цейтлин С.Н. Детская речь: инновации формообразования и словообразования (на материале современного русского языка) АДД. — Л., 1989.

- Цейтлин С.Н. U-shaped development при усвоении ребенком родного языка: анализ случаев мнимого регресса. Материалы XXVII межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. — Вып. 13. Секция общего языкознания. — СПб., 1998. — С. 76–80.
- Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.
- Чуковский К.И. От двух до пяти. — М., 2001.
- Bittner D., Dressler W.U., Kilani-Schoch M. (eds.). Development of Verb Inflection in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective. SOLA 21. — Berlin; NY, 2003.
- Dressler W.U. Evidence from the first stages of morphology acquisition for linguistic theory: extragrammatic morphology and diminutives // *AfHafn*. — 1994. — № 27. — P. 91–108.
- Dressler W.U. (ed.). Studies in pre- and protomorphology // *Veröffentlichungen der Kommission für Linguistik und Kommunikationsforschung*. — № 26. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. — Wien, 1997. — P. 1–17.
- Dressler W.U. What is Natural in Natural Morphology? // Hajičová E, Hoskovec T., Leška O., Sgall P. and Skoumalová Z. (eds.). *Prague Linguistic Circle Papers*. — V. 3. — Amsterdam; Philadelphia, 1999. — P. 135–144.
- Stephany U., Voeikova M. D. Introduction // Stephany U. and M. D. Voeikova (eds.) *Development of nominal inflection in first language acquisition: A cross-linguistic perspective*. SOLA 30. — Berlin; NY, 2009. — P. 15–48.

Елена Галкина

**ОСОБЕННОСТИ ПОЯВЛЕНИЯ ПАДЕЖНОГО СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ
В РЕЧИ РЕБЕНКА В СОПОСТАВЛЕНИИ С ЛЕКСИЧЕСКИМ
И СИНТАКСИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ НА РАННИХ ЭТАПАХ
СТАНОВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ**

Работа посвящена изучению вопроса о взаимоотношении различных компонентов языковой способности ребенка, что в настоящее время является актуальным для онтолингвистики, а также малоисследованным в России и за рубежом.

Знание о разнообразных вариантах нормального языкового развития ребенка раннего возраста (в первую очередь, о существовании в норме различных типов соотношения развития лексикона, морфо-

логии и синтаксиса) также способствует оптимизации методов речевой диагностики.

В работе рассматриваются закономерности освоения русскоязычным ребенком в возрасте от 8 до 30 месяцев падежного маркирования в сопоставлении с лексическим и синтаксическим развитием на ранних этапах становления языковой системы; анализируется появление в речи падежного словоизменения на материале отдельных лексем на начальном этапе формирования грамматической системы; сопоставляется развитие ее отдельных элементов. Исследование позволило получить новые, более точные сведения о процессе, этапах и индивидуальных особенностях освоения русского языка как родного в результате подробного разноаспектного исследования особенностей речевой стратегии информанта.

Вопросы, касающиеся становления системы падежного маркирования в сопоставлении с развитием других составляющих языковой системы маленького ребенка — лексикона и синтаксиса, до настоящего времени сравнительно мало освещались в литературе (Цейтлин 2009; Елисеева 2009, 2011). Исходя из представлений о том, что конструирование компонентов индивидуальной языковой системы осуществляется фактически параллельно и является взаимосвязанным, интересно проследить, как происходит их развитие «во взаимодействии», поскольку параллельность развития не означает одновременности возникновения, а напротив, предпосылки формирования одной из подсистем определяются степенью сформированности другой.

Исследования падежных форм в речи русскоязычных детей на ранних этапах развития грамматической системы в основном были посвящены вопросам общей последовательности появления падежей, а также рассмотрению их семантических функций (Лепская 1997, Ионова 2007, Воейкова 2011, Гвоздев 1961, Кубрякова 1992 и др.) В области изучения закономерностей построения парадигмы существительного известные нам исследования были направлены, в основном, на выяснение роли различных факторов, способствующих усвоению падежного маркирования (Воейкова 2007, 2011, Цейтлин 2009, Князев 2009).

Падежное словоизменение учитывалось, как правило, в «целом», словоизменение конкретных лексем практически не рассматривалось. В отдельных работах отмечается лишь, что долгое время языковая способность ребенка формируется вокруг ограниченного круга форм (Кубрякова 1992, Цейтлин 2009, Воейкова 2011).

Гипотеза данного исследования: предполагается существование различий в порядке, времени появления и количестве падежных форм у отдельных существительных, а также взаимозависимость времени появления в речи падежного маркирования, степени развития

фразовой речи и активного лексикона, обусловленная наличием индивидуальных особенностей речевой стратегии ребенка.

Работа основывается на данных, полученных методом лонгитюдного исследования.

Анализируется материал дневниковых и аудиозаписей речи одного русскоязычного ребенка, мальчика (2000 г. р.), проведенных автором (дневниковые записи производились ежедневно в период 8–30 мес., аудиозаписи — 1–2 раза в неделю с 18 до 30 мес.). Ребенок воспитывался в домашних условиях, в полной семье, не имел братьев и сестер. Проанализировано 830 слов активного лексикона, из них 326 — существительных; 540 высказываний из двух и более компонентов, 350 содержали формы косвенных падежей существительных, отличных от «исходной», зафиксированной ранее.

Принципы анализа материала

В данной работе учитывались слова и фразы, которые были произнесены ребенком самостоятельно, соответствовали ситуации и не повторялись в данный момент за взрослым. (Случаи явного цитирования и прямой имитации не рассматриваются.) Высказывания, содержащие формы именительного падежа (по причине их сходства с «первоначальной» формой у русскоязычных детей (Воейкова 2011)), а также омонимичные именительному падежу косвенных падежей учитывались только при подсчете общего числа высказываний и не рассматривались при анализе падежных конструкций.

Первые падежные противопоставления в речи детей могут быть «не учтены» лингвистами из-за того, что нет достаточной уверенности в их самостоятельном порождении (Воейкова 2011). Исходя из этого, мы учитывали только те падежные формы, которые были отличны от отмеченной ранее в активном лексиконе ребенка «базовой» формы.

Формы косвенных падежей считались появившимися (согласно критериям, указанным в литературе (Воейкова 2011, Цейтлин 2009, Гвоздев 1961)), если наблюдалось противопоставление, по крайней мере, двух вариантов и словоформа употреблялась ребенком с несколькими разными глаголами. Отмечалось время (возраст ребенка) появления отдельных словоформ, высказываний «телеграфного» типа, в которых «замороженная» форма именительного падежа выполняет функции других падежей, а также высказываний, содержащих существительные в косвенных падежах. Отмечались последовательность и количество падежных форм для каждой лексемы, что сопоставлялось с числом слов в активном лексиконе и длиной высказывания, в котором была встречена словоформа, а также максимальной зафиксированной в речи на данный момент. При анализе

активного лексикона оценивалось время, скорость появления, количество новых слов (общее количество и количество существительных, прилагательных, глаголов). При анализе фразовой речи учитывалось число компонентов во фразе, дублирование высказываний (синонимичных вариантов оформления смысла в пределах текущей ситуации).

Рассмотрим подробнее полученные результаты.

Словоизменение отдельных лексем

1. Употреблялись в косвенных падежах 106 (32%) сущ. из 326 (100%):

с разными глаголами — 90%: *сисю*: *дать, пососать, спрятать; гусю*: *стацил, (посадили) в лужу, смотреть; монетку*: *дать, нашел, машину дать, поймать, пропустим, закатился под машину;*

с одним глаголом — 10%: *вытири соблю*; (давай) *еще рогагу*.

2. Признаки лексем, для которых отмечено словоизменение:

высокочастотные — обслуживающие привычные для ребенка ситуации — 86%: *папа, мама, мамочка, собака, Дениска, вода, кроватка, сися, головка;*

названия привлекательных объектов — 14%: *батут, зоопарк, мандарин, варенье, мед;*

фонологически оформленные как сущ. 1 скл. ед. ч. с окончанием -а, реже — 2 скл. м.р. ед.ч. с нулевым окончанием: легкие для произношения — 80%: *тетя, дядя, Диня, ванна, иба* (рыба), *абака* (собака); **сложные** — 20%: *пианинка, таганасия — агагахиа* (фотография), *сипеп, виасипедик* (велосипед).

3. Признаки лексем, для которых не отмечено словоизменение (употреблялись только в «исходной форме» — случаи противоречия контексту):

активно появляются в речи в период лексического взрыва и не связаны с привычными событиями — 70%: *улитка, фен, шов, луна, дрель, фазан;*

часто встречаются в инпуте (отличаются сложностью произношения) — 30%: *носки, край, колготки, кусочек, горшок, кран, санки, ребенок, игрушки, карандашик, микрофон, волосики.*

4. Особенности, связанных со временем появления слов (в период 8–30 мес.), отмечено не было.

Зафиксировано употребление в косвенных падежах: 1,2,14 (16)¹ *Папа*; 1,6,11 (70) *вада* (вода); 1,9,24 (384) *Дидиська* (Дениска); 1,11,11 (578) *кутатька* (курточка); 2,1,10 (676) *юбаська* (юбочка); 2,3,6 (752) *тинитька* (черничка).

¹ В скобках указано количество слов в активном лексиконе на данный момент.

Не зафиксировано употребления в косвенных падежах: 1,7,28 (155) *патица* (ботинок); 1,6,16 (75) *какада* (крокодил); 1,8,28 (247) *мись* (мышь); 1,10.1 (430) *кулика* (плитка); 1,11,17 (605) *на-даяк* (подарок); 2,3,3 (724) *газа* (гроза).

5. Выделяются группы существительных в соответствии с тем, форма какого косвенного падежа появилась в речи следом за первоначальной «замороженной» формой. (Дальнейшая последовательность и количество новых форм различна внутри групп.)

Группа 1. Винительный падеж

сися, мамочка, мандаринка, мишка, рука, ручка, ворона — зафиксирована только одна новая форма вин. пад.; *машина, рука, кровать* — две новые формы в последовательности: вин. пад. — предл. пад.; *денежка* — две новые формы в последовательности вин. пад. — род. пад.

Группа 2. Родительный падеж

сок, мед, варенье, печенье, свекла, тарелка, рыба — одна новая форма род. пад.

папа — четыре новые формы в последовательности род. пад. — дат. пад. — вин. пад. — предл. пад.

Группа 3. Дательный падеж

бабуля, тетя, баба, ящерица, доктор, чашечка — одна новая форма дат. пад.;

мама три новые формы, в последовательности дат. пад. — род. пад. — вин. пад.; *Дениска* четыре новые формы в последовательности дат. пад. — вин. пад. род. пад. — твор. пад.;

дядя три новые формы в последовательности дат. пад. — вин. пад. — род. пад.;

гуля, собака две новые формы в последовательности дат. пад. — вин. пад.

Группа 4. Творительный падеж

одеялко, ушко, бублик, крылышки — одна новая форма твор. пад.; *ботинок* — две формы в последовательности твор. пад. — предл. пад.

Группа 5. Предложный падеж

речка, велосипед, небо, дерево, лошадка, картинка, лодочка, фотография — только одна новая форма предл. пад.;

водичка — две новые формы в последовательности предл. пад. — род. пад.;

спинка — две новые формы в последовательности предл. пад. — твор. пад.

6. Появление в речи форм косвенных падежей происходило в три этапа.

1. Вин. пад. прямого объекта — лексемы группы 1: 1,7,16 *сисю дать; мандарину дать*.

2. Род. и дат. пад. объекта и адресата (через 2 мес.; промежуток 14 дней) лексемы групп 2 и 3: 1,9,4 *А папы нету* (род. пад.); 1,9,24 *позвонить бабе* (дат. пад.).

3. Предл. и твор. пад. — локатив, инструментатив (еще через 2 мес.; промежуток 7 дней) лексемы групп 4 и 5: 1,11,13 *матик катаитя сипеди* (мальчик катается на велосипеде); 1,11,20 *ана атяхиваитя пинкай и уськами* (она отряхивается спинкой и ушками).

Соотношение «замороженных» и изменяемых форм

Одна и та же лексема, встречавшаяся уже в форме определенного падежа, может употребляться и в «исходной» форме течение периода от 4 дней до 3 месяцев для разных лексем.

1,11,13 (586) *падем матеть катоську* (пойдем смотреть картошку); 1,11,25 (608) *давай будим титить катоська* (давай будем чистить картошка).

1,10,25 (530) *пазеем папу* (позовем папу); 1,11,3 (550) *падем матеть папа акоська* (пойдем смотреть папа окошко).

Соотношение нормативно предложных и беспредложных форм

Для каждого падежа нормативно беспредложные формы появились раньше нормативно предложных.

Формы без предлога

1,9,18 *абаки хлеба* ((дать) собаке хлеба).

Формы, требующие предлога

1. отсутствие предлога и правильное окончание («к», «под», «в», «с», «у», «за», «на»): 1,10,18 *Люда писеу конату* (Люда пришел (в) комнату)

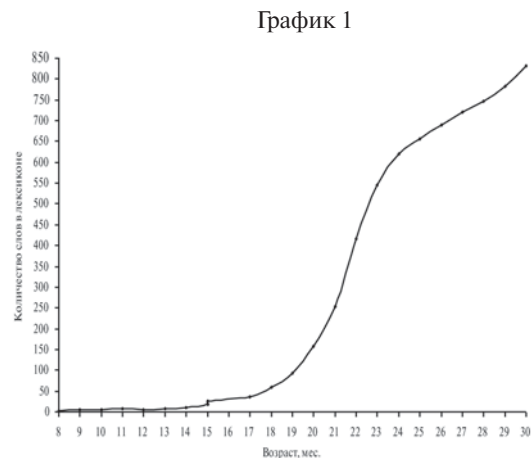
2. нечеткий предлог («в» звучит как «у»; «за», «на», «по» — производятся как «а»): 1,10,10 *папа а кухи* (папа (на) кухне)

3. ясно различимый предлог («через», «до» «из»; позднее — «с», «у», «за», «на»): 2,1,4 *у миня нету таеуки* (у меня нету тарелки); 1,11,13 *папа катаитя на масини* (папа катается на машине).

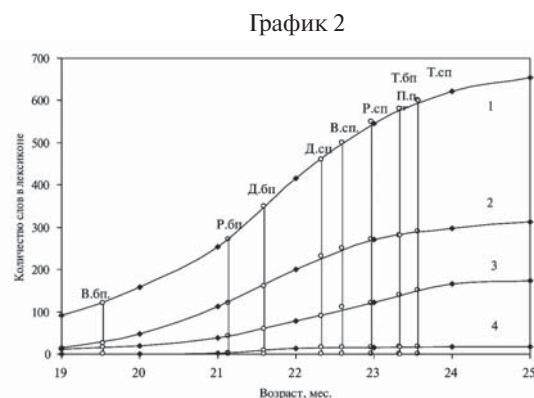
Появление в речи форм косвенных падежей

Период, за который в речи информанта были зафиксированы основные формы всех косвенных падежей: от 1 г. 7 мес. 30 дн. (вин. пад.) до 1 г. 11 мес. 10 дн. (твор. пад.), то есть составил 3 мес. 11 дней. Это совпадает с периодом «лексического взрыва»: 1,8 (158) — 1,11 (620)¹. Общий порядок следования падежей: вин. пад. (52%) — род. пад. (16%) — дат. пад. (17%) — предл. пад. (11%) — твор. пад. (4%).

Динамика роста активно лексикона ребенка в возрасте 0,8–2,6 представлена на графике 1.



Динамика роста активного словаря и появление в речи форм косвенных падежей представлена на графике 2.



Условные обозначения: 1 — общее количество слов в активном лексиконе; 2 — существительные; 3 — глаголы; 4 — прилагательные. В. бп — винительный падеж без предлога; Р. бп. — родительный падеж без предлога; Д. бп. — дательный падеж без предлога; Д. сп. — дательный падеж с предлогом; В.сп. — винительный падеж с предлогом; Р. сп. — родительный падеж с предлогом; П.п — предложный падеж; Т.бп. — творительный падеж без предлога; Т.сп. — творительный падеж с предлогом.

¹ За 100% в данном случае принимается общее число употреблений всех косвенных падежей.

Таким образом, обнаружено, что разные лексемы не совпадают по времени появления в речи их падежного маркирования, последовательности и количеству у них падежных форм. Прослеживается связь усвоения падежа с актуальностью, «перцептивной выпуклостью» слова для ребенка, его частотностью в инпуте, а также фонологической оформленностью лексем как существительных 1 или 2 скл. (мужского рода), отмечается на данном этапе независимость падежного маркирования от времени появления слова в активном лексиконе.

Интересно также, что для каждого падежа нормативно беспредложные формы появились раньше, чем нормативно предложные, несмотря на то, что тактика ребенка была различной: он мог употреблять предложные формы вообще без предлога или с протопредлогом.

Определенные слова первоначально усваивались ребенком в определенных наиболее употребительных формах. Выделяются отдельные группы в соответствии с тем, форма какого падежа появилась в речи следом за «первоначальной». Также обнаруживаются лексико-семантические различия между разными группами и аналогии внутри групп, что свидетельствует в пользу принципа усвоения языка, описанного М. Томаселло (Tomasello 2003).

Особенностью речевого развития обследованного ребенка является «трехэтапное» появление в речи форм косвенных падежей, более быстрое развитие синтаксического компонента по сравнению с морфологическим. Наблюдается также период адаптации падежа, в течение которого сохраняется употребление формы «замороженного именительного» наряду с формой косвенного падежа.

Зафиксирован следующий порядок развития отдельных компонентов языковой способности у ребенка: сначала на фоне не очень большого лексикона начал развиваться синтаксис — появились двусловные, а затем многословные высказывания, что характерно для описанных путей развития детской речи. Затем возникли основные формы всех косвенных падежей сущ. в ед.ч. (в течение 3 мес. 11 дней), что совпало с периодом довольно длительного лексического взрыва.

Существенной чертой детской речи периода от 0 до 30 мес. (Войкова 2011) является употребление безглагольных конструкций, состоящих из правильно маркированных падежных форм. В нашем случае, напротив, наблюдалось встраивание «вновь» появившихся падежных форм в словосочетания и фразы, безглагольные конструкции указанного типа зафиксированы не были.

Выводы

1. Основные формы всех косвенных падежей сущ. в ед.ч. появились в речи ребенка в течение 3 мес. 11 дней, в период от 1,7,30 (123) — винительный падеж без предлога — до 2,1,22 (685) — творительный с предлогом; что значительно превышает время, указываемое в ли-

тературе (около 1 мес.). Появление фразовой речи предшествует появлению в речи падежного словоизменения, которое наблюдается на фоне активного ее развития и совпадает с периодом «лексического взрыва».

2. Последовательность появления в речи и количество форм косвенных падежей различалась у отдельных существительных.

3. Первоначально усваивались наиболее употребительные для каждого слова грамматические формы, приоритетом обладают лексемы, имеющие определенные признаки (актуальность для ребенка, частотность, фонологически оформлены как сущ. 1 скл. (ж.р. ед. ч. с окончанием -а) и 2 скл. (м.р. ед.ч. с нулевым окончанием)).

4. Прослеживаются индивидуальные особенности речевой стратегии информанта: «трехэтапное» появление в речи форм косвенных падежей, преобладание синтаксического компонента над морфологическим.

5. Наблюдался «период адаптации падежа» (сохраняется употребление «исходной» формы «замороженного именительного» наряду с формой косвенного падежа (от 4 дней до 3 мес. для разных лексем)).

Заключение

Процесс появления в речи исследуемого ребенка флективного маркирования можно соотнести с фазами пре- и протоморфологии (Воейкова 2011). На этапе преморфологии формальные противопоставления отсутствуют, лексемы употребляются в базовой форме (продолжительность не одинакова для разных лексем). Протоморфологическая стадия характеризуется появлением первых морфологических контрастов и минипарадигм. В то же время стремительно растет количество слов в активном лексиконе и увеличивается длина высказывания.

На ранних этапах освоения грамматики функциональные предпочтения, облегчающие коммуникацию, оказывались сильнее формальных предпочтений.

Важно также отметить, что справедливость данных выводов и заключений утверждается нами в рамках данного исследования относительно речи конкретного ребенка в определенный период его развития.

Литература

- Воейкова М. Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. — М., 2011.
- Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. — М., 1961.
- Елисеева М.Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. — СПб., 2008.

Елисеева М.Б. От голофразы к взрослому синтаксису: исследование речи одного ребенка // Актуальные проблемы речевого и лингвистического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Материалы научно-практ. конф., посвященной 10 - летию каф. дет. речи Орловского гос. университета 12–13 ноября 2009 г. — Орел, 2009. — С. 170–173.

Елисеева М.Б. Автономность или взаимозависимость? (К вопросу о взаиморазвитии различных компонентов речевой способности ребенка от 9 мес. до 2 лет) // Онтолингвистика — наука XXI века. Мат. межд. научной конф., посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург 4–6 мая 2011 г. — СПб., 2012. — С. 41–45.

Ионова Н.В. Семантические функции падежных форм и предложно-падежных конструкций имени существительного в речи детей дошкольного возраста: Дис...канд. филол. наук. — Череповец, 2007.

Князев Ю.П. Порядок усвоения грамматических значений: релевантные факторы и их иерархия // Проблемы онтолингвистики — 2009. Мат. межд. научной конф., Санкт-Петербург, 17–19 июня 2009 г. — СПб., 2009. — С. 47–53.

Кубрякова Е.С. Аналогия в формировании правил в детской речи // Детская речь: Лингвистический аспект. — СПб., 1992. — С. 5–14.

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

Tomasello M. Constructing a language. A Usage Based Theory of Language acquisition. — Cambridge; London, 2003.

Ксения Гарганеева

СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ PLURALIA TANTUM В РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ:МЕТАЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ

Многоаспектность исследований в области онтолингвистики обусловлена многоплановостью самого материала, отражающего, с одной стороны, самостоятельное построение ребенком модели системы языка, с другой — осознание закономерностей устройства каждого яруса этой системы. В.Б. Касевич в статье «Онтолингвистика как центральный раздел языкознания» определяет объект исследований лингвистики детской речи как «процесс становления словаря и грамматики», уточняя: «Термин «грамматика», который здесь употребляется в максимально широком смысле, относится, подобно другим аналогичным терминами, и к механизму, которым опериру-

ет носитель языка, и к описанию (моделированию) этого механизма в работах лингвистов» (Касевич 2009: 39). Языковая рефлексия ребенка, скрытая и вербализованная, сопровождая процесс освоения грамматических категорий, позволяет рассматривать этот процесс изнутри. Метаязыковой компонент овладения грамматикой реализуется в выборе грамматических форм из содержащихся в инпуте, в конструировании инновационных вариантов этих форм, построении собственных версий грамматических парадигм.

Целью предпринятого исследования стало изучение метаязыкового аспекта функционирования существительных *pluralia tantum* в речи дошкольников возраста 4–7 лет и осмысления детьми семантики данного грамматического явления. Различные концепции феномена *pluralia tantum*, анализ его грамматической семантики, выявление специфики моделей и закономерностей функционирования существительных постоянного множественного числа в русском языке и других славянских языках представлены в работах: (Дегтярев 1982: 65; Ляшевская 2004; Мельчук 1997; Семенова 2007; Соболев 2005: 95; Mečkovska 1982: 27; Wierzbicka 1985: 322; Wierzbicka 1988). Выявляя этапы освоения категории числа имени существительного в онтогенезе, лингвисты отмечают отсутствие затруднений, связанных с существительными *pluralia tantum* (*ножницы, брюки, санки, часы*), обусловленное частотностью использования данных лексических единиц как в инпуте, так и в речи самого ребенка (Воейкова 2007: 266; Цейтлин 2009: 125; Панфилова 2012). Одновременно авторы приводят случаи образования форм единственного числа для существительных указанной группы в речи детей 2–4 лет: *Купи одну только санку; У тебя один брюк запачкался* (Цейтлин 2009: 136). Здесь же можно обратиться к данным наблюдения над спонтанной речью дошкольников 4–5 лет: *За одну сутку никак не получится* (добраться до Москвы)? (д.; 4,5); *Одно очко разбитое у него получилось* (м.; 4,6); *Бабушкины бигуди... Бывает одна бигудя? Бабушкины бигудюшки.* (д.; 4,8). Комментируя подобные «нестандартные» грамматические формы, исследователи подчеркивают существенное значение иконического отображения языковой семантики для усвоения семантической сути категории числа ребенком, то есть соответствия языкового знака обозначаемому им объекту действительности по степени сложности (Воейкова 2007: 269).

Целью предпринятого исследования стало выявление металингвистического аспекта функционирования существительных *pluralia tantum* в речи дошкольников возраста 4–7 лет, осмысления информантами семантики данного грамматического феномена. Был использован материал различных традиционно выделяемых лексико-грамматических / лексико-семантических групп существительных *pluralia tantum*: конкретные существительные, обозначающие

парносоставные и сложносоставные предметы (*брюки, ножницы, очки, санки, часы*); вещественные существительные, обозначающие вещество (*духи, сливки*), совокупности и множества (*блестки, мюсли, хлопья, чипсы*); отвлеченные существительные — наименования игр (*догоняшки, жмурки, прятки*). Факты языковой рефлексии, отражающей осознание специфики грамматического феномена, выявлялись внутри каждой группы.

Конкретные существительные

В ходе проведения интервьюирования участникам демонстрировалось изображение объектов номинации для предъявляемых лексических единиц. Информанты получали задание: 1) назвать предмет (предметы), изображенные на картинке; 2) указать количество изображенных предметов; 3) соотнести существительное с соответствующим местоимением третьего лица (*Это он, она, оно, они?*). Приведем фрагмент диалога исследователя (И.) и ребенка-информанта (Р.).

И.: Что на картинке? — Р.: *Коньки.* — И.: *Сколько коньков?* — Р.: Два. — И.: *Коньки — это...* Р.: *Они.* — (смена картинки) И.: *Что на этой картинке?* — Р.: *Один конек.* — И.: *Конек это...* — Р.: *Это он.* — (смена картинки) И.: *Что на этой картинке?* — Р.: *Санки.* — И.: *Санки это...* — Р.: *Они.* — И.: *Сколько санок?* — Р.: *Один... Ой, одну (м.; 6,3).*

Далее участникам эксперимента предлагалось сопоставить способы обозначения реальной единичности / множественности предмета в случае с существительными **конек — коньки, лыжа — лыжи** и **санки; носок — носки** и **брюки; бинокль — бинокли** и **очки**: *Почему о санках говорим они, даже если санки — одни? Можно ли сказать по-другому?* Рассмотрим метаязыковые комментарии информантов, полученные в работе с данной группой существительных.

Санки. В комментариях информантов возраста 4,0–5,0 чаще подчеркивается усвоение говорящими правила функционирования существительных *pluralia tantum* и противоречие гипотетической грамматической формы единственного числа норме: *Одна санка говорят только маленькие* (дети) (д.; 4,4); *Правильно будет санки* (м.; 4,7); *По-другому сказать нельзя. Одни санки.* Так надо сказать (д.; 4,8); *Санки правильно, санка неправильно* (д.; 5,0). В этом случае, отвечая на вопрос о причине отсутствия формы единственного числа, информанты обращаются к фактам инпута (*потому что так говорят/ так не говорят*), а также к утверждению специфичности лексемы (*такое слово; слово необычное; надо запомнить*). Производится дополнительное обращение к структуре самого объекта номинации (7 из 25 полученных ответов): *Санки состоят из многих частей. У них есть*

сидение и на чем ехать (м.; 4,9); Санки **они**, потому что, чтобы сделать спортивные санки (сани для бобслея), надо взять вместе две лыжи (м.; 4,11). Подобное сопоставление лексем «дефектной парадигмы» (Соболев 2005: 97) с существительными, обладающими полным набором грамматических форм, обнаруживается и в комментариях информантов возраста 5,0–5,6: *У санок есть такие как коньки, их нельзя сделать по одному* (м.; 5,3); *У санок ничего не бывает по отдельности. Все прикрепляется* (д.; 5,5). Дошкольники возраста 6,0–7,0 последовательно указывают на парносоставность как на непереносимое свойство объекта номинации, находящее обязательное отражение в способе именования: *У них (у санок) такие две железки. Не помню, как называются. Только обязательно две, поэтому санки* (м.; 6,0); *Санки едут на двух катках (полозьях)* (м.; 6,3); *У санок есть полозья. Я думаю, один полоз раньше называли санка. Как сделать одну санку?* Можно просто разубить! (д.; 6,7). Полученные ответы свидетельствуют о приоритетной актуализации когнитивных, семантических аспектов осмысления грамматической формы, отражающей парносоставность и сложносоставность обозначаемых предметов.

Брюки. В комментариях к наименованиям парносоставных объектов *брюки, ножницы, очки* дошкольники опираются 1) на структуру объекта номинации, равную функциональную значимость его частей; 2) на количественный состав объекта, для которого предназначено именуемое (*брюки — ноги, очки — глаза*): *Брюки из двух ног. Только часть, через которую надевать, общая* (м.; 6,9); *Брюки потому что их два. Две штанины. Поэтому они* (м.; 6,5). Информанты самостоятельно приводят примеры наименований одежды, обладающих идентичной грамматической характеристикой и обозначающих объекты подобной структуры и функции.

Штаны. *У штанов две штанины. Их по одной штанине не носят* (м.; 6,2); *Штаны для двух ног, и поэтому это — они* (д.; 6,9); *Ну как вам еще сказать? Одна штана?* (смеется) (м.; 6,0). **Шорты.** *Я в шортах, и они тоже — они* (м.; 6,2); *Шорты — это как обрезанные брюки, и там тоже две ноги* (д.; 6,7); *Шорты — такие короткие штаны* (м.; 6,0); *О шортиках тоже нельзя говорить один шортик, один шорт* (д.; 6,4). **Трусы.** *Их тоже через ноги надевают и тоже на резинке* (м.; 6,9); *Еще же есть, извините, трусы. У них две такие дыры. Чтобы ноги просовывать. Трусы тоже сразу они* (д.; 6,8); *Трусы, плавки. У них нет ног, есть два отверстия* (д.; 6,4). **Колготки.** *Ноги есть еще у колготок* (д.; 6,0); *Еще про колготки вам не сказала. Там две такие длинные колготины, сшитые вместе. Также не говорят одна колготка* (д.; 6,10). В ответах информантов возраста 5–7 лет рассматриваются также лексемы *бриджи, джинсы, леггинсы, лосины, шаровары*. Метаязыковые комментарии дошкольников содержат обобщение, относящееся ко всей тематической группе: *Все, что для ног и нельзя поделить — того сразу*

как бы два (м.; 6,4); *Ноги две, поэтому брюки они и штаны они* (д.; 6,5); *Это все из двух частей* (6,10); *Две ноги — одна резинка* (м.; 5,6); *Тогда ножная одежда* (д.; 5,9); *Все как брюки или как колготки* (д.; 5,10). Проводится сопоставление наименований парносоставных объектов с существительными, обладающими сингулятивными формами: *Ботинки вот тоже для ног, но по отдельности. Можно сказать один ботинок, два ботинка — ботинки, потому что по отдельности* (д.; 6,1); *Носки — нешитые (не скреплены между собой), а колготки сшитые* (д.; 6,4).

Ножницы. *Ножницы из двух ножей, поэтому они — они* (д.; 6,9); *Два кольца, два конца посередине гвоздик. Значит, всего по два* (д.; 6,11); *Одной ножницы не бывает* (м.; 6,4); *Ножницы тоже из двух частей* (м.; 6,6).

Очки. *Очки из двух очков* (м.; 6,3); *Их сразу много, потому что у вас два глаза* (д.; 6,2); *Очки для двух глаз, их сразу два* (м.; 6,3); *Одно очко (= линза), если разбили* (м.; 6,9); *У очков есть два стеклышка, это линзы. Обязательно две* (д.; 6,1); *У очков две линзы, два заушника и одна переносица. Когда ломаются, тогда всего будет отдельно по одному* (м.; 6,4).

В подобных случаях указывается на нелогичность и несоответствие норме образования формы единственного числа: *Если сказать одно очко или одна очка, значит, что очки разбитые* (м.; 6,4); *Одной брюки не бывает* (д.; 6,7); *Одна брюка — это одна штанина* (м.; 6,7); *Если брюки разрезать, то будет два брюка* (д.; 6,0); *Разве один ножниц так говорят? Говорят тогда нож* (м.; 6,1). В ответах также содержится указание на значение узуальной лексической единицы *очко*, совпадающей в звуковой форме с неузуальной формой единственного числа для существительного *pluralia tantum*: *Бывают еще такие очки, которые в игре надо набрать. Одно очко, два очка, три очка* (м.; 6,6); *Я вчера набрала двадцать очков, а Машка всего три. Также, между прочим, очки* (д.; 6,3).

Интерес представляет сопоставление лексемы *очки* с существительным *бинокль*, используемым как в форме единственного, так и форме множественного числа, несмотря на идентичность функции объектов номинации: *Бинокль не обязательный, очки обязательнее, чтобы были два стекла* (д.; 6,6); *Там можно одним глазом посмотреть, и что-то все равно видно* (м.; 6,4); *У бинокля глаза отдельно, потому что их можно настраивать по резкости* (м.; 6,5).

Часы. Грамматическая характеристика соотносится со сложносоставностью объекта номинации, определяющей грамматическую характеристику существительного: *Часы показывают сколько часов. На них все часы нарисованы. Много часов* (м.; 6,7); *Часы считают часы, этих часов двенадцать* (д.; 6,3); *В часах стрелки, считают время, пружинки. Считает часы* (д.; 6,8); *На часах написано много часов, они называются так* (м.; 6,0).

Таким образом, языковая рефлексия дошкольников, направленная на осмысление явления постоянного множественного числа

конкретных существительных, отражает тесную связь числа как «самой семантической» грамматической категории» (Ляшевская 2004: 15) с лексической семантикой существительного и когнитивными параметрами окружающего мира, актуальными для говорящего. Как следствие, логичность отсутствия формы единственного числа информанты отмечают для названий предметов, состоящих из двух функционально значимых частей. В подобных случаях указывается на несоответствие норме формы единственного числа посредством окказиональных лексических единиц: *Если сказать одно очко или одна очка, значит, что очки разбитые* (д.; 6,6); *Как сделать одну санку? Можно только разрубить!* (д.; 6,7); *Одна брюка — это одна штанина. Значит, порвались брюки, отремонтировать надо* (м.; 6,9).

Вещественные существительные

В работе с лексическим материалом сохраняется постановка вопроса о возможности/невозможности грамматической формы единственного числа для предъявляемых существительных.

Духи. Полученные ответы созвучны интерпретации грамматической семантики множественности, представленной в работах А. Вежбицкой (Wierzbicka, 1988: 535) (см. об этом также (Ляшевская 2004: 148)). Среди причин, обусловивших грамматическую специфику слова, дошкольники называют следующие: **использование жидкости малыми порциями, множественность этих порций в составе исходного объема вещества** (*Духи — это они* (м.; 4,5); *Много раз можно душиться* (д.; 4,8); *Потому что тысяча капелек. Миллион капелек* (д.; 4,9); *Допустим, в бутылочке много духов. Мама подушилась раз — это будет один дух, два раза — два духа. Потом все. Духи уже кончились* (д.; 6,0); **недискретность объекта номинации** (*Потому что воду ('жидкость') трудно разделить* (м.; 6,6); *Капелька духов — это один дух?* (м.; 5,7); *Никто не знает, из чего составлены духи. Просто духи и духи* (д.; 6,0)); **наличие пары омографов духи — духи**, дифференцируемых как ударением (проявление «смещенной акцентной модели» (Ляшевская 2004: 149)), так и грамматическими характеристиками существительных (*Есть духи, а есть духи. То есть, привидения* (м.; 5,6); *Дух — другое слово. Назвали так, чтобы не путать. Один пузырек — один духи* (м.; 6,6); *Духи в больших бутылках, духи в маленьких бутылочках* (д.; 6,5). *Один дух нельзя сказать* (д.; 5,6); *Капелька духов — это один дух?* (м.; 5,7).

Сливки. Существительное получает похожие метаязыковые комментарии, в которых отмечается: **недискретность объекта номинации** (*Сливки — это такое молоко, поэтому их трудно разделить* (м.; 5,9)); *Их не считают. Их просто наливают* (д.; 5,6); *Я не знаю, сколько сливок в сливках* (д.; 5,10); **указание на значительное исходное количество** (*Сливки сливают с молока. Чем больше сливок, тем лучше* (м.; 5,7)); **на-**

личие омонима у гипотетической формы единственного числа (деминутив сливка к существительному слива (разг.) (*Сливка — это слива* (д.; 5,1); *Сливка — это маленькая слива. Сливки — это такое молоко. Одной сливки молока не бывает* (д.; 6,5)); **влияние законов эвфонии** (*Одна сливка, один сливок некрасиво звучит* (д.; 6,2); *Мне не нравится слово сливка* (д.; 5,10)).

Среди вещественных существительных pluralia tantum, обозначающих **совокупности и множества**, рассматривались лексемы *блестки, конфетти, мюсли, хлопья, чипсы*. Дошкольники 4–5 лет предусматривают для данной группы возможность создания формы единственного числа, моделируя словообразовательную инновацию по аналогии с выражением единичности в словах **бусина, соломина, крупинка, снежинка: блестинка, мюслина, мюслинка, хлопинка, конфетинка, чипсина**. Представлены также грамматические инновации *блестка, мюсля, хлоп, чипс, чипса, мюсель, хлопושка, хлопок*, образованные по другим моделям. В ответах информантов 5–6, 6–7 лет содержатся следующие варианты.

1) **Варианты гипотетических форм единственного числа существительного: блестки.** *На мне одна блестка* (д.; 5,10); *Три блестки* (м.; 5,10); **хлопья.** *Можно сказать хлопинка. Но так обычно не говорят* (м.; 6,0); **чипсы.** *Можно назвать чипс, чипса, чипса́, чипсина* (д.; 5,9); *Папа говорит чипс. Я говорю чипсус* (м.; 5,11). Достаточное количество созданных нестандартных грамматических вариантов заставляет вспомнить замечание А.П. Соболева об отсутствии формальных и семантических системно обусловленных принципиальных запретов на построение словоформ с граммемой единственного числа при существительных pluralia tantum в противоположность утверждению невозможности создания и функционирования сингулятивных форм для единиц данной группы (Соболев 2005: 99–112).

2) **Описательные конструкции для возможного обозначения элементов множества:** *Одна крупинка мюслей* (д.; 5,3); *Одна пластинка чипсов* (м.; 5,5).

3) **Указания на недискретность объекта, на неактуальность формы ед.ч.:** **мюсли.** *Их не считают по одной* (д.; 6,1); *Так много, что лучше не считать — просто сказать много* (м.; 6,3); **хлопья.** *Один, одна. Ты что, сто лет так будешь считать!* (д.; 6,0); *Хлопья продаются в коробках. Считать надо коробки, а не хлопья* (м.; 6,8); *Чтобы варить кашу, надо много хлопюнок. Из одной кашу сварить не получится* (д.; 6,9); *Этого продукта надо сразу много* (д.; 7,0). Последние комментарии дошкольников соотносимы с наблюдениями лингвистов: «... поскольку посредством pluralia tantum предметы представляются или «1) как недискретные и поэтому несчетные (*щи, помои*) или 2) как хотя и дискретные вещи, но мыслимые как целостные множества и

поэтому «внутренне» недискретные (*сани, ножницы, каникулы, хлопо-ты*), постольку форма ед.ч. здесь и не нужна» (Mečkovska 1982: 31,32) (цит. по (Соболев 2005: 99)).

Отвлеченные существительные

Названия игр. На данном этапе интервьюирования информантам были предъявлены названия подвижных игр, популярных среди дошкольников: *прятки, догоняшки* (= догонялки, разг.), *жмурки*. В ответах дошкольников возраста 4–5 лет объектом языковой рефлексии становится мотивированность лексической единицы: **прятки** — *Это когда все прячутся* (д.; 4,2); *Потому что все прячутся* (д.; 4,5); **догоняшки** — *Догоняшки — это когда догоняют. Такая игра* (м.; 4,9); *Это кто кого догонит* (д.; 5,0); **жмурки** — *Потому что один человек жмурится* (играет с закрытыми глазами) (м.; 5,10); (закрывает глаза) *Играем в жмурки! Я буду жмурка номер один* (д.; 5,1).

Постоянное множественное число существительного в названиях игр осознается прежде всего как отражение характеристик именуемого процесса: **продолжительность** (**прятки**: *Такая длинная игра* (д.; 5,7); *Это долгая игра* (д.; 5,10); *Играть надо побольше. Пока одного нашли, пока другого* (м.; 5,9); *Мы долго играем, пока всех не найдем* (д.; 5,10)); **догоняшки**: *Надо друг друга догонять, много догонять* (м.; 5,6); *Можно так целый час играть* (д.; 6,0); **жмурки**: *Как догоняшки с прятками. Играем долго, народу много* (м.; 5,11)); **многократная повторяемость** (**прятки**: *Потому что играть надо много раз* (д.; 6,3); *Тоже потому что не один раз играем. Не один раз прячемся, а много раз* (м.; 6,1); *Иногда кто-нибудь перепрыгивается много раз* (м.; 6,5); *Голя* (тот, кто водит) *догоняет сразу всех. Кого догнали, тот новый голя, еще раз играем* (д.; 5,10); **жмурки**: *Если не узнал, играть еще раз* (м.; 6,0)); **количество участников** (**прятки**: *Играет много человек* (д.; 5,5); *Надо много людей, чтобы в это играть* (м.; 5,9); *Прятки — они, потому что нас много прячется* (д.; 5,9); *Мы все прячемся — значит, мы все прятки* (д.; 5,11); *Много игроков* (м.; 6,0).

Отмечается омофоничность гипотетической формы единственного числа **пратка* и узуальной лексемы *прядка*, что свидетельствует об оценке первой как несостоятельной не только в семантическом, но и в функциональном отношении: *Одна прятка неправильно. Пря[т]ка это вот волосы* (д.; 5,10).

Наблюдается сопоставление предъявляемых лексем с выявлением общих семантических компонентов: **догоняшки**: *Вы уже такое спрашивали про прятки. Ответ тот же* (игра с большим количеством участников) (м.; 6,0); **жмурки**: *Как догоняшки, только глаза нельзя открывать* (д.; 6,1); *Тоже как прятки. Если не узнал, играть еще раз* (м.; 6,0).

Предполагается, что «если идея семантической мотивированности числовой формы верна, то логично предположить, что все имена, обозначающие виды объекта, обозначаемого формой мн. ч., в свою очередь, должны получать аналогичное числовое оформление (при условии, что конфигурация частей остается неизменной)» (Ляшевская 2004:108). В случае с названиями игр можно говорить как об осознании семантической мотивированности, так и о выявлении единой модели ее оформления: (о семантике числовой формы) *Наверное, так называют все такие игры. Может, потому что много игроков* (м.; 6,0); *Эти слова похожи: прят-ки, догоняш-ки. Есть еще игра тук-тукашки, там затукивают* (д.; 6,1); *У всех игр получается — КИ* (д.; 6,3).

Анализ случаев языковой рефлексии, направленной на осмысление грамматического феномена *pluralia tantum* имени существительного, позволяет сделать некоторые выводы.

1. Грамматическое явление постоянного множественного числа предъявленных конкретных, вещественных и отвлеченных имен существительных воспринимается как обладающее собственной семантикой, тесно связанной с семантикой лексической и с когнитивными параметрами восприятия объекта номинации.

2. Гипотетические формы ед. ч. существительных *pluralia tantum* оцениваются информантами по следующим параметрам: узуальность / неузуальность (грамматические варианты **санка*, **брюка*, **ножница*); актуальность / неактуальность (гипотетические формы ед.ч. вещественных существительных со значением совокупности, множества: хлопья — **хлопина*, мюсли — **мюсля*; благозвучие / неблагозвучие (слива — **сливка*); функциональность / нефункциональность (наличие омонимичных форм к гипотетическому варианту: **дух* (духи) — дух, **пратка* (прятки) — прядка, **сливка* (сливки) — сливка).

3. Осознание грамматической семантики постоянного множественного числа, системности этого явления обусловлено не только соотносительностью языкового знака со структурой именуемого объекта (см. комментарий к *суш. брюки (колготки, шорты, штаны)* и пр.), но и степенью освоенности лексемы дошкольниками, большей/меньшей частотностью слова в речи информантов (см. комментарий к вещественным (*духи, сливки*) и к отвлеченным существительным (названия игр)).

4. Комментарии дошкольников к отвлеченным существительным *pluralia tantum* (названия игр: *догоняшКИ, жмурКИ, прятКИ*) свидетельствуют о постепенном переходе от приоритета лексической семантики (значение слова, поиск его отражения в грамматической форме) к выявлению модели, объединяющей лексические и грамматические смыслы.

Литература

- Войкова М.Д. Освоение детьми категории количественности // Семантические категории в детской речи. — СПб., 2007.
- Дегтярев В.И. Происхождение имен pluralia tantum в славянских языках (К определению семантических механизмов лексикализации форм мн.ч.) // Вопросы языкознания, 1982. — № 1.
- Касевич В.Б. Онтолингвистика как центральный раздел языкознания // Проблемы онтолингвистики — 2008: материалы междунар. конф. (17–19 июня 2009 г., Санкт-Петербург) — СПб., 2009.
- Ляшевская О.Н. Семантика русского числа. — М., 2004.
- Мельчук И.А. Курс общей морфологии. — Т.1. Введение. — Ч.1: Слово. М.; Вена, 1997.
- Панфилова Е.Н. Категория числа имени существительного в русской детской речи: АКД. — СПб., 2012.
- Семенова Г.Н. Феномен Pluralia Tantum в грамматической системе: когнитивный и прагматический аспекты: Дисс ... канд. филол. наук. — Ростов —на-Дону, 2007.
- Соболев А.Н. Славянские pluralia tantum. Проблемы дефектной парадигмы // Южнославянский филолог. — 2005. — LXI.
- Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.
- Цейтлин С.Н. Детская речь: инновации формообразования и словообразования (на материале современного русского языка). Дис. ... докт. филол. наук. — Л., 1989.
- Meškova N. Samomnožinski samostalniki v slovenskem in v zhdnoslovanskih jeziki // Slavistična revija. — I. — 1982.
- Wierzbicka A. Lexicography and conceptual analysis. — Ann Arbor, 1985.
- Wierzbicka A. The semantics of grammar. — Amsterdam, 1988.

Галина Доброва

ГРАММАТИКУ КАКОГО ЯЗЫКА КОНСТРУИРУЕТ РЕБЕНОК?

Процесс освоения языка ребенком можно представлять очень по-разному. Можно думать, что все языковые знания приобретаются ребенком в процессе знакомства с окружающим миром, из инпута, вследствие чего он сам строит, конструирует для себя систему своего родного языка. Можно, вслед за Н. Хомским, полагать, что языковая способность является врожденной — при этом для ребенка изначально врожденными представляются, естественно, не знания конкретного языка, а некие общие грамматические принципы, лежащие в основе языка вообще, Языка с большой буквы. Можно же

(и это, в общем-то, не идет вразрез ни с первым, ни со вторым из перечисленных представлений) сравнить ребенка со скульптором, которому дают кусок камня (язык в виде получаемого ребенком языкового инпута), и ему остается «пустяк» — отсечь от этого камня всё лишнее, оставив только «прятавшуюся» в этом куске камня до сего момента скульптуру. Иными словами, — каким-то образом осознать, какие потенции заложены в Языке вообще, извлекая (что удивительно) эти сведения из конкретного языка, в котором эти возможности прямо не выражены. Казалось бы, последнее предположение кажется маловероятным, однако некоторые факты говорят о том, что и такие «действия отсекающего скульптора» некоторые дети (все ли?) осуществляют. Если вдуматься: за счет чего можно извлечь из какого-то постепенно постигаемого конкретного языка общие грамматические принципы устройства Языка вообще? Наверное, это возможно или в случае существования изначально врожденных представлений об общих принципах языкового устройства, или (и/или) в случае «зашифрованности» в конкретном языке потенций Языка вообще.

Полагаем, что в конкретных языках действительно «зашифрованы» потенции Языка, и это имеет место потому, что языковое устройство (в целом и до определенной степени) — логично. Вместе с тем эту «зашифрованность» не следует понимать слишком буквально: в конкретном языке, как представляется, «спрятаны» не сколько возможности Языка вообще, столько самый факт принципиальной возможности самостоятельно строить языковую/Языковую систему.

Обратимся к конкретным примерам.

С.Н. Цейтлин в своих работах (например, Цейтлин 2009: 32, 204) рассматривает детские инновации — образования окказиональных форм сравнительной степени существительных («принцессее» — от «принцесса», «дылdee» — от «дылда»), что в русском языке принципиально невозможно: компаратив от существительных не образуется. Вместе с тем, как указывает С.Н. Цейтлин, существуют языки, где нечто подобное в принципе возможно. Возможно же это потому, что в семантической структуре некоторых существительных имеется компонент, обозначающий признак, который может проявляться в большей или меньшей степени: действительно, «дылдой» можно быть в большей или меньшей мере. В других случаях такого компонента в семантической структуре слова (в узусе) нет, однако вследствие семантического «сдвига» в окказиональном «детском» значении слова такой компонент появляется: если воспринимать слово «принцесса» не как обозначение отпрыска императорской семьи, а как обозначение «сказочно нарядной» девочки, то одна нарядно одетая девочка может быть «принцессе» другой — менее нарядно одетой (ср., кстати, с переносным значением слова «принцесса» — о «лелеемой» девушке). В любом случае, в примерах подобного рода, как представляется,

дети реализуют существующую в Языке потенцию — образовывать компаратив имени (не только прилагательного) при наличии пригодных для этого (т.е. обозначающих признак, способный проявляться в большей или меньшей степени) сем. И.Н. Горелов и К.Ф. Седов, говоря о подобном детском формотворчестве, утверждают, что подобные формообразовательные инновации демонстрируют перспективы возможного развития языковой системы, «...намечают слабое место в устройстве языка, показывая возможные пути его развития» (Горелов и Седов 2001: 221). Мы, однако, не уверены в том, что создание таких инноваций указывает на возможный дальнейший путь развития языковой системы русского языка; с нашей точки зрения, эти инновации скорее остаются фактом детского формо-/слово-творчества, демонстрируя скорее потенции «строительства» ребенком языковой системы, чем потенции самой языковой системы¹.

По-другому, как представляется, следует относиться к детским «надязыковым» инновациям иного типа. В своих работах С.Н. Цейтлин (Цейтлин 1980, 2009) указывает на использование внутрисловных каузативных оппозиций, при которых непереходный глагол употребляется в функции переходного: русскоязычные дети могут использовать один и тот же глагол для обозначения действия, совершаемого субъектом, и действия, направленного на другой объект (типа «Анна Ивановна гуляла нас в садике», «Ты лопнул мой шарик»), что в русском языке, в отличие, например, от английского, невозможно. Добавим, что невозможно это лишь в рамках литературного языка: мы предложили тридцати взрослым людям выделить из 20 примеров предложений те, в которых, с их точки зрения, имеются ошибки (в числе примеров был и пример «Ты лопнул мой шарик»), и лишь один человек указал на этот пример как на ошибочный. Нередко такая «ошибка» в использовании принципиально непереходного глагола как переходного допускается носителями языка вполне сознательно — для создания комического эффекта: «NN поступил свою дочку в аспирантуру». Всё это указывает на то, что, хотя в русском языке, казалось бы, такое использование одного и того же глагола в двух указанных функциях невозможно, по-видимому, этот языковой запрет

¹ Самый факт того, что, например, в болгарском языке и в некоторых диалектах русского языка (см. об этом Цейтлин 2009: 204) существует подобная возможность снятия «частеречных оков», не свидетельствует, с нашей точки зрения, о перспективах подобного развития языка: как представляется, «перспективно» (по крайней мере — в ближайшей перспективе) то, что появляется в разговорной речи взрослых. Примеров же создания взрослыми носителями русского языка в разговорной речи компаратива существительных мы не наблюдали, хотя целенаправленно искали их на протяжении последних 20-ти лет.

не очень «строгий»: он не нарушает в принципе каких-то базовых законов языка, не противоречит логике и потому потенциально возможен в Языке, что и позволяет детям почувствовать эту Языковую возможность. Поэтому приведенную выше цитату из работы И.Н. Горелова и К.Ф. Седова о том, что детские инновации демонстрируют потенции языковой системы, мы отнесли бы скорее к инновациям этого типа. В рамках же заявленной в данной статье темы, нам важнее другой аспект проблемы. Как пишет С.Н. Цейтлин, «... дети, обобщая языковые факты, способны выходить на чрезвычайно глубокие уровни языковой системы, реализуя те из ее потенций, которые остались не реализованными в речевом узусе» (Цейтлин 2009: 32).

Вопрос, однако, заключается в том, как именно дети выходят на эти глубокие языковые уровни, как они «догадываются» об этих Языковых потенциях. Полагаем, что при ответе на этот вопрос как раз может помочь приведенный выше пример со скульптором, который «всего лишь» отсекает от камня всё лишнее, чтобы получить «спрятанную» в камне скульптуру. Все исследователи детской речи прекрасно знают ставшую уже классической фразу Д.И. Слобина о том, что ребенок сам конструирует для себя систему своего родного языка (Слобин 1973: 143). При этом, по-видимому, обычно исследователи представляют себе «кирпичики», из которых ребенок «складывает» систему этого языка. В ходе этого процесса он сначала конструирует какие-то основные, наиболее принципиальные части системы своего родного языка, потом — менее принципиальные и т.д. Однако так ли это? Конструирует ли ребенок **сразу** систему своего родного языка? Полагаем, что дело обстоит не совсем так. Возможно, дети (все ли дети — другой вопрос) сначала конструируют «огрубленную» систему, и эта «огрубленность» первичной языковой системы заключается не только в том, что сначала «прорабатываются» лишь основные части системы родного языка («ствол» и «идушие от ствола ветви»), а менее значимые («маленькие веточки» и «листочки») прорабатываются позже, но и в том, что некоторые части системы сначала не прорабатываются подробно, они сначала строятся «в целом», не в соответствии с требованиями данного конкретного языка, а в соответствии с логикой, в соответствии со сверхгенерализованными возможностями Языка вообще. Если бы это не было так, то примеры «надязыковых» детских «построений», как представляется, ограничивались бы такими, которые относительно близки данному конкретному языку (в нашем случае — русскому). Иными словами, можно поверить, что дети «расшифровывают» каким-то образом «спрятанные» в русском языке потенции, реализуемые в ином славянском языке (возможность образования компаратива существительных в болгарском) или другом индоевропейском языке (использование внутрисловных каузативных оппозиций в английском), но сложно поверить, что дети

могут обнаружить непосредственно в русском языке потенции, реализуемые лишь в каких-то экзотических по отношению к русскому языку языках. Более вероятно предположить, что такие потенции дети черпают не непосредственно из русского языка, а, если можно так выразиться, из своего мозга, способного к совершению логических операций, и из окружающего мира, категоризацию элементов которого можно производить по-разному.

Естественно, может возникнуть вопрос: существуют ли факты, демонстрирующие, что русскоязычные дети действуют не только «как в болгарском» или «как в английском», но и «как в каком-то экзотическом» языке? Полагаем, что таких фактов — очень много, просто исследователи замечают в первую очередь «похожесть» детских инноваций на реализованные именно в более близких языках потенции, поскольку сами знакомы с языковыми системами именно этих, более близких, языков. Нереально ожидать от онтолингвистов знакомства со многими «экзотическими» языками, поэтому такого рода обнаружение параллелей между тем, что делают русскоязычные дети, и тем, что существует в далеких от русского языках, может носить только случайный характер.

Вместе с тем некоторые примеры подобного рода можно все же привести. Нам ранее уже приходилось указывать на то, что Д.И. Слобин (Slobin 1981), анализируя речь детей, осваивающих эргативные языки, например, язык папуасов Новой Гвинеи калюли, обнаружил, что эти дети не путают грамматическую маркировку агента (производителя действия) и фактитива (носителя действия), т.к. для них, благодаря особенному характеру инпута (в этом языке противопоставляется не объект — субъект, а агентив — фактитив), именно противопоставление агентива — фактитива является базовым. Следовательно, делается вывод, что, если инпут этому способствует, дети с легкостью используют грамматические средства для особого маркирования прототипических событий, связанных с физическим манипулированием предметами. Однако, как выясняется в ходе дальнейшего исследования зафиксированного Д.И. Слобином факта, дети способны маркировать особым образом события, связанные с физическим манипулированием предметами, даже в том случае, если инпут этому не способствует — причем не обязательно собственно грамматическими (хотя иногда и грамматическими) средствами. Так, Н. Бадвиг (Budwig 1985, 1989, 1995, etc.), обнаружила, что англоязычные дети используют разные формы референции для обозначения ситуаций с «активным деятелем» (в том понимании этого термина, которое вкладывает в него Д.И. Слобин) — когда ребенок является производителем действия, благодаря которому вносятся какие-либо изменения в состояние какого-то объекта, и ситуаций, когда ребенок не является «активным деятелем» (личные местоимения — в

первом случае, личные имена — во втором). Аналогичную тенденцию к маркированию русскоязычными детьми с помощью личных местоимений именно ситуаций с «активным деятелем» (с некоторыми особенностями, обусловленными спецификой русского языка) мы обнаружили в исследованиях, проводившихся нами в конце 1990-х — начале 2000-х гг. (Доброва 2003).

Итак, говорят ли эти факты о том, что англоязычные и русскоязычные дети извлекли из, соответственно, английского и русского языка потенцию, заложенную в Языке вообще (и реализованную, например, в языке калюли)? Полагаем, что все-таки — не совсем так. Более очевидной представляется идея, что причиной определенного сходства языковых действий англоговорящих и русскоговорящих детей (безотослительно к осваиваемому ими языку) с возможностями языка калюли (равно как и с действиями детей, осваивающих именно этот язык) — противопоставление действия, привносящего изменения в состояние объекта, и действия, ничего в состоянии объекта не меняющего, — обусловлено не потенциями языка, а фактами реальной действительности и логической возможностью легко произвести соответствующую категоризацию именно таким образом. В пользу высказанного предположения свидетельствует и тот факт, что языковые средства для маркирования исследуемого противопоставления, используемые в эргативном языке калюли, и соответствующие средства, используемые англоязычными и русскоязычными детьми, — различны (почему, кстати, они практически одинаковы у англоязычных и русскоязычных детей, — другой интересный вопрос, выходящий, однако, за рамки данной статьи). Важно лишь то, что такое средство может быть изыскано, по-видимому, в любом языке; сравним это положение, например, с тем фактом, что способы выражения времени существуют во всех языках, сколь бы различны эти способы ни были. Так, очевидны различия способов выражения времени в индоевропейских языках и «экзотических» способов выражения времени (в некоторых африканских языках для обозначения будущего времени используется жест «палец, указывающий вперед», а для обозначения прошедшего времени — «палец, указывающий назад»). Иными словами, важному для носителя языка различию, основанному на реально существующем в природе явлении/факте и «годному» к основанной на логике категоризации, всегда найдется способ обозначения — пусть и самый различный в разных языках.

Приведем еще один пример. Специалистам в области изучения детской речи известен и такой факт, обнаруженный Н. Бадвиг (Budwig 1985, 1989, 1995, etc.): личные местоимения Му (мой) и личные имена в посессивных конструкциях функционируют в речи детей следующим образом: существительные — при явно посессивных отношениях, а местоимения — когда дети устанавливают или стремятся удер-

жать контроль над объектами. Аналогичного разграничения в речи русскоязычных детей мы не обнаружили (что вовсе не означает, что его нет: мы в своих работах подробно исследовали только онтогенез персональности, но не посессивности). Однако попробуем обратиться к следующему факту. Как пишет С.Н.Цейтлин, известно, «... что, задавая вопрос о принадлежности, дети чаще пользуются вопросом кого?, чем чей?: «Это КОГО домик?» — вместо «Это чей домик?» (Цейтлин 2000: 137). Подчеркивая, что такого рода примеры демонстрируют способность детей не только копировать формы, используемые взрослыми, но и строить собственные, ориентируясь при этом на общие закономерности языка, С.Н. Цейтлин проводит параллель между подобными детскими примерами и существующими в русском языке формами родительного принадлежности («подруга Наташи», «портфель учителя»). Нисколько не оспаривая возможной связи указанных детских «кого-вопросов» и родительного принадлежности, выскажем еще одну версию. Нам представляется, что вопросы типа «Это кого домик?» дети чаще всего задают не для выяснения принадлежности, а для выяснения предназначения. Обычно такие вопросы задаются в следующих ситуациях: «А это кого [будет] домик?» = Для кого предназначен этот домик?; «Это кого ракетка?» (для тенниса — в ситуации, когда все ракетки принадлежат одному из детей) = Для кого предназначена эта ракетка? Мы не можем утверждать сказанное с хоть сколько-то четкой определенностью, поскольку не занимались специально анализом этих «кого-вопросов». Однако высказанное предположение и (в первую очередь, конечно) обнаруженный Н. Бадвиг факт заставляют нас задуматься, нет ли у детей на каком-то этапе речевого онтогенеза стремления маркировать ситуацию предназначения как-то иначе, чем ситуацию обычной посессивности. Сравним это предположение с фактом существования в некоторых уральских языках (ненецко-самодийском, энецком или нганасанском) специального способа маркирования лично-предназначительного значения (энецкое *metogo* = дом для тебя). Разумеется, ни англоговорящие, ни русскоговорящие дети не создадут на своем языке 3 типа склонения имен — безличное, лично-притяжательное и лично-предназначительное (дестинативное), как в указанных языках. Однако, возможно, они найдут какие-то совсем другие языковые средства для специального маркирования ситуации личного предназначения — ситуации, которая реально может быть разграничена в действительности с ситуацией посессивности, вследствие чего различие этих ситуаций можно логически категоризовать и обозначить с помощью каких-либо (самых различных) языковых средств.

Наконец, еще один пример. Нам неоднократно приходилось писать о том, что в процессе освоения русскоязычными детьми личных местоимений первым в речи детей появляется «мы-инклюзивное»

(«я+ты»), а «мы-эксклюзивное» («я+он/она») появляется значительно позднее. Разница во времени их появления в детской речи настолько велика, что позволяет нам утверждать, что на определенных этапах речевого онтогенеза, эти два «мы» для ребенка — вообще разные слова (например, Доброва 2003). Между тем существуют самые различные языки, где мы-инклюзивное и мы-эксклюзивное — разные слова. Насколько нам известно, подобное наблюдается в нивхском языке (принадлежащем к палеоазиатским или к евроазиатским языкам — есть различные версии, но нам в данном случае это неважно, существенно лишь то, что этот язык самым очевидным образом далек от русского). По сведениям А.А. Кибрика (Кибрик 1992), разными словами представлено «мы» инклюзивное и эксклюзивное и в языке апалаи (карибская семья, Перу и Бразилия) — еще один язык, отличный не только от русского, но и от нивхского. Опять — та же ситуация: полагаем, потенциальная возможность существования в Языке двух «мы» (эксклюзивного и инклюзивного) «черпается» русскоязычным ребенком не столько из русского языка, сколько из достаточного важного и очевидного факта действительности — группа людей «я+кто-то» представляет собой некоторую абстракцию, обобщение; в реальности существуют группы «я+ты» и «я+он/она» (а также более сложная группа «я+ты+он/она», на раннем этапе речевого развития для ребенка менее актуальная). Этот факт действительности легко позволяет произвести соответствующую категоризацию, что в каких-то языках непосредственно отражается в языковой системе, а в других — можно обозначить с помощью «дополнительных» языковых средств. Так, у русскоязычных детей на первом этапе за «мы» закрепляется инклюзивный характер («мы будем читать» = мы с мамой, т.е. мы с тобой, с собеседником), а для обозначения «мы эксклюзивного» в момент его появления используется «двойная маркированность» — и с помощью «мы», и с помощью «добавочного» непрономинального обозначения этого не-собеседника («мы с медвежонком» «мы с бабушкой» = я+не-собеседник).

Таким образом, мы приходим к выводу, что в процессе построения грамматики родного языка дети не только строят систему своего родного языка, но и, опираясь в первую очередь на очевидные перцептивные факты действительности и на основанную на логике потенциальную возможность категоризации, конструируют во многих случаях систему более широкую, чем система их родного языка. Лишь потом (как скульптор, отсекающий от камня всё лишнее, дабы получить «спрятанную» в камне скульптуру), уже опираясь на всё новые получаемые в процессе анализа инпута представления о системе своего родного языка, они сужают эту систему до системы своего родного языка. Таким образом, повторяя за К.И. Чуковским, что

дети — гениальные лингвисты, мы должны добавить, что они — еще более гениальные лингвисты, чем мы думали: они способны строить не только систему языка, но и систему Языка.

В заключение, последний вопрос: все ли дети совершают такое «расширенное» конструирование языковой системы, начиная с весьма широкой, охватывающей какие-то элементы, не имеющие места в родном языке ребенка, и постепенно сужая ее до системы родного языка? Полагаем, что не все или, по крайней мере, — не все дети в равной степени. Не имея возможности подробнее остановиться на этом вопросе, отметим, что, скорее всего, рассмотренный выше путь конструирования языковой системы свойственен не всем детям в равной мере: в первую очередь он характерен для референциальных детей, но не для экспрессивных (подробнее о референциальных/экспрессивных детях см., например, Доброва 2009). Экспрессивные дети, естественно, тоже конструируют для себя систему своего родного языка, однако «удельный вес» этого конструирования у них меньше, чем у референциальных детей. Экспрессивные дети в процессе освоения языка в существенно большей степени, чем референциальные, опираются на имитацию, на прямое следование инпуту. Референциальные же дети, с их склонностью к генерализации и даже сверхгенерализации, очевидно, проявляют эту склонность не только в создании лексико-семантических и морфологических сверхгенерализаций, но и в создании сверхгенерализаций «надязыкового» уровня, выражающихся в стремлении к языковому эксплицированию не отраженных в родном языке ребенка перцептивных различий между фактами и явлениями окружающей действительности (иногда имеющих соответствие в других подчас самых «экзотических» языках и базирующихся на способности к основанной на логике категоризации).

Литература

- Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. — М., 2001.
- Доброва Г.Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). — СПб., 2003.
- Доброва Г.Р. О вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка // Вопросы психолингвистики. — 2009. — № 9. — С. 54–71.
- Кибрик А.А. Местоимения как дейктическое средство // Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис. — М., 1992. — С. 207–236.
- Слобин Д.И. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. — М., 1974. — С. 143–207.
- Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.

- Budwig N. Me, My and name: children's early systematization of form meaning and functions in talk about the self // Papers and reports on child language development. — Stanford. — 1985. — № 24. — P. 30–38.
- Budwig N. The linguistic marking of agentivity and control in child language // Journal of child language. — 1989. — Vol. 16. — P. 263–284.
- Budwig N. A developmental-functionalist approach to child language. — Mahwah, NJ, 1995.
- Slobin D.I. The origins of grammatical encoding of events // The child's construction of language / W. Deutsch (ed.). — London, 1981. — P. 185–199.

Софья Краснощекова

О СТРАТЕГИЯХ ОСВОЕНИЯ РУССКИХ ВОЗВРАТНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Введение

Русское возвратное местоимение «себя» и его притяжательный аналог «свой» обладают сравнительно редкими в типологическом свете характеристиками. Русские возвратные местоимения не имеют указания на лицо и могут указывать на любого участника ситуации, обычно обозначенного подлежащим (за исключением некоторых нестандартных случаев, когда местоимение может быть привязано и к дополнению). Возвратные местоимения входят в число анафорических местоимений, то есть указывают не на объекты внеязыковой действительности непосредственно, а на определенный участок текста, который в свою очередь уже относится к внеязыковым объектам.

Особые характеристики русских возвратных местоимений вызывают затруднения при их усвоении у инофонов, однако, по всей видимости, это не мешает русскоязычным детям.

В современной лингвистике сложилась несколько односторонняя традиция изучения возвратных языковых единиц (рефлективов). Это касается и речи взрослых, и речи детей. Рефлективы исследуются в первую очередь в рамках теории управления и связывания (Chomsky 1981), и основное внимание обращается на то, в каких контекстах употребление возвратного местоимения в каждом конкретном языке будет правильным, а в каких выходить за границы правильности. Для этого привлекаются схемы языковых структур и широко применяется идея «островов». Так, в некоторых языках возвратное местоимение может связываться только с подлежащим, которое находится с ним в одной клаузе; другие языки позволяют расширить зону связывания,

и местоимение способно относиться также к дополнению (ср. «*Мария любит себя*» и «*Иван приказал Петру сфотографировать себя*», где «себя» может относиться и к Ивану, и к Петру — примеры из (Аврутин 2002)). Большинство работ на эту тему посвящены определению границ зоны, в которой анафорическое местоимение может безошибочно связываться с антецедентом (кореферентным ему другим местоимением или существительным), для каждого языка. (например, (Genuisiene 1987), (Reuland 2010) и др.). Такой же подход используется при описании детской речи: выясняется, насколько правильно ребенок связывает местоимение с антецедентом и когда он вырабатывает принципы, соответствующие «взрослой» грамматической системе его родного языка (Аврутин 2002). Однако эти исследования в основном опираются на местоимения третьего лица и практически не затрагивают местоимений первого и второго лица. К тому же, при описании русского языка редко обращается внимание на особенности возвратных местоимений.

Нашей задачей было проследить путь освоения возвратных местоимений в речи нескольких детей и получить полную картину того, как каждый ребенок встраивает возвратные местоимения в свою языковую систему.

Материал

В этой статье мы изначально не описываем общие для всех детей механизмы освоения возвратных местоимений, а стараемся определить тенденции, характерные для нескольких конкретных детей («case study»), с тем, чтобы, возможно, в дальнейшем найти универсальные черты и свести эти тенденции к одной схеме или к нескольким простым схемам. С.Н. Цейтлин пишет, что case study является одним из важных методов изучения детской речи, но использовать только его нельзя: «...строить далеко идущие выводы на материале речи единственного ребенка оказывается рискованным — необходимо сопоставление путей и способов освоения языка разными детьми, то есть обобщение разных case studies, проведение экспериментов кросс-секционного и кросс-лингвистического характера и т.д.» (Цейтлин 2004: 275). Таким образом, данное исследование является предварительным, и на следующих этапах предполагается проверить полученные здесь выводы на большем количестве детей.

На данном этапе исследования мы рассматриваем речь пяти детей (трех девочек и двух мальчиков — Ани, Вари, Лизы, Вани и Вити). В качестве материала использованы родительские дневники и расшифровки аудио- и видеозаписей из Фонда данных детской речи и записи из базы CHILDES. Возраст детей ограничен отрезком от 2 лет (время, когда у одного из детей появились первые возвратные ме-

стоимения) до 4 лет (возраст, когда местоименная система ребенка в целом сближается со взрослой). В настоящее время наш материал насчитывает 120 контекстов, из которых 65 контекстов с местоимением «себя» и 55 контекстов с местоимением «свой».

Может показаться, что дети используют возвратные местоимения крайне редко по сравнению с местоимениями других разрядов. Так, на том же материале обнаружено около 1000 контекстов с местоимением «это» («этот»). Однако подобная картина наблюдается и в речи взрослых: данные Национального корпуса русского языка (устного подкорпуса) свидетельствуют о том, что местоимение «это» примерно в пять раз частотнее местоимений «себя» и «свой» вместе взятых (216417, 17295 и 26456 контекстов соответственно). Следовательно, в детской речи повторяются рисунки речи взрослых.

При описании функционирования этих местоимений в речи каждого ребенка мы будем обращать внимание на следующие вопросы: когда местоимения появляются впервые; когда они начинают употребляться регулярно; как эти местоимения используют взрослые, окружающие ребенка (эту информацию можно получить из расшифровок записей); допускает ли ребенок ошибки в анафорическом связывании; допускает ли ребенок ошибки при конструировании формы.

Пути освоения возвратных местоимений

1. Ваня

Первые возвратные местоимения в речи Вани зафиксированы в 2 года 8 месяцев (и «свой», и «себя»). За несколько месяцев до этого (Ване 2,2–2,3 года) его бабушка, а потом и мама вводят эти местоимения в лексикон при разговорах с ребенком. Ваня постепенно переходит от 3-го лица ко 2-му и затем, в возрасте 2,11, — к 1-му (примеры 1–4).

- (1) *Спрыгнул с дивана Ваня. Скинул зверюшек своих* (2,8,17).
- (2) *Львенок сейчас оторвет себе хвост* (2,8,17).
- (3) *Нарисуй Нину, свою Нину* (2,9,4) — второе лицо задано императивом.
- (4) *А где моя машина, которую я принес из дома своего?* (3,0,2).

Соотнесение с каким бы то ни было личным местоимением или полнозначным существительным не вызывает у него трудностей. К 3,2–3,3 местоимений становится много, и можно считать, что система стабилизируется. Что касается форм, то Ваня тяготеет к дательному падежу местоимения «себя» («себе») и к винительному падежу для местоимения «свой» (обычно «свои» или «свою»). Следует отметить, что в речи Вани представлены далеко не все члены падежной парадигмы. Так, у «себя» отсутствуют формы предложного падежа,

а также родительного без предлога, что легко объяснимо семантическими характеристиками сочетающихся с местоимением существительных. Обычно ребенок привязывает к «себя» одушевленное существительное, и это исключает большинство локативных значений. Изъяснительные же конструкции («о себе») в принципе возможны, но редки у детей. Дети не склонны употреблять в предложном падеже и личные местоимения (1 пример в нашем материале для «ты», 8 для «он» из 2200 контекстов; другие местоимения в предложном падеже не зафиксированы; при этом нет ни одного употребления в изъяснительной конструкции). Что касается родительного падежа, то его функцию естественно выполняет притяжательное местоимение «свой» — конструкция типа «вещь себя» ненормативна (в речи взрослых возможны употребления типа «изучение себя», семантически сложные для детей). Отсутствие формы «у себя» — индивидуальная особенность Вани: у других детей такое сочетание встречается. Вероятно, Ваня здесь выбирает притяжательное местоимение как единственный способ выражения притяжательности.

В целом по падежным характеристикам «себя» ведет себя так же, как личные местоимения 1-го и 2-го лица (большую роль играют значения, связанные с принадлежностью, — ребенок использует в основном «себе», «с собой»; с другой стороны, формы винительного падежа немногочисленны). Местоимение «свой» следует за лично-притяжательными местоимениями типа «мой», однако, в отличие от них, ставится в основном в постпозиции.

Количество контекстов не позволяет сделать статистически верные выводы о том, предпочитает ли ребенок одно из трех лиц или связывает местоимение со всеми тремя одинаково часто, однако наблюдается некоторый перевес в сторону первого лица. Ошибок в образовании форм не замечено. Можно сделать вывод, что у Вани система возвратных местоимений развивается плавно, без скачков и задержек, местоимения не вызывают у него трудностей. Возвратные местоимения, по-видимому, усваиваются им на базе личных 1-го и 2-го лица.

2. Витя

Витя начинает использовать «себя» примерно в том же возрасте, что и Ваня — в 2,7–2,8 местоимение «свой» у него несколько запаздывает и появляется лишь в возрасте 2,11 (примеры 5 и 6).

(5) *Он уснул, он лег спать. Себе машину, сказал, надо купить* (2,7,30).

(6) *А я хотел свою чашечку* (2,11,8).

Мама Вити, как и в предыдущем случае, в определенный момент «подключает» возвратные местоимения (это происходит, когда Вите

примерно 2,3 года). Дальнейшее развитие местоимений происходит не так, как у предыдущего ребенка. Во-первых, Витя одновременно начинает употреблять местоимения и по отношению к 1-му, и по отношению к 3-му лицу, однако практически не использует по отношению к собеседнику (отмечено одно употребление на все 25 контекстов, которое, возможно, является цитатой — пример 7).

(7) *Возьмите меня к себе* (4,0,3).

Зоны предпочтения 1-го и 3-го лица чередуются: если около 3 лет Витя чаще использует возвратные местоимения по отношению к 1-му лицу, то через полгода он предпочитает использовать их по отношению к 3-му. Из падежных форм, как и в предыдущем случае, на первом месте для «себя» — форма дательного падежа (эти формы относятся к 1-му лицу); на первом месте для «свой» — формы винительного падежа; наблюдаются те же ограничения и лакуны, что и у предыдущего ребенка. Что касается инноваций, то у Вити встречаются стандартные для адъективного склонения ошибки при конструировании падежной формы местоимения «свой» — унификация окончания с окончанием существительного (пример 8, о прилагательных см. Воейкова 2010).

(8) *Смотри, что он взял. Пистолет еще и пошел вместе со своим другом* (4,0,6).

Можно предположить, что Витя реализует две разные стратегии. Сначала он следует за личными местоимениями 1 и 2 лица и развивает свои возвратные местоимения в соответствующем направлении. Если посмотреть на падежные формы и значения конкретных падежей, которые Витя предпочитает использовать, то оказывается, что наборы этих грамматических характеристик совпадают у местоимений 1-го и 2-го лица и у возвратных местоимений, но отличают возвратные местоимения от личных местоимений 3-го лица. Затем Витя начинает «работать» с 3-м лицом: для возвратных местоимений становятся превалирующими те грамматические и семантические особенности, которые характерны для местоимений 3-го лица. Можно предположить, что таким образом Витя отрабатывает анафорические характеристики возвратных местоимений. Сначала он связывает «себя» и «свой» только с двумя-тремя местоимениями («я», «ты», «мы»), а затем расширяет круг антецедентов и подключает местоимения 3-го лица и существительные.

3. Лиза

Лиза впервые произносит интересующие нас местоимения очень рано по сравнению с предыдущими двумя детьми — около 2 лет (2,0–2,1) — см. пример 9. Затем на протяжении 2–3 месяцев она периоди-

чески порождает с ними высказывания, но в 2,3 по какой-то причине перестает их использовать, и возвратные местоимения появляются снова уже в стандартном возрасте (2,8) и практически сразу начинают употребляться регулярно (примеры 10, 11).

(9) *У мамы свои перчатки* (2,0,21).

(10) *Зайчик ломает капусту. Он взял капусту маме вот. А он ска- зал, еще себе надо* (3,0,26).

(11) *Я своего волка из лесу взяла* (3,5,17).

Мама Лизы не использует никакой специальной стратегии «ввода» местоимений. Таким образом, развитие системы возвратных местоимений у Лизы четко делится на два этапа. На первом этапе возвратные местоимения служат и для обозначения 3-го лица, и для обозначения говорящего (однако формы 1-го лица на тот момент в речи Лизы отсутствуют, то есть формально возвратные местоимения связываются только с 3-м лицом: существительными и местоимениями). На втором этапе предпочтение использования возвратных местоимений по отношению к 3-му лицу сохраняется, однако возможно их использование и по отношению к 1-му лицу. Использования возвратных местоимений по отношению ко 2 лицу нет, как у Вити. Ни на одном из этапов в речи Лизы не отмечается перевес форм дательного падежа «себя», но самыми распространенными формами для «свой», как и у других детей, являются формы винительного падежа. Можно предположить, что Лиза изначально осваивает возвратные местоимения на базе местоимений третьего лица. Указанием на это служат, во-первых, наборы предпочитаемых падежных форм и значений, которые совпадают здесь у возвратных местоимений и у местоимений 3-го лица и отличают возвратные местоимения от местоимений 1-го и 2-го лица; во-вторых, антецеденты, с которыми ребенок связывает возвратные местоимения. Эти два признака естественным образом коррелируют.

Лиза осваивает возвратные местоимения на первом этапе одновременно с местоимениями 3-го лица, а на втором этапе, после перерыва, во время которого сформировалась система личных и притяжательных местоимений, возвратные местоимения попадают на подготовленную почву и быстро развиваются.

4. Аня

До 3 лет Аня употребляет возвратные местоимения крайне редко. Хотя первые местоимения и фиксируются в «обычном» возрасте (2,7–2,8) — пример 12, после этих двух употреблений возвратные местоимения не появляются до 2.11 и начинают регулярно использоваться после 3 лет (примеры 13, 14).

(12) *Не хочу себе клипсы надевать* (2,7,10).

(13) *А бабушка построила такой же домик, как у себя, большой, и зайчик стал в нем жить* (3,5,18).

(14) *Ой! Смотри! Она (матрешка) со своей дочкой стоит* (3,3,22).

Мама Ани активно вводит «свой» в реплики, обращенные к ребенку, когда Ане 2,6, а «себя» — уже после появления этого местоимения у Ани, в 2,10. Что касается лица, в начале Аня связывает возвратные местоимения с местоимениями 1 и 3 лица (и существительными), но с 3,2 подключает и второе лицо. Из падежных форм она отдает предпочтение формам с оттенком посессивности, но не только формам дательного падежа («для себя», «у себя» и т.д.). Таким образом, по набору падежных форм и значений возвратные местоимения у Ани сходны с местоимениями 1-го и 2-го лица.

Анина стратегия напоминает стратегию Вани, если не принимать во внимание первые случайные употребления и возраст появления местоимений: сбалансированность по лицу, превалирование посессивных форм, следование за местоимениями первого и второго лица.

5. Варя

Варю можно назвать «местоименным вундеркиндом». Все местоимения появляются у нее на несколько месяцев раньше, чем у других детей; это касается и возвратных местоимений. Первые возвратные местоимения зафиксированы в возрасте 1,10 (примеры 15, 16); после этого местоимения употребляются сравнительно активно до 2,4, а затем, как и у Лизы, наступает длинный перерыв. Второй раз возвратные местоимения возникают в речи Вари в возрасте 2,10 (пример 17), то есть даже позже, чем у большинства рассматриваемых здесь детей.

(15) *Я Киргизку посадила себе в рюкзачок и поехала* (1,10,14).

(16) *Папа наденет свою кепочку* (1,10,14).

(17) *Заколи себе волосики* (2,10,14).

Как ни странно, с самого начала Варя одинаково хорошо соотносит возвратные формы со всеми тремя лицами. В падежных формах наблюдается типичная картина: дательный для «себя» и винительный для «свой» превалируют. В целом эта стратегия также похожа на стратегию Вани, если не учитывать возраст и дополнительную характеристику — длительный перерыв.

Вероятно, можно говорить о наличии у каждого ребенка двух отдельных стратегий, связанных со следующими моментами: а) на какие личные местоимения опирается ребенок при освоении возвратных местоимений — на местоимения 1 и 2 лица или на местоимения 3 лица (это, как уже было сказано, проявляется в двух областях: с

каким лицом ребенок стремится связывать возвратные местоимения и какие падежные формы и значения характерны для возвратных местоимений) и б) происходит или нет перерыв в порождении возвратных местоимений.

Общие черты всех стратегий

Несмотря на обнаруженные различия, все пути развития возвратных местоимений обладают и общими чертами.

а) Возвратные местоимения можно считать «поздними» анафорическими местоимениями, которые стоят в одном ряду с «тот» — эти местоимения появляются после этапа, когда местоименная система развивается наиболее бурно (2,4–2,6). Они возникают тогда, когда анафорические свойства уже освоены, и поэтому не вызывают анафорических ошибок. Те дети, у которых первые возвратные местоимения начинают употребляться раньше, переходят после перерыва ко второму этапу в том же возрасте, что и другие дети впервые начинают использовать возвратные местоимения. Таким образом, значимым для этих местоимений является возраст 2,8–2,11.

б) Возвратные местоимения так или иначе связаны с личными и лично-притяжательными и тем или иным образом повторяют их путь. Можно предположить, что первоначально ребенок воспринимает возвратное местоимение как «еще одно» местоимение или 1–2 лица, или 3 лица. Так как личные местоимения обычно освоены, встраивание в систему «поздних» возвратных местоимений происходит легко.

в) Возвратные местоимения так или иначе связаны с выражением посессивности и тяготеют к падежным формам со значением «посессивности» — формам дательного падежа, конструкциям типа «для себя», «у себя», «с собой» и т.д. С другой стороны, для них нехарактерны локативные и другие «неодушевленные» значения. Местоимение «свой» обладает всеми чертами местоимений-прилагательных как в предпочтительных для него падежных формах, так и в ошибках при формообразовании.

Выводы

Итак, выясняется, что дети, речь которых мы изучали, придерживаются при освоении возвратных местоимений нескольких стратегий. Каждая стратегия может быть описана как пересечение двух признаков. Во-первых, ребенок может сближать возвратные местоимения с местоимениями 1-го и 2-го или с местоимениями 3-го лица. Во-вторых, у ребенка может присутствовать или отсутствовать боль-

шой перерыв при порождении возвратных местоимений. Таким образом, мы получаем следующее исчисление.

1) База — местоимения 1-го и 2-го лица, перерыва нет; этой стратегии придерживаются Ваня и Аня.

2) База — местоимения 1-го и 2-го лица, перерыв есть; так осваивает местоимения Варя.

3) База — местоимения 3-го лица, перерыва нет; этой стратегии в чистом виде у рассматриваемых детей не обнаружено.

4) База — местоимения 3-го лица, перерыв нет: эту стратегию использует Лиза.

Пример Вити показывает, что ребенок может применять совмещенную стратегию. Витя переходит от первой стратегии к третьей.

Кроме того, все стратегии имеют общие черты: примерно совпадает возраст, когда ребенок начинает активно использовать в речи возвратные местоимения; все дети тяготеют к посессивным значениям; освоение возвратных местоимений всегда происходит на базе личных.

Анафорических ошибок, ошибок в связывании, ошибок в функционировании; вызванных неверным употреблением, коммуникативных неудач не обнаружено: в этом русскоязычные дети коренным образом отличаются от инофонов. Выяснилось также, что «себя» и «свой» осваиваются обычно параллельно, в связке.

В дальнейшем предполагается проанализировать материалы речи других детей, что позволит выяснить, насколько полным и верным является данное здесь исчисление стратегий.

Литература

- Аврутин С. Усвоение языка// Современная американская лингвистика: фундаментальные направления. — М., 2002. — С.261–276.
- Воейкова М.Д. Формальные особенности парадигмы прилагательного и ее усвоение детьми// Речь ребенка: ранние этапы. Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. — Вып. 1. — СПб., 2000. — С. 147–169.
- Цейтлин С.Н. Направления и аспекты изучения детской речи// Детская речь как предмет лингвистического исследования. Материалы международной конференции. 31 мая — 2 июня 2004 г. — СПб., 2004. — С.275–279.
- Chomsky N. Lectures on Government and Binding. — Dordrecht, 1981.
- Genuisienne E. The typology of reflexives. — Berlin, NY, Amsterdam, 1987.
- Reuland E. The universality of binding principles: How appearances are deceptive// Structure Preserved. Studies in Syntax for Jan Koster. — Amsterdam, 2010. — P. 276–287.

**«ОШИБКООПАСНЫЕ» МЕСТА В ПОСОБИЯХ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ:
ОПЫТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

Однажды моя дочь-четвероклассница принесла с урока русского языка ошибку. Чтобы облегчить ученикам знакомство с правилами правописания глагольных окончаний, учительница предложила им сначала записать в два столбика глаголы с ударными флексиями. Поскольку в 1-м спряжении ударное *e* обыкновенно переходит в *ě* и никакой наглядности не получается, в список попали глаголы архаического спряжения *поѣшь* и *съѣшь*¹, и в тетрадках появилась красивая картинка: столбики глаголов «1-го» и 2-го спряжения с аккуратно выделенными ударными окончаниями. Но ученики оказались наблюдательнее учительницы: моя дочка упорно и сердито стала ставить в форме съешь разделительный мягкий знак, объясняя свой выбор необходимостью писать *ь* перед окончанием.

И тогда передо мной встал, безусловно, не новый в методике преподавания русского языка в школе вопрос о тщательнейшем отборе материала для уроков. Дело не только в том, что дети могут встретиться с ошибками, подобными этой, но и в том, что никаких «лишних» трудностей предлагать ученикам начальной школы не нужно. Ведь даже задание разобрать по составу форму «поѣшь» может поставить ученика в тупик: третьеклассник, скорее всего, выделит знакомые ему приставку *по-* и окончание *-ешь* и столкнется с мнимым отсутствием корня. Проблемы, связанные с непродуманным упрощением, могут возникнуть и позже у тех, кто в свое время хорошо освоил материал. Когда моя дочь отправилась в 5-й класс, учительница русского языка предупредила на первом уроке: «Вам придется забыть многое из того, чему вы научились в начальной школе. И в первую очередь я вас очень прошу: не ставьте точек после слов «Домашняя работа», «Пятое сентября» и любых других заголовков»².

¹ В школьном курсе не сообщают об архаическом спряжении, и это вполне оправдано: у русскоговорящего ребенка никогда не возникает вопроса, как писать окончания глаголов *есть* и *дать*, которые либо состоят из одних согласных, либо включают в себя ударную гласную.

² Многие учебники по русскому языку в начальной школе навязывают точки в конце любых предложений, в том числе заголовков, и их отсутствие в работах учеников обычно сурово карается. С дальними отблесками этого начального знания имеют дело преподаватели вузов, стирая точки в названиях параграфов и глав дипломных сочинений. В проанализированных нами тетрадках точки после заголовков в обход правил русского языка стоят в (2, 4, 7).

С сожалением приходится признать, что знание о языке, механизмах его освоения и использования, полученное современной лингвистикой, не всегда находит применение в школьном курсе преподавания. А ведь следование данным фундаментальных наук не только помогает избежать многих неверных утверждений, часто порождающих так называемые *induced errors* (ошибки, спровоцированные обучением (Залевская 1999: 299)).

Л.В.Щерба писал: «Надо сказать, что практический подход к методике у лингвиста-теоретика бывает вполне вознагражден, так как зачастую наталкивает его на такие мысли, которые иначе могли бы и не зародиться: как всегда и везде, практика стимулирует теорию. Однако... надо всячески подчеркнуть справедливость и обратного: развитая лингвистическая теория не только обосновывает держания отдельных практиков, но и оплодотворяет их мысль, открывая им новые горизонты» (Щерба 2002: 13). Традиции, заложенные Л.В. Щербой, развиваются представителями петербургской школы онтолингвистики. Чрезвычайно много делает для популяризации лингвистического знания С.Н. Цейтлин: это семинары и лекции в нашей стране и за рубежом, выступления на методических и логопедических конференциях, работа в редколлегии журнала «Русский язык в школе», замечательное учебное пособие по детским речевым ошибкам, переиздававшееся 4 раза и известное каждому школьному учителю (Цейтлин 1997). Взглянув на детскую речь глазами «чистого лингвиста» (по выражению самой Стеллы Наумовны), она не получает «чистое», оторванное от жизни знание: интерес к речи ребенка помогает ей открыть завесу над многими языковыми тайнами и одновременно помочь самому ребенку в освоении русского языка как первого и как второго.

Размышляя над проблемой отбора языкового материала в пособиях по русскому языку для начальных школ, я проанализировала рабочие тетради для учеников 3-го класса¹. В поле моего зрения попали тетради, ориентированные на разные учебные программы, характеризующиеся разной степенью качества. Но задача виделась мне не в оценке качества тетрадей или программ, а в попытке проанализировать, какие просчеты в отборе и анализе языкового материала приводят к тому, что его освоение оказывается затрудненным или не приводит к ожидаемым результатам.

К сожалению, простое перечисление таких просчетов могло бы занять целую тетрадь. Они встречаются и в формулировке заданий, и в трактовке терминов, и в отборе и интерпретации материала, касаются разных языковых уровней (наиболее страдают при этом фонети-

¹ Список тетрадей см. в конце статьи. Номер в скобках после примера соответствует номеру тетради в списке.

ка и словообразование), могут быть связаны как с ошибкой составителя, так и с его невнимательностью. При этом следует оговориться, что положение дел не так катастрофично, как может показаться: любой обзор ошибок предполагает акцент именно на ошибках, а не на достижениях и находках, которых немало. Однако проблема представляется серьезной: в связи с постоянным сокращением часов на изучение русского языка в педагогических вузах скоро в класс придут учителя, которые не смогут сами ни подобрать материал, ни оценить качество предлагаемых пособий, и в этой связи тщательнейший экспертный анализ учебников является важной задачей, стоящей перед лингвистами.

Интерпретация понятий и терминов

Необходимость изучить непростую грамматику и орфографию русского языка приводит к тому, что ученики 3 класса уже знакомятся с определениями частей речи, учатся производить фонетический анализ, выделять морфемы и пр. Определения и правила адаптируются для детей, но приемы адаптации оказываются не всегда удачными.

Например, Аня¹ не считает существительным слово *мелатон* (волшебный предмет из повести об Алисе Селезневой). В одном из заданий ее тетради требуется подставить нужное название в определения частей речи, в том числе во фразу: «*Слова называют существующие предметы. Это...*» (9: 34). Предмет в грамматике понимается особо, и многие ученики начальной школы испытывают затруднения при определении частеречной принадлежности таких слов, как *девочка*, *бег*, *красота*, так как за этими словами не стоят предметы в бытовом значении этого слова. Приведенное определение еще больше сужает круг существительных за счет слов, обозначающих сказочные и фантастические предметы.

Прочитав текст, ученик должен ответить на вопрос: «*Какое из имен собственных не является именем существительным? Укажите над ним часть речи*» (3: 2–12). Судя по всему, ответом будут слова (Александр) *Невский* и *Московское* (княжество). С выделением разряда собственных прилагательных сложно согласиться, так как эти слова, в отличие от собственных имен существительных, не отличаются спецификой лексического значения и грамматических свойств от остальных относительных прилагательных. К тому же *Невский* в данном случае — прозвище, то есть существительное.

Вызывает несогласие трактовка понятия одушевленности, представленная в некоторых пособиях. «*Имена существительные, кото-*

рые называют людей и (судя по картинке — животных), отвечают на вопрос (кто)? Другие имена существительные отвечают на вопрос (что)?» (3: 11). Следуя логике этого определения, к существительным, отвечающим на вопрос «что?», надо отнести *леший* и нельзя относить *толпа*. В другой тетради: «В начальной форме неодушевленные существительные отвечают на вопрос (что?), одушевленные существительные отвечают на вопрос (кто?)» (4: 2–9). Категория одушевленности, основанная на очевидном делении предметов на живое и неживое, в основном не вызывает затруднений и осваивается еще в дошкольном возрасте. Сложными, а значит требующими особых оговорок, являются только те случаи, когда «грамматика и здравый смысл вступают в противоречие» (Цейтлин 1997: 36), то есть именно тогда, когда отнесение существительного к одушевленному/неодушевленному не определяется вопросом. Не только дети, но и взрослые часто считают *снеговик*, *пупсик* неодушевленными существительными, поставив к ним вопрос «Что это?». Именно ошибки на употребление существительных *кукла*, *ферзь* и под. в формах вин. пад. допускают ученики младших классов (примеры см. там же: 37). Следовательно, предложенные определения объясняют очевидное, но порождают еще больше недоразумений в сложных случаях. Стоит задуматься, целесообразно ли изучение категории одушевленности в том виде, как она представлена в рассмотренных пособиях: разделение предметов на «живое» и «неживое» не является предметом грамматики, а про разные способы образования форм вин. пад. у одуш. и неодуш. сущ. не сообщается. Это сомнение по-своему выразил Ваня: *Это вообще надо на «Окружающем мире» проходить, а не на русском!*

К недоразумениям может привести и небрежность авторов. Так, предлагается выяснить *проверяемыми или непроверяемыми являются орфограммы «а) буква согласного в конце слова, б) буква согласного в середине слова, в) удвоенная буква согласного, г) буква непроизносимого согласного»*. Ответ: проверяемые — а, б, г (2: 18). Даже поверхностное размышление заставляет усомниться в верности указанных выводов (здесь — а, б, *автомобиль* — б, *каменный* — в, *лестница* — г).

Трактовка правил

Иногда даются формулировки правил и схемы правописания, не учитывающие многие слова, с которыми может столкнуться ученик. «*Впиши в рассуждение нужные слова: «Услышав [ца] на конце слова буду узнавать: 1. Звуки [ца] в ... или нет? 2. Если в..., то в... или нет? 3. Если в ... —> -тся, если в ... —> -тся. Если [ца] не в глаголе напишу ца»* (10: 57). Есть немало существительных как в начальной, так и в косвенных формах, где предложенное правило не работает. Ср. ошибки детей: у *молодца*, *нет сердца* (Нина), *прохлаца* (Ваня).

¹ Здесь и далее примеры из речи учеников 3 класса начальных школ Санкт-Петербурга.

В других случаях автор не излагает правило, а предлагает школьнику запомнить написание отдельных слов. «**Частица (не) с глаголами пишется (раздельно). Исключения: ненавидеть, негодовать**» (4: 60). Невозможно выучить все «исключения», кроме того, механическое зазубривание отдельных слов не представляется целесообразным.

Формулировка заданий

Небрежность в формулировке заданий может привести к тому, что они становятся принципиально невыполнимыми. Попытки найти ответы на неразрешимые вопросы неизбежно приводят к неправильным выводам. Выполняя задание «**Найди местоимения во фразе: Руки уже вымыты**» (2: 45), Гоша последовательно называет местоимениями все неизвестные ему части речи: *уже, вымыты*.

В другой тетради: «**Поставь и запиши вопросы к словосочетаниям**» (1: 2–25). Рассуждение Христины (17 л.) — *Красный шар — управление, вижу что? — красный шар* — типичная ошибка из детства: привычка выделять словосочетания по вопросам ко всему словосочетанию приводит к ошибкам в определении типа связи, а также к игнорированию словосочетаний с главным словом сказуемым.

Опасно и непродуманное упрощение. «**Из текста выпиши глаголы, которые изменяются 1) по лицам, 2) по родам**» (5: 2–32). По лицам и родам изменяется абсолютное большинство русских глаголов и все глаголы из данного текста, но ученик, выписавший под цифрой 1 слова, представленные в тексте в форме прош. вр., будет считать допустившим ошибку. Вероятно, данное задание призвано проиллюстрировать, что в наст. и буд. вр. глаголы не изменяются по родам, а в прош. — по лицам, но, искусственно разводя формы одного слова, оно может способствовать закреплению распространенной ошибки словообразовательного анализа: «*Читал*» образован суффиксальным способом от «*читает*» (Витя, 17 л.).

Отбор и интерпретация языкового материала

С наибольшим количеством сложностей ученики сталкиваются в тех заданиях, где необходимо найти заданные единицы в тексте. (В большинстве случаев сложные для анализа единицы легко было исключить.) «**Подчеркни местоимения, определи их лицо, число**». Одно из предложений в тексте: *Под их золотой корочкой как будто рдеет огненный сахар* (10: 38). Ученики знают личные местоимения, но еще не знакомы с омонимичными им притяжательными¹, поэтому законо-

возможен взгляд, согласно которому в русском языке нет притяжательных местоимений 3 л. и вместо них употребляются формы род. пад. личных местоимений (Грамматика 1960: 1–391), но он не принят в практике школьного преподавания.

мерен ответ Вари: *Их корочка — мест. ед. ч.* (не только неверно определена форма, но и само отнесение данного местоимения к личным в средней школе будет считаться ошибкой).

«**В каком времени употребляются глаголы в тексте — настоящем, прошедшем, будущем? Оставь правильный ответ**». В тексте описана сцена купания пингвинов, глаголы стоят в форме прош. вр., кроме: *Маленький пингвиненок смотрел, как взрослые пингвины купаются* (8: 51). Это относительное употребление формы наст. вр. с дополнительной абсолютной ориентацией: она указывает на одновременность действия главного и придаточного предложений. Анализируя сходные примеры, А.В. Бондарко отмечает, что наличие дополнительной абсолютной ориентации (оба действия в прошлом) позволяет легко заменять наст. вр. на прош. несов. (Бондарко 1971: 118), что, безусловно, следовало проделать, адаптируя текст.

Приведем примеры основных проблем, с которыми сталкиваются ученики, работая с недостаточно продуманными заданиями.

Нет единиц, удовлетворяющих условиям поиска

«**Найди в тексте однокоренные слова и выдели в них корень и приставку**» (7: 38). В тексте две пары однокоренных слов: *жилое, жилище; строение, строители*. Попытка найти приставку заставила Веру выделить в качестве последней с- в слове *с-строители*.

«**Определите, какие из выделенных букв и буквосочетаний являются предлогами, а какие — приставками**». В тексте выделено 6 приставок и ни одного предлога (6: 1–20). В результате часть выделенных буквосочетаний дети рассматривают как предлоги и записывают их раздельно.

Единиц, удовлетворяющих условиям поиска, больше, чем требуется

«**Найди в тексте три группы однокоренных слов. Обозначь в каждой из них корень, приставку, суффикс, окончание**». В тексте не три, а пять таких групп: *снег, снежинки, снежный; сосенка, сосновые; кружились, кружок; иголочка, иголка; зимний, зимой* (7: 35–36). Ваня, пытаясь ограничить количество найденных родственных слов, посчитал *иголка* и *иголочка* формами одного слова, обосновав свое решение в духе теории Л.В. Щербы, не принятой в школьной практике¹. Стоит также отметить, что задания разобрать по составу наречие *зимой* (*У каждого дерева зимой свой наряд*) в пособии для 3 класса следовало бы избегать: ученики непременно примут наречный суффикс -ой за окончание сущ., что в средней школе будет считаться ошибкой.

«Когда мы наблюдаем, что ... слова обозначают одни и те же предметы мысли, хотя и в разных аспектах или с разными дополнительными значениями, то образно мы вполне вправе говорить, что слова этой группы являются различными видоизменениями, различными «формами» одного и того же слова... слова трубка и трубочка в определенных случаях можно считать за формы одного и того же слова: трубочка может называться уменьшительной формой слова трубка в определенных значениях» (Щерба 2004: 53–54).

«Оцени работу учеников. 1 ученик: *затерялся*, 2-й ученик *затерял*□ся. *Правильный вариант подчерки. Чтобы доказать свою правоту, измени род глагола*» (5: 2–24). Вероятно, требуется признать ошибочным первый вариант: несмотря на то, что суффикс -л- есть в представленной форме, он не исчезнет при образовании жен. и ср. р. Нина долго считала формант -л- окончанием, доказывая свою правоту его исчезновением при образовании форм инфинитива, выполнение приведенного задания только укрепило бы ее заблуждение: ученик «ошибся», посчитав -л- суффиксом.

Есть единицы, мешающие выполнению задания

Невнимательные составители приводит к тому, что перед детьми ставятся невыполнимые задачи: *образовать формы наст. вр. от глаголов сов. вида (поставить глаголы из текста в наст. вр.* (в тексте 7 глаголов 7 сов. в., 4 несов.) (4: 56)), *выделить окончания у инфинитивов и определить их время и число* (в списке 12 инфинитивов и 2 личные формы (4: 59)), *указать род прилагательных в форме мн. числа* (в тексте 4 формы мн., 7 ед. ч. (1: 2–44), 2 ед. ч., 1 мн. (1: 2–46)).

«Запиши название магазина, в котором можно купить данные предметы. Выдели корень в записанных словах. Подчеркни корень, где произошло чередование: *овощи, молоко, книги, обувь, мебель, рыба, посуда, продукты, коньки, цветы, молоток*» (4: 31). Многие ученики думают, что в данном случае название магазина должно быть образовано от названия товара, который в нем продается, и образуют слова *посудный, коньковый* (Ваня), *конённый* (Тоша), *молотковый* (Алиса), а после исправления ошибки усматривают чередования при сравнении слов коньки — *спортивный, молоток — хозяйственный*. Затруднение может вызвать требование выделить только один корень с чередованием (ср. *молоко — молочный, книга — книжный, цветы, цветок — цветочный*).

«Прочитай слова с непроверяемыми безударными гласными. Обозначь в них ударение» (7: 7). Непроверяемая гласная в сущ. имя, данном в упражнении, находится не в корне, как привыкли дети, а в окончании. Запоминание слова *имя* в одном ряду со словами с безударной гласной в корне приводит к закреплению распространенных ошибок *имяни, имянной*: ребенок проверяет правописание данных слов словом *имя*, хранящимся в памяти.

«Подбери к существительным однокоренные глаголы, которые отвечают на вопрос что делать? Подчеркни в корнях глаголов орфограммы, проверь которые помогли однокоренные существительные» (5: 2–4). Только 4 слова из списка удовлетворяют условиям поиска (*жалость, лепка, крик, шаг*), в остальных либо нет орфограммы ни в глаголе, ни в существительном (*дыхание*), либо нет в производном глаголе (*друг — дружить*) причем в некоторых случаях задание требуется отразить «зеркально» и проверить существительное при помощи глагола: *крик, шаг, грусть*), либо существительное не может служить для проверки (*мечта*).

Рассмотрев проблемы, порождаемые неточностью формулировок и интерпретаций, представленных в учебных пособиях, бегло остановимся на типичных недочетах в различных разделах курса русского языка.

Воспитание речевой культуры

К сожалению, для детских книг начиная с 1990-х годов характерны небрежность в атрибутировании текстов, неточность при цитировании, зачастую приводящая к речевым ошибкам, и даже намеренное искажение текста при использовании его с определенными, чаще всего методическими, целями¹. Приходится констатировать, что эта общая беда не обошла и методические пособия по русскому языку, несмотря на то, что, казалось бы, эти книги должны стать образцом, позволяющим ребенку научиться бережному отношению к художественному тексту.

В тетрадях может отсутствовать указание на авторство (2, 9, 10), допускаются ошибки при атрибутировании текстов (3: 2–63, 2: 1–35), неточности при цитировании (9: 50). Вызывает тревогу, что пособия зачастую отсылают ученика не к книгам, а к мультфильмам. Создается впечатление, что видеоряд первичен и чтение книг не предполагается. Так, история Л. Мурр о крошке-еноте приписана М. Долотцевой, автору текста к мультфильму, и ученику предлагается вспомнить, кто послал героя за «сладкой осокой», а не «раками к ужину» (5: 2–74). Олененок Бэмби назван детенышем «белохвостого красавца оленя, который живет на просторах от Бразилии до Северной Америки»² (3: 2–17), тогда как герой сказки Ф. Зальтена — европейская косуля.

Некоторые тексты несут в себе сомнительную информацию. Например, в пособии (10: 37) без всяких комментариев предлагается наивно-этимологическое толкование: *Иногда метель называют вьюгой, потому что, если прислушаться, можно услышать [вй'ууу]*. В заданиях и текстах упражнений встречаются ошибки: отсутствие запятых, в том числе на пройденные правила (*Не трещите морозы в заповедном бо-ру!* (3:1–11)), неверный выбор прописной буквы (*Вечевой колокол*

¹ Подробный анализ языка книг, обращенных к детям, с этой точки зрения см. в (Круглякова 2003).

² Отметим также, что форма ед. ч. сущ. может использоваться для обозначения как одного (Бэмби — детеныш красавца оленя), так и множества предметов, принадлежащих одному классу (Олень — т.е. олени вообще — живет на просторах от Бразилии до Северной Америки). Но совмещение этих значений в одном слове выглядит странно.

в Древнем Новгороде призывал новгородцев на вече (7: 27)¹), намеренно, но, однако, неправильно поставленное ударение (*Аничкова усадьба* о Аничковом дворце в Петербурге (8: 20)), неверное согласование прилагательных (*В деревне Бурьян возле города Мышкин* (3:1–32)). (В последнем случае ошибся поэт, но стоит ли приводить сомнительные в отношении грамотности строки в лингвистическом пособии?)

Графика и орфография

В разделах, посвященных правописанию, наибольшие сложности связаны с неоднозначным толкованием терминов, и в первую очередь термина «орфограмма». Согласно определению В.Ф.Ивановой, орфограмма — это «написание, выбранное или еще искомое, в том случае, где пишущему предоставлен выбор букв для обозначения того или иного звука (фонемы)». (Иванова 1976: 134–135). Н.Д. Голев полагает, что определение, предложенное В.Ф.Ивановой, развивает в школьнике «искусство сомнения», и отмечает, что «отсутствие момента сомнения, по существу, лишает возможности применения правил» (Голев 1997). Составители пособия (2) неудачно сужают понятие, признавая орфограммами только нефонетические написания. Например, ребенку предлагается выбрать, в каком из слов нет «орфограммы—удвоенной буквы [т'ир'аса], [п'ир'он], [апар'ат], [т'ир'ит'ор'ий'а]» (2: 11). Такая громоздкая формулировка (ср. «нет удвоенной буквы») не только затрудняет восприятие, но и не учитывает, что фонетические написания также вызывают затруднения на определенном этапе освоения грамоты (явление гиперкоррекции). Более того, это ограничение не проводится последовательно: например, в ответах к заданию (2: 14) *опасный* помечено как «слово с орфограммой произносимой согласной», *разный* — нет.

Неудачной следует признать и замену терминов «согласная буква» и «гласная буква» выражениями *буква согласного* и *буква гласного* (2). Правомерно ли считать йотированные гласные «буквами гласных»: ведь в определенных положениях они обозначают как гласные, так и согласные? Можно ли считать «буквами согласных» буквы на месте произносимых согласных звуков? Правильно ли говорить *буква безударного гласного о* (2:22): безударная буква «о» встречается часто, но безударный звук [o] произносится только в весьма ограниченной и продолжающей сужаться группе слов иноязычного происхождения (боа, бомонд и др.)?

¹ С заглавных букв пишутся оба слова в названиях государств: древний Рим (древний город) — Древний Рим (государство). Однако Новгородское государство называется не Древний Новгород, а Новгородская Русь.

Фонетика

Ошибки в звуковом анализе — самые распространенные ошибки составителей пособий не только для начальной, но и для средней школы, и для подготовки к ЕГЭ и ГИА — могут быть связаны не только с неудачными формулировками, но и с некорректным анализом материала. Приведем примеры.

Запись [праф'эс'ий'а], [бас'эйн] (2: 16). Чтобы избежать путаницы между буквой «е» и звуком [e], в школьной практике вместо символа [e] используется [э].

Подчеркни произносимый согласный в слове гигантский (7: 56). В данном случае происходит не выпадение согласного, а стяжение в аффрикату (вместо [т] и [с] произносится [ц] — см., например, (Буланин 1970: 118)). Задание порождает вопросы: *А что подчеркнуть-то: т или с?* (Вера).

Найди звук, которым различаются слова в парах «гроза — роза» (наличие отсутствия [г], качество первого гласного [a] — [o]), *«рысь — рис»* (звуковой состав полностью различен [рыс'] — [р'.ис]) (3: 1–40).

«Выдели пару слов, в которых происходит чередование: косить — скосить, косить — скошу, косить — коса, косить — косьба» (2: 10). Судя по ответам, учитывается историческое чередование [с]/[ш], но игнорируются важные с практической точки зрения живые: [с']/[с], [с']/[з'].

Вопрос о целесообразности раннего обучения навыкам письменного транскрибирования требует отдельного обсуждения¹, здесь отметим только, что ошибки в анализе звукового облика в пособиях тем более неприемлемы, что на уроках дети должны научиться именно фонетическому анализу, а не правильному произношению: трудно себе представить окающего петербургского школьника, а значок [o] в безударном положении часто появляется в тетрадях учеников, и в первую очередь тех, кто хорошо освоил морфологический принцип русской орфографии.

Лексика и фразеология

Довольно часто встречаются случаи приблизительного толкования значения слов и фразеологизмов: *ворон считать — глядеть по сторонам* (3: 1–29), *уносить ноги — бежать очень быстро, пускать пыль в глаза — говорить неправду* (1: 2–48). Ср. составленные детьми

¹ При несовпадении звучания слова и его написания введение фонетической записи слов на ранних этапах может принести вред: на уроке в 1 классе проходили, как звучат слова с буквами е, ё, ю, я, и учились записывать их (*јама*). В результате Нина вновь стала допускать множество ошибок, которые она уже преодолела в дошкольном возрасте.

примеры предложений с фразеологизмами: *Мы ехали в поезде и считали ворон в окно* (Гоша), *Чтобы победить в кросс, надо уносить ноги* (Ваня).

Частотны случаи расширения понятий антонимии и синонимии. Например, представление в качестве антонимов глаголов кормить и портить: «*Дополни пословицы противоположными по смыслу глаголами: Труд кормит, а лень п...*» (4: 50). Восприятие противоположности и сходности значений слов зависит от возраста, профессии людей, условий их жизни и т.д., но антонимами или синонимами могут считаться только те слова, в которых отражается наиболее существенное и характерное для всех носителей языка максимальное противопоставление / сближение слов, закрепленное в нормах литературного словоупотребления. Умение видеть общее, рассматривать ситуацию не только со своей, привычной, но и с чужой точки зрения и должно вырабатываться в ходе выполнения заданий на поиски антонимов и синонимов.

Расширяется и понятие омонимии: в качестве омонимов рассматриваются омографы и омоформы. «*Найдите омонимы: Маленький рысенок поспекает рысью вслед за мамой рысью*» (3: 1—27). Для того чтобы научиться разграничивать сущ. и наречия, образованные от них в результате лексикализации (такое умение проверяется на ЕГЭ), ученики должны обращать внимание на различие не только лексических, но и грамматических значений слов.

Морфемика и словообразование

Ошибки могут возникнуть и в результате неправильной трактовки омонимичных морфем. В пособии (2: 33) предлагается *выписать слова, имеющие одинаковые окончания* из отрывка сказки К.И. Чуковского «Муха-цокатуха». Одинаковыми признаются омонимичные окончания: *-и* в им. и вин. пад. сущ., мн.ч. прош. вр. глаголов, *нулевое* в им. и вин. пад. сущ., муж. р. прош. вр. глаголов. Школьники часто испытывают сложности, выделяя грамматическую основу в предложениях с прямыми дополнением, обозначение «одинакового» окончания в сущ. *блошки* и *сапожки* в предложении *Блошки приносили сапожки* только осложняет эту задачу.

Формальный подход к морфемному членению слова приводит к игнорированию не только возможной омонимии морфем, но и широко представленной в русском языке морфемной полисемии. Ребенку предлагается *образовать от вымышленного слова хрумзун название самки, детеныша и уменьшительно-ласкательное существительное*. Правильными признаются только следующие ответы: *хрумзуниха* (не *хрумзуница*, *хрумзунка* ср. волчица, голубка), *хрумзуненок* (не *хрумзуненьш* ср. змееныш), *хрумзунчик* (не *хрумзуниска*, *хрумзунюшка* ср.

сынишка, зверюшка) (2: 42). Творческое задание, призванное вызвать интерес ученика, в результате недостаточной продуманности материала может породить у него только недоумение.

Предпочтение формальных методов прослеживается и в предлагаемых схемах разбора по составу, никак не связанного с анализом словообразовательным: сначала выделяется окончание, потом корень, все, что до корня, следует посчитать приставкой, после — суффиксом (отметим в скобках, что много ошибок составителей связано с возможностью наличия 2 суффиксов в слове). Следует, однако, иметь в виду, что морфемный (по составу) и словообразовательный анализ преследуют разные цели и приводят к различным результатам. Морфемный анализ производится учеными с целью «определить инвентарь морфем того или иного языка» словообразовательный устанавливает отношения между словами (Кузнецова, Ефремова 1986: 3—4), в связи с этим существенный для дериватолога семантический критерий «отступает на второй план при морфемном анализе, в котором формальный критерий определения строения слов стоит на первом месте» (там же: 6). Производя морфемный и словообразовательный анализ слова, ученые получают разную картину: ср. снегирью (там же: 316), снегирь-ю (Тихонов 1985: 1—134). Вряд ли следует параллельно обучать обоим видам анализа, но так как при освоении орфографии важнее установить отношения между словами, в ходе разбора по составу целесообразно выстраивать цепочку словообразовательных связей, попутно отмечая словообразовательные аффиксы.

Авторы пособий не всегда четко представляют себе, где проходит грань между словообразовательным и морфемным анализом, между синхронным и историческим словообразованием. Например, школьникам предлагается определить, какое слово «снежок» или «снегирь» является однокоренным к «снег» (3: 1—47), опознать, что слово *забор-ишк-о* правильно разобрано по составу (2: 35) (ср. *забор-ишк-о* (Тихонов 1985: 1—353)), *выписать из текста слова с приставками*, среди которых, согласно ответам, оказываются *нарушитель* и *застава* (2: 28) (ср. *застав-а*, *наруши-тель* (Тихонов 1—360, 655)). Мы не считаем точку зрения, представленную в словаре, единственно верной. Связи между словами могут казаться актуальными или неактуальными разным людям в зависимости от их языковых способностей или речевого опыта. Вероятно, в индивидуальных языковых картинах мира одни и те же слова могут являться или не являться родственными. Поэтому слов, связанных между собой этимологическими связями, следует избегать в текстах проверочных работ и предлагать их для анализа на уроках только в том случае, если учитель и ученики готовы принимать разные точки зрения.

Отдельную сложность представляет собой разбор по составу слов, в которых происходят значительные изменения звукового облика

корней. Так, Ваня в словах с чередованиями губной/ губной+л стабильно выделяет суффикс -л-: руб-л-ю, зем-л-я.. Нина обозначает как суффиксы наращения основ: *египт-ян-ин, неб-ес-а*. Такие ошибки являются следствием выполнения рассмотренных инструкций, влекущих невнимание к значению служебных морфем. Препятствует правильному разбору слова по составу задание *выделить корни в родственных словах земля и земной* (7: 40), *чудо и чудесный* (7: 58) (ср. определение «корень — это общая часть родственных слов» (10: 3).

Морфология

Рассмотрим ошибки, возникающие в результате непродуманного упрощения грамматического материала, на примере представления категории числа существительных.

Большая часть русских сущ. не включается в противопоставления по числу, но составители пособий часто полностью игнорируют этот факт. Так, в ряду других слов предлагается *образовать форму предлож. пад. мн. ч. от сущ. зависть* (6: 2–46), *род., твор. и предлож. пад. — от солнце* (6: 2–30). В пособии (10) предлагается: «*Прочитай ответы и поставь +, если ответ правильный, и —, если он неверный. Предложи, как нужно сказать: 1) формой единственного числа имени существительного называют один предмет, а формой множественного числа — несколько предметов; 2) формой единственного числа глагола называют одно действие предмета, а формой множественного числа — несколько действий предметов*» (10: 40). Судя по всему, правильным будет считаться первое утверждение, а неправильным — второе. Однако и первое верно только отчасти. Следуя именно такому, упрощенному, правилу ученики не только 2–3, но даже 5–6 классов зачастую образуют формы мн. ч. от вещественных и абстрактных сущ. *singularia tantum* (*Женя принесла целый поднос чаев, Ребята криками и свистами прогнали Бармалея* (примеры из речи школьников из (Цейтлин 1997: 43–46)) и формы ед. ч. от конкретных и вещественных сущ. *pluralia tantum* (*Отрежь ножницами нитку, Окна мы выкрасили белилом* (там же)). Сформулированное учебником, данное правило может только препятствовать повышению речевой культуры школьников.

В том же пособии предлагается и усложнение модели. К тексту, в котором встречается сущ. *pluralia tantum* *каникулы*, дается задание: «*Перед именами существительными укажи их число и падеж. Можно ли сразу определить их род? Ниже запиши имена существительные еще раз, поставив их в начальную форму. Одно слово не удастся изменить. Какое?*» (10: 49–50). Правильно ли считать, что сущ. *plur.tant.* не обладают начальной формой? Можно ли определить, пусть и не сразу, род сущ. *каникулы*, если не вводить понятие парного рода? Ср. вывод, к которому приходит Аня: *Бигуди — женского рода, их женщины носят*.

Словосочетание

Проблемы, связанные с объемом понятия «словосочетание», до конца не решены в современной лингвистике, но в практике школьного и вузовского преподавания используются определения, построенные на идеях В.В. Виноградова, согласно которым словосочетание представляет собой объединение знаменательных слов, лишенное основных признаков предложения (см. Грамматика 1960: 2–19)¹.

Вероятно, третьеклассники должны освоить принятую в большинстве учебников точку зрения, а не становиться участниками научной дискуссии, поэтому неудачными следует признать следующие задания: «*Определи падеж имен сущ. в словосочетаниях: голубь нахотился*» (6: 2–5); «*Выдели все словосочетания существительных с прилагательными: Стены Кремля были высокие, бревенчатые, Камень этот был очень прочный и красивый*» (1: 2–36) (грамматическая основа предложения), «*Выпишите словосочетания с выделенными именами суще-ствительными: навстречу (чему?)*» (3: 2–35) (сочетание сущ.+предлог), «*Прочитайте словосочетания: комнатные растения, спортивные товары, игрушки, дикие животные*» (3: 1–28).

В заключение нашего пилотного анализа методических пособий по русскому языку хочется еще раз подчеркнуть исключительную важность подобной работы. Стремление заявить о проблеме сделало наш анализ чрезмерно пестрым, тогда как формирование представлений о любом из разделов курса русского языка на уроках в школе должно стать предметом отдельного психолингвистического исследования в будущем.

Литература

- Бондарко А.В. Вид и время русского глагола (значение и употребление). — М., 1971.
Буланин Л.Л. Фонетика современного русского языка. — М., 1970.
Голев Н.Д. Антиномии русской орфографии. — Барнаул, 1997 [код доступа <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/v51.html#75>].
Грамматика русского языка / Под общ. ред. В.В. Виноградова. — В 2 т. — М., 1960.
Залевская А.А. Введение в психолингвистику. — М., 1999.
Иванова В.Ф. Современная русская орфография. — М., 1976.
Кузнецова А.И., Ефремова Т.Ф. Словарь морфем русского языка. — М., 1986.

Ср. определение Ф.Ф.Фортунатова: «Словосочетание — это целое по значению, которое образуется сочетанием одного полного слова (не частицы) с другим полным словом, будет ли это выражение целого психологического суждения или выражение его части» (Фортунатов 1957: 451).

- Круглякова Т.А. Модификации стихотворений в детской книге и материнском прочтении // Детский сборник: Статьи по детской литературе и антропологии детства. — М., 2003. — С. 181–198.
- Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. — В. 2 т. — М., 1985.
- Фортуатов Ф.Ф. О преподавании грамматики русского языка в средней школе // Избранные труды. — Т. 2. — М., 1957.
- Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. — СПб., 1997.
- Шерба Л.В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики. — М., 2002.
- Шерба Л.В. Очередные проблемы языковедения // Шерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — М., 2004. — С. 39–60.

Использованные методические пособия

1. Зеленина Л.М., Хохлова Т.Е. Русский язык. Раб. тетрадь. 3 кл. (серия «Школа России»). — В 2 ч. — М., 2011.
2. Исаева Н.А. Раб. тетрадь по русскому языку. 3 кл. (К учебнику «Русский язык 3 кл.» Р.Н.Бунеева, Е.В.Бунеевой, О.В.Прониной). — М., 2011.
3. Канакина В.П. Русский язык. Раб. тетрадь. (К учебнику «Русский язык. 3 кл.» В.П. Канакиной, В.Г.Горецкого). — В 2 ч. — М., 2012.
4. Курникова Е.В. Раб. тетрадь № 2 по русскому языку: 3 кл. (К учебнику «Русский язык. 3 кл.» Т.Г.Рамзаевой). — М., 2010.
5. Ломакович С.В., Тимченко Л.И. Русский язык. 3 кл. Раб. тетрадь. (К учебнику «Русский язык 3 кл.» С.В.Ломакович, Л.И.Тимченко). — В 2 ч. — М., 2012.
6. Песняева Н.А., Анащенко С.В. Русский язык. Раб. тетрадь. 3 кл. (К учебнику «Русский язык. 3 кл.» А.В.Поляковой). — В 2 ч. — М., 2012.
7. Рамзаева Т.Г., Савинкина Л.П. Русский язык: тетрадь № 1 для упражнений по русскому языку и речи: 3 кл. (К учебнику «Русский язык. 3 кл.» Т.Г.Рамзаевой). — М., 2011.
8. Рамзаева Т.Г., Савинкина Л.П. Русский язык: тетрадь № 2 для упражнений по русскому языку и речи: 3 кл. — М., 2011.
9. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: Тетрадь-задачник к учебнику для 3 кл. (К учебнику «К тайнам нашего языка» М.С.Соловейчик, Н.С.Кузьменко). — В 3 ч. — Ч. 1. — Смоленск, 2012.
10. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: Тетрадь-задачник к учебнику для 3 кл. — В 3 ч. — Ч. 2. — Смоленск, 2012.

ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ С МОДАЛЬНЫМИ ПРЕДИКАТИВАМИ В РЕЧИ ДЕТЕЙ ДО 3,5 ЛЕТ

Модальные значения появляются в детской речи одними из первых; тем интереснее проследить, как эти значения выражаются на разных этапах синтаксического развития ребенка, в каких конструкциях употребляются в детской речи модальные лексемы, которые традиционно называют «модальными предикативами» (Русская грамматика 1980: § 2190), как изменяются эти конструкции.

Были рассмотрены детские высказывания с модальными лексемами *можно, нельзя, надо, не надо и никак*, употребление которых в детской речи анализировалось ранее при исследовании модальных ситуаций возможности и необходимости (Офицерова 2005). Выбор именно этих единиц объясняется их сравнительной частотностью в детской речи и речи взрослых. Так, неудача при попытке может быть выражена предикативами *невозможно, нельзя, никак*, но *никак* является наиболее частотным средством выражения «отрицательной» разновидности ситуации попытки в детской речи на ранних этапах. За пределами исследования пока что остались специфические «детские» единицы, такие как *льзя*, как и некоторые другие.

Исследование было проведено на материалах расшифрованных аудио- и видеозаписей спонтанной речи (в том числе и в диалогах со взрослыми) пятерых детей — Филиппа, Лизы, Ромы (в возрасте до 2,8–2,11), Вани и Вити (до 3,6).

Стелла Наумовна Цейтлин в своих работах, посвященных раннему детскому синтаксису, говорит не только о «временных языковых системах», но и о «временных» синтаксисах, соответствующих языковой системе ребенка на разных этапах, а саму характеристику предикативной единицы в детской речи предлагает рассматривать и с точки зрения ее развернутости, т.е. количества единиц в ней, и с точки зрения характера используемых синтаксем (Цейтлин 1999).

Нас интересовали следующие вопросы.

1. Какие разновидности детских конструкций выделяются в связи с коммуникативной перспективой высказывания, отношением к реальности (системой наклонений) и осью времени? Когда появляются первые вопросительные высказывания, содержащие данные модальные лексемы, и какие функции они выполняют в детской речи?

2. Осуществляется ли синтаксическое развитие в этой области как движение по пути от одиночных модальных лексем к конструкциям типа «мод. лексема (т.е. модальный предикатив — если рассматривать с позиции языка взрослых) + инфинитив»? Когда дети начинают упо-

треблять частицу «не» при инфинитиве в конструкциях с «никак»? На каком этапе в составе данной конструкции появляется выражение субъекта модальности (существительное или местоимение в дат. падеже)? Когда появляется субъект модальности, представленный 2-м лицом? 3-м лицом? Когда появляется «взрослый» эллипсис, т.е. такой пропуск факультативного для данной конструкции элемента, который обусловлен не возрастными особенностями? (Мы можем установить такой этап только для тех детей, в чьих данных нам встретились полные конструкции, на основании чего мы можем сказать, что раз полные конструкции имели место, значит, ребенок способен к их производству, и отсутствие одного из факультативных элементов конструкции в будущем — это уже не «детский» эллипсис.)

При рассмотрении полученных данных с точки зрения коммуникативной перспективы мы были вправе ожидать, что некоторые высказывания окажутся вопросительными (с точки зрения выражения побудительности мы пока не анализировали полученные данные: побудительность в высказываниях рассматриваемых нами типов могла присутствовать имплицитно, выражаясь косвенно).

Вопросительных высказываний оказалось сравнительно немного (43), их доля среди общего количества проанализированных высказываний (1413) составляет около 3%.

Разновидности вопросительных высказываний:

а) с предикативом *можно* — в основном, это высказывания, выполняющие функцию запроса о разрешении: *На велосипеде можно кататься?* (Филипп 2,8); *Можно колеса принести?* (Филипп 2,8); *Можно немножко босиком?* (Лиза 2,9); *Можно их немножко порвать тут?* (Лиза 2,9); *Вот это можно?* (Рома 2,11); *Можно есть?* (Ваня 3,0); *Можно?* (Ваня 3,0); *Фая(?) Можно?* (Ваня 3,0); *А эту можно?* (Ваня 3,0); *Можно?* (Ваня 3,0); *Вот эту можно?* (Ваня 3,0); *А можно сказать Василий?* (Ваня 3,3); *На коне покататься ... можно?* (Витя 2,6); *Можно мне войти в дырку?* (Витя 2,7); *Можно мне войти в теремок?* (Витя 2,8); *Можно мне в теремок?* (Витя 2,8); *Можно?* (Витя 3,1); *Можно с вами построить домик?* (Витя 3,5); *Можно?* (Витя 3,5); *Туда можно залезть?* (Витя 3,6); *Можно вообще туда кораблик пускать?* (Витя 3,6); *А с большим можно?* (Витя 3,6);

б) высказывания с предикативом *нельзя* являются подтипом той же семантической разновидности, функция данных высказываний — запрос о подтверждении запрета: *Его нельзя есть?* (Лиза 2,9); *А мне нельзя?* (Рома 2,11);

в) высказывания с предикативом *надо* в анализируемом материале употребляются, в основном, в ситуациях игры — преимущественно игры в магазин, т.е. в тех ситуациях, для которых характерны стандартизированные конструкции, их и осваивают дети: *Что тебе надо?* (Ваня 2,7; 3 употребления конструкции); *Тебе что надо?* (Ваня 2,7; 2

употребления конструкции); *Тебе что купить надо?* (Ваня 3,4); *Тебе что надо купить?* (Ваня 3,4); *Какую машину надо?* (Ваня 3,4); *Еще нам надо что?* (Витя 2,9) — ситуация игры в магазин, беседы о магазине; *Что нам надо?* (Витя 2,9); *Сколько надо тебе?* (Витя 3,3) — ситуация игры в магазин, беседы о магазине; *Надо?* (Витя 3,6); *Вам еще детали надо?* (Витя 3,6) — ситуация игры с конструктором; *Вам надо чек?* (Витя 3,6).

Реже употребляются вопросительные конструкции с лексемой *надо* в иной функции — переспроса о действии, которое необходимо совершить: *Мне надо нарисовать бантик, что ли?* (Витя 2,9).

С точки зрения употребления формальных показателей наклонения мы можем установить, используется ли детьми в конструкциях с рассматриваемыми модальными лексемами частица «бы». В наших материалах употребление этой частицы зафиксировано только у одного ребенка: *Надо бы ей в другую сторону* (Витя 2,11).

Перспектива в прошедшее время, выражаемая с помощью «надо было», появляется к концу 3-го года жизни и после 3-х лет, но зафиксировано это не у всех детей: *Надо было сделать машину* (Витя 2,11); *Надо было купить* (Витя 2,11); *А мне надо было лошадку мне купить* (Витя 2,11); *Надо было купить* (Витя 2,11); *Грузовик надо было купить* (Витя 2,11); *Тогда надо было не плавать, тогда его возьмут с собой* (Витя 3,5)

Конструкции с модальными лексемами *можно*, *нельзя*, *надо*, *не надо* и *никак* могут быть рассмотрены с точки зрения наличия компонентов структурной схемы: N_3 (имя или местоимение в дат. падеже) + Praed (предикатив) + Inf (инфинитив).

Здесь необходимо сделать оговорку, что для лексемы *никак* обязательно включение отрицательного компонента — частицы «не» — в структурную схему, а кроме того, возможно построение конструкций других типов, например, по структурной схеме: N_2 + *никак* + Neg (=не) + Vf_{3s} (в том числе на -ся) — *У меня никак не получается, у меня никак не закрывается, у меня никак не выходит* и т.п.

никак

Большинство детей начинает употреблять конструкции с *никак*, опуская *не*: *Открыть кофточку никак* (Лиза 2,1).

Если ребенок находится на этапе двусловных и многословных высказываний, конструируемых по типу первых двусловных, — высказываний, состоящих из грамматически неформленных единиц, модальная лексема может оказаться в составе довольно длинного высказывания, построенного не по правилам русского языка. Так, у Вити в 2,1 зафиксировано несколько высказываний такого типа: *фары никак; никак чик; никак бруа; книжка бруа никак; Витя дядя никак*.

Во всех этих примерах отрицательный элемент опускается ребенком, в последнем примере субъект действия и модальности, совпадающий с говорящим, представлен, но в форме Витя, т.е. имеет не ту

форму, которую он будет принимать в конструкциях, построенных по правилам русского языка.

Конструкции с употреблением инфинитива, но без отрицательно-го элемента, зафиксированы в Витиной речи в возрасте 2-х лет 4-х мес.: *попасть никак; никак рулить*.

Отрицательный элемент появляется в записях речи через 2 месяца — в 2 г. 6 мес.: *никак не рассыпать*.

Употребление корректной формы субъекта модальности зафиксировано в записях в 2 г. 8 мес.: *Никак мне туда не залезть; Это никак ему...*

В более старшем возрасте (3,5) отмечаются употребления *никак* в структуре сложного предложения, в первой части которого выражается намерение совершить действие, а во второй — собственно процесс и результат попытки (при этом речь идет о 3-м лице): *Он хотел..., а ему никак...*

надо, не надо

О лексемах *надо* и *не надо* в целом нужно сказать, что у разных детей отмечается на ранних этапах либо предпочтение одной из них — *надо* или *не надо* — либо использование их в один и тот же период. Так, у Ромы и Вани на ранних этапах чаще встречается *не надо*, у Лизы — *надо*. К концу 3-го года жизни и после 3-х лет имеется тенденция к более частому употреблению *надо*, чем *не надо*, что объясняется потребностями ребенка, в том числе и коммуникативными: ему становится все легче быть понятым и адекватно выразить необходимость в чем-либо; выражение же протеста и отказа от навязываемой ситуации отходит на второй план, потому что и средства выражения отказа ребенок к этому времени осваивает уже более совершенные.

С 2,5 лет появляются высказывания с субъектом модальности во втором лице: *тебе надо*. Далее через короткий промежуток времени оказываются зафиксированными формы 3 л. и мн. ч. — так, у Вити субъект модальности 3-го лица появляется в записях в 2,7, субъект модальности 1 л. мн. ч. нам — в 2,9.

Достаточно длинные, многословные высказывания появляются в речи детей к концу 2-го года жизни; ошибки в выборе формы зависимого от инфинитива слова, а также в согласовании встречаются, в основном, в начале 3-го года жизни (потом сходят на нет). Лиза (2,4): *Эта надо коробочку* — вместо: *В эту надо коробочку* (что-то положить). Довольно рано, практически с первых зафиксированных записей, дети начинают употреблять *надо* в составе конструкций с зависимым инфинитивом, а также в составе конструкций типа «*надо* + N₂», т.е. «*надо* + объект», выражающих модальное значение потребности.

Первые высказывания с *не надо* — это, как правило, высказывания, содержащие одиночный предикатив. Примерно с 2,5 л. не надо начинает употребляться с зависимым инфинитивом: *Играть не надо* (Ваня 2,4); *Собирать не надо* (Лиза 2,6); *Не надо сидеть* (Рома 2,11).

можно, нельзя

Лексема *можно* практически с самого начала (как и лексема *надо*) употребляется с инфинитивом, поэтому ее эллипсис в большинстве случаев — это уже «взрослый» тип эллипсиса, обусловленный не артикуляторными трудностями и этапом синтаксического развития ребенка, а диктуемый условиями коммуникации. Опускаемый инфинитив, как, например, в высказывании *Вот и так можно* (2,9), тоже представляет собой эллипсис по «взрослому типу» (поскольку раньше ребенок уже употреблял *можно* в сочетании с зависимым инфинитивом: *Вот эту можно почитать* — о книге — в 2,7).

Нельзя на самых ранних этапах чаще употребляется не с зависимым инфинитивом, а с другими средствами обозначения ситуации: *Нельзя тут* (Витя 2,3), *Нельзя лекарство* (Лиза 2,7), *Лежа нельзя* (Лиза 2,9), *Капусту нельзя* (Ваня 2,10), либо — одиночно (как в речи Ромы). Позднее встречаются примерно с одинаковой частотностью как употребление с зависимым инфинитивом, так и с прямым объектом; встречаются и случаи одиночного употребления — после 3-х–3,5 лет детская речь в этом отношении приближается к речи взрослых.

Литература

Официрова Е.А. Выражение модальных значений возможности и необходимости в русской детской речи: Дис. ... к. филол. н. — СПб., 2005.

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

Цейтлин С.Н. Синтаксическое развитие ребенка раннего возраста (некоторые проблемы и подходы) // Проблемы детской речи — 1999: Материалы Всероссийской конференции. Санкт-Петербург, 24–26 ноября 1999. — СПб., 1999. — С. 190–193.

Наталья Павлова

ПРОЯВЛЕНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ ОТНОШЕНИЙ СЛОВ В ПИСЬМЕ ДЕТЕЙ

Киндер-сюрприз — это значит всё прис.
из письма Саши К.

Вводные замечания

Русский язык как предмет школьного изучения отличается от других учебных предметов тем, что приходящие в школу дети практически им уже владеют: ребенку на уроках предлагается характеристика языковой системы без должного акцента на то, что он многое

знает в языке, только «не знает, что знает». Ребенок как бы повторно осмысливает то, что он уже знает, при этом он готов к значительно большей самостоятельности, чем ему предлагает традиционная система обучения. Различные операции, связанные с наблюдениями над фактами языка, с их накоплением, анализом, сопоставлением, а иногда и классификацией, он способен выполнить сам. Ребенок готов прийти к необходимым выводам, однако его резервы практически не используются, что, безусловно, не способствует самостоятельности, инициативности, в конечном итоге — тормозит развитие. Важную роль при этом, как нами неоднократно отмечалось, играет языковая интуиция, которая у ребенка развита в немалой степени. Однако и этот резерв используется недостаточно, что приводит к постепенному угасанию природного языкового чутья. Не имея привычки вдумываться в значения слов, в их смысловые отношения, дети оказываются не готовы подойти к решению орфографических задач.

Названные факторы (наряду с другими) являются причинами недостаточного уровня орфографической грамотности, который показывают выпускники всех звеньев школьного обучения, в том числе и начального. Именно поэтому анализ процесса осознания ребенком семантики производного слова, анализ внутренней структуры слова, идентификация корней и аффиксов, возможности их комбинаторики становится особенно важным в ходе овладения грамотой.

Триединство языковых явлений, по мнению Л.В. Щербы, предполагает исследование не только «языковой системы» и «языкового материала», но и «индивидуальной речевой деятельности». Иными словами, следует найти пути и способы актуализации потенциальных возможностей языка, которые могут реализовываться в языковом сознании носителей языка, в их речевой деятельности. Изучение языкового существования языковой личности ребенка со всеми ее несовершенствами, с иной, чем у взрослых, системой вербальных ценностей, с иным корпусом ассоциативных реакций и коммуникативных стратегий позволяет вскрыть потенции языка, которые могут стать предпосылками для построения курса русского языка в начальных классах, адекватного природе последнего.

Известно, что собственно лингвистические данные могут не всегда совпадать с теми, которые получаются в результате анализа речи и лингвистических экспериментов. От экспериментального поворота исследования лингвистика выигрывает, т.к. картина «языковой системы» при этом дополняется и уточняется. Одним из аспектов нашего исследования являются наблюдения над типами актуализации мотивационно связанных слов в письменной речи дошкольников и младших школьников, поскольку решение конкретных орфографических вопросов находится в непосредственной зависимости от разработанности лингвистической теории. Производные слова состав-

ляют большую часть словарного состава русского языка, они легко возникают в спонтанной речи, именно поэтому Е.С. Кубрякова отмечает, что «производные слова не могут быть закрытым списком, они задаются правилами их образования» (Кубрякова 2010: 20). Высокий процент (подробнее см. Блинова 2009: 44) мотивированных слов создает предпосылки для постоянной актуализации мотивационных отношений в потоке речи, в том числе и письменной.

Методы и материал исследования

Источниками описания типов актуализации мотивационно связанных слов послужили личные наблюдения автора за письменной речью 124 детей от шести до одиннадцати лет. Респонденты были условно разделены на две группы: группа А — младшая, которую составили дети шести-семи лет (дошкольный возраст — 19 детей), и группа Б — старшая, объединившая детей от семи до одиннадцати лет включительно (младшие школьники — 105 детей). Исследование письменной речи детей проводилось методом синхронного среза. Экспериментальные группы были сформированы в действующих муниципальных дошкольных и школьных учреждениях г. Череповца. Детям предлагалось подобрать и записать «похожие» слова (термин «однокоренные, родственные» вводится во 2-м классе) к словам *соль*, *холод*, *снег*, *береза*, *богатый*. В результате отбора речевого материала объектом исследования стали 1375 единиц.

Полученные данные

При изучении явления мотивации слов ребенком основным источником служит его обыденное сознание. Мотивированность слова основана на осознании носителем языка связи звучания и значения, ассоциативных отношений, внутренней формы слова, морфемной структуры. На основании полученных данных можно выделить основные и периферийные типы актуализации мотивационных отношений слов в письме детей.

Основные типы

1. Актуализация структурная (подкрепленная определенными формальными показателями). Примеры: снег — снежок, холод — холодок, снег — снеговик, береза — березовик, снег — снежище, холод — холодище.

2. Актуализация лексическая (выявляется лексическая мотивированность производного слова, при этом все отношения слов, находящихся в отношениях лексической мотивации, основаны на общности корневых морфем, в дополнение к которым привлечен набор формантов). Примеры: холод — холодный, снег — снежный, соль — солонка, соль — соленый, снег — снеговик, снег — снежинка,

холод — холодно, береза — березка, береза — березняк, богатый — богатство.

3. Актуализация фонетическая (сопоставление мотивируемой единицы с качествами объекта). Примеры: холодный — холодец, соль — солянка, снег — снегирь.

4. Актуализация частеречная (при структурной мотивации принадлежность к той или иной части речи всегда одинакова, при лексической мотивации — разнообразна). Примеры: холод — холодный, холодить; снег — снежный, снежок, снегопад, снегоход, заснеженный, заснежило.

5. Актуализация регулярная/нерегулярная (для регулярной мотивации характерно использование одной словообразовательной модели, например, предмет — место, предмет — признак, предмет — совокупность предметов и пр.). Примеры: соль — солонка, снег — снежный, береза — березняк; но соль — рассольник.

Периферийные типы

Явление мотивации в письменной речи детей тесно связано с другими лексическими явлениями, такими как синонимия, антонимия, объединение слов одной лексико-семантической группы. При этом отношений словообразовательной производности не отмечается.

1. Ассоциативная связь. Примеры: соль — суп, соль — бульон, соль — рыба; холод — простуда; холод — морозильник; богатый — деньги, серебро, золото.

2. Слова одной ЛСГ. Примеры: береза — дуб, ива, тополь, сосна, ель; холод — снег, вьюга, метель, ветер, лед, мороз.

3. Синонимия. Примеры: холод — холодный, ледяной.

4. Антонимия. Примеры: снег-снеговик-негр.

Выводы

Видимо, данные примеры можно рассмотреть с точки зрения Е.А. Земской: рассмотреть количественное соотношение производных слов, образованных разными способами (см. Земская 2007). Однако обращение к речи детей, которую зачастую называют «отрицательным материалом», дает нам возможность увидеть то, что формируется в речи и требует пристального внимания. Ребенок следует своей созданной системе языка, поэтому для него при мотивации слов не возникает необходимости проходить стадии мотивированности, строго закрепленные в грамматиках (типа: глупый → глупить, но не глупо → глупить). Для детей важно, что свойством слова является его возможность своей смысловой и морфологической структурой предсказывать значение других «похожих» слов, т.е., по сути, ребенок

использует знакомые ему словообразовательные модели, актуализирует их, демонстрируя нам механизм процессов словообразования. Характер моделирования при этом может быть самым различным: аналогическим, корреляционным, дефиниционным (см. Кубрякова 2007). В рассмотренных нами примерах, дети чаще пользуются аналогическим словообразованием, т.е. происходит ориентация на существующий лексический образец. Механизмом является копирование знакомого образца, т.е. модель заполняется новым лексическим материалом: богатый → богач, березка → березонька. Следствием названного процесса мотивации будет повторяемость (с формальной точки зрения) схемы с данными аффиксами, но в приложении к другому корню. В других наших наблюдениях отмечены и корреляционный (например, советчик всем советы дает; каменщик добывает камень), и дефиниционный (например, моряк — тот, кто плавает, тайник — это такая комната, где деньги хранят) словообразовательные процессы.

Результаты нашего анализа позволяют говорить о неоднородности как словообразовательных, так и мотивационных отношений, об их нетождественности в разных случаях. Однако, несмотря на это, умение ребенка разложить слово на составляющие его морфемы проявляется очень рано. Данные экспериментов, полученные нами, позволяют говорить о влиянии опыта ребенка при установлении отношений между знаками (словами, морфемами) на правописание. При написании производных слов для детей упрощается процедура передачи комбинации знаков (звуко-буквенного соотношения), и следовательно, повышается грамотность, что показывают и наши наблюдения: в 1375 полученных ответах практически нет ненормативных написаний в тех случаях, когда орфограмма встретилась в исходном слове.

Таким образом, языковая система, в которой заложены модели деривационного функционирования единиц, является важнейшим условием формирования «чувства языка», «энергетики слова» при освоении грамоты.

Литература

- Блинова О.И. Явление мотивации слов. Лексикологический аспект. — М., 2009.
- Земская Е.А. Словообразование как деятельность. — М., 2007.
- Кубрякова Е.С. Теория номинации и словообразование. — М., 2010.
- Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. — М., 2007.

ОСВОЕНИЕ РУССКОЯЗЫЧНЫМИ ДЕТЬМИ НЕПРОТОТИПИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ГРАММЕМ ЧИСЛА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО

В работах Стеллы Наумовны Цейтлин и ее учеников убедительно доказывается тезис о том, что в первую очередь детьми осваивается языковая система, а лишь затем — языковая норма (см., например, Цейтлин 1989, 2000, 2009). В аспекте исследования категории числа имени существительного в речи детей это означает, что первой освоенной функцией оказывается прототипическая (то есть функция разграничения единичности и раздельной множественности). Далее осваиваются непрототипические функции, которые можно также назвать вторичными или периферийными. В данной статье будут описаны особенности становления в речи детей, осваивающих русский язык в качестве родного, некоторых таких функций. Материалом исследования послужили данные Фонда детской речи РГПУ им. А.И. Герцена и отдела теории грамматики Института лингвистических исследований РАН (записи речи Лизы Е., Вити О. и Вани Я.), а также собственные наблюдения автора за речью некоторых детей.

Среди непрототипических функций граммем числа в литературе выделяется собирательная (Колесников 1988, Перцов 2001, Русская грамматика 1980, Шелякин 2001). При этом возможны два случая: 1) обозначается совокупность разнородных, но объединенных одной общей функцией объектов: *посуда, транспорт, одежда, мебель, техника*; 2) обозначается совокупность однородных предметов: *вишня, слива, рыба*. В первом случае мы имеем дело с существительными, входящими в лексико-грамматический разряд собирательных, во втором — с конкретными именами существительными.

Анализ детской речи показывает, что те существительные, которые в строгом смысле можно назвать собирательными, встречаются редко: 96 случаев употребления по дневниковым записям речевого развития Лизы Е. и Вити О., 59 случаев по расшифровкам спонтанной речи Лизы Е., Вити О. и Вани Я. Обращает на себя внимание тот факт, что инноваций в сфере собирательных существительных значительно больше, чем в сфере других лексико-грамматических разрядов существительных. По данным расшифровок спонтанной речи, в среднем он составляет 9,2%, по данным дневниковых записей — 13%. При этом в случае с вещественными существительными — 0,4% и 2,9% соответственно, в случае с конкретными *pluralia tantum*, обозначающими дву- и многосоставные предметы — 0,6% и 4,3% соответственно. Примечательно то, что инновационное употребление собирательных существительных (в форме мн. числа и в составе количественно-

именных сочетаний) встречается в речи детей не только дошкольного, но и младшего школьного возраста. Например:

Р. *Давай играть в магазин. Тут развесим одежды* (Ангелина Т., 7, ДН¹.);

Р. *Броню не можно пробить обычной бомбой. У меня всего-то две летучих техники. Можно у Вас взять? Летучей у меня мало [техники]. ... Ему дали замечание [танку], что он разгромил свою базу* (Ваня П., 7,6,29, ДН.).

Высокий процент инноваций в сфере собирательных существительных и относительно поздний возраст, в котором дети производят инновации по числу, говорит о когнитивной сложности функции граммемы ед. числа собирательных существительных, которую мы предлагаем называть *собирательно-обобщающей*. При этом важно отметить, что функция ед. числа других существительных, также традиционно включаемых в лексико-грамматический разряд собирательных, будет не собирательно-обобщающей, а собирательной: *листва, воронье, профессура*. Такие существительные обозначают не разнородные, а в определенной мере сходные предметы, формы ед. числа в собирательном значении можно заменить на соответствующие формы мн. числа: *листья, вороны, профессора*.

В тех случаях, когда языковая норма допускает вариативное употребление числовых форм, то есть тогда, когда мы имеем дело с формами конкретных существительных, употребляемыми то в собирательной функции, то в прототипической (например, о совокупности плодов можно сказать и *слива*, и *сливы*), дети демонстрируют четкую тенденцию к сдвигу исчисляемости. Под последним мы понимаем когнитивный процесс, в результате которого *существительные с лабильной исчисляемостью* (термин О.Н. Ляшевской, означающий свойство тех существительных, которые могут иметь синонимию форм числа (Ляшевская 2004)), а иногда и неисчисляемые переходят в исчисляемые, и выбор из двух возможных форм определяется естественно-семантическим принципом²: форма ед. числа обозначает единичность, форма мн. числа — раздельную множественность. Степень исчисляемости существительных становится более высокой в речи детей по сравнению с речью взрослых. Иными словами, собирательная функция граммем числа существительных до определенного момента игнорируется детьми.

¹ Здесь и далее ДН — дневниковые наблюдения.

² Впервые естественно-семантический принцип применительно к числовому оформлению существительных был описан в работе А. К. Поливановой (Поливанова 1983).

Еще одной вторичной функцией граммема числа существительных является индивидуализирующая. Это основная функция, выполняемая формами ед. числа собственных существительных (Шелякин 2001: 35). В идеальном случае в образовании форм мн. числа нет необходимости. Если все же такие формы возникают, то со смещением лексического значения существительного. О значениях форм мн. числа имен собственных писал, например, О. Есперсен, выделяя следующие.

«1) Конкретные предметы или лица, которые более или менее случайно обозначаются одним и тем же названием: «В нашей компании было *три Джона* и *пять Мэри*»; «Я не был ни в одном из американских *Римов*».

2) Члены одной семьи: «У всех Тимперлеев длинные носы»; «во времена *Стюартов*»; «*Генри Спинкеры*» <...>.

3) Лица или предметы, сходные с лицом или предметом, носящим данное имя: «*Эдисоны* и *Маркони* могут потрясти мир изобретениями» <...>.

4) В результате метонимии имя собственное может употребляться для обозначения произведения, созданного автором, носящим это имя: «В этой галерее два *Рембрандта*» (Есперсен 1958: 75).

Д.И. Арбатский, исследовавший формы мн. числа имен собственных в современном русском литературном языке, отмечал, что они «в целом более выразительны и экспрессивны, чем соответствующие формы единственного числа. Они фиксируют разнообразные смысловые оттенки, выполняют стилистические функции» (Арбатский 1975: 119). Так, например, в поэзии В. В. Маяковского широко используются формы мн. числа личных имен и фамилий для обобщенной характеристики той или иной социальной группы лиц. «Известное или выдающееся лицо, обозначаемое формой ед. ч., рассматривается в данном случае в качестве представителя целого класса лиц. Формы мн. ч. подчеркивают разнообразие лиц, обладающих общим признаком, и получают яркий экспрессивный оттенок неприятия или идеализации, а также оттенок гиперболичности» (там же). Словоформы собственных имен существительных в речи детей встречаются также во мн. числе, однако по естественным причинам этим словоформам не свойственна та выразительность, экспрессивность, о которой писал Д.И. Арбатский.

Свойство собственных имен иметь только референциальное значение, в отличие от нарицательных, которые могут употребляться также и в сигнификативной функции, вызывает инновации в речи детей. Например:

Р. Играет, что Паулины приходят к ней в гости. Все заняли места! Ай, сколько Паулин приходят к нам! Сколько народа идет Паулин! (Лиза Е., 3,3,11, ДН.);

Р. Вот вам ещё друг. Он тоже Макс. Знакомьтесь, Максы — это тоже Макс. Знакомься, Макс — это тоже Максы! (смеется) сколько Максов у меня уже стало! Это цират сказал: «Хочу завести Максов, чтобы у меня была беседа там, за столом» (Витя О., 5, 4,16, ДН.).

Отличие детской речи от речи взрослых, где имена собственные также могут употребляться в форме мн. числа, заключается в том, что одно и то же имя присваивается разным лицам детьми намеренно, а не случайно, как это происходит в языковой норме. Причиной возникновения инноваций подобного рода на ранних этапах онтогенеза может служить несформировавшаяся дифференциация, а вернее, ее отсутствие, между именами нарицательными и именами собственными в индивидуальной языковой системе ребенка. Однако же, когда дети начинают употреблять глаголы *звать*, *называть*, и могут ответить на вопрос *Как тебя зовут?*, это разграничение, видимо, уже можно считать освоенным. Тем не менее, собственные существительные все же и после этого могут употребляться во мн. числе. Все дело, вероятно, в том, что не освоено противопоставление «единичное — общее», которое лежит в основе категории числа имен собственных. Как справедливо пишет М.Д. Воейкова, «ребенок производит мыслительное обобщение, ошибочно полагая, что любое имя можно употреблять и по отношению к классу, и по отношению к единичному лицу» (Воейкова 2011: 109).

Обобщение как когнитивный механизм формируется у ребенка довольно рано, рано формируется и сигнификат имени, следствием чего является раннее усвоение прототипической функции числовых форм (единичность — раздельная множественность). Обобщенное значение, связывающее имя не только с единичным предметом, но и с классом подобных предметов (или сигнификат), является неотъемлемым атрибутом подавляющего большинства существительных (всех нарицательных), в результате чего существительные могут приобрести соотносительные по числу формы. Далее требуется сделать некоторый «шаг назад» в развитии языковой способности — понять, что некоторые имена обладают уникальным именем и форма мн. числа этих имен не тождественна формам мн. ч. имен нарицательных. Иными словами, на фоне общего правила нужно освоить частное.

У ед. числа выделяют также *родовую* функцию (иногда называемую *родо-видовой*). Употребляемые словоформы в данной функции характеризуют объект как принадлежащий к определенному классу: *Собака — друг человека; Канарейка — существо нервное* и под. (Перцов 2001: 173; Колесников 1988: 61; Шелякин 2001: 35; Плунгян 2003: 282). Родовую функцию в русском языке также может выполнять и граммема мн. числа: *Волки — хищники* (Колесников 1988: 62); *Страны вымирают* (Плунгян 2003: 282).

В речи детей наблюдается абсолютное преобладание форм мн. числа в подобных контекстах: *Тёти красивые бывают; Верблюды плывают; Пудели черные бывают* и так далее. Такое употребление обусловлено, как нам представляется, частотностью соответствующей конструкции в речи взрослых, которые через обобщения формируют знания ребенка об окружающем мире. Так, мама Вани Я. в одной из расшифровок записей спонтанной речи несколько раз задает вопрос, построенный по модели «Что + сущ. во мн.ч. + любят?». Естественным следствием становится то, что и ребенок начинает обобщать сведения о мире и по одной модели строить высказывания с существительными во мн. числе, обозначающими всю совокупность объектов окружающего мира, которой приписывается то или иное свойство.

Итак, набор граммем числа существительных в русском языке весьма ограничен: всего две. Они выполняют целый спектр семантических функций. При этом, как пишет А.В. Бондарко, «несобственная функция морфологической категории всегда так или иначе вытекает из ее основной функции, являясь ее следствием, побочным результатом» (Бондарко 1971: 63). Все вторичные функции осваиваются детьми на основе базовой, или прототипической. Если прототипическая функция граммем числа существительных осваивается в первую очередь, то освоение ограничений, накладываемых языковой нормой на выполнение базовой функции, значительно отодвинуто во времени, о чем свидетельствуют инновации в речи детей 8–9 летнего возраста.

Литература

- Арбатский Д.И. Множественное число собственных имен существительных в поэзии В.В. Маяковского // Исследование языка художественных произведений: материалы XVII зон. конф. каф. рус. яз. Среднего и Нижнего Поволжья, посвящ. памяти проф. В.А. Малаховского, 20–22 мая 1974 г. — Куйбышев, 1975. — С. 119–123.
- Бондарко А.В. Грамматическая категория и контекст. — Л., 1971.
- Воейкова М.Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. — М., 2011.
- Есперсен О. Философия грамматики. — М., 1958.
- Колесников А.А. Семантическое обеспечение грамматических форм имен существительных русского языка. — Киев, 1988.
- Ляшевская О.Н. Семантика русского числа. — М., 2004.
- Перцов Н.В. Инварианты в русском словоизменении. — М., 2001.
- Плунгян В.А. Общая морфология: введение в проблематику. — М., 2003.
- Поливанова А.К. Выбор числовых форм существительных в русском языке // Проблемы структурной лингвистики. — М., 1983. — С. 131–145.

Русская грамматика: [в 2-х тт. / редкол.: Н.Ю. Шведова (гл. ред.) и др.]. — Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. — М., 1980.

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

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

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

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

Юлия Пузанова

КОНСТРУИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАРАМЕТРИЧЕСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ)

Большинство современных исследований, посвященных онтогенезу речи, выполняются в России и за рубежом в русле конструктивистского подхода, предполагающего признание того факта, что «каждый ребенок конструирует свою языковую систему, а не заимствует ее в готовом виде у взрослого путем имитации языковых единиц и конструкций» (Семантические категории: 15).

По словам С. Н. Цейтлин, основателя отечественной научной школы онтолингвистики, «языковая система человека формируется прижизненно, на основе самостоятельно осуществляемой им переработки речевого инпута, причем движущей силой этого процесса является естественное для человека стремление к коммуникации с другими людьми, сопровождающее совместную деятельность» (Цейтлин 2009: 16). Основой для конструирования ребенком языковой системы, безусловно, является окружающая его речевая среда (инпут), составляющая «детали» для строительства языковой системы, на основе которых (пусть и бессознательно) осуществляются операции анализа, синтеза, категоризации и классификации языковых фактов. Необходимость подобного упорядочивания получаемого в инпуте материала, очевидно, имел в виду Л. В. Щерба, писавший, что «речевая организация человека никак не может просто равняться сумме речевого опыта (подразумеваю при этом и говорение, и понимание) данного индивида, а должна быть какой-то своеобразной переработкой этого опыта» (Щерба 1974: 25).

Анализируя работы отечественных психологов и психолингвистов, посвященные особенностям психической деятельности че-

ловека, определяющим становление и функционирование языка, А.А. Залевская отмечает, что психическое отражение всегда является активным процессом, происходящим при постоянной взаимосвязи внутреннего и внешнего, индивидуального и социального, и характеризующимся динамичностью и непрерывностью. При этом разделение мышления, речи, памяти, восприятия и других психических процессов онтологически невозможно, так как в условиях реальной психической деятельности все эти уровни взаимосвязаны. Одним из фундаментальных свойств психического процесса признается непрерывность осознанного и неосознанного, при котором бессознательное является столь же реальным, как и осознаваемое, а осознанное и вербализованное не находятся в однозначном соответствии (Залевская 1999: 35–37). Приведенные положения подтверждают тот факт, что «своеобразная переработка» речевого опыта, о которой писал Л.В. Щерба, осуществляется в активном взаимодействии многих психических процессов. Несмотря на их исконное единство, в целях научного анализа мышление и речь искусственно разграничиваются для обсуждения одной из крупнейших проблем — соотношения процессов когнитивного и речевого развития.

Существует убеждение, что ребенок выражает в языке только то, что ему когнитивно доступно. Согласно мнению Д. Слобина, высказанному им в статье «Когнитивные предпосылки развития грамматики», «ребенок не может начать использовать данную языковую форму как значимую, пока он не в состоянии понять, что она значит. <...> Первыми лингвистическими формами, используемыми в речи ребенка, являются такие, которые выражают значения, соответствующие уровню его когнитивного развития» (Слобин 1984: 149–150). Данное высказывание не вызывает сомнения и имеет широкое подтверждение на примере грамматических явлений, жестко требующих совпадения формы и функции, однако существуют факты, позволяющие говорить о возможности имитативного продуцирования в плане лексики. Безусловно, развитие мышления обеспечивает постепенное овладение все более сложными и абстрактными понятиями, заключенными в языке, но нельзя отрицать возможность имитативного воспроизведения единиц на определенном этапе речевого онтогенеза. Ребенок не сразу овладевает лексическим значением даже самых употребительных слов: форма может быть усвоена подражательно. Как нам представляется, возможным является употребление отдельных лексических единиц без учета их семантики, но, тем не менее, с опорой на контекст (ситуативный или собственно речевой). Данное наблюдение во многом объясняется подходом к освоению детской речи, основанным на употреблении (*usage-based theory*), который разрабатывается М. Томазелло в рамках конструктивистского направления. Согласно ему, ребенок усваивает язык не отдельными

единицами, а целыми высказываниями и при необходимости привлекает необходимые элементы для использования в соответствии с актуальной коммуникативной задачей, всегда в соответствующем по смыслу контексте (Tomassello 2003: 36–40). Таким образом, это употребление, основанное не на понимании лексических значений отдельных компонентов, а на комплексном понимании смысла высказывания. В данном случае мы обращаемся к различию «значения» и «смысла», введенному Л.С. Выготским, отмечавшим, что смысл «оказывается всегда динамическим, текучим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной устойчивости» (Выготский 1999: 322), то есть имеет ситуативную обусловленность, а значение — «есть тот неподвижный и неизменный пункт, который остается устойчивым при всех изменениях смысла в различном контексте» (там же: 323), и является объективным отражением системы связей и отношений. Смысл выступает в качестве общей и целостной сущности, отдельные зоны которого реализуются в значениях лексических единиц. В этом смысле теория М. Томазелло и ее подтверждение фактами детской речи свидетельствуют об индуктивном характере речевого онтогенеза. Понимание направления процесса освоения языковой системы как движения от общего к частному, о котором пишет С.Н. Цейтлин, говоря об очередности освоения ребенком языковых правил (Цейтлин 2009: 24), является отражением более глобального принципа дифференциации — интеграции (ортогенетического принципа Гете — Спенсера — Вернера). Согласно ему, развитие происходит от «состояния относительной глобальности и отсутствия дифференциации к состояниям большей дифференцированности, артикулированности и иерархической интеграции. Органическое развитие — это всегда постепенно возрастающая дифференциация, иерархическая интеграция и централизация внутри генетического целого» (Чуприкова 1997: 71). Данный принцип является одним из всеобщих для любых систем и выступает в качестве наиболее важного критерия оценки уровня организации системы. В данном случае речь идет об оценке, основанной на качественной характеристике системы, что, на наш взгляд, является более продуктивным подходом, нежели оценка языковой системы ребенка по сравнению с нормативной системой языка.

Когнитивизм как одно из положений конструктивистского подхода предполагает непрерывность и взаимообусловленность когнитивного и речевого развития, постепенное накопление когнитивных возможностей для перехода от одной временной языковой системы к другой, более совершенной (Цейтлин 2009: 17–25). Таким образом, изучение вопросов онтогенеза лексической системы предполагает исследование становления способов репрезентации и хранения языковых знаний в психике человека, законов их функционирования

в речи, элементов системы языка, отраженных в сознании, а также правил выбора этих средств для решения актуальных коммуникативных задач.

Чрезвычайно важной является развиваемая в работах С.Н. Цейтлин идея о том, что ребенок осваивает язык не по частям, а целостно. Индивидуальная языковая система ребенка коррелирует с системой языка взрослых и постепенно приближается к ней, то есть детская речь является системной даже на начальных этапах. Следование «горизонтальному» подходу исключает отраженную в приведенном высказывании оценку детской языковой системы с позиций системы нормативного языка и требует рассмотрения ее с точки зрения соответствия существующим потребностям ребенка. В этом смысле нам также близка мысль В.Б. Касевича о том, что в каждый момент времени «язык ребенка представляет собой целостную самостоятельную систему со своими единицами и правилами, обеспечивающими необходимую коммуникацию» (Касевич 1998: 34). Данное высказывание не только является утверждением самодостаточности языковой системы ребенка на каждом этапе ее развития, но и указанием на то, что каждая новая временная языковая система отличается от старой не только набором языковых элементов, но и иным функциональным использованием в соответствии с существующими в рамках данной системы правилами функционирования языковых единиц. Стоит отметить, что установление четких границ между временными языковыми системами, переходящими одна в другую в процессе речевого онтогенеза, является чрезвычайно сложной задачей. Не всегда оказывается возможным определить, является ли, например, новый вариант сочетания лексических единиц собственной продукцией ребенка или же воспроизведением с опорой на предыдущий инпут. Очевидно, начальным этапом освоения лексических единиц также является их употребление, основанное на имитации, с последующим определением ребенком смысловой структуры слова и его функциональных возможностей.

Самыми первыми в речи детей появляются параметрические прилагательные совокупного размера — *маленький* и *большой*. Первые употребления параметрических прилагательных совокупного размера в речи детей, вероятно, носят имитативный характер, их появление обусловлено особенностями инпута, в котором, как уже было отмечено ранее, на определенном этапе значительно возрастает число прилагательных. Это связано со стремлением взрослого привлечь внимание ребенка на выделение признака предмета, которое не является для ребенка данностью, а познается как в ходе предметной деятельности — манипуляций с различными предметами, так и в результате сложнейшей работы по извлечению из инпута, представляющего собой разрозненные факты, языковых единиц и определению

их функций. На ранних этапах онтогенеза ребенок обходится без прилагательных, в первую очередь, потому что предметы и признаки слиты для него. Так, лексемы *мячик*, *кубик*, *мишка* в начальном детском лексиконе являются наименованием не только объектов окружающей ребенка действительности, но и их характерных признаков, которые С. Н. Цейтлин предлагает называть «диффузными комплексом» (Цейтлин 2000: 123). Подтверждением этого являются и детские лексико-семантические сверхгенерализации, большая часть которых основана на перцептивном сходстве объектов, то есть значимыми оказываются не только сами предметы, но и их признаки. Такое «единство» существительного и прилагательного в детской речи вполне отражает их действительную исконную близость, определяемую категориальной основой семантики прилагательных, обозначающих качества и признаки, непосредственно связанные с объектами-носителями данных признаков.

Очевидно, утверждение того, что появление первых параметрических прилагательных в речи детей свидетельствует о способности ребенка к разделению предмета и признака, было бы преждевременным. Появление единиц, относящихся в языке к классу прилагательных, не может быть интерпретировано вне рассмотрения функций, которые они выполняют.

На раннем этапе онтогенеза прилагательное наряду со значением признака актуализирует значение предмета и проявляет синтаксическую и коммуникативную самостоятельность, то есть обладает характеристиками, традиционно ему не свойственными:

Р.: *Бабушка маленькие* [машинки. — Ю. П.] *катать с горки* (Ваня Я. 2,2);

Р.: *Баба на длинный Ване* (Ваня Я. 2,2);

Р.: *Эта большая сейчас сделает* (Рома 2,5).

Традиционная же синтаксическая несамостоятельность прилагательных выражается в том, что они связаны атрибутивной или предикативной связью с существительными, обозначающими объекты-носители признаков. Атрибутивные по форме сочетания параметрических прилагательных с предметными существительными можно обнаружить в речи детей достаточно рано:

Р.: *Маленькая машинка* (Сережа 2,0);

Р.: *Маленький львенок* (Лиза Е. 2,0);

Р.: *Большая ванночка* (Лиза Е. 2,1).

Такие сочетания, вероятно, еще не воспринимаются ребенком как сложные синтаксические образования, а используются единичными комплексами, часто имитативно, то есть прилагательные выступают

в речи ребенка в связи только с теми существительными, с которыми они встречаются в речи, обращенной к ребенку. На этом этапе атрибутивное сочетание параметрического прилагательного с существительным служит единым наименованием объекта, следовательно, здесь целесообразнее говорить не об атрибутивной функции параметрических прилагательных, а об атрибутивных по форме сочетаниях, выполняющих номинативную функцию.

Таким образом, первым этапом освоения ребенком семантики параметрических прилагательных является процесс разделения признака предмета в сознании ребенка, который связан с актуализацией категориальной качественной семы в структуре лексического значения единиц. Инпут и внеязыковое подтверждение позволяют ребенку также отнести данные прилагательные к одной тематической области (размера) и со временем освоить их противоположность, в основе которой лежит разная степень проявления одного и того же качества.

Освоение параметрических прилагательных, характеризующих линейные измерения, осложнено наличием в их семантике дополнительных признаков — пространственных характеристик. Эти признаки ребенок вычленяет как в ходе предметной деятельности, так и ориентируясь на сочетаемость прилагательных.

На первых этапах освоения параметрических прилагательных, характеризующих линейные измерения, ребенок использует их факультативно, в качестве дополнительной характеристики, с прилагательными совокупного размера:

Р.: *Это большая толстая картинка* [о конверте от пластинки. — Ю. П.], *это маленькая, тоненькая* (Лиза Е. 2,1);

Р.: *Это большой-большой хвост* [хвост фазана в книжке. — Ю. П.], *длинный-длинный* (Лиза Е. 2,2);

Р.: *Большой будет, высокий* [дом — Ю. П.] (Витя О. 2,5);

Р.: *Почему такая тоненькая* [пластинка с аудиозаписью. — Ю. П.] *про доброго зайца?*

В.: *Маленькая?*

Р.: *Короткая* (Лиза Е. 4,3).

Параметрические прилагательные совокупного размера, таким образом, оказываются некими родовыми названиями качества, с помощью которого ребенок характеризует объект, и приобретают статус гиперонима, а параметрические прилагательные, характеризующие размеры, — единицами, специфицирующими его, т.е. гипонимами. При этом дети в подобных высказываниях никогда не ошибаются с полярной характеристикой: положительно маркированные члены антонимических пар группируются ребенком и противопоставляются друг другу. Это позволяет предположить, что параметрические

прилагательные, характеризующие линейные измерения, попадают в лексикон ребенка посредством отнесения их к одному из полюсов шкалы размера, выраженных параметрическим прилагательным совокупного размера.

Подтверждением того, что параметрические прилагательные совокупного размера воспринимаются ребенком в качестве гиперонимов, является также использование их детьми даже в тех контекстах, где однозначно требуется использование гипонима:

Р.: *Хвост* [о хвосте мышки. — Ю. П.] *большой* (Лиза Е. 1,9).

Хвост мышки может быть длинным, но не может быть назван большим, так как протяженность в одном из измерений не определяет автоматически большого объема занимаемого пространства. Интересным является тот факт, что ребенок в ряде случаев игнорирует одностороннюю направленность замены, «превращая» квазисинонимичные отношения параметрических прилагательных разных подгрупп в синонимические:

Р.: *У него короткие глаза, короткие.*

В.: *Глаза короткие? Не глаза короткие у петуха. Ви-дишь, у петуха глаза сбоку находятся* (Ваня Я. 2,9).

Приведенный пример, очевидно, иллюстрирует ту степень освоения параметрического прилагательного короткой, на которой дифференциальная сема линейного измерения протяженности в пространстве еще не закреплена в семантике лексической единицы, следовательно, для ребенка существует возможность ее синонимичного использования с лексемой маленькой.

Поскольку дети еще не знают, а, следовательно, не учитывают запретов, налагаемых традицией, выражаемых в лексической сочетаемости единиц, опорой для них является сочетаемость семантическая — возможность пространственного измерения определенных объектов:

Р.: *Толстая дырка* (Лиза Е. 2,1);

Р.: *Толстая банка* [о трехлитровой банке. — Ю. П.] (Лиза Е. 2,1).

Очевидно, что ребенком освоена сема положительной степени проявления признака, но не освоен параметр, в связи с чем параметрическое прилагательное *толстый* выступает в качестве синонима к прилагательному *большой*. Пример с банкой также отражает антропоцентричность системы оценки размера — трехлитровая банка, действительно, вполне может быть названа толстой, раз так можно назвать человека; значимым для ребенка, в первую очередь, оказывается сходство определенных объектов действительности, которое,

вероятно определяет для ребенка возможность сходства их наименований.

Опора на характер сочетаемости позволяет нам отделять собственно продуцирование как способность конструирования различных сочетаний с существительными от имитации. О продуктивном характере лучше всего свидетельствуют сочетания, не соответствующие принятой в языке предметной отнесенности. Данные примеры, представляющие лексико-семантические инновации, очевидно, отражают тот этап процесса освоения семантики параметрического слова, когда происходит активное определение набора семантических признаков, релевантных для конкретной единицы.

Возможность такого функционирования единиц в детской речи определяется семантикой параметрических прилагательных совокупного размера, описанной в значении 'значительный / незначительный по величине, размерам', которая, казалось бы, позволяет выражать значение любого размера (в том числе и линейного) прилагательными *большой* и *маленький*, но, как мы уже отмечали, существует достаточно большое число условий, накладывающих ограничения на подобные замены и определяющих их семантическую и лексическую сочетаемость. Так, ребенок не учитывает, что возможность характеристики какой-либо части объекта с помощью параметрических прилагательных не означает возможности расширения сферы действия данного качества на объект в целом, в результате чего появляются лексико-семантические сверхгенерализации по принципу метонимического переноса:

Р.: *Селезень такой длинный. Нет, он коротенький, как утка* (Ваня Я. 3,6).

Вероятно, имея в виду длину шеи птицы, ребенок называет саму птицу длинной или короткой. Вторым объяснением является возможность влияния прототипического характера оценки размера, а именно описанная нами ранее возможность отнесения к определенной точке на шкале размера за счет закрепления объектов-носителей данного признака. Так, если представление о лебеде как птице с длинной шеей, скажем, закрепляется ребенком за прилагательным *длинный*, то утка, вероятно, является прототипическим представителем птиц с короткой шеей. Таким образом, на определенном этапе степень проявления некоторого качества представляется ребенку непосредственно связанной с объектом и является его основным отличительным признаком:

Р.: *Поехал длинный как змея* [поезд. — Ю. П.] (Ваня Я. 2,2);

Р.: Нос получился, нос, смотри... *длинный*.

В.: Длинный нос получился, да.

Р.: У меня получился слон (Ваня Я. 2,2);

Р.: Лягушка такая.

В.: Да, очень похоже на лягушку получилось.

Р.: *Тоненькие* ножки. Ножки тоненькие получились (Ваня Я. 2,11).

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что в сознании ребенка существуют некоторые прототипические носители определенных признаков: длинной является змея, на этом основании с ней сравнивается поезд, длинный нос, непременно, характеризует слона, тонкие ножки — лягушку.

Отдельный интерес представляет процесс освоения ребенком дифференциальных сем параметрических прилагательных, характеризующих линейные измерения. Так параметрические прилагательные *высокий* и *длинный* характеризуют объекты вытянутой формы, однако для их функционирования оказывается значимой вертикальная и горизонтальная ориентация объекта. Последняя характеристика, на определенном этапе, по-видимому, еще не является релевантной для ребенка:

Р.: *Поезд, смотри, какой высокий* (Дима С. 2,6);

Р.: *Ай, какая змея высокая* (Лиза Е. 2,10).

Если для прилагательного *длинный* ориентация в пространстве не принципиальна, то прилагательное *высокий* требует не просто вертикальной ориентации объекта, но и фиксированности его положения в пространстве. Когда ребенок учитывает первый компонент (вертикальную ориентацию), но не учитывает второй (фиксированность), появляются примеры употреблений, нарушающих привычную сочетаемость:

Р.: *Чьи ноги высокие?* (Женя Г. 3,3).

Возможность такого функционирования параметрических прилагательных в речи детей объясняется тем, что освоение семантики слова ребенком — это своеобразный эксперимент, результаты которого могут быть как положительными (когда ребенок «попадает» в привычное употребление), так и отрицательными (когда происходят семантические сбои, обусловленные отсутствием какой-либо семы в структуре значения слова), с которыми связано появление лексико-семантических инноваций.

Исследование процесса освоения параметрических прилагательных позволяет предположить, что в основе онтогенеза семантики параметрических прилагательных лежит семантическая полярность параметрических прилагательных совокупного размера и их семантическая близость с параметрическими прилагательными, характеризующими линейные измерения.

Развитие лексикона ребенка, таким образом, тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи. Сначала ребенок воспринимает лексические единицы в речи взрослых, а затем осознает их, открывает их функции для себя. Осваивая лексическую систему, каждый ребенок конструирует временные лексические системы, постепенно продвигаясь от самых примитивных и упрощенных к узуальной системе.

Литература

- Выготский Л.С.* Мышление и речь. — М., 1999.
- Залевская А.А.* Психолингвистический подход к анализу языковых явлений // Вопросы языкознания. — 1999. — №6. — С. 31–42.
- Касевич В.Б.* Онтолингвистика, типология и языковые правила // Язык и речевая деятельность. — Т.1. — М., 1998. — С. 31–40.
- Семантические категории в детской речи / редкол.: С. Н. Цейтлин (отв. ред.). — СПб., 2007. — С. 12–24.
- Слобин Д.* Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. — М., 1984. — С. 143–208.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.
- Чуприкова Н.И.* Психология умственного развития: Принцип дифференциации. — М., 1997.
- Щерба Л.В.* О тройном аспекте языковых явлений // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974. — С. 24–39.
- Tomasello M.* Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. — London, 2003.

Лариса Савельева

О НЕКОТОРЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ИНТУИЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В работах по детской речи всесторонне рассматриваются возможности усвоения системы родного языка, проявляющиеся как «познавательные тенденции детского ума» (термин Д. Слобина). В исследованиях А.Н. Гвоздева, Н.И. Лепской, С.Н. Цейтлин, Т.Тульviste и других отмечается, что задолго до поступления в школу (уже с двух-трех) дети проявляют большой интерес к явлениям языка и склонность к размышлениям над разными вопросами его структуры, к анализу языковых явлений и закономерностей, то есть к метаязыковой

деятельности. В ряду познавательных тенденций, проявляющихся в овладении детьми языком, отчетливо выделяются:

- интерес и способность к наблюдениям над языком;
- способность к осознанию языковых норм;
- опережающее усвоение системы языка по отношению к становлению нормы;
- способность к овладению сначала общими, а затем частными языковыми категориями и правилами;
- высокий уровень практического владения языком.

Все специалисты по детской речи отмечают, что понимание детьми языковых закономерностей является интуитивным, то есть, как разъясняет С.Н. Цейтлин, не находится в «светлом поле сознания» (Цейтлин 2000: 227). Однако сам факт необычайной обостренности чувства языка в детском возрасте, предрасположенности детей к открытию языковых закономерностей является бесспорным, и его следует учитывать в процессе обучения языку.

Проблема развития чувства языка вызывает интерес у лингвистов, психолингвистов, психологов, психофизиологов, нейропсихологов, методистов, поскольку действительно имеет междисциплинарный характер. Для методики преподавания русского языка актуальными являются прикладные аспекты исследования феномена чувства языка. Принцип развития чувства языка как один из методических принципов был сформулирован Лидией Прокофьевной Федоренко еще в 60-х годах XX века и является в методике общепринятым. Однако в последнее десятилетие в условиях вариативности концепций, моделей, содержания начального языкового образования появляются очень разные подходы к самой проблеме развития чувства языка и путей ее решения. В то время как одни авторы программ и учебников по русскому языку (Т.Г. Рамзаева, М.С. Соловейчик, Р.Н. Бунеев и др.) признают необходимость развития у младших школьников чувства языка, другие авторы (В.В. Репкин, Е.В. Восторгова, А.В. Полякова и другие) считают приоритетной задачей курса русского языка в начальной школе развитие теоретического, абстрактного (лингвистического) мышления. Представляется, что повышенное внимание к развитию теоретического (лингвистического) мышления младших школьников может стать причиной дисбаланса в развитии учащихся и снижении уровня практического владения языком.

Практическое владение языком и чувство языка (эмпирические обобщения языковых наблюдений), по мнению Е.Д. Божович, входят в структуру речевого опыта, которым ребенок обладает до школьного обучения. Поэтому в языковом образовании должны объединяться два процесса: 1) осмысление и преобразование речевого опыта под влиянием усваиваемых знаний о языке, 2) наполнение и конкретизация знаний о языке материалом речевого опыта (Божович 1997).

Проблема взаимовлияния способности к теоретическому анализу языка и чувства языка, достижения их сбалансированного и согласованного развития не может быть раскрыта без обобщения позиций ученых относительно самого феномена чувства языка. Содержание и механизмы чувства языка трактуются по-разному. Большинство исследователей признают, что чувство языка «является интуитивным компонентом восприятия и порождения речи, обеспечивающим непосредственное симультанное усмотрение человеком качественных (идиоматических, лексических, стилистических и т.д.) особенностей высказывания» (Божович 1988: 70). Е.Д. Божович под чувством языка понимает «механизм селекции и контроля языковых единиц, в которых соотношение семантического и формального носит объективно неформализованный, варьирующий характер» (Божович 1988: 73). Одной из функций чувства языка, по мнению Е.Д. Божович, является прогноз решения лингвистической задачи, то есть антиципирующая функция (Божович 1988:78).

М.М. Гохлернер и Г.В. Ейгер полагают, что в основе чувства языка лежат «сигналы согласования-рассогласования порождаемых или воспринимаемых языковых форм со сложившимися в результате языкового опыта в сознании индивида конкретными эталонами языковых единиц, структурными схемами и метаязыковыми знаниями» (Гохлернер, Ейгер 1983: 138).

Б.В. Беляев считает, что человек способен с помощью специфических интеллектуальных чувств интуитивно познавать самые различные связи и отношения. Совокупность всех форм чувственного отражения языковых связей и отношений, образующих большой и сложный чувственный комплекс, называют чувством языка (Беляев 1965: 58–59). По убеждению Б.В. Беляева, в этом комплексе могут быть выделены отдельные разновидности чувства языка (языкового чутья), которые соотносятся с различными подсистемами и аспектами языка. Так, Б.В. Беляев характеризует фонетическое, семантическое, грамматическое, стилистическое чутье.

Правомерным в таком случае представляется выделение и такой разновидности чувства языка, как орфографическая интуиция, или орфографическое чутье. Основываясь на определении чувства языка, предложенном Е.Д. Божович, можно трактовать **орфографическую интуицию** (интуитивную орфографическую грамотность) как механизм селекции (отбора) орфографически правильных написаний, функционирующий в условиях, когда соотношение между графической и звуковой формами слов является неоднозначным, то есть варьируется. Количество графических вариантов при этом ограничивается возможностью воспринять языковую единицу как единицу значения. Обычно существует не более трех графических вариантов для одной морфемы, слова или группы слов (во\ада, тя\е\ижелый). Орфогра-

фическая интуиция, как и чувство языка в целом, может выполнять функцию контроля орфографической правильности написанного, а также функцию прогноза решения орфографической задачи до усвоения и даже до формулировки соответствующего правила.

Практически все исследователи, которых интересовала проблема развития чувства языка (Л.М. Айдарова, С.Ф. Жуйков, Д.Н. Бого-явленский, Л.И. Божович, Б.В. Беляев и др.), отмечают роль в этом процессе теоретических языковых знаний. Е.Д. Божович, обобщая результаты этих исследований, пишет, что по своим источникам чувство языка есть **сплав результатов речевого опыта человека и усвоения специальных знаний о языке** (Божович 1988: 70).

Справедливость данного вывода была подтверждена при проведении исследования, посвященного проблеме реализации познавательного потенциала младших школьников при обучении русскому (родному) языку. В ходе исследования удалось не только выявить зависимость орфографической интуиции от овладения теоретическими знаниями по орфографии, но и определить, какой должна быть школьная орфографическая теория, обеспечивающая позитивное влияние на орфографическую интуицию.

Д. Брунер подчеркивал, что для развития и аналитического, и интуитивного мышления, которые в процессе познания взаимно дополняют друг друга, важным является понимание учащимися структуры или системы знаний. Школьную теорию орфографии, образом отражена в современных учебниках, составляют, главным образом, орфографические правила. Нерешенным остается вопрос о том, какие понятия и основные положения научной теории орфографии должны быть включены в школьную теорию начального обучения орфографии с целью формирования у учащихся системных знаний. При отборе этих понятий и основных положений (исходных посылок) необходимо учитывать главное требование: формируемая система орфографических знаний учащихся должна быть адекватна системе научной теории орфографии.

Орфографические знания могут приобрести такое качество, как системность, при условии, если школьная теория орфографии, помимо орфографических правил, будет включать следующие термины, понятия, сведения:

- термин «орфография»;
- понятие «орфограмма»;
- термин «признак орфограммы»;
- названия видов орфограмм;
- сведения о комплексах признаков орфограмм.

Содержательной доминантой процесса обучения орфографии в школе должно являться понятие «орфограмма», а не орфографические правила. Орфографические правила можно считать следствия-

ми существования таких явлений, как орфограммы. Представляется, что познание следствий каких-либо явлений без познания самих явлений не может быть полноценным.

Полноценное овладение системными орфографическими знаниями и развитие орфографической интуиции обеспечивается не только за счет повышения качества школьной орфографической теории, но и за счет особой организации познавательной деятельности учащихся. В экспериментальном обучении был реализован принцип сбалансированного и согласованного развития лингвистического мышления и чувства языка. Этот принцип уточняет принцип развития чувства языка, предложенный Л.П.Федоренко. Методическое воплощение данного принципа означает включение учащихся в такие виды деятельности, которые предусматривают: 1) прогнозирование результатов и способов решения лингвистических задач до изучения соответствующей теории, а также последующее соотнесение данных прогноза с данными теории; 2) широкое применение методов сопоставления и имитации, способствующих созданию чувственной базы для эмпирических и теоретических обобщений; 3) параллельное использование интуитивно-практических и рационально-логических стратегий овладения языком и правописанием.

Экспериментальные данные позволяют утверждать, что абсолютно все младшие школьники в той или иной степени обладают орфографической интуицией. Ни в одном из контрольных и экспериментальных классов не оказалось учащихся, которые при написании срезовых работ допустили бы ошибки во всех словах с неизученными орфограммами. После завершения экспериментального обучения учащиеся экспериментальных классов продемонстрировали более значительное по сравнению с учащимися контрольных классов улучшение показателей теоретического и практического владения орфографией, а также показателей орфографической интуиции. Орфографическая интуиция оценивалась по таким показателям, как количество слов с неизученными орфограммами, обнаруженных и отмеченных в тексте диктанта, и количество ошибок, допущенных в словах с неизученными орфограммами. Учащиеся экспериментальных классов в 1,5 раза чаще обнаруживают неизученные орфограммы и в среднем в 12 раз реже допускают ошибки в словах с неизученными орфограммами. Различия между максимально низкими и максимально высокими результатами еще более значительны: учащиеся одного из экспериментальных классов допустили в срезовой работе 2 % ошибок на неизученные орфограммы от числа возможных, тогда как ученики одного из контрольных классов — 46 %, то есть в 23 раза больше.

Резюмируя сказанное, следует подчеркнуть, что методическая модель начального языкового образования, выполняющая функцию

гармонизации развития младших школьников, обеспечивает сбалансированное развитие их лингвистического мышления и чувства языка, в том числе, способствует развитию орфографической интуиции учащихся.

Литература

- Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для преподавателей и студентов. — М., 1965.
- Божович Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии. — 1988. — № 4.
- Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. — 1997. — № 1.
- Брунер Д. Процесс обучения. — М., 1962.
- Гохлернер М.М., Эйгер Г.В. Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. — 1983. — № 4.
- Савельева Л.В. Проблема реализации познавательного потенциала младших школьников в начальном языковом образовании (на примере обучения орфографии): Монография. — СПб., 2006.
- Савельева Л.В. Орфограмма как объект изучения в начальной школе // Начальная школа. — 2008. — № 1.
- Теплов Б.М. Избранные труды. — В 2-х т. — Т. 1. — М., 1985.
- Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. — М., 1984.
- Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Цейтлин С.Н. К вопросу о возможности спонтанного усвоения орфографических правил: проблемы и наблюдения // Человек пишущий и читающий: Материалы международной конференции (14–16 марта 2002 г.) — СПб., 2004. — С. 30–39.

Ольга Сальникова

ТИПИЧНОЕ И УНИКАЛЬНОЕ В ПИСЬМЕ ДЕТЕЙ 8 ЛЕТ

Я изучаю русский язык, чтобы хорошо писать.

Лев Н.

Я изучаю русский язык для того, чтобы писать без ошибок.

Лев Г.

Спонтанное усвоение письменной речи ребенком начинается в дошкольном возрасте и характеризуется обобщенностью, которая, в первую очередь, проявляется в фонетическом письме как детей дошкольного возраста (*дет морос приниси мне цэлый мешок конвет и ещо*

куклу винкс (Дед Мороз, принеси мне целый мешок конфет и еще куклу Винкс) (Люба П., 6 лет), так и первоклассников (*Дорогой дед морос! принеси мне пожалуста прствку* (Дорогой Дед Мороз! Принеси мне, пожалуйста, приставку) (Артем С., 7 лет).

Наряду с фонетическими написаниями в письме детей 6–7 лет встречаются и нормативные (неадекватнофонемные) написания типа *морос* (мороз).

Естественное освоение письма продолжается и с поступлением ребенка в школу, но на уроках грамоты и русского языка начинается систематическое изучение орфографии, в основе которого лежит изучение орфографических правил, знание и успешное применение которых должно обеспечивать безошибочное письмо. Отметим, что под правилом мы подразумеваем всякое указание, нормирующее правописание (Богоявленский 1996: 128).

Однако знание правила не всегда обеспечивает его верное применение, и наоборот. Как справедливо отмечает С.Н. Цейтлин, «существует два, по крайней мере, пути освоения орфографических правил — в одних случаях они осваиваются логическим путем, что предполагает их обязательное описание (кодификацию) и так называемое «актуальное сознание». В других же случаях (гораздо более многочисленных, чем это может показаться на первый взгляд) человек осваивает их самостоятельно, спонтанно, в процессе собственной речевой деятельности, при этом большую роль играет опыт не только и не столько письма, сколько чтения» (Цейтлин 2004: 30).

Нас интересует то, как дети 8 лет применяют изученные орфографические правила и как на письме передаются написания, регулируемые правилами, которые дети не изучали. Цель исследования — рассмотреть девиации и нормативные написания детей 8 лет с точки зрения их типичности и уникальности. Отметим, что под типичным в письме детей 8 лет мы подразумеваем особенности письма, характерные для детей указанной возрастной категории. Уникальное рассматривается, как редкие особенности письма ребенка 8 лет, при этом не исключается то, что данные особенности могут проявляться и в письме других детей.

В работе орфографические правила классифицируются по признаку их изучения на уроках русского языка: изученные правила — неизученные правила.

В качестве материала для исследования выступают диктанты учеников 2 «Г» класса школы № 7 г. Череповца. Количество респондентов — 20 человек. Количество словоформ для анализа — 960. Из них знаменательных — 740, служебных — 220.

В диктанте встретились написания, соотносящиеся с орфографическими правилами, которые дети знают и которые им неизвестны. Отметим, что термин «ошибка» не употребляется в работе. При опи-

сании особенностей письма используется термин «девиация». Общее количество правил, встретившихся в диктанте, — 22. Дети изучали 45 % правил, встретившихся в диктанте. В написаниях, регулируемых данными правилами, встретилось большее количество отклонений от нормы (65 %) и, наоборот, написания, регулируемые правилами орфографии, которые дети не знают, в 97 % соответствуют норме, например, правило о передаче на письме неударяемой гласной в приставке (*пожухли*).

Рассмотрим применение изученных правил.

- В написаниях типа **ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ** отклонения от нормы отмечены у 20% респондентов: *стучят* (стучат), *шуршит* (шуршит), *рыжые* (рыжие), *ищют* (ищут). Нормативные написания в данном случае представляют собой проявления ограничения слогового принципа русской графики, отступления от них характерны для детей дошкольного возраста и сохраняются в письме учеников начальной школы как результат обобщенного соотношения «звук-букава» для ребенка.

- Девиации в **обозначении мягкости предшествующего согласного с помощью Ъ** встретились у 2 учеников: использование **И** для обозначения мягкости: *осенц в парке* (осень в парке), *Глеб Ивановичц* (Глеб Иванович), укажем, что данные девиации отмечены в диктанте у одного ребенка; написание **Ь** знака после шипящей в словоформе *Ивановичь* (Иванович). Ученики используют **Ь** в слове *малычики* и не дублируют мягкость согласного в слове *девочки*.

- 90 % учеников используют **разделительный мягкий знак** в слове *листьев*. Отмечены девиации: пропуск разделительного **Ь** (у 10% респондентов): *листвев* (листьев) и дублирование предшествующей буквы на его месте: *листвтев* (листьев).

- Написания, регулируемые правилом правописания **безударных гласных в корне**. Общее количество написаний — 6: *цветы, осень, трава, хорошо*, по стволам, по ветвям. Девиация отмечена в фонетическом написании *ствалам*. Сложность вызвало написание слова *ученик*. Шесть школьников написали *учиниками*, можно предположить, что проверочным словом для данного написания послужило слово *учитель*: *Учитель Глеб Иванович с учениками гуляют по парку* (написание у 95% респондентов соответствует норме).

- **Написание звонких и глухих согласных в корне** (написания типа диктант, Глеб). Девиация отмечена у одного ребенка: *Глеп* (Глеб): отражение на письме закона конца слова.

- Встретились девиации, в которых **проявляется осторожность ребенка при выборе написания**: девиации в опорных написаниях. Данная особенность может быть рассмотрена с разных сторон:

- а) как начертательная девиация (результат пропуска элемента буквы а): *в парке* (в парке), наряду с *в парк, в парке*;

б) как проявление дистантной ассимиляции: *тятлы* (дятлы), отметим, что дистантная ассимиляция наблюдается и в написании *по стдолам, по ствовам* (по стволам);

в) как проявление осторожности при письме: *составили* (составили), *Глеб Ивонович* (Глеб Иванович).

• Укажем, что 10% учеников *пропускают на письме ударный гласный: учитель* (учитель), *двочки* (девочки). Возможно, пропуск ударного гласного на письме возникает при мысленном проговаривании слова, так как ударный гласный не вызывает сомнения.

• **Разговорная речь влияет на письмо** детей, например, встретились написания, в которых отражено выпадение согласного: *шушит* (шуршит) и полная редукция гласного: *по ветвям* (по ветвям), *с учниками* (с учениками).

• Из 9 случаев написания предлогов со словами девиация отмечена в одном случае: *попарку* (как одно фонетическое слово).

• **Слитное написание двух слов** встретилось у 2 учеников: *траву-вяля* (трава увяля), на *клубапожушли* (на клумбах пожушли) (слитное написание двух слов с выпадением конечного согласного в первой словоформе).

• Ученики успешно применяют изученное правило о правописании имен собственных: девиаций данного вида не встретились.

Исходя из полученных данных, можно сделать **следующие выводы:**

1. Девиации, которые встретились в работах учеников, в 70 % носят фонетический характер: качественная редукция гласных, полная редукция гласных, ассимиляция согласных по глухости, выпадение согласного, рассмотрение предлога и знаменательного слова как одного фонетического слова.

2. Обобщенность письма детей 8 лет проявляется в написаниях типа ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ. Девиации отмечены у 20% детей. Одновариантность написаний: ЖИ, а не ЖЫ, изучается с первого класса.

3. Ученики нарушают 90% изученных правил. Отклонений от нормы не встретилось при написании детьми имен собственных.

Перейдем к рассмотрению написаний, регулируемых неизученными детьми правилами.

• Девиации не встретились в передаче на письме неударяемой гласной в приставке (пожушли), в передаче на письме окончания имени прилагательного в форме множественного числа: ярких, в написании личных окончаний глаголов 1 спряжения в 3-м лице множественного лица: гуляют.

• 100% учеников передает на письме нормативное написание окончаний существительных 2 склонения в предложном падеже: в парке.

• Правила, регулирующие рассмотренные написания, дети не знают, но написания в 100 % случаев соответствуют норме, видимо, под влиянием окружающей письменной среды у ребенка складывается графический образ слова. В первую очередь, влияние оказывает опыт чтения, как и на нормативные беспроверочные написания листов, учитель.

• Передача на письме первой степени редукции гласного после мягкого согласного встретилась у 20 % респондентов: девиации в написании суффикса глагола в прошедшем времени встретились у 15 % учеников: составели (составили), в написании словообразовательного суффикса имени существительного -ович: *Ивановеч* (Иванович) — у 5 % учеников, в написании суффикса -еник: учинеками (учениками) — у 10% респондентов, в написании приставки при- со значением приближения: *пришла* (пришла) — у 5 % учеников (возможно, результат гиперкоррекции при письме: ребенок выбирает Е, а не И). Видимо, на подобные написания в некоторых случаях оказывает влияние разговорная речь: проявляется еканье вологодских говоров на письме как результат произношения [e] вместо [и^е] после мягких согласных в предударных и заударных слогах на месте буквы е (фонемы /e/ в слабой позиции). Соответствия норме в рассмотренных выше случаях отмечены у 80 % детей, возможно, как проявление орфоэпической нормы при письме.

Рассмотренные данные позволяют сделать следующие выводы.

1. Написания, регулируемые правилами орфографии, которые дети не знают, в 97% соответствуют норме.

2. На нормативные написания, видимо, оказывает влияние письменное окружение ребенка в совокупности с когнитивными особенностями: опыт чтения, зрительная память.

3. Девиации представляют собой фонетические написания, в которых, может в том числе, отражаться влияние местного произношения — еканья как особенности вологодских говоров.

Исходя из полученных данных, выделим типичное в письме детей 8 лет.

1. Использование фонетических написаний вместо нефонетических (фонетические написания составили 70% от общего количества девиаций в диктанте): обозначение позиционных чередований на письме: о||а, е||и, и||е, б||п, отражение на письме разговорной речи.

2. Девиации при выборе написаний типа ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, однако отметим, что встретилось двойное обозначение ребенком написания в слове *стучат* как Я, обведенного, но не исправленного в А. В данном случае, видимо, выражается сомнение ребенка при выборе написания: ученик обозначает оба варианта (Я и А).

3. Процентное соотношение нормативных написаний, регулируемых орфографическими правилами, позволяет предположить, что

ученики самостоятельно эмпирически осваивают орфографию. Видимо, ученики пишут с опорой на свое языковое чутье, на формирование которого влияет окружающая языковая среда.

4. Написания с *учинками* (с учениками) у 30% детей, Глеп (Глеб), на наш взгляд, показывают, что умение подобрать проверочное слово для «сомнительных» случаев требует большого внимания со стороны ребенка. Как отмечает Н.Д. Голев, между морфемно-деривационными способностями детей и орфографической деятельностью существует прочная связь: орфографическая интуиция опирается на практические морфемно-деривационные задания, при выполнении которых формируется орфографическая интуиция как умение выбрать правильное написание слова, содержащего орфограмму, в основе которого лежит неосознанная опора на системные детерминанты языка (Голев, Аввакумова 2001).

5. Девиации в опорных написаниях можно выделить у группы детей (25%), но отклонения от нормы в данных случаях являются неоднородными по своему составу: они могут быть рассмотрены:

— как проявление осторожности при письме и выборе написания, «на всякий случай»;

— как пропуск ударного гласного на письме при мысленном проговаривании слова;

— как графическая девиация при соединении одной буквы с другой (а как о);

— как девиации графического моделирования фонематической структуры слова (дистантная ассимиляция): *тятлы* (дятлы).

С одной стороны, девиации в опорных написаниях являются типичными для группы детей, с другой стороны, они являются уникальными в особенностях своего проявления в письме каждого ребенка.

Уникальное в письме детей проявляется в следующем.

1. Проявление наложения девиаций при письме проявляется в разнообразии их комбинаций. Остановимся на написании *Глеб Ивановичи*, в котором прослеживается наложение девиаций: обозначение мягкости после шипящей в словоформе буквой И. Отметим, что у ученика, наряду с данным написанием, отмечено и написание *осенц в парке* (осень в парке), в котором для передачи мягкости также используется И: *осень — осени*.

2. Фонетические написания типа составели (составили), в которых отражается еканье на письме, с одной стороны, являются типичными именно для детей, в разговорной речи которых проявляется еканье, но уникальными по отношению к письму детей данной возрастной категории. С другой стороны, подобные написания могут быть рассмотрены и как проявления осторожности при письме — гиперкоррекции: выбор в пользу Е, а не И, и отнесены к типичным особенностям письма младших школьников.

3. Уникальность девиаций в опорных написаниях, рассмотренных выше, проявляется в их неоднородности и неоднозначности причин их появления в письме детей.

Отметим, что типичные особенности речи составляют фон для коллективного орфографического портрета младшего школьника как характерные особенности письма данного возраста, уникальные особенности письма являются в данном случае вкраплениями в него.

Литература

- Богоявленский Д.И.* Психология усвоения орфографии. — М., 1996.
- Голев Н.Д., Аввакумова Е.А.* Морфемно-деривационные основания интуитивной орфографической деятельности детей // Вестник Алтайской науки: Образование. — Вып.1. Барнаул, 2001. — С.78–83.
- Цейтлин С.Н.* К вопросу о возможности спонтанного усвоения орфографических правил // Человек пишущий и читающий: Материалы международной конференции (14–16 марта 2002 г., Санкт-Петербург). — СПб., 2004. — С. 30–39.

СТАНОВЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ И ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РЕБЕНКА

Анна Абдуллина

РАЗВИТИЕ ПОБУДИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ

В данной работе мы продолжаем исследование онтогенеза побудительных высказываний в коммуникативной деятельности ребенка, осваивающего русский язык как родной, на материале спонтанной речи детей раннего возраста. Основным предметом внимания в данной статье являются такие моменты «усложнения» побудительных коммуникативных актов, как косвенное побуждение и высказывания с иллокутивными глаголами в речи ребенка второй половины третьего года жизни.

Ранее отмечалось, что к середине третьего года жизни в побудительных коммуникативных актах вербально представлены все компоненты структуры побудительной ситуации (денотативной: субъект-агенса и действие, которое ему предписывается произвести; прескриптивной: субъект-прескриптор, объект прескрипции и волеизъявление, направленное от субъекта к объекту; дейктической — координация участников побудительной ситуации по отношению к говорящему и слушающему (Храковский, Володин 2002)).

Эти компоненты и отношения между ними достаточно многообразны. Так, например, субъект-агенса может как совпадать, так и не совпадать с объектом прескрипции: агенсом может быть и единственный слушающий (= объект прескрипции) («ты») — императив 2 л. ед.ч., и ребенок + слушающий («с тобой вместе») — давай + инфинитив; и сам ребенок — давай я, и группа слушающих или слушающий + третье лицо/лица — императив 2 л. мн.ч., и просто третье лицо — пусть + глагол в форме 3 л. (Абдуллина 2012).

Далее мы рассмотрим появление и функционирование в речи ребенка высказываний с такими глаголами как *просить/попросить, говорить/сказать, спрашивать/спросить, рассказывать/рассказать*. Подобные высказывания можно рассматривать как элементы метаязыковой деятельности ребенка, который таким образом «классифицирует» свои высказывания как побудительные, вопросительные или повествовательные.

Первоначально, конечно, подобные глаголы в речи ребенка появляются не как «определяющие характер высказывания», а как конкретно-действенные и — как и в случае с большинством других глаголов — в форме императива.

Начало активного употребления глагола *просить/попросить* в речи нашего информанта (Марины Д., в возрасте от 0 до 3 лет) было связано с появлением побуждений с агенсом—третьим лицом — предложений с союзом «чтобы»: *Мама, попроси Бажену, чтобы она отдала мое ведерко!* (2,7,2). Появление глагола сказать/говорить связано с высказываниями *Скажи, что это*.

Глагол *спросить/спрашивать* не только появляется немного позже, но и является менее употребительным. Чаще всего он используется в реактивных репликах: — Марина, спроси у бабули, пойдет она с нами гулять или нет? — *Пойдем вместе спросим!* (2,8,15).

Немного позже императивных употреблений появляются формы индикатива разных членов видовых пар в разных временах и лицах — *я прошу, я просила, я попросила, я попрошу, я говорю, я сказала, я говорила и ты просишь, ты говоришь и т.д.*

Подобно тому, как на самых начальных этапах развития речи нашего информанта преобладали высказывания побудительные, так и из вышеперечисленных глаголов первым появился и наиболее часто употреблялся глагол *просить*, а точнее его видовая пара *попросить*, и далее, с совсем небольшим отрывом, *сказать/говорить*. При этом следует отметить, что глагол *сказать/говорить* является немаркированным членом в оппозиции побудительности/вопросительности vs повествовательности, и может «вводить» и побудительные, и вопросительные высказывания, которые на первом этапе и преобладали. В первом случае, они могут быть оформлены как высказывания с прямой или косвенной речью: *Я говорю: «Пойдем гулять!»* (2,10,13); *Я говорю бабуле, чтобы она мне почтала* (2,11,1). Во втором случае — в вопросительных высказываниях — только с прямой речью: *Я говорю: «Когда мы пойдём к Марте?»* (2,10,15).

Отметим, что высказывания типа *Я тебя прошу: «Пойдем гулять»* и *Я тебя прошу, чтобы мы пошли гулять* появляются в речи ребенка практически одновременно.

При исследовании побудительных высказываний на ранних этапах речевого развития отмечалось, что часто отличительной чертой побуждения, даже в том случае, когда оно, с точки зрения «взрослого» языка, оформлено как повествовательное утверждение, является настойчивое повторение высказывания вплоть до получения желаемой реакции. При этом высказывание повторялось в неизменной форме, менялась только интонация. На третьем году развития характер повторов становится иным. Ребенок может повторять свою просьбу в разных формах: *Пойдем гулять!.. Ну пойдём уже гулять!.. Я говорю:*

пойдем гулять!.. Ну я же прошу: пойдем уже гулять!.. Я просила-просила (говорила-говорила): пойдем гулять, а ты в компьютере сидишь! (2,11,23).

Интересно отметить, что если, «классифицируя» свои высказывания, ребенок может пользоваться как четко маркированными глаголами *просить, спрашивать*, так и нейтральным *говорить*, используемым и для обозначения утверждения, и для обозначения просьбы/вопроса, и довольно часто предпочитает глагол *говорить*, то, «определяя» высказывания собеседника, ребенок чаще пользуется маркированными глаголами. Высказывания *Ты о чем спрашиваешь?* — в ответ на вопрос, *Ты чего просишь?* — в ответ на императивное высказывание, *Ты что говоришь?* — в ответ на утверждение употребляются довольно часто, причем даже в тех случаях, когда ребенок прекрасно расслышал вопрос, просьбу или утверждение. Возможно, это своего рода «самопроверка», поскольку в ряде случаев, если в ответ на такую реплику ребенка взрослый просто повторяет свое предыдущее высказывание, не предварив его словами «Я спрашиваю...»/ «Я прошу...»/ «Я говорю...», ребенок может повторить свой вопрос, иногда с «откатом» к нейтральному *говоришь*.

Следует отметить, что на данном этапе развития у нашего информанта вопросительно-побудительные высказывания значительно преобладают над конкретно-императивными. Что касается повествовательных высказываний, то они по-прежнему в большинстве случаев сохраняют фатически-побудительный оттенок.

Дифференциация частных значений императивных форм таких, как просьба, приказ, требование, запрет, совет и т.д., на рассматриваемом этапе речевого развития не отражается в употреблении соответствующих глаголов. Большинство императивных высказываний подводятся под глагол *просить*, а в том случае, если они совсем не похожи на просьбу, например, своей категоричностью, используется глагол *говорить*.

Глагол *рассказывать*, который в отличие от *говорить*, четко «закреплен» за повествовательностью, употребляется на данном этапе значительно реже вышперечисленных.

Во второй части нашей статьи мы бы хотели обратить внимание на еще один интересный момент, связанный с развитием побудительных высказываний на рассматриваемом этапе, — косвенные побудительные высказывания. К концу третьего года жизни у ребенка расширяется и репертуар коммуникативных стратегий. Кроме прямых побуждений в речи ребенка появляются разные варианты косвенных побуждений как конвенциональных, или «идиоматических», так и собственно косвенных побуждений, порой с использованием довольно сложных логических конструкций.

Данные побудительные высказывания качественно отличаются от так называемых «детских косвенных побуждений». Причиной «детских косвенных побуждений» на начальном этапе развития речи может являться дефицит языковых средств и/или нечеткость коммуникативной интенции.

На начальном этапе в ряде случаев в силу детского «целостного» восприятия в денотативную (предметно-событийную) ситуацию побудительной ситуации включаются не только субъект-агенса и предполагаемое действие, но и исходная ситуация, подлежащая изменению, или желаемая итоговая ситуация, или же нежелательная ситуация, во избежание которой необходимо совершить то или иное действие.

В подобных побудительных актах агенса/объекта прескрипции и действия диффузны. Высказывания, содержащие только описание исходной ситуации, подлежащей изменению, и волеизъявление (выражающееся интонацией и настойчивым повторением высказывания, вплоть до получения желаемого результата), часто встречаются в речи ребенка.

Например, высказывание *Уронила!* в отрыве от контекста общения может рассматриваться как констатирующее. Но в ситуации, когда ребенок, допустим, роняет мяч в лужу, это *Уронила!* произносится с такой интонацией и так настойчиво повторяется, что становится очевидным, что слушающему недостаточно просто обратить внимание на данный факт, от него требуется некое действие. Причиной использования подобных высказываний может быть дефицит языковых средств — в случае, если, допустим, глагол *подними* пока еще отсутствует в активном лексиконе ребенка. Но подобные высказывания часто используются ребенком постарше, с достаточно богатым словарным запасом. Причиной этого является нечеткость коммуникативной интенции, когда ребенок не предлагает «программы» действий — кто именно должен что-то сделать и что именно должно быть сделано. По смыслу такое высказывание означает: «Кто-нибудь сделайте что-нибудь» (= Подними, давай вместе поднимем, помоги мне самой поднять, дай мне что-то взамен). Иногда обозначается только агенса: *Мама!* (= Мама, сделай что-нибудь). Но если в случае с плачем и вокализациями агенса и действия диффузны в силу уровня когнитивного развития ребенка, не вычленившего еще компонентов целостной ситуации, то в случае с косвенными побуждениями ребенок уже представляет, каким может быть действие и кто может его осуществить, но по каким-то причинам оставляет выбор за взрослым.

В случае, когда ребенок «оценивает перспективу» действий в функции побуждения могут употребляться описания предметно-событийной ситуации, но уже не исходной, подлежащей изменению, а предполагаемой — желательной или той, которой надо избежать. Описания нежелательной ситуации — опасения — в функции

побуждения появляются раньше, чем описания ситуации желательной. Например: «Стоит наверху лестницы на горке, хочет спуститься, смотрит вниз. *Ай, упаду, упаду!* — тянется ко мне, просит дать ей руку» (2,2,15). Чуть позже появляются «опасения-угрозы»: высказывания *А то упаду!* — требование взять на руки на лестнице, *А то замерзну!* — требование надеть шапку или укрыть одеялом, *А то описуюсь!* — требование отвести в туалет. Описания желательной ситуации, например: «*Чтобы руки были чистые* — подходит к раковине, тянет руки», высказывание *Вымыть* в данной ситуации употребляется гораздо реже.

Таковы «детские» косвенные побудительные высказывания. Во второй половине третьего года жизни они по-прежнему употребляются, но к ним добавляются и иные типы косвенных побуждений, присущие «взрослому» языку.

В данном случае ребенок уже владеет лексическими и грамматическими средствами в достаточном объеме и, кроме того, вполне четко представляет себе, кто и какое действие должен выполнить, но прямой императив не употребляет.

Это, во-первых, почерпнутые из инпута вопросы в функции побуждения:

- вопросы о реализации желаемого действия: *Мама, смотри, «Хвостика» («Растишка»)! Ты мне его купишь?*
- вопросы о времени совершения желаемого действия: *Ну когда же мы пойдём к Марте?*
- вопросы об условии выполнения желаемого действия: *А процессное платье не грязное? Нет?* — Это просьба надеть платье. Действие возможно только если платье не в стирке.
- вопросы о разрешении: *Нам можно пойти гулять? Можно?*
- вопрос об оценке желаемого действия: *Это ведь хорошо — прыгать по дивану? Да?* и др.

Довольно часто используются высказывания, указывающие на причину необходимости совершения желательного действия или не совершения нежелательного: *Мамочка, ну там же совсем темно, холодно так! Ты же не хочешь уходить на работу? Не хочешь, правда?* (2,10,25), а также высказывания, указывающие на благоприятные последствия желательных действий или, соответственно, неблагоприятные последствия действий нежелательных: *Эх, нет у меня лечилочки! А вот если бы у меня была лечилочка («докторский набор»), мои девочки бы не болели* (2,11,12).

Причем фантазии и логические построения в попытках убедить слушающего в чем-либо могут быть весьма причудливы.

Марина рассматривает детский блокнотик. На обложке нарисована фея.

Марина: *Вот фея. Это Марина — фея.*

Переворачивает блокнот, там нарисованы только полупрозрачные бабочки.

Марина: *А здесь где Марина-фея?.. А, знаю, она в кустах.*

Мама: *А где же здесь кусты?*

Марина: *А вон там, откуда бабочки прилетели. И Марина-фея там в кустах. На глазах начинают выступать слезы: Я, фея, была там, в кустах, и там, конечно же, были волки! Брови домиком, лицо трагическое: И они тут же захотели меня съесть! А я в кустах... Одна. И выйти оттуда не могла. Не могла... А ты меня оттуда вывести не могла, потому что ушла на работу! На работе ты была. Ты ведь больше не пойдешь туда?* (2,10,25).

Это свидетельствует о том, что в сознании ребенка уже сформировались разнообразные логические связи между компонентами денотативной (предметно-событийной) ситуации.

Литература

- Абдуллина А.Ф. Динамика побудительной ситуации и средств выражения побудительности в ранней коммуникации // Вестник студенческого научного общества РГПУ им. А.И. Герцена — СПб., 2012.
- Храковский В.С., Володин А.П. Семантика и типология императива: Русский императив. — М., 2002.
- Цейтлин С.Н. Выражение побуждения в детской речи// Принципы функциональной грамматики. — СПб, 2007.

К ВОПРОСУ ОБ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКОЙ РЕЧИ РЕБЕНКА (ПО МАТЕРИАЛАМ ЛОНГИТЮДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)¹

Я, поговорив по телефону о будущем расписании занятий, рассуждаю вслух: «Значит, магистры будут у меня в феврале всего два раза...»

— А с кем ты разговариваешь?

— Сама с собой.

— А почему?

— А ты разве не разговариваешь сама с собой?

— Да, и очень долго.

— И часто. А почему тебе можно, а мне нельзя?

— Потому что я еще маленькая.

Из дневника речевого развития Лизы Е., 6,2,25

Вопрос терминологии

Термин «эгоцентрическая речь» (ЭР) ввел Ж. Пиаже. Он наблюдал за двумя детьми шести лет, записывая их речь на протяжении одного месяца в течение определенных часов дня: «Мы можем разделить все разговоры двух наших испытуемых на две большие группы, которые можно назвать *эгоцентрической* и *социализированной*. Произнося фразы первой группы, ребенок не интересуется тем, кому он говорит и слушают ли его. Он говорит либо для себя, либо ради удовольствия приобщить кого-нибудь к своему непосредственному действию. Эта речь эгоцентрична прежде всего потому, что ребенок говорит лишь о себе, и именно потому, что он не пытается встать на точку зрения собеседника... Ребенку важен лишь видимый интерес, хотя у него, очевидно, есть иллюзия, что его слышат и понимают... Он не испытывает желания воздействовать на собеседника, действительно сообщить ему что-нибудь: это разговор вроде тех, что ведутся в некоторых гостиных, где каждый говорит о себе и никто никого не слушает» (Пиаже 2008: 5). Ж. Пиаже писал, что ЭР состоит из трех категорий: *повторения, монолога и коллективного монолога*. «*Монолог вдвоем, или коллективный монолог*. Внутреннее противоречие этого названия

хорошо выражает парадоксальность детских разговоров, во время которых каждый приобщает другого к своей мысли или действию в данный момент, но не заботится о том, чтобы и в самом деле быть услышанным или понятым. Позиция собеседника никогда не принимается в расчет, собеседник только возбудитель» (там же). *Эхолалия*, в современном понимании, — «неконтролируемое автоматическое повторение слов, услышанных в чужой речи». Однако Ж. Пиаже дает другое определение, никак не указывая на то, что источником эхолалии является чужая речь и считая эхолалией по сути дела проявления лепета: «Здесь дело идет лишь о повторении слов и слогов. Ребенок по-вторяет их ради удовольствия говорить, не думая ни о том, чтобы обратиться к кому-нибудь, ни даже о том, чтобы произносить осмысленные слова. Это один из последних остатков младенческого лепета, не содержащий еще в себе, видимо, никакого общественного элемента» (там же). В *монологе* же «ребенок говорит сам с собой, как если бы он громко думал. Он ни к кому не обращается». Следовательно, это случаи, когда ребенок находится один или как бы один (то есть не замечает чьего-либо присутствия) и, как правило, занят какой-то символической предметной игрой.

«Настоящий обмен мыслями и сведениями» Ж. Пиаже назвал социализированной речью и выделил следующие ее типы: *адаптированная информация, критика, приказания, просьбы и угрозы, вопросы и ответы*.

Современные западные исследователи пользуются термином *private speech*; С.Н.Цейтлин предлагает называть ее необращенной, неадресованной речью, учитывая отсутствие ее коммуникативной направленности. Однако для Л.С. Выготского ЭР не была полностью некоммуникативна: он писал о значимости для говорящего ребенка иллюзии понимания и проводил эксперименты, доказывающие это положение. Не является «некоммуникативной» и такая разновидность «речи для себя», как инсценированный квазидialog (термин Т.И. Петровой), создаваемый в ситуации одиночной сюжетно-ролевой игры. Т.И. Петрова пишет об ЭР как о речи бесконтрольной, а также пользуется термином «параллельная речь» (Петрова 2000).

Спор Л.С. Выготского и Ж. Пиаже

Споря с Ж. Пиаже, Л.С. Выготский писал о первенстве возникновения речи социальной (СР) и о дальнейшем появлении ЭР путем перенесения ребенком социальных форм поведения, форм коллективного сотрудничества в сферу личных психических функций. На основе ЭР, отщепившейся от социальной, возникает затем внутренняя речь ребенка, являющаяся основой его мышления. «Ребенок говорит по поводу того, чем он занят в эту минуту, по поводу того, что

¹ Настоящая статья является результатом значительной переработки статьи: Елисеева М.Б. От 2 до 5: речь «для других» и «речь для себя» (к вопросу об эгоцентрической речи ребенка) // Ребенок как партнер в диалоге. — СПб., 2001. — С.59–76. Материалом данного исследования был дневник речевого развития моей дочери.

он сейчас делает, по поводу того, что находится у него перед глазами. Поэтому он все больше и больше опускает, сокращает, сгущает подлежащее и относящиеся к нему слова. И все больше редуцирует свою речь до одного сказуемого» (Выготский 1996: 345). Следствие этого — редуцирование фонетических моментов речи и своеобразие семантики, преобладание смысла слова над его значением (т.е. приобретение словом в контексте различных смыслов). В самом начале ЭР в структурном отношении сливается с СР. Затем она трансформируется: «...огромное смысловое содержание может быть во внутренней речи влито в сосуд единого слова» (там же: 350–351).

Я предполагаю, что различие изложенных точек зрения исследователей на проблему ЭР обусловлено тем, что Л.С. Выготский анализировал только один вид ЭР — коллективный монолог. Л.С. Выготский писал о трех особенностях ЭР: 1) она представляет собой коллективный монолог, т.е. проявля-ется не иначе, как в детском коллективе при наличии других детей, занятых той же деятельностью, а не тогда, когда ребенок остается сам с собой; 2) /сопровождается иллюзией понимания; 3) имеет характер внешней речи, напоминая социализированную речь, а не произносится шепотом, невнятно, про себя.

Итак, Л.С. Выготский анализировал только одну разновидность ЭР — *коллективный монолог* (комментарии окружающего и собственной деятельности ребенком) и не учитывал эхоталии и монологи. Следовательно, за границами внимания Л.С. Выготского находились все монологи ребенка наедине с самим собой (типа знаменитых монологов Энтони, сына Руфи Уир, на основании которых его мать написала книгу «Язык в колыбели» и которые анализировал Р. Якобсон (Якобсон 1996)); инсценированные квазидialogи; игры со словами, сочинение ребенком сказок и стихов в ЭР; имитация ребенком процесса чтения и др. Л.С.Выготскому была важна планирующая, управляющая, регулирующая функция ЭР, и он почти не учитывал экспрессивную функцию и функцию разрядки (хотя и упоминал о них), не рассматривал метаязыковую и поэтическую функции ЭР, о которой пишет Р. Якобсон.

Представляется, для создания более полной картины развития речи следует учитывать не только движение извне внутрь, исследуемое Л.С. Выготским, но и движение изнутри, из индивидуального к социальному, описанное Ж. Пиаже.

Критерии выделения ЭР и ее признаки

В статье D.Furrow (Furrow 1984) выделены следующие критерии social speech:

1) контакт глаз в момент высказывания, в предшествующие или в последующие 2 секунды;

2) детское поведение, вовлекающее взрослого во взаимодействие (через физический контакт или протягивание рук к взрослому);

3) поведение взрослого, вовлекающее ребенка во взаимодействие (через физический контакт или действие, привлекающее детский взгляд);

4) наличие обращения в детском высказывании;

5) детское высказывание на ту же тему, что и предшествующее взрослому;

6) детское высказывание как ответ на вопрос взрослого;

7) высказывание не более чем через 2 секунды после высказывания с контактом глаз или перечисленными выше факторами.

«Private speech» — это остальные высказывания, не связанные ни с контактом глаз, ни с социальным интерактивным поведением, а также изолированные по времени произнесения (более чем 2 секунды) от высказываний, сопровождавших такое поведение.

К.Н. Поливанова отмечает, что в настоящее время существует относительно устоявшееся разделение ЭР и private speech как другого феномена речевого развития ребенка. Понятие ЭР связано с эгоцентрическим характером интеллектуальной позиции ребенка, неспособным учитывать точку зрения слушающего. В отличие от этого, private speech образуют высказывания, не имеющие намеренной коммуникативной направленности, не адресованные кому-либо и потому в принципе не предполагающие понимания со стороны слушающего. В некоторых случаях private speech может служить средством непрямого обращения к взрослому для привлечения его внимания, но основная ее функция связана с регуляцией деятельности самого ребенка — отображением в речи собственных действий и их планированием» (<http://vocabulary.ru/dictionary/892/word/yegocentricheskaja-rech>).

Следует заметить, что выделенные D.Furrow критерии подходят в основном для анализа видеозаписей, а в настоящей статье анализируются дневниковые записи; и в данном случае критериями ЭР или СР для меня были следующие признаки: указание, было ли высказывание употреблено в «речи для себя» («говорит сама с собой»...); указание на наличие контакта глаз или поведения ребенка, вовлекающего взрослого во взаимодействие (редко); наличие в диалоге обращения, называющего взрослого, а также поддержание ребенком темы, предложенной взрослым. Кроме выделенных D.Furrow, важными признаками СР я считала наличие коммуникативного императива и/ или коммуникативного вопроса в речи ребенка. Иногда определить, произнесено ли высказывание в СР или в ЭР, было невозможно.

Анализ дневниковых записей показал, что примерно до 2,8–3 лет СР и ЭР перетекают одна в другую: СР эгоцентрична, а ЭР отчасти социализирована.

Признаки ЭР — произнесение в комфортном, расслабленном, раскрепощенном состоянии; бесконтрольность; фонетическая «непроявленность», «смазанность»: тихий голос, невнятность, бормотание; некоммуникативность, необращенность (если иметь в виду игнорирование партнера по коммуникации, а у некоторых детей даже нежелательность присутствия кого-либо в комнате, где ребенок играет, разговаривая с самим собой).

Если учитывать указанные признаки, можно говорить об основном виде ЭР, «прототипической» ЭР, — собственно монологах, поскольку им свойственно наличие всех этих особенностей. Однако существуют и другие типы ЭР.

Типы ЭР

В классификации типов ЭР у Ж. Пиаже, по сути дела, учитывается наличие/ отсутствие квазиадресата «речи для себя»:

- эхоталии — возникают без участия собеседника;
- монологи — присутствие слушателя незначимо или даже нежелательно;
- коллективные монологи — необходимо присутствие квазисобеседника (другого ребенка) и наличие иллюзии понимания.

Разновидности монологов в ЭР — собственно монолог; инсценированный квазидialog; квазидialog с участием рассказчика.

Собственно монолог — это «уединенная речь»: отдельные слова или «невнятные бормотания», напоминающие тексты, или действительно тексты. В монологах ребенок комментирует собственные действия, описывает окружающие его предметы; выражает побуждения или задает вопросы, обращенные к самому себе, имитирует процесс чтения и воспроизводит цитаты из книг в различных ситуациях, играет с языком, рифмуется, пересказывает и сочиняет сказки.

В инсценированных квазидialogах ребенок разговаривает с игрушками или с вымышленными персонажами. Детский квазидialog основан на использовании речевых масок, причем это может быть и «речевая маска самого себя». Т.И. Петрова не считает квазидialog разновидностью ЭР по причине наличия в нем квазиадресата. Однако и в коллективном монологе есть квазисобеседник, более того — «реальный» квазисобеседник, что не мешает ему быть разновидностью ЭР. Промежуточный между собственно монологом и квазидialogом тип — квазидialog с участием автора-повествователя (чаще всего это сказки, сочиненные ребенком).

Анализ материала

При ведении дневника ЭР не была предметом специального внимания, но нередко отмечалось, было ли высказывание ребенка произнесено «для себя» или в диалоге. Таким образом, дневник дал

возможность увидеть развитие ЭР и СР. Dialog с взрослыми и «параллельная речь» взаимодействовали, пересекались, причем ЭР способствовала развитию диалога.

Динамика развития монологов в речи Лизы такова: «заключенность» в себе, игнорирование окружающих, сосредоточенность на предметах; в дальнейшем, по мере взросления ребенка, — появившиеся способности к быстрому переходу от ЭР к речи «для других», мгновенное реагирование на присутствие взрослого, включение его в свою игру или комментарий своей игры для взрослого. Фонетический критерий перехода от ЭР к СР — повышение тона голоса.

Имитация процесса чтения. Эта разновидность монолога появляется рано: уже в 1,2,18 в дневнике отмечено, что ребенок активно «читает» книгу потешек: перелистывает страницы, постукивает по ним, встает и приплясывает, реагируя определенным образом на знакомые иллюстрации и т.п. Через 2–3 месяца, рассматривая самостоятельно книжки, Лиза, как правило, называла отдельные предметы, изображенные на рисунках (Елисеева 2008). Иногда книжка озвучивалась с помощью лепета, который стал разнообразным после 1,6 и развивался параллельно с развитием лексикона до 1,8, то есть до периода лексического и морфологического взрыва (см. Елисеева 2011). После этого в речи ребенка возникли «текстовые» бормотания:

1,9,11 Сидит на решетке у крыльца и долго разговаривает сама с собой. Разговаривает непонятно, я различаю лишь отдельные слова, но это не лепет.

Позже, имитируя процесс чтения, ребенок начнет создавать другой тип монолога — сказки с участием рассказчика.

Комментарии собственных действий — от простейших бытовых (в период голофраза) до подробных описаний действий при собирании мозаики, рисовании и т.п. после двух лет. Именно этот вид монологов имеет планирующую и регулирующую функции и становится наиболее частотным в возрасте от 5 до 6 лет.

1,7,7 Разрисовывает бумагу, приговаривая, причем иногда это лепет, а иногда и слова. Создается впечатление, что Лиза называет то, что рисует

1,9,21 *Бросила¹; Поет; Одевает; Упадает; Обнимает*

1,10,12 Постоянно комментирует собственные действия: *Поставила* (горшок на место; потом книжку); *Взяла*

1,11,20 Разговаривая сама с собой, ходит по комнате с палкой, по-видимому, изображающей веник, и произносит: *Подметает в комнате*

¹ В приведенных ниже фрагментах из дневника изменены фонетические особенности речи ребенка: она передана в нормативном звучании. Слова, произнесенные ребенком, выделены курсивом.

Монологу нисколько не мешало присутствие взрослого. Ребенок мог на время переключиться и перейти в режим диалога (ответить на вопрос взрослого), но тут же снова продолжал разговор с самим собой. Монолог мог осуществляться даже в совместной деятельности с взрослым:

2,6,28 Вообще больше говорит сама с собой, чем с окружающими, особенно если с ней занимаешься чем-то очень интересным для нее.

В 2,9 появляется комментарий собственных состояний и чувств:

2,10,15 Дедушка и папа пилят. Лиза говорит: *Лизка смотрит (с) таким интересом*. Цитирует кого-то из взрослых — вероятно, меня; Разговаривает сама с собой: *Это мама сюда приехала. Ты рада, что мама приехала?*

Комментарии окружающих предметов и явлений.

2,4,18 Разговаривает сама с собой, рассматривая поваренную книгу: *Красивая книжка? Нравится тебе? Там бульон!*

2,9,4 Дает коту что-то. Ему, вероятно, что-то не понравилось. Лиза разговаривает с ним, а потом сама с собой: *Царапаешься! Он тебя не слушается!*

Описание предметов нередко соединяется с комментарием (а со временем — с планированием вслух) собственных действий:

1,9,24 Взяла футляр от кассеты: *Коробка... Открывается... Открыть. Открыла!»* Ср. в 5,0,1: Рисует, я сижу в той же комнате. Говорит тихо, кое-что я даже не слышу. *Ротик... Глазик... Носик... Ноздри... Красивое платьице. Ручки... Большая (нрзб.) Красиво, конечно... Еще больше. Вот такая вот. Какие расписные. Какие мы красотки*. Довольно долго рисует молча. *Теперь я должна...* В последнем предложении появилось местоимение 1 лица и краткое прилагательное с модальным, «планирующим» значением».

Естественно, эти два типа ЭР могут совмещаться:

5,1,6 Рисует на полу. *Полоска... Напишу: разноцветная ночь. Месяц красный* (громче, мне): *Два месяца и одна луна. Ночь у меня. Не ночь, а вечер!* (опять тише) *Всё. Это месяц, а это луна, а дальше все закат.*

Цитирование. Воспроизведение точных или трансформированных цитат из детских книг само по себе доставляет ребенку удовольствие.

1,11,25 Много цитирует в течение дня. Из книги Ю.Мориц: *кусачая* — глядя на голову от собаки-пирамидки; *гражданку, ло-*

шадку; Из стихов А. Барто: *Капитан! У бабушки... Читала; За мной! За мной! Капитан, прокатить... за мной, за мной! Просят; На нас, на нас, на нас... Олень, олень... Корова* — слова из английской песенки «Три смелых зверолова» в переводе С.Я. Маршак); *Берегитесь*. Из потешки: «Улетайте, воробьи, берегитесь, кошки!»; Из книги «Бармалей» Чуковского, а может быть, и из пластинки: *Айболит*.

Инсценированные квазидialogи. Зачатки ролевого квазидialogа в речи Лизы отмечены в дневнике после 2,4.

К зачаткам квазидialogа можно отнести и связанные по смыслу пары фраз, первая из которых представляла собой риторический вопрос, а вторая — ответ на этот вопрос: «*А где же пипеточка наша? А зачем тебе (=мне) пипеточка?*; *Эй, на, на! Что ты так невежливо?* — говорит, обращаясь к самой себе». Чужая речь передавалась с помощью интонации и иногда сопровождалась «ссылкой» на источник цитаты: «*Ест колбасу, сняв ее с хлеба, и сама себя осуждает: А кто хлеб будет есть? Это бабушка мне так рассказывала*». Подобные вопросы, с одной стороны, — путь в собственно диалог (ср. к 3 годам: *Дай еще. Пожалуйста, дай. А то я невежливо прошу у тебя*); с другой, — путь в квазидialog.

В этот же период ребенком используются вопросы, обращенные к игрушкам: *Хочешь (в) путешествие, белочка?*; *Клоун, куда ты?*; *А как у тебя лягушатики поживают?*; Разговаривает с игрушечным цветком: *Нет. Ты меня не любишь? Почему?*

В дальнейшем в текстах соединятся голос автора, голос «Лизы» как одного из персонажей квазидialogа, а также голоса игрушечных и вымышленных персонажей. В зависимости от соотношения этих типов речи в детских текстах можно будет отграничить инсценированный квазидialog от пограничного с ним **квазидialogа с участием автора-повествователя**: в первом случае присутствует множественность точек зрения — во втором превалирует объединяющая, объективная, часто — ретроспективная точка зрения «всеведущего» автора (Успенский 2000: 118).

3,2,22 Отрывок из длинного монолога во время игры: Лиза катает с «горки», сделанной из стиральной доски, игрушки. *Зверёв тут тоже хорошо катать... Он испугался кататься! Какой трусишкин!* (2 раза) *Какой гном трусишкин!... Не страхай!... Не страхуй! Вот его мама* (это она сама, Лиза. — М.Е.) *упала. Споткнулась под них. Просто зверей очень много. Она катнулась... Ты не боишься? Я тебя уже не падаю.*

Указать границы речи автора и реплик персонажей в подобных текстах бывает непросто, однако в этот же день в дневнике было

впервые отмечено изменение тембра голоса при переходе от одной роли к другой. В квазидialoge появляется голос автора, на что указывает предложение с прямой речью и словами автора. После трех лет подобных текстов становится все больше.

После 4,8 квазидialogи с участием автора-повествователя — это, как правило, пересказ-разыгрывание по ролям прочитанных книг или сочинение собственных сказок. В сказках ребенка — не только интонационно, но и с помощью языковых средств — указывается источник чужой речи и присутствует автор-повествователь: для этого используются предложения с прямой речью и словами автора.

Прошлое и будущее: отражение некоторых языковых особенностей в ЭР

Ж. Пиаже считал, что СР более сложна, так как требует учета точки зрения слушателя. Именно в этом, на мой взгляд, кроются причины двух противоположных, но взаимосвязанных явлений, характеризующих ЭР ребенка: а) в ЭР ребенка могут проявляться языковые особенности более раннего периода развития, уже изжитые в диалоге; б) в ЭР ребенок на начальных этапах речевого онтогенеза способен к более сложным языковым построениям, чем в диалоге: ЭР — некий плацдарм для «скачка в будущее» языкового развития ребенка.

«Черты прошлого» в ЭР касаются употребления личных местоимений, личного имени и императивов.

Употребление местоимений и личного имени. Приблизительно до трех лет Лиза часто употребляла для референции к себе личное имя и местоимения 2 и 3 лица ед. числа: *Это же кашка. Ты же любишь. Обожаешь; Она без ботиночек! Надень ботиночки на нее!*

Однако местоимение 1 лица ед.ч. появилось в СР ребенка сразу после 2-х лет: *Я клеила карандашиком; Я! Я! Лиза — это я!* В ЭР местоимение 1 лица ед.ч. появилось позже, чем в СР, и правильно использовалось в первых квазидialogах. После 2,4,15 Лиза все чаще правильно употребляет это местоимение. После трех лет правильно стало употребляться также местоимение 2 лица ед.ч. — но в диалоге со взрослым, а в ЭР оставались ошибки:

3,4,4 Разговаривает сама с собой: *Потом, когда ты будешь хорошей, я тебя позову. Мы с Наташенькой и с тобой будем жить. Договоримся? Договоримся?*

В некоторых случаях неправильное, на первый взгляд, использование местоимения 2 лица в действительности таковым не являлось, поскольку это было обращением к самой себе от лица персо-

нажа квазидialogов. Использование личного имени и местоимения 3 лица ед.ч. для референции к себе после трех лет также остается только в ЭР:

3,7,6 *А когда день наступил, уже Лиза появилась...*

4,1,22: До сих пор может говорить о себе *она* — в игре, в эгоцентрической речи.

В 4,10 в «речи для себя» Лиза постоянно говорит о себе *она, девочка* (играя, качаясь на качелях, лазая по спортивным сооружениям и т.п.). Являясь одним из участников квазидialogа, ребенок вынужден смотреть на себя со стороны, что и провоцирует подобное словоупотребление.

Интересная точка зрения на употребление Лизой местоимений предложена Г.Р. Добровой в докторской монографии. Автор пишет, что Лиза не смешивает местоимения, а «как бы встает на разные точки отсчета — то на свою, то на точку зрения собеседника» (продолжает реплику собеседника, отдает себе приказы, команды или поучает). «Вопрос заключается не в констатации фактов, а в их интерпретации, в частности — в том, что мы не уверены в вышеназванном подразделении (употребление местоимений в ЭР или в СР. — М.Е.)... Нам кажется, что дело не в том, какой это тип речи, — социальный или эгоцентрический, а в этапах: на более раннем этапе использование местоимений (любых, по сути) только применительно к себе, что мы трактуем как эгоцентризм (не путать с ЭР!), а вот на более позднем этапе — полифония точек отсчета и их языкового эксплицирования» (Доброва 2003: 317–320).

Употребление императивов. До 2,6 императивы при обращении к взрослым были редки. Чаще других встречалось слово «дай», изредка использовались другие глаголы: *Смотри, мама!; Отдай, братик, домик слоникин.* В этом же возрасте в речи ребенка были частотны императивы при обращении к самой себе.

1,9,24 *Сядь на таз*

1,11,28 *Легла на диван и говорит себе: Ляг и читай*

После двух лет количество «самообращенных» императивов в речи ребенка возрастает: *Сиди, на диване сиди, Лизочка. Поспи. Подними. Садись. Отодвинь. По проводам не прыгай. Надевай колготки.* В ЭР императив при обращении к самой себе отмечен даже после 4-х лет:

4,11,13 *Не бойся, спускайся!* (с горки).

Переходом к «коммуникативному» употреблению императивов было использование императивов в первых квазидialogах — при обращении к игрушкам.

1,10,25 (воображаемому коту): Гонит: «*Уходи, уходи!*»; Игрушечной собаке: *Ну-ка, ешь хлебушек!*

«Заглядывание в языковое будущее» проявлялось в употреблении более сложных, чем в диалоге, синтаксических конструкций, использовании вопросительных предложений, языковой игре, сочинении и рассказывании сказок и стихов, а также в рассуждениях о письменной форме речи.

Рассмотрим эти явления.

Употребление двусловных и трехсловных высказываний в период голофраз. Особенность речевого развития Лизы была в том, что период голофраз продолжался у нее до 2 лет. От 1,9,6 до 1,10 было зафиксировано более 30 двусловных высказываний, но при произнесении почти каждого из них между словами возникала пауза, а иногда каждый компонент повторялся дважды, например: *Яга, яга ... апаа, апаа!* (ягода, упала), *Баба... копает*. От 1,10 до 1,11 было отмечено несколько дву- и трехсловных высказываний, в основном тоже с паузами между словами. Пауз не было в высказываниях, которые можно было с трудом разобрать в монологической «речи для себя»:

1,10 *Папа Икита*

1,11 Часто разговаривает сама с собой, и эта речь резко отличается от диалогов с нами: она фонетически «смазана», непонятна, но именно в ней несколько раз проскальзывали двусловные высказывания без паузы.

Ср. две фразы из дневника, записанные рядом:

1,11,24 *Утя спит в кроватке* — произнесено в монологе, без паузы; *Выпал... мишенька... из сумочки*. Пауз не было и в том случае, если это были цитаты из книг, вспоминаемых ребенком в ЭР:

1,11,18 Разговаривает сама с собой. Различаю плавное, совсем без пауз: *Головой кивает слон*. Потом еще раз; 1,11,28 В ванночке, играя одна и разговаривая сама с собой: *Бегемот разинул рот*.

Кроме того, в ЭР ребенок «отрабабывает» новые типы предложений:

2,0,1 Разговаривая сама с собой, кажется, часто строит предложения со словом «это»: *Это мишенька* и т.п.

После двух лет и в СР паузы внутри фраз исчезают, а к 2,1 все чаще используются многословные высказывания. (О развитии синтаксиса в речи Лизы см. подробнее: Елисеева 2011).

Использование в речи ребенка предложений с вопросительными словами

Первые вопросы, от 1,6 до 1,9, в речи Лизы были коммуникативно обусловлены (в основном это были запросы о номинации). После 1,9 вопросительные голофразы стали употребляться чаще, но появились и вопросы, лишенные коммуникативной направленности.

1,9,24 Я предложила Лизе отобрать картинки для Вани, дала ей коробку из-под чая, в которую их класть. Слышу, она разговаривает сама с собой: *Поместится?* Повторяла много раз, засовывая картинки в коробку.

От 2,1 до 2,8 в речи ребенка встречалось мало обычных вопросов, но частотными были вопросы со словом «помнишь»: *Помнишь, катались на горке?*; *Помнишь, у бабушки мышонка засунули в корзинку?* Подобные вопросы являлись одним из способов ведения диалога, так как были обращены к взрослому.

Большая часть вопросительных предложений от 2,1 до 2,8 — риторические, адресованные или самой себе, или игрушкам (позже Лиза сама стала отвечать за игрушки). При этом осваивается форма — различные типы вопросов, в том числе и специальные. Например: «Носит картинку с изображением земного шара на фоне темного неба и говорит: *Небо это... Считаешь, это небо?*» Нельзя сказать, что Лиза совсем не ждала какой-то реакции взрослых на свои вопросы: нередко она повторяла свой вопрос многократно, если не получала никакого отклика. Вопрос мог появиться внутри прямой речи при изображении чужой речи: *Надо выбросить. Там папа скажет: «Что ты наклеила?»*

Предложения с вопросительными наречиями начали употребляться именно в ЭР: *Тожже на место книжечек. Куда? Почему спит брат? Почему спит этот брат? Не понимает мама, почему этот брат спит; Зачем братик грызёт палочку? Откуда эта чашечка? Как же подклеить? Где машинка? В ящике твоём.*

В ЭР ребенок конструирует однотипные предложения, употребляя рядом однокоренные наречия — вопросительные и неопределенные:

2,3 Ходит по всей квартире, держа в руках формочку, и разговаривает сама с собой: *Вот только формочка у тебя зачем-то. Откуда формочку принесем? Почему-то формочка валяется у тебя.* Потом похожие предложения с другим порядком слов.

После 2,8 часто стали использоваться «настоящие» вопросы; это совпало и с другими принципиально важными изменениями в речи: Лиза стала часто использовать императивы в обращении ко взрослым и реже делать ошибки в использовании местоимений, часто употре-

блять обращения. Таким образом, коммуникативные вопросы с различными вопросительными местоимениями и наречиями появились в речи ребенка на 8–9 месяцев позже, чем в ЭР: *Безухий где мишутка?; Зачем слониха стала на бегемота?; А как тут открывать дверь?; А куда мне бросать косточки?; А какой мне бумажкой вытереться?; Это кто свистит?*

Однако и после 2,9 многие вопросы по-прежнему были обращены к себе и к игрушкам. Нередко это цитаты из речи взрослых, договаривание за взрослых, иногда — изображение диалога. Именно в таких контекстах встречалось неправильное употребление местоимений: *А почему ты сюда не повернулась, к папе и к маме?; Это что ли грибок опенок пришел сюда в юбочке?* — о себе, т.к. она в штанах с юбочкой.

Языковая игра, формо- и словообразование

Факты языковой игры в ЭР можно рассматривать как реализацию поэтической функции языка и одновременно работу над сложными языковыми явлениями.

1,10,12 *Щеночек... щеночком... щеночка* — разговаривает сама с собой, играя в кроватке. Лиза упражняется в склонении существительного, унифицируя основу.

2,5,2 В последние дни часто говорит или напевает «за-умь», например: *Бадабди, бадабди... Абидя-абидя...* Она чередуется с настоящими словами и предложениями.

3,3,24 Разговаривает сама с собой целый день. Например: *Это папа лошадь и мама лошадица [...]. Мама лошадь, лошадица ее зовут. А папа лошадь. Мама катается вниз — взад, вниз — взад. И папа катается...* Осмысление категории рода, образование окказионального родового коррелята.

3,4,28 Рассуждает сама с собой, образуя названия животных от звукоподражаний: *Свинка хрюкает — хрюка, кошка мяукает — мяука, лошадка цокает — цохка* и т.п.

3,9,13 *Все тоньше и тоньше* — формы сравнительной степени прилагательных раньше замечены именно в ЭР.

4,11,12 Поет перед зеркалом: *А грибочки не простые, а грибочки золотые. А дальше мы их съедим, а может быть, на зиму запасим...* (Обычным голосом) *Запасики сделаем; Снеговички будут стоять и дружно носиками вилять...; Круглая жевачка, убегай ты в прачку!*

5,10,2 Говорит игрушечному медведю Егорке. *Рой... Не рой как рой, а рой ос, как рой мух... Улей ос.* Я спрашиваю, кому она говорит. *Егорке. А что такое «рой ос»?* — Правильно ты сказала. Это значит «много ос», как стая птиц. — *А он подумал «рой», как рой лопатой.*

Пересказ и сочинение сказок и стихов

Впервые несколько собственных сказок было сочинено в 4,8 (после того, как Лиза прослушала сказку собственного сочинения семилетней знакомой девочки); несколько сказок было рассказано мне, причем наличие слушателя было принципиально важно. Потом Лиза перестала рассказывать свои сказки в СР, но они «перекочевали» в ЭР.

Лиза неохотно учила стихи и плохо запоминала их, хотя слушать чтение стихов очень любила. Однако в ЭР она не только придумывала свои рифмованные строчки, но и пыталась вспоминать реальные стихотворные тексты.

5,10,26 Играет одна в комнате, что-то все время говорит. Различаю много раз подряд произнесенное:

*Ой, мамочки, ой мамочки,
не хочу быть бабочкой,
а хочу быть мурашом...*

Потом спрашиваю: «Ты что, играла в Баранкина?» — Нет. *Я просто эти слова выучивала.* (Опять повторяет).

Постепенно ЭР затухает в качестве «планирующей» и регулирующей, но остается в своей поэтической функции:

5,8,25 Рисует в основном молча. Изредка что-то произносит. *Капустницу рисую... Если здесь есть бабочки, то нужно нарисовать и цветы...* (Долгое молчание после этого. Позже танцует под музыку Шуберта при зажженной свече. При этом разговаривает почти все время, часто неразборчиво. *Над огнем все боится стоять, но только не я, но только не я... Гуси друг за дружкой (3 р.) Это я на носочки встала. Мам, смотри, я на носочки встала...* [Смотрит на свое отражение в шкафу] *Снежные горы там есть. Вернемся мы если, река там есть. Только черви. Поэтому я возвращаюсь.* [Скачет по комнате] *Гуськом возвращаемся домой...*

Осмысление закономерностей письменной формы речи

6,0,5 Причесывает куклу и приговаривает. Среди прочего: *Сво-я.* Обращается ко мне: *Своя пишется?* — Да. — *Потому что свой.* Позже в ванной, как всегда, сама играет, что-то выдумывая. Слышу, что читает по слогам, и понимаю, что это — название стирального порошка, стоящего в ванной («Эффект»). Потом продолжает скандировать, но уже просто так — слово «сентябрь». 6,1,1 Рисует, говоря сама с собой. *Сейчас я этой кисточкой буду исправлять.* — Исправлять. — *А пишется исправлять.* — Нет, ведь исправить. — *А не испровить.* Продолжает говорить, несколько раз повторяет *исправить.*

ЭР еще в течение нескольких лет использовалась ребенком (что характерно для многих детей) в основном в качестве комментариев собственных действий. В дневнике отмечено, что «в 9 лет ЭР практически исчезла». Однако инсценированный квазидialog — это тот тип ЭР, который остается и после 9 — весь период, когда ребенок играет в куклы: «Если Лиза и говорит, будучи одна в комнате, выясняется, что она сидит с куклами на коленях и разговаривает с ними или за них». Постепенно исчезают и инсценированные квазидialogи, но последний отмечен в дневнике в 10,6,6.

Таким образом, ЭР является «переходной» формой речи, в которой некоторые языковые явления задерживаются, сохраняются на более длительный срок, нежели в СР, что, вероятно, обеспечивает ребенку некий внутренний комфорт; а часть других (новых для ребенка языковых явлений) в ЭР как бы «репетируется», апробируется, еще не используя в СР. ЭР является необходимым этапом работы ребенка над языком, облегчает ребенку путь в язык, поскольку в ней ребенок более раскован, меньше контролирует свою речь и не должен учитывать точку зрения собеседника.

Литература

- Выготский Л.С.* Мышление и речь. — М., 1996.
- Доброва Г.Р.* Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). — СПб., 2003.
- Елисеева М.Б.* Восприятие книги ребенком. — М., 2008.
- Елисеева М.Б. Развитие и взаимовлияние различных компонентов языковой способности ребенка раннего возраста (на материале лонгитюдного исследования)// Путь в язык: одноязычие и двуязычие. — М., 2011. — С. 49–74.
- Петрова Т.И.* Инсценированный квазидialog как особый жанр детской речи. Диссертация на соискание уч. степ. канд. филол. наук. — Владивосток, 2000.
- Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. — М., 2008.
- Успенский Б.А.* Поэтика композиции. — СПб., 2000.
- Якобсон Р.О.* Вклад Энтони в теорию лингвистики // Якобсон Р. Язык и бессознательное. — М., 1996. — С. 89–93.
- Furrow D.* Social and Private Speech at Two Years // Child development. — 1984/ — № 55. — P. 355–362.

ОБ АНТРОПОМОРФИЗМЕ ДЕТСКОЙ КАРТИНЫ МИРА

Вопрос об «очеловечивании» мира человеком не является для науки новым, более того — его изучение имеет давнюю традицию в философии, истории и фольклористике. Имеется немало обращений к этой проблеме и в онтолингвистическом аспекте. В данной статье мы попытаемся лишь структурировать и проиллюстрировать примерами из дневниковых записей речи детей и словарей детской речи данный подход.

Из истории вопроса

Известно, что уже в эпоху античности существовал интерес к речи ребенка и к детскому сознанию, развитие которых рассматривалось как отражение возникновения речи и сознания в филогенезе. Этот подход нашел продолжение и в последующие эпохи развития науки. Так, в конце XVIII века немецкий ученый Тидеманн уровень мышления ребенка сравнивает с уровнем развития мышления первобытных народов. Веком позже французский литературовед, философ и историк Ипполит Тэн доказывает, что умственное развитие ребенка подобно развитию человечества в период первобытных цивилизаций. На рубеже XIX–XX веков благодаря работам немецкого биолога Эрнста Геккеля, попытавшегося приложить к эволюционной теории Чарльза Дарвина биогенетический закон, было на современном ему уровне развития науки доказано, что индивидум в своем развитии повторяет историю развития вида. То есть ребенок в эмбриональном развитии проходит те же стадии, какие в биологической «предыстории» проходил человеческий род.

Эта гипотеза вызвала интерес и психологов, и лингвистов того времени. В 1912 году в Москве был сделан русский перевод книги американского профессора философии и психологии Д.М. Болдуина «Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода». Идея эта была поддержана и отечественными исследователями, в частности Л.С. Выготским, который подчеркивал, что развитие ребенка можно сопоставлять с развитием человечества в том смысле, что в раннем онтогенезе происходит его очеловечивание — овладение историческим опытом людей (Выготский 1960). Следовательно, ребенок, несет в себе следы не только биологического, но и исторического развития в период становления человечества.

Закономерностям между последовательностью усвоения ребенком языковой системы и эволюцией самой системы уделяли внимание Р.О. Якобсон, К. Хеллидей и др. Среди отечественных исследо-

вателей к этому вопросу обращались Н.И. Лепская, В.К. Харченко, Н.В. Уфимцева и др.

Основанием для проведения такой параллели служит, в частности, восприятие ребенком себя и окружающего мира.

О выделении ребенком себя из окружающего мира

Наши предки, как считает современная наука, не выделяли себя из природы, одушевляли и очеловечивали ее. Первоначально самосознание отсутствовало у первобытного человека, он физически и духовно зависел от природных условий и коллектива, в котором находился. Подобное невыделение себя из природы и социума наблюдается и у маленьких детей. Первое трехлетие ребенка характеризуется, по словам Н.И. Лепской, «направленностью сознания преимущественно на внешний мир, на его созерцательное постижение и логическое усвоение. Самосознание на данном этапе не играет в жизнедеятельности решающей роли» (Лепская 1997). «Ребенок существует сначала даже для самого себя скорее как объект для других людей, чем как самостоятельный по отношению к ним субъект», — писал С.Л. Рубинштейн (Рубинштейн 1998).

Это проявляется и в речи ребенка: относительно поздно появляется в детской речи в роли субъекта действия антропоним, обозначающий самого ребенка, и личное местоимение «я». Как писала Н.И. Лепская, «на ранней стадии развития язык ребенка, как и первобытного человека, характеризовался отсутствием личных местоимений» (Лепская 1997).

Об иерархии восприятия предметов живой и неживой природы

Как известно, в основе формирования языковой системы ребенка находится детский опыт познания мира. Поведение и познавательная активность младшего дошкольника направлены на ближайшую к нему и актуальную для него действительность — людей и предметы, которые с началом расчленения ребенком ситуации воспринимаются как субъекты и объекты действия.

На основе анализа последовательности появления в речи ребенка субъектных синтаксисов и их лексического заполнения можно вывести иерархию субъектности детской речи. Подобная попытка уже предпринималась для языка взрослых носителей языка. Так, например, по М.С. Полинской иерархия субъектности выглядит следующим образом:

личные местоимения (связанные) → личные местоимения (свободные) → имена собственные → названия людей → названия

высших животных → названия самодвижущихся или приравняваемых к таковым природных объектов → названия неподвижных естественных объектов → названия артефактов (Полинская 1986).

В этой иерархии отражается наивная картина мира взрослого человека, в которой более активный от природы одушевленный деятель оказывается значимее, чем менее активный, неодушевленный, при этом последний более подходит для роли объекта, чем субъекта, так как может быть создан, изменен или уничтожен первым.

Иерархия значимости в субъектной сфере для городских детей может быть схематично представлена в следующем виде:

названия людей (включая имена собственные и, на первом этапе, равные именам собственным) → названия неподвижных артефактов → названия неподвижных естественных объектов → названия животных → личные местоимения → названия артефактов, способных совершать действия → названия самодвижущихся или приравняваемых к таковым природных объектов.

Факты детской речи подтверждают выводы Н.В. Уфимцевой о том, что «языковое сознание современных русских имеет в своем центре человека» (Уфимцева 1998).

Неживая природа в восприятии ребенка

Картина мира ребенка динамична и весьма отличается от картины мира взрослого. В детской картине одушевленный участник также является центром субъектной сферы. Но младшему дошкольнику, особенно городскому, мир артефактов ближе, чем мир природных предметов и явлений, ведь даже названия представителей животного мира ребенок узнает первоначально по соответствующим игрушкам и изображениям на картинках. Игрушки помогают ребенку не только познавать, но и одухотворять окружающую действительность.

Вместе с тем легко персонифицируются в детской речи не только естественные природные объекты, но и любые артефакты: Лиза Е. в 1,10,20 укладывала спать игрушечные машинки, в 1,10,25 принесла три книжки за стол, чтобы их «кормить», сажает за стол, укладывает спать фломастеры, в 1,10,26 «кормит» стержень фломастера котлетой. В 1,10,27 Лизу нисколько не смущает просьба: «Покорми печеньице», — она находит у него *ят* (рот) и подносит к нему бутылку с йогуртом, в 1,11,0 просит *татятька* (игрушечный цветок), чтобы посадить его «на горшок»; «кормит» *пипитатьку* (пипеточку): «посадила», прислонив к блюду, нашла рот; в 1,11,1 «сажает на горшок» мячик; в 1,11,3 «причесывает» чайник, «обнимается» с ним. В 2,2,10: «*Динь-динь — каякатик гаяит*» («динь-динь», — колокольчик

говорит), после 3-х лет: «*Спать будет палочка*» и т.д. (Елисеева 2008). В речи Оли М.: *Чайня запакала* ('чайник заплакала' — ж.р., 1,9,10), *Носочка убежая* ('носочка убежала' — отнесено к ж.р., 2,2,1), *А потом позвонили цветы, а потом позвонили листья* (мн.ч. от «лист»), *а потом позвонил дом* (по мотивам К.И. Чуковского, 2,7,30), *Цветочек смотрит на меня* («цветочек» — ночник в форме лилии, 2,11,2), *У меня мешочек будет спать и лопатка будет спать. Вот они как спут* (3,0,1), *Машинка на меня смотрит* (про машину с зажженными фарами — 3,0,1), *У меня палка в домике спит. Она заболела, я ей таблетку дала* (3,1,14). У Ани С. — во время игры с ножницами: *Нози пать зотют* ('ножницы спать хотят) (1,11,27). Позднее у девочки состоялся такой разговор с шубой: *Сюба, как дела? Хосё!* ('хорошо') (От нуля до двух 1997). Подобные примеры фиксируют словари детской речи: «Ты меня на балкон не пускаешь, а занавеска сама без спроса на балкон выходит!» (дев. Женя, 2,5); «*Кастрюле стало так жарко, что с нее аж пот потек*»; 5-тилетняя Лиля возмущается, когда утром все уже проснулись, а в восемь часов зазвенел будильник: «*Что он, не видит, что все встали, что ли?*»; шестилетний Илюша макает оладьи в сметану и озвучивает: «*Оладушек кричит: «Ой, помогите! Меня сметанное болото засасывает!*»» и т.д. (Харченко 1994, 2002, 2001, Говорят дети 2000).

О восприятии представителей фауны

В.К. Харченко в предисловии к одному из составленных ею словарей детской речи отмечала, что детское сознание «питается детским сочувствием ко всему живому, очеловечиванием всего окружающего», что детский мир «возвращает нам ощущение драгоценности доброты» в таких высказываниях, как, например: «*Я божью коровку больше всех люблю из насекомых. Она хорошая. Я ей даже по своим роботам походить разрешаю. А она у одного робота на руке легла поспать*» или «*Божья коровка потянулась ко мне и махнула лапкой. Наверное, хотела поцеловать*» (Илюша 5,9), «*Янка, с первого этажа, взяла майского жука и головку ему оторвала. Бессовестная! Ему же больно. Он же тоже хочет жить, как люди. Он же живой. Мне так жалко его! Я никогда не буду обижать животных*» (Лилия 5,3) (Харченко 2004).

Дети рассматривают животных и насекомых как себе подобных. Языковым подтверждением этому служат примеры, когда, во-первых, животные, птицы и насекомые сравниваются с людьми по внешним признакам: девочка 5-ти с половиной лет описывает петуха: *Глазки кругленькие, как у человека; клювик меньше, чем у гуся и у людей*, другой пятилетний ребенок говорит: *Жил у бабушки попугай, безбровый, безресничный, с большими глазами, Сережа 9-ти лет спрашивает: А у бабочки есть кости?*

Во-вторых, представители фауны наделяются человеческой способностью думать, чувствовать, действовать: *Варан видит лягушку, он думает: это праздник! Сейчас мы лакомиться будем!* (Сережа 9,8), Илюша (6), обращаясь к маме: *Котик нюхает твой пакет и спрашивает: «А не купили ли вы колбаски? Ах, да что с вас взять, у вас же в кошельке нет денег».*

В-третьих, человек сравнивается с представителями фауны: *Я объелся и стал как бройлерный гусь* (ребенок 5,6).

И наконец, когда ребенок может отождествлять себя с животным, перевоплощаться в него в ходе ролевой игры: девочка 5-ти с половиной лет лежит на ковре с пуделем: *Мам, мы братики с Джоном: я сестричка, а он братик.*

В 60-е годы английский биолог Десмонд Моррис провел такой эксперимент: дети разного возраста должны были назвать своих самых любимых и нелюбимых животных. Среди любимых 97% оказались млекопитающими, причем такими, которые наиболее «антропоморфны». Например, явное предпочтение отдавалось животным, у которых имелся волосяной покров, а не перья, у которых были округлые формы тела и которые умели держать предметы в лапах, у которых была плоская форма морды, похожей на человеческое лицо, наконец, у которых корпус имел вертикальное положение. Среди птиц самым любимым оказался пингвин. Причем, данные Морриса показали, что предпочтение того или иного животного зависит от возраста ребенка. Дети младшего возраста любят крупных, сильных животных, что, по мнению Морриса, отражает их подсознательную потребность в покровительстве, опеке, некоторое отождествление их с родителями. Старшие дети предпочитают маленьких животных, что свидетельствует об их стремлении самим быть опорой и защитой других и т.д.

О восприятии объектов растительного мира

Взгляд ребенка на растения также антропоцентричен. Дети пытаются найти функциональное и структурное сходство между человеком и растением. Шестилетний Илюша заметил маленькие дольки в верхней части апельсина: *А что, у апельсина тоже апельсиненок рождается?* Мама рассказывает пятилетней дочке, как из косточек вырастают арбузы, девочка уточняет: *А косточки к ним в животик заходят, да?* Или: *Бабушка полола и одному огурцу поранила ручку; Мама, смотри, мальчишки дереву руки ломают* и т.д.

Об усвоении детьми культурной традиции

Естественно, что восприятие мира живым «подсказывают» ребенку и сами взрослые: «Не разбрасывай игрушки, а то они обидятся и уйдут к другому мальчику», «Не рви цветочек — ему же больно» и т.д.

Вряд ли взрослый отдает себе отчет во время подобных высказываний, что пользуется таким средством языка, как олицетворение, что передает ребенку в этот момент культурную традицию, ведь цель одушевления данных предметов в первую очередь воспитательная: воспитать бережное отношение к природе и окружающему миру путем переноса чувственного и эмоционального опыта ребенка на окружающую действительность (игрушки обижаются — как обижается ребенок, цветку может быть больно — как бывает больно ребенку и т.д.).

А ведь этот взгляд определен нашей культурой. Культура, понимаемая как система сознания, передается от поколения к поколению через традицию в широком смысле слова. Передается во всем ее многообразии — всеми знаниями, опытом, который у нас, взрослых носителей языка, настолько автоматизирован, что мы не отдаем в нем себе отчета. Этот неосознаваемый опыт можно выявить, как известно, с помощью изучения ассоциаций. В олицетворении также можно увидеть действие ассоциаций, где соединяются различные факты действительности, закрепленные за неживыми предметами и свойственные живым существам. Воспользуемся для примера результатами исследования Н.И. Бересневой, Л.А. Дубровской, И.Г. Овчинниковой «Ассоциации детей от шести до десяти лет (ассоциативное значение слова в онтогенезе)» (Береснева, Дубровская, Овчинникова 1995) и материалами «Русского ассоциативного словаря» под редакцией Ю.Н. Караулова (Русский ассоциативный словарь 2002). Сопоставим реакции взрослых и детей на слово-стимул «береза».

Разнообразие детских ассоциаций составило 30,7 %, т.е. 152 ответа из 495. Анализ детских ассоциаций выявил 19 ответов-персонификаций (по терминологии Р.М. Фрумкиной) (12,5 %): *собака, медведь, бабушка, белка, кудрявая девушка, брат, Ваня, петух, друг, заяц, иволга, коза, корова, попугай, птица, Синдбад, Терминатор* и др. Большинство реакций представляют собой позитивные ответы, например: *красивая, кудрявая, пушистая, стройная, душистая, березонька, умная, прекрасная* и др. Негативные ответы составили 6,6 %: *вялая, гнилая, дура, злая, урод, яд* и т.п.

Полное совпадение детских и взрослых ассоциаций обнаружилось в 18 случаях — это третья часть от числа разных реакций взрослых (*белая, стройная, русская, дерево, дуб, лес* и др.). Разнообразие взрослых реакций составило 55,7 % (59 ответов из 106). Персонифицированные реакции составили у взрослых всего 5,1 % от всех реакций (*зебра, коза-дереза, майский жук*). Большинство ответов отражало позитивное отношение к предмету: *красиво, красота, восхитительная, свежест, сказочная, счастье* и др. Число негативных реакций у взрослых превышает число детских негативных реакций и составляет 8,5 % (*ветхая, заломатая, кривая* и др.).

«Перевес» в сторону положительного признака в языковом сознании современных русских был отмечен Н.В. Уфимцевой, а работа Н.И. Бересневой, Л.А. Дубровской и И.Г. Овчинниковой показала, что положительные оценки усваиваются русскими детьми раньше, чаще ими употребляются, легче запоминаются и вызывают большее число ассоциаций. Сопоставление «Русского ассоциативного словаря» и «Ассоциативного словаря ребенка» показывает, что к 10 годам ребенок уже «присваивает» наиболее устойчивые культурные стереотипы.

Таким образом, детям передается традиция народной культуры, запечатлевшая в песнях, сказках, стихах и языке «инстинкт персонификации», свойственный нашим предкам, у которых анимализм был основой мировоззрения. Ребенок же расширяет это представление, и детский язык — это живой язык, а детская картина мира — это картина живого мира.

В заключение приведем размышления В.К. Харченко: «Когда ребенок олицетворяет телефон и кастрюлю, когда разыгрывает сценно-диалоги между предметами, когда уверенно говорит о чувствах растений и животных — это ли не повод нам, взрослым, задуматься, как, когда и почему уходит из нашей речи тот самый «принцип сочувствия», который трудами биолога С.В. Мейена введен в современную науку» (Харченко 2001).

Литература

- Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Овчинникова И.Г.* Ассоциации детей от шести до десяти лет. — Пермь, 1995.
- Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. — М., 1960. Говорят дети. Словарь-справочник. — СПб., 2000.
- Елисеева М.Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. — СПб., 2008.
- Лепская Н.И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). — М., 1997.
- От нуля до двух. Дневниковые записи / Сост.: С.Н. Цейтлин. — СПб., 1997.
- Полинская М.С.* Диффузные глаголы в синтаксисе эргативных языков: АКД. — М., 1986.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — СПб., 1998.
- Русский ассоциативный словарь. В 2-х тт. / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. — Т. I. От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов. — М., 2002.
- Уфимцева Н.В.* Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских // http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book1998/articles/3_1.htm
- Харченко В.К.* Словарь детской речи. — Белгород, 1994.

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

Харченко В.К. Словарь-тезаурус детской речи. — Белгород, 2001.

Татьяна Петрова

ИГРА В ОДИНОЧЕСТВЕ — РЕЧЬ «ДЛЯ СЕБЯ» ИЛИ «ДЛЯ ДРУГИХ»?

К числу недостаточно разработанных проблем относится жанровая характеристика речи ребенка — то есть характеристика ситуативных типов детской речи. При этом вполне очевидно то, что центральное место в детском персональном дискурсе занимает речь в ситуациях игровой деятельности, имеющая два основных проявления — диалог детей в совместной игре и речь ребенка, играющего в одиночестве. Названные ситуации различаются одним основным признаком — наличием коммуникативности. Для ситуации одиночной игры характерно совпадение ролей говорящего и слушающего, когда «приемным пунктом собственных коммуникативных усилий» становится сам говорящий. «Такое самопознание говорящего, — пишет Т.Г. Винокур, — выводит на поверхность речевой деятельности интраперсональные проблемы коммуникации, о которых принято говорить лишь в связи с феноменом внутренней речи» (Винокур 1993: 92). В контексте онтолингвистических исследований данное положение требует некоторых уточнений — прежде всего, ответа на вопрос об адресованности речи играющего в одиночестве ребенка.

Адресованность (то есть обращенность к кому-то), как известно, является существенным, конститутивным признаком любого высказывания, отражающим его сознательную направленность: всякое высказывание ориентировано на определенную «модель адресата». В ситуации одиночной игры ребенок инсценирует диалогическое общение созданных им персонажей. То обстоятельство, что диалог создается одним ребенком, позволяет говорить о сложной природе данного типа текста. Это речь, не предполагающая реального слушателя (речь в одиночестве), но это речь адресованная, так как реплики ориентированы на конкретного адресата, который может быть уточнен как квазиадресат-«маска»: следуя правилам игры, ребенок воспринимает адресата своей речи в качестве реального слушающего, характер которого определен «маской» — отведенной ему ролью. Причем персонажи, наделенные теми или иными социальными ролями, могут быть представлены двумя способами: эксплицитно и имплицитно. Эксплицитное представление воображаемого адресата речи осуществляется, прежде всего, при помощи обращений, например: *Не кричи, доча/ лучше сделать зарядку; Эй, Знайка! Тебе так хорошо будет?*

и т.п.; имплицитный способ представления квазиадресата наблюдается, как правило, при инсценировании полилога, например: *Здравствуйте! — Смотри/ ёж уколел// — Стойте! Куда вы все полезли? Никуда вы не упадете// Я вас вытащу//*. Следует обратить внимание на адекватность средств выражения, избираемых ребенком, условиям инсценируемого им общения. В процессе детской игры ситуация речевого общения моделируется с учетом роли не только говорящего, но и адресата речи. При инсценировании ролевого поведения используется прием речевой маски как «характерологическое» средство для наглядного изображения ситуации. Например, Маша Л. (3,5) исполняет роль хозяйки, угощающей детей медом: *(с приветливой интонацией) Будешь/ мед/ я тебе принесу? — (изменяется регистр) Хочу мед// — (голосом хозяйки) Ты? — (появляется специфическая фонация: говорит голосом капризного ребенка) Не хочу мед//*.

Важным является то, что, исполняя определенную роль, ребенок ориентируется на некий образец, осознавая необходимость соблюдения правил, соответствующих ему. По словам Д. Б. Эльконина, «выполнение роли, будучи эмоционально привлекательным, оказывает стимулирующее влияние на выполнение действий, в которых роль находит свое воплощение»; при этом ребенок контролирует свое поведение (Эльконин 1999: 334). Фактор адресата в ролевом взаимодействии, безусловно, весьма значим, поскольку именно он определяет тот или иной вариант поведения.

Таким образом, вполне убедительным оказывается факт речи обращенной, адресованной — речи «для других», хотя и с поправкой на ирреальную коммуникацию. По количеству реальных коммуникантов это монолог, но его отличительной особенностью является форма диалога. Поэтому тип детской речи, основанной на инсценировании диалогического общения в ситуации одиночной сюжетно-ролевой игры, может быть определен как инсценированный квазидialog.

Сложность такого типа текста проявляется и в том, что на фоне диалогической речи (речи «для других») обнаруживаются безадресатные высказывания, при-надлежащие самому ребенку — реальному говорящему, а не «артисту». Речь ребенка-автора, начинающая инсценирование или прерывающая диалог воображаемых персонажей, так или иначе связана с организацией игры. Как правило, это высказывания, которые сопровождают практические действия ребенка и выполняют планирующую функцию. Например:

Ситуация 1. Дима А. (7,0) «укладывает спать» Зайчика и Собачку, а сам начинает уборку в своем уголке: (говорит негромко) Что у нас здесь стоит? Так// Шас-то я/ я/ «денежки» положу/ а то чё-то/ их тут и не вид.../ а то не будет видать// Так/ вот// Та-а-ак («детским» голосом) Я уже всё спать/ кушать//

Ситуация 2. Надя К. (6,3) высыпает кубики, отбирает нужный материал для строительства домика: **Окошки нам не надо/ дверь нам не надо//** (инсценирует; сердито) *Что там копаетесь? И ты что там/ копаешься? (произносит тише) Они будут возле...*

Ситуация 3. Наташа Л. (6,8) инсценирует диалог мамы и дочки: *Мама/ я хочу гулять! — Сейчас доча// (произносит тише, с нейтральной интонацией; вероятно, сопровождая действие) **Ща мы это/ вот так/ сделаем// Поправим/ всё//** (вновь с «маминой» интонацией) **Надо одеться/ доча//***

Ситуация 4. Надя М. (6,10) инсценирует новогодний праздник; везет на игрушечной машине игрушечную елку: (ролевая реплика) *О! Правильно/ елка! Такой ни у кого нету/ наверно// (произносит тише, вероятно, комментируя свои действия) **Вот так/ везет/ в свой домик//***

Собственно авторские высказывания ребенка могут и корректировать развитие сюжета, например:

Ситуация 1. Ася П. (7,5) инсценирует диалог врача с медсестрой-Черепахой: *Черепаха/ проявите мне/ укол/ с клюквой// Черепаха! (говорит тише) **Они лежали/ в родильном отделении// Лечила там/ Ар.../ Ар/ метьевна/ лечили там Арметьевна/ а прибавляла хозяйство/ Тирбетьевна// Вот поехала Черепаха к Тирбетьевне// (громко) Тирбетьевна! Дай/ нам/ два/ шприца//***

Ситуация 2. Дима А. (7,0) инсценирует диалог ребенка со взрослым: (говорит негромко) **Так/ садик уже закончился у них//** (голосом «взрослого») *Брось/ щас буду порядком заниматься/ а потом тебе сделаю//*

Ситуация 3. Ася П. (7,5) инсценирует прием у врача: *Следующий! (произносит тише) **И вот здесь очередь// Все подходили/ подходили/ подходили// Киндеры// Все спали/ спали спали//***

Подобные высказывания аналогичны речи повествователя, но все же ею не являются, так как они случайны и единичны в тексте, представляющем собой непосредственное воспроизведение голосов персонажей.

Приведенные речевые фрагменты имеют особое фонетическое оформление: они эмоционально нейтральны, отличаются пониженной громкостью и несколько ускоренным темпом произнесения. Ребенок как бы отстраняется от инсценируемого им диалога персонажей и произносит высказывания, которые можно считать приме-

рами экстериоризированного внутреннего проговаривания — речью «для себя», абсолютно лишенной адресованности. Такой феномен, как известно, Л.С. Выготский назвал эгоцентрической речью, которая является «переходной ступенью в развитии речи от внешней к внутренней» и выполняет «интеллектуальную функцию» — то есть служит «целям умственной ориентировки, осознания, преодоления затруднений и препятствий» (Выготский 1982: 50, 320).

Безадресатная речь «для себя» во время одиночной ролевой игры получает еще одно проявление. Отвлекаясь на какое-то время от инсценирования, ребенок начинает «играть песенками». Во-первых, он может переделывать известные ему песни, создавая тексты без смысла: *Перелететь океан/ и разогнать любовь туман...; В Антарктиде змеи/ жизни/ жили/ никог... (нрзбр.) мела пурга...; Карнавал/ ах карнавал/ что наделал ты/ что/ и знал/ что у нас тут/ совсе-е-м/ другие дела... и т.п.* Вполне возможно, что искажение текста в таких случаях вызвано элементарным незнанием слов песни. Но есть основания предположить, что ребенок, осознавая бессмысленность своих «произведений», воспринимает такое своеобразное языковое искажение как игру. На это указывают средства просодики — прежде всего, «смех в голосе». Нарушение целостности стихотворной или песенной строки, по мнению исследователей, является одним из наиболее распространенных видов языковой игры у дошкольников.

Во-вторых, ребенок сам сочиняет бессмысленные песенки, которые служат для заполнения пауз, возникающих во время инсценирования, а могут и завершать игру. Например:

Ситуация 1. В игре Аси П. (7,4) поет плененная Кошеем принцесса: *Пусть солнце косы мне расчесет/ гребешка здесь же нет// Все лохматые все живут/ а таких как я здесь же нет... Гребешки у них/ из толстой шерсти/ а мне такие не нужны...*

Ситуация 2. Надя К. (6,3) начиная играть, раскладывает игрушки; не то декламирует, не то поет: *Хорошо/ что меня взяли домой// Улыбнись.../ Что ты делаешь/ когда ты в домике? Домик ни/ разломается/ голос поломается// Стулик очень хороши/ потому что так смеши/ рассмеши рассмеши рассмеши/ что аж захохочу я...*

Ситуация 3. В игре Аси П. (7,4): (ролевая реплика) *Боже мой! Всё готово/ нам пора уезжать/ нам пора уезжать! (поет, сочиняя на ходу) Прощай наш теплый плот! Нам пора уезжать/ нам пора уезжать! Тра-ля-ля/ тра-ля-ля/ вот и вся земля! (ролевая реплика) Ой! Черепаха! Она упала! И песню свою не додела! (поет, всё больше отвлекаясь от игры).*

Подобные детские произведения, на первый взгляд, являются частью игрового сюжета, ведь они и исполняются от лица придуманных

ребенком персонажей. И все-таки считать их полноценными фрагментами инсценируемого диалогического общения нельзя: искажено их пропозициональное содержание; очевидно также нарушение лексической сочетаемости и грамматической связности. Это всего лишь бесконтрольная речь, которая, возникая в процессе одиночной ролевой игры, вероятно, представляет собой своеобразные наброски возможных для инсценирования ситуаций. В таких речевых фрагментах обнаруживаются признаки внутренней речи — например, такие, которые выделены В.Н. Волошиновым: это «некие целые», не разложимые на грамматические элементы (или разложимые лишь с большими оговорками), это как бы «тотальные импресии» высказываний, которые «связаны друг с другом и сменяют друг друга не по законам грамматики или логики, а по законам ценностного (эмоционального) соответствия» (Волошинов 1930: 42). Во фрагментах бесконтрольной речи, сопровождающей одиночную игру, проявляется характерная для внутренней речи обусловленность апперцепционной базой говорящего, которая делает речь совершенно непонятной для других.

Особым проявлением бесконтрольной речи «для себя» в одиночной ролевой игре можно считать реплики-рефрены. Это могут быть отдельные строчки песен, воспроизводимых ребенком (с изменениями или без таковых), повторяемые несколько раз в течение игры. Например: Ася П. (7,5), инсценируя какую-то «деловую» ситуацию, повторяет одну и ту же строчку из известной песни А. Пугачевой, несколько искажая ее: (ролевая реплика) *Первый распписчик/ выходите!* (напевает) *Приходите приходите и любовь мою сожмите...* (ролевые реплики) *Расписывайтесь/ какого года? — Семьдесят четвертый! — И роспись! Вы свободны! Второй!* (напевает) *Приходите приходите и любовь мою сожмите...* (ролевая реплика) *Года? Роспись! Третий!* (напевает) *Приходите приходите и любовь мою сожмите...* и т. д.

Рефреном может стать и не песенная строка, например:

Ситуация 1. Надя К. (6,3) в течение игры повторяет одну и ту же фразу, интонационно ее изменяя: *Одну ягодку беру/ на другую я смотрю!* (нрзбр.) *Одну ягодку беру/ (ускоренно) на другую я смотрю!* (напевает эту же фразу) *Одну ягодку беру/ на другую я смотрю-у-у!* (пауза) (высыпает кубики) *Окошки нам не надо/ дверь нам не надо!* (ролевая реплика; сердито) *Что там копаешься? И ты что там/ копаешься? (произносит тише) Они будут возле...* (напевает) *Одну ягодку беру/ на другую я смотрю!* и т. д.

Ситуация 2. Ася П. (7,5) инсценирует посадку на корабль, принимая у «пассажиров» волшебные цветы: *Давайте ваши цветки! — Спасибо! — Вот так! Здравствуйте дети ваша честь!* —

Есть ваша честь! — Какие прелестные! Давайте ваш цветок! — Есть/ ваша честь! Есть/ ваша честь! — Так/ следующий! Давайте мне цветок! — Есть ваша честь! Есть ваша честь! и т. д.

В тексте, сопровождающем одиночную игру, реплики-рефрены выполняют, прежде всего, ритмообразующую функцию. Трудно сказать, что в этом случае доминирует в речевой деятельности ребенка — инсценирование или «игра ритмом». Показательно, что произнесенные реплики-рефренов чаще всего сопровождается постукиванием: вероятно, ребенок «отбивает ритм» в такт произносимым репликам.

Бесконтрольная речь в тексте инсценированного квазидialogа часто оказывается в непосредственной близости с одиночными ролевыми репликами, не получающими развития отношений иллокутивного вынуждения. Например, в игре Аси П. (7,4) очередная ролевая реплика остается без ответа; девочка начинает петь, вероятно, совершая какие-то предметные действия: (ролевая реплика) *Ты куда? — (изображает звук скачущей лошади) Ты-дык-дык/ дык-дыку-дык! (начинает негромко петь) Дозор/ выставляли мы для.../ Чего же ты/ ведь песенка моя-а/ такая короткая!...* Правомерно поэтому предположить, что подобные речевые проявления относятся к глубинному интраперсональному плану, являясь, говоря словами В. Н. Волошинова, «островом, поднимающимся из безбрежного океана внутренней речи; размеры и формы этого острова определяются данной ситуацией высказывания и его аудиторией» (Волошинов 1930: 98). Следовательно, речь ребенка во время одиночной игры, в условиях полной свободы от контроля, позволяет приблизиться к трудноуловимому и почти непознанному феномену внутренней речи.

Итак, ситуацией одиночной сюжетно-ролевой игры обусловлены два основных типа детской речи: 1) адресованная речь «для других» — инсценирование ролевого поведения персонажей, основанное на зарождающейся рефлексии, и 2) безадресатная речь «для себя», которую представляют следующие разновидности: а) высказывания, выполняющие функцию планирования и осознания действий; б) «бессмысленные» песенные тексты; в) ритмообразующие реплики-рефрены. Сочетание адресованной речи и речи, не имеющей адресата, определяет жанровую специфику инсценированного квазидialogа — комплексного типа текста, маркирующего именно детский персональный дискурс. Уникальность данного жанра заключается в том, что он соединяет в себе признаки как монолога, так и диалога и, кроме того, включает проявления внутренней речи. Такой тип детского дискурса играет важную роль в становлении коммуникативной способности, поскольку в подобных случаях ребенок тренируется в использовании различных языковых форм, соответствующих тем или иным ситуациям общения. Будучи сосредоточенным на собственной речи, он интуитивно обрабатывает речевое поведе-

ние, упражняясь в ситуативно-ролевом варьировании речи. Этому способствует ситуация интракоммуникации, в которой порождается речь, традиционно называемая эгоцентрической. Значение такой речевой деятельности, как пишет М.Б. Елисеева, заключается в том, что она «является необходимым этапом работы ребенка над языком, облегчает ребенку путь в язык, поскольку в ней ребенок более раскован, меньше контролирует свою речь и не должен учитывать точку зрения собеседника» (имеется в виду реальный коммуникант) (Елисеева 2001: 76).

Рассматривая специфику речи ребенка в одиночной ролевой игре, недостаточно ограничиваться только характеристикой жанровых особенностей данного типа речи. По замечанию С.Н. Цейтлин, становится все более ясным, «что «детский» материал достаточно специфичен и требует особого подхода, обусловленного необходимостью проследить любое языковое явление в его динамике, развитии, становлении, индивидуальном своеобразии» (Цейтлин 2006: 4). Если в контексте онтолингвистики говорить о двух типах речи в пределах инсценированного квазидialogа (речи «для других» и речи «для себя»), то необходимо обратить внимание на динамику соотношения адресованной и безадресатной речи в связи с возрастными изменениями характера сюжетно-ролевой игры. Возникая на границе раннего детства и дошкольного возраста, ролевая игра, как известно, достигает своего высшего уровня в период, который определен Л.С. Выготским как «кризис семи лет» (это период перехода между дошкольным и младшим школьным возрастом). Именно на этой стадии в игре происходит «переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности» (Эльконин 1999). Данное обстоятельство находит отражение в степени адресованности речи детей разного возраста в ситуации одиночной игры.

Овладение социальной ролью в игровой деятельности начинается с усвоения предметных действий, организующих каждую из «ролей-функций». На раннем этапе онтогенеза соответствующий роли коммуникативный код включает преимущественно невербальные средства. В качестве примера можно привести такой факт: Диана И. (1,8), находясь в комнате одна, инсценирует ситуацию, в которой ее «жалует» кукла: девочка изображает плач, затем берет руку куклы и гладит ею себя. Возможно, именно так и происходит зарождение сюжета как воспроизводимой ребенком последовательности «жизненных человеческих действий», предполагающих диалогическое взаимодействие, а значит, и ориентирование на адресата.

Наблюдая одиночную игру детей разного возраста, без труда можно обнаружить закономерность тенденции, которая заключа-

ется в усилении адресованности детской речи, что является знаком (и следствием) активной социализации ребенка. В речи играющего в одиночестве ребенка младшего дошкольного возраста, как правило, преобладают безадресатные высказывания. Порой именно на фоне «речи для себя», комментирующей развитие сюжета, и возникают отдельные адресованные высказывания. Например, в игре Маши Л. (3,5): *(говорит негромко) Варит/ карто-о-ошку варит/ салатик делает// Пошла на огород/ капусту рвать// (говорит громче и эмоционально) Детка! Я пойду капусту рвать// Шас приду// Я пойду капусту рвать// (говорит тише) Вот/ капусту/ свё-о-оклу.../ (громче) Я/ уже пришла// (тише) Так// Кушать варит// Салатик делает// Картошку варит// Квазидialogические тексты детей младшего возраста отличаются некоторой условностью сюжета, чаще всего представляющего собой лишь последовательную смену предметных действий, обычно многократно повторяющихся. Содержание таких действий выражено в речи, не рассчитанной ни на какого адресата. Например:*

Ситуация 1. Даша С. (4,5) инсценирует речь учителя: Давайте/ какие у вас способы/ чтобы сделать буквы// Сын/ ок/ ик// Рак/ ок/ пик// (произнося слоги, стучит чем-то, вероятно, складывая кубики с буквами — и так большую часть игры: производит различные слоги, сопровождая действия с кубиками)

Ситуация 2. Маша Л. (3,5) условно «моет» игрушки, комментируя свои действия: Носочки/ моют/ и лапы моют/ глазки/ носик моют/ глаза моют// Всё/ помыли! (чуть позже начинается перечисление действий, сопровождающих «приготовление обеда»)

В квазидialogической же речи детей старшего возраста — в частности, 6–8 лет — отражено последовательное развитие отношений между персонажами, чему соответствует последовательная смена микротем. Например: Ася П. (7,5) инсценирует диалог персонажей, участвующих в подготовке к волшебному путешествию: *Зрители! Зрители! Садитесь! Садитесь зрители поскорей! Я вам объявлю как король мира// Не бойтесь мадам! И вы садитесь// — Я еду на потом// — Ладно// Тогда Вы садитесь/ Вы худенькая// — А дети? Детям надо? — Я думаю/ что очень им надо// — Ну ладно// Я хочу свою доченьку к себе// — Так// Конюх/ ты останешься здесь// Кто же будет следить за лошадьми? Так что оставайся// Ладно/ становитесь// Вы только не расстраивайтесь мадам/ а то мне жалко на Вас смотреть// — Ну ладно/ как царская дочь/ я не буду расстраиваться// и т. д. Как известно, одной из центральных линий развития к концу дошкольного возраста является формирование произвольности поведения, отработке которого и способствует сюжетно-ролевая игра благодаря «скрытому контролю», то есть ориентации на образец действия, заключенный*

в определенной роли. Ребенок 6–8 лет, активно входящий в социум, в игре исполняет не только роли, доступные ему в реальной жизни, но и роли из мира взрослых. И в том, и в другом случае он действует так, как требуют правила, всегда ориентированные на партнера коммуникации.

Инсценированный квазидialog старших дошкольников и детей периода «кризиса семи лет» состоит преимущественно из адресованных высказываний, вкрапления безадресатной речи незначительны. Ребенок стремится к достоверному воспроизведению языковой полифонии живого диалогического общения. Например, в игре Нади М. (6,10): *(ролевые реплики) Вот/ цветочек везу// Наверху такая звезда/ красивая// — О! Правильно/ елка! Такой ни у кого нету/ наверно// (произносит тише, вероятно, комментируя свои действия) Вот так/ везет/ в свой домик// (поет) (ролевые реплики) Давайте! Давай/ работайте! — А ты что отдыхаешь там/ командир? — Я самый главный//* Кроме того, в квазидialogической речи детей этого возраста наблюдается явление речевой интерференции, когда реальная интраперсональная коммуникация пересекается с контекстом ирреальной коммуникации, которую ребенок инсценирует как полноценную ситуацию общения. При этом референтное содержание речи «для себя» (как правило, обусловленной конситуацией) переносится в реплики персонажей — речь «для других». Например: в процессе игры Ася П. (7,5) нечаянно роняет импровизированную телефонную трубку; поиски предмета, заменяющего трубку, девочка сопровождает спонтанно возникающим диалогом между действующими в ее игре персонажами — Карлсоном и Малышом: *Ой! Моя телефонная трубка! Я сейчас прилечу// — Я не знаю/ куда она делась// — Не знаешь? Поищи получше! — Я не знаю/ где// Я ее не вижу// — Поищи получше// Как о стенку горохом! — Да ладно/ я ее вижу// — Нашел? — Нашел// (в этот момент Ася выбирается из-под кушетки, где она искала упавший предмет).*

Категорию адресованности можно рассматривать как один из основных жанрообразующих признаков инсценированного квазидialogа: изменение характера этой категории в процессе онтогенеза позволяет говорить о принадлежности данного типа текстов именно к детской речи. Таким образом, при исследовании жанровой дифференциации детской речи возникает необходимость обращения к динамике того или иного жанра, его возрастным особенностям. Описание ситуативных типов детского персонального дискурса в таком случае входит в круг проблем не только теории речевых жанров, но и онтолингвистики.

Литература

Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. — М., 1993.

Волошинов В. Н. Марксизм и философия языка: Основные проблемы социологического метода в науке о языке. — Л., 1930.

Выготский Л. С. Мышление и речь // Полн. собр. соч.: В 6 т. Т. 2. — М., 1982. — С. 5–361.

Елисеева М. Б. От 2 до 5: речь «для других» и «речь для себя» (к вопросу об эгоцентрической речи ребенка) // Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Выпуск второй. — СПб., 2001. — С. 59–76.

Цейтлин С. Н. Онтолингвистика и кафедра детской речи // Онтолингвистика: Некоторые итоги и перспективы: Материалы научной конференции (С-Петербург; 27–29 марта 2006г.: К 15-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена). — СПб., 2006. — С. 3–12.

Эльконин Д. Б. Психология игры. — М., 1999.

Варвара Швец

ПОНЯТИЕ «ЛЮБОВЬ» В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДЕТЕЙ

Способность ребенка интерпретировать значения слов является одной из составляющих его метаязыковой способности. Как известно, эта способность развивается у детей по мере овладения языком. И хотя отмечается, что дети дошкольного возраста уже могут объяснить значения слов (Дети о языке 2001: 34; Швец 2000: 103), данные педагогов свидетельствуют о том, что даже в школьном возрасте ребенок может испытывать сложности с толкованием понятий, в том числе в их житейском понимании. В детских интерпретациях понятий, в отличие от взрослых, преобладают оценочно-образные и ситуационные компоненты (Иванова 2006: 35), что отражает уникальный жизненный и языковой опыт каждого ребенка и свидетельствует о своеобразии ребенка как языковой личности.

Нам показалось интересным исследовать интерпретации детьми такого понятия, как «любовь», так как, с одной стороны, это слово в его житейском понимании рано становится известным ребенку, а с другой, любовь представляет собой сложный концепт, в котором переплетаются психологические, философские и духовные составляющие.

В исследовании приняли участие две группы детей: 1) дошкольники — 30 детей в возрасте 6 лет и 2) младшие школьники — 7 детей в возрасте 8–9 лет. Детям были заданы вопросы: «Что такое любовь?», «Что такое любить?». Опрос проводили воспитатель детского сада и педагог дополнительного образования. Ответы детей записывались на диктофон.

Нужно отметить, что в целом, дети первой группы, принявшие участие в опросе, испытывали сложности с интерпретацией понятий «любовь», «любить». Пятеро детей не дали никаких ответов (реакция — молчание, «не знаю»). По их реакции чувствовалось, что они испытывают стресс, ждут подсказки воспитателя (воспитателю не запрещалось помогать детям, но если ответ был инициирован воспитателем, а не ребенком, он не учитывался при анализе ответов).

Четверо детей использовали для объяснений однокоренные словоформы: *Любить — когда любишь; Любовь — когда любят; Любовь — то, что любят*. Исследователи детской речи отмечают, что при толковании слова в этом возрасте ребенок чаще всего опирается на морфемную структуру слова (Глушечевская 1998: 20). В данном случае было использовано непроизводное слово, поэтому данная стратегия не выявила содержательных признаков данного понятия.

Восемь детей использовали для объяснения синтагмы с экспликацией объекта любви: *Любить/любовь — это любить маму; Любить — это любить папу; Любить — это любить родителей; Любить — это любить друзей; Любить — это любить зверей*. Среди названных ребенком объектов любви преобладала *мама* (в 4 толкованиях), что, в общем-то, не удивительно и указывает на то, что чаще всего именно с матерью у ребенка существует наиболее сильная эмоциональная связь. Остальные объекты были названы по одному разу.

Большая часть детей первой группы отразила в своих толкованиях эмоционально-оценочный и ситуативный компонент данного понятия, что подтверждает данные об особенностях интерпретаций понятий детьми 5–6 летнего возраста (Николенко, Николина 1997: 130): *Любить — когда весело; Любить — когда радоваться; Любить — когда праздник; Любить — никогда не расставаться; Любить — с кем-то дружить; Любить — это обниматься; Любить — делать маме поделки; Любовь — это когда мама ласковая; Любовь — это когда цветы дарят; Любовь — когда мама и папа целуются; Любовь — это когда муж и жена целуются; Любовь — когда познакомились*.

Небольшая часть детей дошкольного возраста попыталась выделить существенные семантические признаки: *Любовь — это хорошие отношения; Любовь — это дружеские отношения; Любовь — это отношение к друзьям; Любовь — это нежность*. Можно сказать, что в данных интерпретациях преобладает логический компонент, и это сближает данные толкования с лексикографическими, но, с другой стороны, меньше отражает личный опыт говорящего, поскольку представляет собой некое обобщенное толкование.

Школьники более охотно давали развернутые толкования. И хотя их интерпретации также часто являются оценочно-ситуативными, они отражают больший, по сравнению с ответами детей первой группы, жизненный и языковой опыт. В толкованиях детей восьми-

девятилетнего возраста наблюдаются различия, которые, возможно, обусловлены личностными характеристиками детей: *Любовь — это когда мама любит дочку, если она послушная и одетая* (Оля 8), *Когда любят, хотят жениться, ну и все-такое* (смех) (Полина, 8), *Когда целуются* (смех). *Например, мальчик и девочка пошли из школы домой к какому-нибудь другу, и они за руки взялись. Это у них начинается любовь* (Настя, 8), *Когда люди не могут жить друг без друга. Любовь проявляется даже в самый трудный момент* (Влад, 9), *Даже у злого человека любовь может проявиться, если сильно влюбиться* (Никита, 9), *Бывает материнская любовь, когда сын любит маму, а мама любит сына. Взрослые, конечно, и ругаются на своих детей, но они это делают для того, чтобы сыновья, дети, исправляли свои ошибки. Они делают это, но все равно любя. Например, мальчик сделал что-то плохое, мама его наругала, но она его защищает, чтобы он больше не делал плохое, чтобы он не совершал плохие поступки. Когда взрослые нас ругают, этим они говорят, чтобы мы больше не совершали такие поступки и действия* (Алина, 9), *Любовь — это когда сердце как бы воспламеняется; такое чувство легкости, воздушности; ты как бы равнодушен к этому человеку, ты хочешь быть с ним, не хочешь с ним расставаться, тебе скучно без него, даже когда он отлучается всего на минуту, ты не можешь жить без него, ты ощущаешь это, тебя просто тянет как магнитом к этому человеку* (София, 9).

Мы видим, что в ответах детей 9-летнего возраста ярко проявляются нравственно-оценочный и эмоционально-оценочный компоненты. По-видимому, описанные детьми ситуации, хотя и не всегда являются пережитыми лично, но пропущены через призму собственных чувств, оценок, размышлений и поэтому отражают уникальный языковой опыт и свидетельствуют о формирующемся сознании языковой личности. Можно также предположить, что в этом возрасте большое влияние на языковую личность оказывает художественная литература, которая способствует формированию оценок, в том числе, эмоционально-нравственных.

Исследователи концепта «любовь» на материале художественных текстов и текстов массовой культуры чаще всего отмечают, что в ряду содержательных признаков данного концепта существует оппозиция «духовное — телесное» (Иванова 2007, Каштанова 1996). Как мы видим из ответов детей, часть из них отражает такие содержательные признаки концепта, как нежность, забота, радость, счастье; другая часть описывает романтические отношения между представителями разного пола. Однако, по-видимому, между этими толкованиями не существует четкого разграничения, а большая часть детей относят любовь к сфере эмоциональной привязанности без различения объекта любви.

В целом, можно отметить, что в интерпретациях понятия любовь детьми дошкольного и младшего школьного возраста преобладают

эмоционально-оценочные и ситуативные компоненты. Однако по мере взросления ребенка в его толкованиях начинает проявляться нравственно-оценочный компонент, что свидетельствует о обогащении языковой картины мира, в которой находит отражение уникальный жизненный и языковой опыт ребенка.

Литература

- Глуцневская Н.В.* Некоторые наблюдения над метаязыковой деятельностью дошкольника (лексический аспект) // Проблемы детской речи — 1998: Материалы Всероссийской научной конференции. — СПб.; Череповец, 1998. — С. 19–20.
- Дети о языке. Приложение № 2 к Трудам постоянно действующего семинара по онтолингвистике. — СПб., 2001.
- Иванова И.А.* Концепт любовь и его концептосфера в истории русского языка: АКД. — М., 2006.
- Капитанова Е.Е.* Лингвокультурологические основания русского концепта «любовь»: Аспект. анализ: АКД. — Екатеринбург, 1997.
- Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М.* Язык и дети. — М., 1981.
- Николенко Л.В., Николина Н.А.* Метаязыковая деятельность ребенка на временной оси // Проблемы детской речи — 1999: Материалы Всероссийской конференции. Санкт-Петербург, 24–26 ноября 1999. — СПб., 1999. — С. 130–131.
- Швец В.М.* О метаязыковой деятельности в раннем возрасте // Психо-лингвистика и проблемы детской речи — 2000: Материалы Российской научной конференции. — Череповец, 2000. — С. 101–103.

СТРУКТУРА СПОНТАННОГО НАРРАТИВА: МУЛЬТИМЕДИЙНОСТЬ ИСХОДНОГО ДИСКУРСА И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ТЕКСТАХ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ¹

Введение

Структура спонтанного монологического текста исследована более чем неполно. За термином «нарратив» могут стоять разные объемы понятия. Определим те признаки нарратива, которые для нас являются основными. Одной из важных формальных характеристик нарративов являются способы поддержания структурной и смысловой связности текста. Исследователи связности текста пользуются разной терминологией. В последних исследованиях все чаще разделяют когезию и когерентность (например, см. (Кронгауз 2001). Когезия — связь элементов текста, при которых интерпретация одних элементов зависит от других (Кронгауз 2001). Когерентность соотносима с прагматической стороной, она выводит нас за пределы текста в коммуникативную ситуацию и опирается на базу знаний адресата. Когерентность в наибольшей степени связана с реализацией (смысловых) ожиданий адресата. Однако часто невозможно четко разграничить эти два разных вида связности.

К формальным способам связности относят, прежде всего, связующие слова (союзы, союзные и союзоподобные слова, слова с темпоральными и причинно-следственными значениями) и механизмы референции и кореференции (повторяющиеся в тексте слова, другие виды повторной номинации). По У. Лабову (Labov 1972, 1967), в формальной структуре нарратива (рассказа, story) должна быть отражена важность оценочного компонента (evaluation) (подробнее см. обоснование нашего понимания термина «нарратив» в (Ягунова 2008,

¹ Пользуясь случаем, хочу поблагодарить Н.Г. Морозову, мою первую и замечательную дипломницу (каф. детской речи), которая и провела экспериментальное исследование (Морозова 2003). Эта статья основана, прежде всего, на данных ее экспериментальной работы. Кроме того, хочу поблагодарить П.М. Эйсмонт, которая подобрала этот мультфильм (для ее диссертационной работы использовался четырехминутный фрагмент) и тем самым облегчила нашу работу по исследованию нарратива (мультфильма) как целостной и связанной структуры. Небольшая часть этой работы была опубликована в (Ягунова 2012).

2011)). Главной характеристикой нарратива является его композиционная структура. В качестве основных композиционных фрагментов выделяются преамбула, завязывание сюжета, развитие сюжета и развязка. Четкое выделение таких фрагментов, как кульминация и/или кода, рассматривается как факультативные признаки, характеризующие отдельные типы нарратива¹. Построение нарратива, таким образом, представляет собой построение монолога (с возможными диалоговыми вкраплениями) по достаточно логичным и отчасти формализованным правилам (ср., напр., Kibrik 2011).

Материал и методика

В данной статье ставится задача проследить основные закономерности структуры спонтанного текста, отражающего мультимедийный дискурс, где последний рассматривается как один из наиболее естественных и в то же время «правильных» вариантов текста (дискурса) с естественным включением коммуникативной ситуации (мультиканальности дискурса). В качестве стимула (исходного материала) рассматривается мультфильм «Как стать большим» (режиссер В. Десятнев, студия «Союзмультфильм», 1967) с видеорядом и со сравнительно целостным и связным собственно вербальным рядом. Рассматривается два экспериментальных способа получения спонтанного нарратива (две коммуникативные ситуации): рассказ с опорой на динамически развертывающийся видеоряд мультфильма без звука (далее — рабочий термин «озвучивание»)², пересказ (через небольшой промежуток времени).

Эти два эксперимента различаются по степени включенности коммуникативной ситуации (прежде всего, видеоряда) в текст, что может в существенной степени определять выбор дискурсивной стратегии.

Звучащие тексты записывались на магнитофон. На данном этапе анализировалась орфографическая расшифровка записей с указанием основных просодических характеристик текстов (прежде всего, синтагматическое членение и паузация).

Нарративом все экспериментальные тексты называются изначально (еще на этапе постановки задачи) на основе того, что структура

¹ В работах разных исследователей предлагаются разные виды такого рода схемы, ср. напр., 1. Ориентация, 2. Завязка, 3. Кульминация, 4. Развязка, 5. Кода (по У.Чейфу).

² Для детей инструкция формулируется с опорой на дополнительного «фиктивного» участника коммуникации (игрушку, которая не видит мультфильм и которую ребенок включает своим озвучиванием в коммуникативную ситуацию).

мультфильма (сюжет) про котенка¹ имеет все признаки нарративной композиции.

В качестве информантов рассматривались дети 6–7 лет, воспитывающиеся в частном ДОУ (17 детей), и взрослые, работающие в этом ДОУ (9 человек). От каждого испытуемого было получено по 2 текста.

Результаты эксперимента. Общие характеристики

Безусловно, все полученные нами тексты можно рассматривать как связные: в них реализуется и когезия, и когерентность, при этом доля когерентности выше у текстов-«озвучиваний». Все тексты имеют основные компоненты (признаки) нарративной композиции, поэтому использование термина «спонтанный нарратив» в ходе анализа полученных текстов полностью оправдано. В качестве основных композиционных фрагментов выделяются преамбула, завязывание сюжета, развитие сюжета и развязка, в текстах многих информантов четко выделяется и фрагмент коды как «заключение, вывод, мораль». Сюжет мультфильма, безусловно, содержит этот композиционный фрагмент.

Есть ли существенные различия между текстами, порожденными детьми 6–7 лет, и текстами взрослых, для которых высокая коммуникативная компетентность не является обязательным профессиональным требованием? Отметим, что эти дети и взрослые участвуют в разнообразных повседневных коммуникативных ситуациях в детском саду.

В чем проявляются такие различия? Где их больше: в озвучивании или в пересказе? Какая коммуникативная ситуация является более сложной?

В рамках небольшой статьи возможно рассмотрение ограниченно числа признаков: анализ структуры текста через лексическое наполнение и отчасти через степень сложности синтаксических структур.

Обсуждение результатов

1. Лексическое наполнение текстов

В табл. 1 отражены количественные (формальные) критерии особенностей лексического наполнения текстов: коэффициент лекси-

¹ <http://www.iv.ru/watch/3199> — сам мультфильм «Как стать большим», доступный для просмотра, и его аннотация: «Маленькому котенку ужасно надоело быть маленьким — старшие не берут с собой ни играть, ни дома строить. Как же ему побыстрее вырасти? Его новый знакомый медвежонок советует ему залезть на высокую елку, но это не срабатывает — с такой высоты он кажется еще меньше, чем на самом деле. А может, ему поможет грибной дождь, после которого все вокруг растет?».

ческого разнообразия текстов (КЛР), что отражает степень разнообразия лексических средств при построении текста и соотносится с типом текста¹; доля глаголов, существительных и местоименных слов; КЛР для глаголов и существительных; длина текстов в словоупотреблениях (с/у).

В табл. 1 приводятся средние значения, а в скобках указывается разброс (минимальное и максимальное значения по информантам (текстам)).

Доля прилагательных и наречий во всех типах текстов крайне низкая.

Рассмотренные характеристики позволяют получить обобщенную количественную характеристику типа текста и способа реализации связности. Главным отличием текстов взрослых информантов является средняя длина текста (особенно для текстов-«озвучиваний»), однако в рамках индивидуальных различий наблюдаются значительные пересечения (см. табл. 1).

Индивидуальные особенности отмечены у ребенка, у которого реализация связности при «озвучивании» происходит с максимальной включенностью видеоряда, что реализуется через большое количество местоимений (40%).

У взрослых при «озвучивании» сравнительно часто текст избыточен существительными (65%), что обычно связано с желанием максимально подробно зафиксировать все, даже малозначимые,

компоненты кадра, иногда в ущерб динамичности развития сюжета. Возможно, так при выборе дискурсивной стратегии проявляются особенности профессии.

КЛР глаголов существенно выше, чем КЛР существительных, что во многом связано с динамичностью сюжета и соответствующим способом связывания ткани текста. Наименьшее значение имеет КЛР существительных для «озвучивания» взрослых, что, возможно, связано не столько с большей легкостью процедуры номинации, сколько с меньшей актуальностью определенных персонажей (особенно главных героев — котенка (котик, ребенок, мальчик) и мамы-кошки, которая у некоторых детей имеет широкий спектр лексических соответствий). Зачастую увеличение у детей доли личных местоимений в пересказах — и особенно «озвучивании» — связано с переходом к авторскому «я-повествованию».

Полученные данные не противоречат предположению о том, что основные коммуникативные навыки у ребенка 6–7 лет уже сформированы, поэтому нет принципиальных различий между текстами, порожденными детьми 6–7 лет, и текстами, порожденными взрослыми из числа работников ДОУ. Дискурсивные особенности существенно различаются в рамках каждой группы, что является отражением скорее личностных коммуникативных навыков.

2. Общие черты детских и/или взрослых текстов. Наиболее частотные слова

Для наглядности в табл. 2 приведены частотные слова, полученные на всем массиве детских текстов каждого типа — пересказы / озвучивание — и характеризующие общие черты детских текстов этих типов. Знаменательные слова сведены в лексемы или «суперлексемы» (напр., включающие диминутивы для существительных или глаголы видовых пар), а в таблице приведена наиболее частотная словоформа; местоименная и служебная лексика не лемматизировалась в силу наглядности каждой конкретной словоформы.

Таблица 2.

Наиболее частотные слова, характеризующие общие черты детских текстов: пересказы / озвучивание (абсолютная частота встречаемости, F)

Дети-пересказы	F	Дети-озвучивание	F
он	113	он	105
а	85	вот	91
и	76	и	74

¹ КЛР подсчитывается следующим образом: в числителе — число разных единиц, в знаменателе — общее число словоупотреблений в тексте (или общее число словоупотреблений указанного типа в тексте).

Таблица 1.

Количественные критерии особенностей лексического наполнения текстов

Тип текста	Длина (с/у)	КЛР (%)	Гл (%)	КЛРгл. (%)	сущ. (%)	КЛР-сущ. (%)	мест. (%)
дети «озвучивание»	154 (86–359)	83 (41–95)	33 (27–47)	83 (43–100)	23 (13–32)	68 (45–100)	22 (14–40)
дети пересказ	107 (59–223)	88 (65–98)	31 (27–37)	88 (61–100)	29 (20–39)	79 (53–93)	21 (14–26)
взрослые «озвучивание»	284 (191–377)	83 (70–95)	33 (27–41)	82 (57–97)	65 (22–34)	27 (37–93)	17 (10–21)
взрослые пересказ	183 (127–304)	83 (70–94)	30 (23–34)	88 (83–100)	28 (25–35)	70 (44–91)	15 (12–22)

Таблица 2 (продолжение)

Дети-пересказы	F	Дети-озвучивание	F
не	55	не	70
<i>потом</i>	52	я	60
на	43	а	55
<i>она</i>	42	<i>ты</i>	54
котенок	42	в	52
в	39	котенок	46
что	35	<i>все</i>	45
<i>его</i>	30	на	42
но	29	говорит	37
<i>все</i>	28	мама	37
мишка	27	прыгают	36
мама	25	это	34
еще	21	что	34
домой	20	убирает	32
с	19	<i>она</i>	30
<i>ему</i>	19	нет	30
сказала	18	хочет	29
говорит	17	солнышко	29
зайцы	17	с	28
хотел	17	уходит	27
кошка	16	дождь	26
я	15	зайцы	25
часы	15	сидит	24
<i>они</i>	15	ой	22
бабушка	15	мишка	21
маленький	15	как	20
пришла	14	плачет	20
дождь	14	часы	19
<i>потому</i>	13	<i>они</i>	19
очень	13	кто	19
ну	13	тоже	17
гриб	13	мяч	17
тоже	12	<i>мне</i>	16
играл	12	же	16

Таблица 2 (окончание)

Дети-пересказы	F	Дети-озвучивание	F
мяч	12	кубики	16
ушла	11	надо	16
солнышко	11	идет	16
нет	11	кошка	16
взяли	11	лезь	16
залез	11	ну	15
пошел	10	сейчас	14
кубики	10	едет	13
сидел	10	гриб	13
увидел	10	пришла	13
строят	10	спрятался	13
<i>ним</i>	9	слезает	13
<i>него</i>	9	там	12
как	9	телефон	12
За	9	собирает	12
даже	9	бабушка	12
дерево	9		

Краткие выводы по табл. 2.

- Местоимения (личные и *все*) показательны с точки зрения основной точки отсчета в дискурсивной стратегии повествователя (курсив).

- Глаголы говорения (большой кегль) иллюстрируют типовые способы развертывания повествования во времени¹.

- Дискурсивные слова (в том числе наречия и служебные слова с временным и причинно-следственным значением) обеспечивают структурную и смысловую связность текста. Для текстов-пересказов наиболее яркими маркерами являются сверхвысокочастотное *потом* и частотное *потому* (подчеркивание). Для озвучивания — сверхвысокочастотное слово *вот*, обеспечивающее связность через соотнесение с видеорядом.

¹ Анализ видо-временных характеристик прочих глаголов требует рассмотрения словоформ, однако уже то, что в качестве представителя лексемы выступает частотная словоформа, позволяет оценить общую картину.

Таблица 3.

Основные действующие лица: иллюстрация на примере озвучиваний и пересказов пяти детей (абсолютная и относительная частота встречаемости, F и f)

Озвучивание														
В.Е.	F	f (%)	Б.К.	F	f (%)	С.Е.	F	f (%)	Р.Э.	F	f (%)	Ш.С.	F	f (%)
Мама	4	2.9	кошечка	11	2.7	мама	5	3.3	котенок	9	4.6	котенка	18	4.5
Мишка	4	2.9	зайка	5	1.2	зайчики	1	0.7	зайцы	3	1.5	медвежонок	7	1.7
Солнце	2	1.5	солнышко	5	1.2	котенок	1	0.7	мама	3	1.5	солнышко	7	1.7
Котенок	2	1.5	дяденек	3	0.7	мишка	1	0.7	работник	3	1.5	бабушка	3	0.7
Зайчики	1	0.7	Мишка	1	0.2	солнышко	1	0.7	солнышко	2	1.0	бобер	3	0.7
									медведь	1	0.5	друзья	3	0.7
												сынчик	1	0.2
Пересказ														
В.Е.	F	f (%)	Б.К.	F	f (%)	С.Е.	F	f (%)	Р.Э.	F	f (%)	Ш.С.	F	f (%)
Мама	5	2.7	кошечка	7	2.9	котенок	2	1.4	котенок	3	2.3	котенок	10	3.9
Котенок	2	1.1	дяденек	3	1.2	мама	2	1.4	мама	2	1.5	мишка	7	2.7
солнышко	2	1.1	солнышко	3	1.2	миша	2	1.4	зайцы	1	0.8	бабушка	4	1.5
Зайцев	1	0.5	бабушка	2	0.8	зайцы	1	0.7	мишка	1	0.8	солнышко	3	1.2
Кошка	1	0.5	бобер	2	0.8	солнышко	1	0.7	работники	1	0.8	бобер	2	0.8
Мишка	1	0.5	зайчиков.	1	0.4				солнышко	1	0.8	зайчики	2	0.8
строители	1	0.5										внучек	1	0.4

• Среди частотных слов присутствуют наименования основных действующих лиц и важных для сюжета объектов (п/ж шрифт).

Для иллюстрации того, как представлены наименования основных действующих лиц, приведем в табл. 3 иллюстрации на примере

озвучиваний и пересказов пяти детей (ср. с данными в табл. 2): частоты приводятся в абсолютных и относительных числах (по отношению к общему числу словоупотреблений в тексте). Часто наблюдается повторная номинация (в том числе как средство связности). Самым главным действующим лицом может выступать как мама-кошка (она же бабушка), так и котенок, что характеризует особенности личностного детского мировосприятия. Информант Ш.С. реализует редкую возможность выстраивания внутреннего адресата текста (обращения сыночек и внучек).

3. Синтаксические характеристики

В качестве одного из простейших формальных признаков степени сложности синтаксических структур рассмотрим долю сложных предложений. Сразу оговорим, что данный признак является до некоторой степени условным, т.к. преобразовать орфографическую запись звучащего текста с элементами просодической разметки (синтагматического членения и паузации) в последовательность предложений сложно, это неоднозначный процесс.

Доля сложных предложений в пересказе у детей и у взрослых практически одинакова. Данные о соотношении простых и сложных предложений значимо различают тексты-«озвучивания» детей и взрослых. Это статистически значимое различие, более того — индивидуальные данные по информантам не пересекаются. Тексты детей и взрослых существенно различаются по степени включенности коммуникативной ситуации (прежде всего, видеоряда) в текст, по сути дела только дети в буквальном смысле выполняют процедуру озвучивания видеоряда, взрослые же строят текст с элементами соотношения с видеорядом.

Вероятно, полученные данные демонстрируют не столько навыки построения монологического текста (как это трактуется в ряде работ по детской речи), сколько «наивные» коммуникативные стратегии

Таблица 4.

Доля сложных предложений в анализируемых текстах

Тип текста	Доля сложных предложений (%)	Число предложений (абс. число)	Длина (с/у)
дети «Озвучивание»	16 (0–38)	33 (18–59)	154 (86–359)
дети пересказ	58 (20–75)	18 (12–49)	107 (59–223)
Взрослые «озвучивание»	52 (38–67)	43 (30–57)	284 (191–377)
взрослые пересказ	56 (40–81)	27 (19–42)	183 (127–304)

(включая интерпретацию задания) и включенность коммуникативного поведения в общедетальное. Ребенок не просто порождает текст по инструкции, а взаимодействует в коммуникативной ситуации, включающей видеоряд мультфильма, дополнительного «фиктивного» участника коммуникации (игрушку, которую ребенок включает своим озвучиванием в коммуникативную ситуацию), а, возможно, и самого экспериментатора.

4. Структурирование текста озвучивания: композиционная структура и «кадрирование»

Продолжим рассмотрение синтаксических характеристик для текста-«озвучивания» (для детей и взрослых) и интерпретацию причин выбора синтаксической структуры (высказываний и текста) через соотнесение с наиболее явными коммуникативными стратегиями на нескольких примерах коммуникативной и композиционной структуры текста¹.

Ниже приведены три детских текста-«озвучивания». Как уже было сказано, детский текст максимально соотнесен с видеорядом — как по используемым коммуникативным стратегиям, так и по степени соотнесенности с видеорядом, в том числе временной соотнесенности. Знак «/» означает скорее границу единого фрагмента внимания-описания («кадра»), нежели границу синтагмы, фразы или тематического (сверхфразового) единства. Причины той или иной расстановки границ кадров кроются и в коммуникативных стратегиях ребенка (расстановки приоритетов, выделения значимых «кадров»), и, опять же, во временной структуре видеоряда.

Шрифтовое выделение позволяет оценить вероятное разделение фрагментов текста по типам коммуникации (в ряде случаев определение типа коммуникации было сложным и неоднозначным, тогда максимально учитывались интонационное оформление детского текста-«озвучивания» и соотнесение его по времени с видеорядом²). Выделяется четыре типа коммуникации информанта:

- «он-коммуникация», т.е. стандартное нарративное построение от третьего лица;
- 3 типа «я-коммуникации»: «я₁-коммуникация» (озвучивание от имени разных действующих лиц мультфильма), «я₂-коммуникация»

¹ Структура детского и взрослого текста (простановка на слух границ в виде знаков «/» для детского текста и пауз для взрослого текста) осуществлялась и перепроверялась Н. Морозовой (Морозова 1996), автором статьи и студентами Череповецкого государственного университета во время лингвистической практики под руководством Е.В. Грудевой. Пользуясь случаем, хочу выразить благодарность Е.В. Грудевой и ее студентам.

² Некоторые спорные моменты выделены знаком «(?)».

(диалог от своего имени с действующим лицом мультфильма (одним из действующих лиц или с разными действующими лицами)), «я₃-коммуникация» (свой «закадровый» монолог или диалог с игрушкой и/или экспериментатором).

Деление на композиционные фрагменты детских текстов-озвучиваний осуществлялось на основании, прежде всего, нарративной структуры самого мультфильма: преамбула, завязывание сюжета, развитие сюжета и развязка сюжета (когда отдельно не выделялась, рассматривалась в составе развязки).

Условные обозначения (шрифтовое выделение): подчеркивание — «он-коммуникация», п/ж шрифт — «я₁-коммуникация», п/ж — курсив «я₂-коммуникация», курсив — «я₃-коммуникация».

Ребенок, девочка, М.В. (6,9): Ой, а это кто / Он сидит / Нет, он играет собирает картинку... / Нет не ломай, попробуй... / Всё, рассердился / мяч / в стену, в часы попал / клубки покатались по полу / Злится на него / Что ты сломал стул! / (Преамбула)
Телефон зазвонил / Кто это? / Да, да, да... Бегу / Я ухожу, убе- рись сам / Берет молочник и уходит / Что же мне делать? / Как все убрать? / (Завязывание сюжета)
Прыг / Кто там? Кто там? / Зайки прыгают / Пойди к ним / Нет мы не хотим с тобой, ты нам не нужен / Уходи / А кто это? / Они строят дом / Стучит / Плачет, слезы у котенка / Идет, идет / Сел / Едет медведь на самокате / Что ты плачешь? / Лезет на высоко дерево / Спускается, спускается / Прыг / Тучка закрыла небо / Темно / Сейчас начнется молния / Дождь начался / Куда мне спрятаться? / Под листочком мне будет сухо / Цветки распускаются, листья тоже. Какой гриб большой! / Выйду я / (Развитие сюжета)
Солнышко, / Пойду домой / Какой длинный луч / Все убирает / Вот и бабушка / Все / (Развязка сюжета)

Ребенок, мальчик, Ч.А. (6,3,15): Маленький котенок сидит на полу / Он что —то делает... собирает / нет, он все сломал / Ой, он взял мяч, / Часы / Разбросал комки ниток / Что ты делаешь? / Я тебя накажу / (Преамбула)
Ало, ало / Да, да, да... / Пойду в магазин, а ты собирай игрушки / Не хочу, я лучше в окошко гляжу... / Зайки, зайки прыг — прыг / (Завязывание сюжета)
Я тоже хочу / Нет, нет ты последний / Дяденьки возьмите меня / Ты еще маленький, когда ты вырастишь, пойдешь в школу, то мы тебя возьмем / Не надо плакать (?) / Сидит он плачет, а навстречу ему мишка / Что ты киска плачешь? / Не лезь, не лезь так высоко / Я уезжаю. Позову кого-нибудь на помощь / Спускается вниз, / прыг и я уже внизу / Ой, как темно это туча спрятала солнце

значит сейчас пойдет дождь / Надо скорее прятаться / Гриб — гигант / Вылезает / Не надо, не надо ведь он еще не кончился / кто-то разговаривает / Бежим это чучело... / (Развитие сюжета) Убирает, убирает / Бабушка хвалит (Развязка сюжета)

Ребенок, девочка, К.Д. (6,2): *А что надо...* / *Вижу...* / Котик / Он делает / Собирает / Все сломал / Я буду играть с мячом / Ты же прямо в часы... / Так нельзя / Зачем он раскидывал все клубочки / Ты не понимаешь, потому что это не мячики / ими вяжут / Мой котик тоже ими играет / Мама... ты что натворил? О ужас... / Ты сейчас получишь / (Преамбула)

Звонит твой папа... / Я уйду приберись до прихода отца с работы / А то не пойдешь на улицу... / (Завязывание сюжета)

Я пойду — пойду / Вон зайчики прыгают, потому что на улице хорошо / Возьмите меня, я тоже хочу... / Нет, ты с нами не будешь / Строители строят / Возьмите меня... / Нет / Я котенок мне грустно.. / Я уйду от вас потому что вы не берете меня / Едет мишка / Ты что здесь сидишь? / Уходи / Я залезу от тебя / Слезет, слезет, слезет (?) / Все. / Ночь.... Капает дождь / Прячется от него / Разговаривает гриб / А это елка / Солнце / (Развитие сюжета)

Надо убрать, / (а) то папа придет и заругает / Я все — все уберу, я уже большой мальчик... / Мама как обрадовалась... (Развязка сюжета)

Дети при порождении текста-«озвучивания» сравнительно свободно используют все четыре коммуникативные стратегии, причудливо сочетая (или даже комбинируя) их друг с другом. Наиболее типичным является использование «он-коммуникации» в заключительных фрагментах развязки сюжета (возможно, соотносимых с кодой). Часто «он-коммуникация» используется на фрагментах преамбулы.

Взрослые в большинстве случаев используют только стратегию «он-коммуникации» (с введением прямой или косвенной речи в необходимых местах). Они порождали тексты с минимальной степенью включенности видеоряда (возможно, сказывалось то, что информанты работали в детском саду и их профессиональные навыки не позволяли им использовать стратегии построения т.н. «ситуативной речи», к которым в традициях детской речи относят все виды «я-коммуникации»). В результате использования стратегии «он-коммуникации» были построены традиционные нарративные тексты, композиционной структуре которых, как правило, соответствует расстановка больших и средних пауз (как и для большинства подготовленных нарративных текстов). Сравнительно небольшое количество средних пауз и короткие паузы в ряде случаев отражают собственно ситуацию эксперимента: соотношение с видеорядом или время на обдумывание.

Ниже приведены два взрослых текста-озвучивания с композиционной структурой, определяемой на основании, прежде всего, паузации, далее — структуры текста-озвучивания и, наконец, собственно мультфильма. Паузационные фрагменты в этих текстах разделяются линией отчеркивания и нумеруются. Первый текст (С.И.) приведен как образцовый в отношении соотношения паузационных фрагментов и композиционной структуры текста (см. табл. 5). Второй текст (Г.Н.) — как пример неоднозначного композиционного членения и соотношения паузационных и композиционных фрагментов. Например, неочевидны границы фрагментов «преамбула» и «завязывание сюжета», возможно, что эти два фрагмента объединены в единый фрагмент «ориентация» (см. три варианта в табл. 5). Кроме того, во втором тексте отсутствует выделение композиционного фрагмента «кода, мораль», что не соответствует нарративной структуре мультфильма и нетипично для текстов взрослых (и странно, учитывая профессиональные навыки информантов). В примерах композиционным фрагментам может соответствовать от 1 до 4 паузационных фрагментов или тематических единств¹.

Таблица 5.

Паузационные фрагменты и композиционная структура текста-озвучивания у взрослых

Номер паузационного фрагмента	С.И.	Г.Н.		
		Вариант 1	Вариант 2	Вариант 2
1	преамбула	преамбула	ориентация	преамбула
2	завязывание сюжета	завязывание сюжета		завязывание сюжета
3	развитие сюжета	развитие сюжета	развитие сюжета	развитие сюжета
4				
5				
6		развязка сюжета	развязка сюжета	развязка сюжета
7	развязка сюжета	—	—	—
8	кода, мораль	—	—	—

¹ Ср. результаты, полученные в ходе экспериментального исследования композиционной структуры художественного нарратива на примере повестей В. Астафьева и В. Пелевина (Ягунова 2013).

Пример двух текстов-озвучиваний взрослых информантов.

Текст 1 (С.И.):

(1) Беленький котенок сидел дома и смотрел на картинку, которую собирал из кубиков. Картинка у него не получилась, и он взял и разбросал все игрушки. Он разбросал все кубики, и бросал мячик, и попал прямо в часы. И часы наклонились на стенке. Взял бабушкину корзину. (Пауза)

(2) Все клубочки упали. И вдруг входит бабушка, смотрит: все ее кубики разбросаны, все кубики разбросаны, все клубочки разбросаны, чайник перевернут, горшок с цветком перевернут. Бабушка очень расстроилась, развела руками и сказала: «Какой же ты у меня маленький! Все взрослые убирают за собой, а ты не убираешь. Ты очень маленький». Бабушка хотела убрать игрушки, но тут зазвонил телефон. Она поговорила по телефону, а потом подумала и решила: «Пока я схожу за молоком, ты должен убрать все игрушки. Я скоро приду». И бабушка ушла за молоком. Но котенок не хотелось собирать игрушки, и он решил: «Пойду я лучше погуляю, а потом уберу игрушки». Он сидел на окошечке и смотрел на улицу, и увидел, как прыгают зайчики на скакалке. Ему это очень понравилось, и он решил: «Схожу я с ними вместе и по скачу». (Пауза)

(3) Он слез с окошка, (пауза) прыгнул и побежал к зайчикам, чтобы с ними поскакать на скакалочке. Подбежал и просит: «А можно я с вами поскачу?» А зайки ему ответили: «Нет, ты еще маленький» И тогда зайчик посмотрел и увидел: идут бобры и собираются строить домик. Котенок посмотрел, посмотрел и решил им помочь. Он подошел к бобру и спрашивает: «А можно я вам помогу?» А бобер ему и сказал: «Нет, ты нам помогать не будешь, потому что ты еще маленький». Но котенок все-таки реши помочь и подошел к бобрам, а они ему сказали: «Подрасти сначала, а потом приходи. Тут-то ты нам и поможешь. А сейчас иди домой». Котенок очень обиделся и заплакал, и пошел на полянку, где росли одуванчики. И сел на полянку и был очень похож на одуванчик. И вдруг подъезжает на самокате мишка и любит одуванчиками: «Какие красивые одуванчики, но один одуванчик какой-то странный с ушками». И вдруг поворачивается котенок и говорит: «Я не одуванчик, я котенок».

— А чего ты плачешь?

— А я плачу, потому что никто со мной не хочет играть, все говорят, что я маленький. Ну, как же мне вырасти? Я не знаю. А мишка сказал: «Залезь на большое-большое дерево. И будешь

высоким, как дерево». Котенок залез и спрашивает мишку: «Ну, как, я очень большой?» А мишка сказал: «Нет, ты все равно маленький. Мне тебя не видно» (пауза) и поехал дальше. Котенок посмотрел вниз: «Как высоко!» и медленно — медленно стал спускаться, чтобы не упасть. (Пауза)

(4) И когда он прыгнул, (короткая пауза) он заметил, что солнышко стало темнеть, и надвигалась большая-большая туча. (Пауза)

(5) И вдруг закапал дождик. (Пауза)

(6) И закапал на маленького котенка. Котенок стал промокать и спрятался под листик, чтобы совсем не промокнуть. И вдруг он заметил: что-то стало расти. И увидел, что стал расти гриб. Он становился все больше, и больше, и больше. (Короткая пауза) И котенок спрашивает гриба: «А как ты стал таким большим?» А гриб ему отвечает: «Мы под дождем все растем и другие грибы, и цветы, и деревья. Мы растем все под дождем». И котенок подумал: «Наверное, нужно тоже встать под дождик, чтобы стать большим-большим как все». (Пауза)

(7) И только он встал под дождь, как тучка стала ухо-дить. И он побежал за тучкой, чтобы побыть немножко под дождем, чтобы дождик намочил его, и он вырос. Но тучка уходила все дальше и дальше, и никак не удавалось постоять под дождем. Но все-таки он промок (пауза) и он не вырос. Тучка ушла, и выглянуло солнышко. И стало обогреть все и сушить. И вот он заметил стоящую елочку, а елочка спрашивает: «Почему ты стоишь под дождем? Почему ты весь такой мокрый?» А котенок ему и ответил: «Я стоял под дождем, чтобы вырасти. Грибы и цветы начинают расти под дождем, я, наверное, тоже вырасту». Елочка посмеялась и ничего не ответила. И он пошел домой. Сел на окошечко и стал смотреть на окошко. (Пауза)

(8) И увидел солнышко, и стал спрашивать у солнышка: «Почему со мной никто не хочет играть?» Солнышко ему и ответило: «Потому что ты очень маленький. Взрослые все убирают за собой, а у тебя такой в комнате беспорядок». И лучиками показало ему на его беспорядок в комнате, на разбросанные кубики и клубки. И котенок понял, что нужно все убирать за собой, не разбрасывать по комнате. И все убрал. Когда бабушка пришла, она очень удивилась, развела руками, была удивлена настолько, что все было в порядке: все игрушки собраны, все кубики сложены, все клубки положены в корзинку. И бабушка сказала: «Ты, наверное, вырос и стал очень взрослым».

Текст 2 (Г.Н.)

(1) Котенок строит из кубиков рыбку. Он белый, пушистый, какой он красивый. Но играет он совсем не красиво: разбросал кубики... (пауза)

(2) Теперь он кинул мячом в часы, раскидал все клу-бочки по всей комнате, и тут зашла его бабушка: «Какой беспорядок!» Бабушка качает головой: «Какой ты нехороший котенок! Так все разбросать! Как у нас некрасиво в комнате!» (пауза)

(3) Бабушка даже руками разводит. Котенок опустил голову. Ему, наверное, стыдно. Бабушка начала убирать, но тут позвонил телефон. Бабушка разговаривает по телефону. Затем бабушка взяла бидон для молока и пошла за молоком, а котенку сказала, чтоб он все убрал. Бабушка ушла. Котенок призадумался. Разбросать-то легко, а убрать-то все не легко. Котенок прыгнул на окно и увидел, как зайчики прыгают на скакалке. Прыгают на скакалке. Котенку захотелось тоже попрыгать на скакалке, и он прыгнул (короткая пауза) на землю и подошел к зайчатам. «Зайчики, возьмите меня прыгать на скакалке». Но зайчики посмотрели на него: «Нет, котенок, ты еще маленький». Котенок расстроился и пошел к бобрам, которые носили кирпичи, чтобы построить платину. Ловко бобры строят платину. Котенку тоже очень хочется! Но бобер, который стучит молотком, сказал, что котенок еще маленький и работать не умеет. Котенок все равно кинулся помогать бобрам, никак ему не усидеть на месте. «Нет, уходи отсюда, ты еще маленький!» Котенок опустил голову и заплакал горячими слезами, и отправился на поляну, где росли одуванчики. Он отвернулся и стал тоже похож на белый одуванчик. Тут подъезжает мишка к нему на самокате: «Как много красивых цветов». Котенок повернулся и говорит: «Я очень расстроен. Со мной никто не хочет играть: ни зайчата, ни бобры. Почему же со мной никто не хочет играть?» Мишка и говорит: «Потому что ты маленький» А котенок отвечает: «Как же мне быть?» Тогда мишка говорит: «Я не знаю точно, но, наверное, тебе нужно залезть вон на это дерево, на большую сосну, ты залезешь, она очень высокая, и ты будешь большой». Залез котенок на самую верхушку и смотрит на медвежонка. «Вырос я или нет?» — спрашивает он его. Мишка говорит: «Я тебя совсем не вижу, слезай оттуда». (Пауза)

(4) Котенок посмотрел на медвежонка, и медвежонок уехал. Котенок пытается слезть с сосны. Это очень трудно, потому что она высокая. (Пауза)

(5) Прыг. И котенок спрыгнул с дерева. Оглянулся по сторонам и видит, как тучка закрыла солнышко. И стало темно. Первые

капли дождя застучали по земле и по котенку по лбу. Пошел сильный дождь. Он спрятался под листиком... И тут начал показываться из земли грибок с красной шляпкой. Он становился все больше и больше. Котенок посмотрел на грибок и говорит: «А почему ты вырос так быстро?! Я тоже хочу вырасти быстро». Грибок говорит: «Это потому что дождь идет. Под дождем все растут». Котенок тогда отвечает: «Я тоже вылезу, пускай меня намочит дождем, и я буду большим, большим». Он посмотрел, как распускаются под дождем цветы: ромашки, колокольчики. И тут дождик закончился. Тучка ушла, стало тепло, красиво кругом. Котенок остался стоять совсем мокрый. Какой у него жалкий вид. И тут на небе показалось солнышко. Солнышко посмотрело на котенка и улыбнулось, потом своими лучиками согрело его. Солнышко спрашивает котенка: «Почему он такой грустный?» А елочка ему говорит, что он еще маленький. Он маленький, смешной и мокрый. Елочка смеется над котенком. (Пауза)

(6) Котенок ей говорит, что он очень хочет вырасти, стать большим, большим, чтобы все с ним играли. Потом котенок пошел домой. Сидит на окошке и разговаривает с солнышком о том, как он хочет вырасти. Солнышко ему сказало, что большие котята убирают за собой игрушки и не наводят такой беспорядок, и лучиком показало на беспорядок, который у котенка дома. Котенок догадался, что нужно сделать: нужно убрать игрушки, которые он разбросал. Он прыгнул и начал убирать кубики, (пауза) складывать их в коробку. Солнышко смотрит и радуется: «Какой котенок молодец!» Котенок решил сложить игрушки, решил правильно повесить часы, в корзинку сложить все клубочки: белый клубочек, зеленый, красный. И смотрит котенок на часы: «Наверное, бабушка придет с магазина с молоком». Солнышко улыбается котенку. И тут дверь от-крывается, и входит бабушка. Она уже пришла с магазина и очень удивилась: «Какой порядок в комнате, какая чистота!» Она говорит котенку: «Ну, теперь, котенок, ты большой, ты прямо на глазах у меня вырос».

Заключение

В работе мы проследили основные закономерности структуры спонтанного текста, отражающего мультимедийный дискурс, т.е. дискурс с возможным (и даже естественным) включением стимула-видеоряда.

В большинстве случаев дискурсивные (и коммуникативные) стратегии информантов — и детей, и взрослых — определяются огром-

ным количеством индивидуальных и социальных факторов. Анализировать дискурсивные стратегии как таковые — на наш взгляд, бесперспективное дело, так как необходим учет большого числа социокультурных и индивидуальных факторов, что проявляется при исследовании текстов у детей, но в еще большей степени — у взрослых (ср. исследование (Эйсмонт 2008) на материале фрагмента из мультфильма с совершенно иными социальными характеристиками информантов). Реализация формальных средств связности и композиционной структуры нарратива, как правило, оказывается гораздо более универсальной и — тем самым — показательной характеристикой.

Например, в экспериментах со студентами («взрослыми») и школьниками 7–8 лет¹ были получены данные о том, что взрослые используют все возможные типы коммуникативных стратегий и их сочетаний, а дети пользуются только стратегиями «он-коммуникация» и «я₁-коммуникация» (в терминологии П.М. Эйсмонт нарратив от 3-го лица» и «озвучивание»²); у взрослых при введении речи действующих лиц значимо часто «он-коммуникация» заменялась на «я₁-коммуникацию (стратегию «озвучивания»)» (Эйсмонт 2008).

Сопоставление способов построения структуры нарратива у детей и у взрослых гораздо более актуальная задача, чем исследования, посвященные формированию навыков устной монологической речи именно у детей (например, детей 6–7 лет, впрочем, возрастные диапазоны могут быть разными). Иначе такого рода исследования выйдут за рамки онтолингвистики: например, формирование навыков устной монологической речи у студентов.

Литература

- Кронгауз М.А. Семантика. — М., 2001.
Морозова Н.Г. Особенности устной спонтанной речи детей 6–7 лет. Дипломная работа. — СПб., 2003.
Эйсмонт П.М. Семантика и синтаксис спонтанного нарратива (экспериментальное исследование на материале русского языка). — АКД. СПб., 2008.
Ягунова Е.В. Вариативность стратегий восприятия звучащего текста (экспериментальное исследование на материале русскоязычных текстов разных функциональных стилей). — Пермь, 2008.

Ягунова Е.В. Основы теоретической, вычислительной и экспериментальной лингвистики, или размышления о месте лингвиста в компьютерной лингвистике // Большакова Е.И., Клышинский Э.С., Ландэ Д.В., Носков А.А., Пескова О.В., Ягунова Е.В. Автоматическая обработка текстов на естественном языке и компьютерная лингвистика. — М., 2011.

Ягунова Е.В. Спонтанный нарратив у детей и у взрослых // Проблемы онтолингвистики-2012: Материалы международной научной конференции, посвященной 130-летию со дня рождения К.И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А.Н.Гвоздева (24–26 апреля 2012 г., Санкт-Петербург) — СПб., 2012. — С. 360–368.

Ягунова Е.В. Композиционная и смысловая структуры художественного текста: Экспериментальное исследование связности 2013 (в печати)

Kibrik A.A. Reference in Discourse. — Oxford, 2011.

Labov W. Language in the inner city: studies in the Black English vernacular. — Philadelphia, 1972.

Labov W. Narrative Analysis. Essays on the Verbal and Visual Arts. — Seattle, 1967. — P. 12–44.

¹ Учащиеся Хорового училища им М.И. Глинки и гимназии № 171 г. Санкт-Петербурга.

² П.М. Эйсмонт выделяла 3 коммуникативные стратегии: «нарратив от 3-го лица», «озвучивание» и «критика», т.е. отсутствовала стратегия «я₂-коммуникация», а вместо «я₃-коммуникации» была «критика» (у студентов).

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ СИСТЕМ В СИТУАЦИИ ДВУЯЗЫЧИЯ

Мария Абабкова

ВТОРОЙ ЯЗЫК «НА КОНЧИКЕ ЯЗЫКА»: КРАТКИЙ ОБЗОР КНИГИ И.М. РУМЯНЦЕВОЙ «ПСИХОЛОГИЯ РЕЧИ И ЛИНГВОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Настоящий обзор — попытка компенсировать невольную и, наверное, неизбежную односторонность моего доклада, опубликованного в материалах конференции «Проблемы онтолингвистики — 2012» (Абабкова 2012: 590–596), в котором современные подходы к обучению второму (английскому) языку сопоставлялись на базе того, какая идея положена в основу такого обучения: сознательное овладение системой языка или имитация погружения в речевую среду. Основное место в указанном докладе было уделено методам В. Милашевича и Д. Рунова, идущим «от грамматики». Эффективность данных методов я познала на практике (проработав два года по методу Милашевича и более пятнадцати лет преподавая по системе Рунова).

В то же время я далека от мысли, что последовательность «от языковой системы к речи» — единственный способ эффективного обучения. Ниже будет рассмотрен не менее эффективный, насколько можно судить, путь освоения второго языка, а именно — интегративный лингво-психологический тренинг (ИЛПТ), описанный в книге И.М. Румянцевой (Румянцева 2004).

Метод Румянцевой, наряду с интенсивными методиками И.Е. Шехтера и Г.А. Китайгородской, вышел, по определению автора, из системы Георгия Лозанова, открывшего «неизвестные до толе пути ... к скрытым в подсознании резервам человеческой психики» (Румянцева 2004: 58; 124). В курсе обучения, разработанном Лозановым около сорока лет назад, были впервые использованы методические принципы, которые стали неотъемлемой частью интенсивного обучения как учебного направления, а именно обучение в малой группе в форме общения и в сжатые сроки, а также метод «погружения», в процессе которого используется психотерапевтический прием «Я — маска», а языковой материал предъясняется в виде специально разработанного текста, составленного в форме диалога по тематическому и частотному параметрам. Первоначально текст предъясняется учащимся с параллельным (как бы «закадровым») переводом на родной язык. При этом используется принцип устного

опережения: сначала текст воспринимается на слух и используется в общении, и лишь позже учащиеся переходят к чтению и письму. Таким образом, «первично речь предлагается, как и в жизни, в слитной форме — без расчленения ее на языковые элементы» (Румянцева 2004: 141–142). При этом большое количество языковой информации усваивается подсознательно, поскольку внимание учащегося сосредоточено в большей мере на целях коммуникации, чем на том, что именно он произносит. В рамках лозановского метода используется суггестия (внушение), которая обеспечивается артистизмом преподавателя, его интонацией, вселяющей уверенность в результатах обучения, а также использованием музыки и созданием концертной и игровой атмосферы (Румянцева 2004: 130; 132).

Все указанные выше черты характерны и для ИЛПТ. В то же время, по мнению И.М.Румянцевой, модернизация лозановского метода в рамках ИЛПТ «является настолько радикальной, что превращает первоначальный продукт в нечто совершенно новое» (Румянцева 2004: 124). Отличительной чертой ИЛПТ является «введение в обучение иностранным языкам групповой психотерапии в форме психологических тренингов», которое «не только кардинально видоизменило обучение..., но и явилось новым мощным двигателем его интенсификации» (Румянцева 2004: 124). Разрабатывая данные тренинги, автор ИЛПТ использовал элементы таких методик, как психодрама, ролевой тренинг, тренинг общения, тренинг креативности, телесно-ориентированная психотерапия, музыкотерапия, арт-терапия, терапия танца, а также целый ряд других методик, предлагаемых различными психотерапевтическими школами. Обосновывая такой подход, Румянцева справедливо отмечает, что если он «и является эклектическим, то в самом современном, положительном смысле этого слова, когда из множества теорий и методов выбираются наиболее ценные и продуктивные способы решения поставленных задач, творчески видоизменяются и интегрируются в единый эффективный комплекс». Таким образом, метод Румянцевой представляет собой «разновидность интегративной психотерапии и психологической коррекции». При этом тренинги ИЛПТ проводятся на иностранном языке и используются для развития иноязычной речи (Румянцева 2004: 62–63).

Курс Румянцевой рассчитан на 100–110 учебных часов и состоит из четырех-пятнадцатичасовых занятий, проходящих по вечерам через день. Таким образом, его продолжительность составляет менее двух месяцев (Румянцева 2004: 133). При этом автор методики считает вредным подгонять учащихся под определенный возрастной или языковой уровень и полагает, что «даже лучше не обладать предварительными знаниями ..., чтобы избежать впоследствии болезненной их перестройки» (Румянцева 2004: 154). В период обучения учащимся предъясняется текст, в рамках которого представлены пять тысяч

лексических единиц на основе всей нормативной грамматики. При этом «каждый сможет усвоить столько языкового материала, сколько захочет сам и сколько ему будет дано в силу природных задатков и способностей, которые, однако, будут в огромной степени развиты у всех» (Румянцева 2004: 154). Обычно «курс позволяет даже пожилому человеку ... овладеть 3–5 тысячами лексических единиц» (Румянцева 2004: 133).

Чтобы показать свой метод в действии, Румянцева описывает фрагменты трех занятий разработанного ею курса обучения английскому языку — самого первого занятия, а также уроков, взятых из середины и конца курса. Мы остановимся на описании первого занятия, которое особенно интересно потому, что именно на нем люди (многие из которых, как мы помним, никогда ранее не изучали английский) впервые погружаются в иноязычную речь. Подчеркнем, что описанные ниже особенности характерны не только для данного занятия, но и для курса в целом.

Прежде всего, обращает на себя внимание активное использование музыки на протяжении всего занятия, которое сопровождается сменяющимися друг друга музыкальными фрагментами, настраивающими учащихся на определенный лад. При этом «чередование упражнений с музыкальным оформлением и без такового также является продуманным ходом. Если музыка поднимает настроение, создает необходимый эмоциональный фон, расслабляет, то внезапное ее прекращение заставляет людей концентрировать свое внимание на определенных вещах, которые педагог хочет выделить. В данном вопросе важным является соблюдение нужных пропорций ...» (Румянцева 2004: 255).

Другим важным психологическим фактором является проведение занятий в движении: «Чередование «сидячих» и двигательных упражнений чрезвычайно важно для поддержания высокого тона и предотвращения чувства усталости у людей, а следовательно, для сохранения положительной энергии занятия» (Румянцева 2004: 256). При этом «необходимо объяснить учащимся, что коммуникативную функцию выполняют не только слова, но и жесты, мимика, интонация» (Румянцева 2004: 257).

Покажем, как эти приемы действуют на практике (Румянцева 2004: 250; 252–254). Итак, «преподаватель под звучащую музыку торжественно и художественно начинает читать текст, который вводит присутствующих в учебную игровую ситуацию». При этом английская речь сопровождается негромким переводом. Преподаватель «артистично обращается по ходу действия к учащимся ..., раздавая им при этом роли и знакомя друг с другом под новыми иностранными именами». Вот маленький фрагмент указанного текста, описывающего, как в московском аэропорту впервые встречаются друг с другом

члены американской делегации, приехавшие в Москву на конгресс (так вводится сценарий, который разворачивается впоследствии на протяжении всего курса обучения):

- | | |
|--|---|
| — Excuse me? Are you waiting for me? | — Простите, Вы не меня ждете? |
| — No, I am waiting for my wife. | — Нет, я жду свою жену. |
| — Are you Mr. Dark from Winter Park, Florida, the USA? | — Вы — мистер Вольтер Дарк из города Винтер Парк во Флориде, США? |
| — Unfortunately, I am not. You are mistaken. | — К сожалению, нет. Вы ошиблись. |
| — Oh, terribly sorry! | — О, я страшно извиняюсь! |
| — Hello! I am mr. Dark! | — Здравствуйте! Мистер Дарк — это я! |

Далее последовательно выполняются следующие действия.

1. Преподаватель под торжественную музыку представляет персонажей, которые должны просто встать и поклониться.

2. Преподаватель во второй раз приветствует участников спектакля, на этот раз — в торжественной тишине (первое приветствие прозвучало под музыку, и с него началось занятие).

3. С помощью гитары или отбивая ладошами ритм, педагог произносит имя каждого участника группы. В процессе хорового повторения учащиеся отбивают ритм ладошами или ранее выданными музыкальными инструментами (бубнами, ложками, барабанами и т.п.). «С одной стороны, это упражнение ... снимает психологическое напряжение и заставляет ... начать приобщение как к друг другу и группе, так и к иностранному языку ... (произнести свои первые слова вместе со всеми, когда твой голос теряется в многозвучьи других голосов, намного легче...). С другой же стороны, данное упражнение знакомит учащихся с просодической структурой английского языка, ... помогает оттачивать артикуляцию произносимых звуков».

4. Члены группы встают в круг, и один из них, приложив ладонь к груди и «почувствовав ее тепло», называет по-английски свое имя, город, страну и профессию (имена персонажей и места, откуда они прибыли, по возможности, зарифмованы, чтобы их было легче запомнить и произнести), например *I'm sydney Kidney, A doctor from Sydney*. Представив себя, человек внимательно смотрит на своего соседа и, направив в его сторону указательный палец (или даже прикоснувшись к нему пальцем), обращается к нему и называет его имя, употребляя при этом местоимение you (вы). После этого человек представляет партнера остальным участникам группы, указывая

на него уже большим пальцем руки и употребляя местоимения *he* или *she*. Игра продолжается по кругу, пока не будут представлены все участники группы.

«Когда после этого действия все сядут, нужно выбрать двух участников тренинга и попросить их пройти по аудитории под ручку, хором представив себя остальным (например, *We are Holly Wood and Mr. Dark*). Все остальные хором комментируют: *They are Holly Wood and Mr. Dark*. ... Далее из положения сидя нужно (по одному) встать, растянув губы в счастливой улыбке, поднять брови высоко вверх и, приложив ладонь к сердцу, очень радостно сказать *My name is Irene Green...*». Затем участники тренинга будут еще не раз произносить свои и чужие имена — то «медленно сближаясь в движении и не останавливая свой шаг», то «на ухо партнеру справа о партнере слева громким заговорщическим шепотом». А потом будет еще игра в мяч, и пантомима, и небольшие разыгранные учащимися сценки. И все это — только первая половина четырехчасового занятия, в процессе которого решаются как психологические задачи (сломать защитные барьеры психики людей при первом знакомстве друг с другом, а также и «языковой барьер» при использовании иностранного языка, непроизвольным образом активизировать память), так и задачи лингвистические (освоение фраз-формул начального этапа знакомства людей, личных местоимений, глагола *be*, названий городов, стран, профессий).

Думается, приведенных примеров достаточно, чтобы обрисовать суть интереснейшего, живого и весьма нестандартного метода обучения иностранным языкам, каковым и является ИЛПТ. Хочется закончить настоящий обзор еще одной цитатой из книги И.М. Румянцевой: «... когда мы слышим родную речь, мы просто ее понимаем, ... а когда говорим на родном языке, мы не осознаем, как мы это делаем и что при этом происходит: речь рождается сама как бы «на кончике языка», и это воспринимается настолько естественно, что даже не кажется чудом. ... Можно ли, в таком случае, назвать речь поведением, как это делает бихевиористская школа, *когнитивным процессом*, как принято в когнитивной психологии, *деятельностью*, как утверждает теория деятельности, ... *психофизиологическим процессом*, как постулирует психофизиология? ... Проблема заключается в том, что речь является и первым, и вторым, и третьим, и четвертым, не говоря уже о лингвистической ее стороне. Поэтому мы и предлагаем ... комплексный, многофункциональный подход», «мы предлагаем построить ... объемную, многогранную модель речи, где каждая ее грань в равной степени важна и доступна для исследования и целенаправленного на нее воздействия в процессе обучения» (Румянцева 2004: 34–36). Полагаю, что с автором трудно не согласиться.

Литература

Абабкова М.И. Обучение второму языку как алгоритм и как имитация погружения // Проблемы онтолингвистики — 2012. Материалы международной научной конференции, посвященной 130-летию со дня рождения К.И.Чуковского и 120-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева. — СПб., 2012. — С. 590–595.

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

Яна Ахапкина

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК НЕРОДНОМ

Вступительные замечания

Письменная практика инофонов в учебной аудитории и в интернет-пространстве, ставшем в последние годы серьезным учебным полигоном, отчасти отражает особенности преломления русскоязычного инпута (то есть слышимой и читаемой реципиентом стимульной речевой продукции) сквозь призму предлагаемых студенту методик преподавания неродного языка, до некоторой степени — диффузию изучаемого и родного идиомов, но преимущественно — состояние временной языковой системы, формируемой в сознании индивида на каждом этапе овладения иностранным языком.

По аналогии с тем, как видится современной лингвистике становление речи в онтогенезе (Цейтлин 2000, 2009), следует признать, что носитель языка проходит стадии становления лексико-грамматического опыта, сопоставимые со стадиями, которых достигает ребенок, осваивающий родной язык: на каждом этапе значимого количественно-качественного перехода от одной фазы владения языком к другой в сознании говорящего формируется мобильная языковая система, позволяющая обеспечить успешную коммуникацию, адекватную степени погруженности в новую языковую среду. Стадии получения инофоном языкового опыта, о которых идет речь, аналогичны, но ни в коем случае не тождественны тем, что проходит овладевающий родным языком ребенок: это хорошо видно при анализе ошибок детей и инофонов, поскольку типичные для этих двух категорий лингвистических неопитов ошибки различны по своей природе и по степени сохраняемости в речи — как по времени коррекции, так и по долгосрочной «надежности», устойчивости спонтанного воспроизведения ошибки в новом контексте.

Разумеется, достигаемым стадиям не соответствуют какие-либо жесткие, строго стереотипные и универсальные для разных индивидов наборы навыков. Не привязаны стадии напрямую и к индивидуальной хронологии овладения языком. В пределах довольно широкого диапазона варьирует также последовательность преодолеваемых этапов появления, совершенствования и окончательного формирования любых языковых и речевых компетенций. Следовательно, даже студенты, попавшие по результатам сколь угодно детального лексико-грамматического тестирования в одну группу обучения, могут находиться на разных этапах постижения языка (а методически выделяемые уровни владения языком представляют собой условность, далеко не всегда обеспечивающую даже успешность устной учебной коммуникации). В идеале только серия тщательных исследований в формате долгосрочных case study (так, по аналогии с социологической практикой, принято называть изучение речи конкретного индивида во всех ее проявлениях с учетом комплекса влияющих на эту речь факторов) способна пролить свет на стратегии вхождения инофона в язык, а также на оригинальные и типовые варианты осознанно и неосознанно выбираемых при освоении иностранного языка тактик. Это не значит, что при освоении иностранного языка нет универсальных рубежей. Некоторые речевые умения просто не могут сформироваться ранее, чем для того возникнет соответствующая когнитивная и собственно лингвистическая база, что подробно исследовано онтолингвистикой для ситуации освоения родного языка и определяемой им категориальной сетки, «картины мира»: подробнее о стадиальности в речевом онтогенезе см. (Цейтлин 2000, 2009, Воейкова 2011, Гагарина 2008, Елисеева 2005, 2008, Доброва 2003). В этом смысле, отвлекаясь от разнообразия индивидуальных стратегий и типов движения по пути становления языковых и речевых навыков, можно констатировать общую векторность постижения неродного языка так же, как мы констатируем ее в онтолингвистических лонгитюдах (регулярных фиксируемых долгосрочных наблюдений за речевым развитием конкретного ребенка).

Понимание грамматики осваиваемого языка и умение оперировать ее сегментами ярко отражается в активном порождении письменного текста. Так, учебные пересказы показывают, какие нарративные особенности словоупотребления (реализации конкретных грамматических значений и их контекстно обусловленных вариантов в ткани повествования) представляют особые трудности для пишущего.

Материалом исследования послужили учебные работы студентов из США, третий год изучающих русский язык в качестве непервого иностранного (благодарю В.М. Белоусову (г. Афины, шт. Огайо) за любезно предоставленные материалы). Основной язык профессио-

нального обучения и бытового общения у этих студентов — английский.

Учебные работы представляют собой собственно пересказы (в частности, рассказов А. П. Чехова, эпизодов из романа Ф. М. Достоевского), кроссмодальные пересказы (с непременно переводом визуального ряда в словесный, прежде всего это описания кинофильмов, например «Осеннего марафона»), сочинения на бытовую тему при отталкивании от текста-стимула на схожий сюжет («Как я заблудился»). Объем порождаемого текста обычно не превышает печатной страницы (приблизительно 2000 знаков).

Внимание привлекают как особенности текста, вызванные смешением собственно грамматических категорий неродного языка, так и текстообусловленные ненормативные речевые проявления обучающегося.

Нарратив и темпоральность: о настоящем историческом и согласовании времен

Среди переносных употреблений временных форм глагола (что является частным случаем транспозиции) традиционно выделяют так называемое настоящее историческое (повествовательное, или нарративное, «литературное» настоящее, *praesens historicum*), при котором презенсные глагольные формы представляют события, которые произошли в прошлом, как современные настоящему моменту. (*В 1725 году Петр I умирает.*) Так принято передавать информацию и о событиях, составляющих художественный вымысел (*Пробили / Часы урочные: поэт / Роняет молча пистолет* (А. С. Пушкин)). Стереотипное представление о настоящем историческом опирается на взгляды В.В. Виноградова, согласно которым события прошлого при настоящем историческом переносятся во временной план настоящего и приближаются ко времени субъекта речи. Часто настоящее историческое призвано придать живость и наглядность изложению (Языкознание. Электронная энциклопедия. <http://jazykoznanie.ru/397/>), приближает описываемое событие к моменту речи, придает повествованию изобразительность: *В 1863 году В.И. Даль издает первый том «Толкового словаря живого великорусского языка»; Бывало, он меня не замечает, а я стою у двери и думаю: «Бедный, бедный старик»* (Л.Н. Толстой) (Энциклопедия «Русский язык» <http://russkiyazik.ru/517/>). Особый характер этого употребления обусловлен ярко выраженным противоречием между контекстом, указывающим на прошлое, и собственно грамматической формой глагола (формой настоящего времени) (Иванов 2001).

Согласно академической грамматике русского языка, для передачи семантики настоящего исторического форма настоящего

времени используется в рассказе о прошлом как средство образной актуализации прошедших событий: *Только, понимаешь, выхожу от мирового, глядь — лошадки мои стоят смирихонько около Ивана Михайлова* (И.А. Бунин). Настоящее историческое как живой и непосредственный прием актуализации прошедших событий (когда действия изображаются так, будто они протекают перед глазами говорящего) характерно для устной речи в условиях непосредственного общения, соответственно — для прямой речи персонажей. Вместе с тем, настоящее историческое используется и в авторской речи, в исторических трудах, биографиях: *Матвей уходит и, немного погодя, приносит на плечах громадный деревянный круг* (А.П. Чехов); *Весной 1812 г. Евгения отправляют в Петербург. Здесь, в частном немецком пансионе, он готовится к вступительным экзаменам* (Е.Н. Купреянова, биография Е. Баратынского). В условиях литературного авторского повествования настоящее историческое обычно перестает быть непосредственным актом метафорического представления прошлого как происходящего перед глазами говорящего (пишущего). В отличие от настоящего исторического в живой разговорной речи, характеризующегося постоянной и непосредственной связью времени действий со временем высказывания и личностью говорящего, для настоящего исторического в литературном авторском повествовании такая связь не всегда существенна. События, о которых идет речь, и те, кто их производит, не соотносятся непосредственно с личностью говорящего (пишущего) и с моментом его речи. Настоящее историческое в подобных условиях используется лишь как один из возможных временных планов повествования, связанный с экспрессивной образностью (Русская грамматика 1980: I—§1505). А.В.Бондарко противопоставляет нарративное (литературное) и речевое настоящее историческое еще до появления Грамматики-80 (Бондарко 1971).

Темпоральная семантика по своей природе принципиально эгоцентрична (в более широком смысле — дейктична). Основой определения первичного (диалогового) времени выступает точка отсчета, совпадающая с моментом речепорождения. Иначе обстоит дело с вторичными временными интерпретациями, одной из которых является нарративная (Падучева 2010). Трудности поиска точки отсчета в текстовом времени связана с появлением заместителя говорящего — повествователя или персонажа, обладающего своим дейктическим портретом.

Энциклопедия «Кругосвет» в статье «Время грамматическое» не характеризует настоящее историческое как относительное время: «Грамматические показатели абсолютного времени допускают при определенных условиях временную отнесенность, отличную от ожидаемой. Во многих языках показатели настоящего времени допускаются при описании ситуаций, имевших место до момента речи, как, например, *Выхожу вчера на улицу, а там стоит Петька и улыбается*. Такое упо-

требление настоящего времени называют «настоящим историческим», или «настоящим нарративным». Настоящее историческое связывают с особым нарративным режимом интерпретации действительных переменных, для которого, в отличие от речевого режима, момент речи нерелевантен. В качестве единственной точки отсчета в нарративе фигурирует «здесь и сейчас» повествователя, относительно которого и устанавливается временная отнесенность нарративных предикаций. Употребление настоящего нарративного в европейских языках, где это явление было впервые описано, создает стилистический эффект присутствия при описываемых событиях» (<http://www.krugosvet.ru/node/32889>). Однако само появление повествователя как дейктического центра темпоральной структуры и введение текстового времени двух планов (*вчера* — прошедшее, *выхожу* — условно-изобразительное настоящее) говорит о том, что такое употребление формы настоящего времени все же нельзя признать абсолютным.

В отличие от настоящего исторического как варианта относительного употребления темпоральной формы, согласование времен как грамматический прием заключается в том, что временные характеристики частей полипредикативной структуры уравниваются или взаимно соотносятся. Формально согласования времен, аналогичного, например, английской грамматике, в русском языке нет. Однако широта выбора морфологических вариантов оформления предиката и маркированность семантико-стилистических разновидностей выбора аспектуально-темпоральных характеристик компонентов глагольной пары в сложноподчиненном предложении выстраивают иерархию употреблений, различающихся частотностью и органичностью в восприятии носителя языка. Так, распространена редакторская практика выравнивания темпорального плана предикатов в сложноподчиненных предложениях. Кроме того, в практике преподавания языков методически рекомендуются определенные варианты выбора видо-временной формы в клишированных синтаксических структурах.

При пересказе собственно повествовательное ядро высказывания нередко закономерно обрамляется метатекстовой рамкой, устанавливающей дистанцию между первичным и вторичным субъектами текстопорождения. Темпоральная характеристика рамки и ядра может совпадать или различаться.

1. В случае совпадения презенсной темпоральной характеристики предикатов рамки и ядра происходит временная нейтрализация: *Рассказ начинается с того, что герои катаются на санках*. «Текстовое настоящее» ядра при таком распределении временных планов не является настоящим историческим в собственном смысле слова, поскольку в претексте нет маркированного закрепления точки отсчета для основного действия за каким-либо событием в плане прошедше-

го. В контексте отсутствует не только лексический показатель, относящий событие к плану прошлого, но и претеритально или перфектно осмысляемая глагольная форма.

При каждом обращении к тексту ситуация актуализируется как синхронная моменту чтения, соответственно и ядро высказывания осмысляется как описательный презенс, что сравнимо с темпоральной структурой специфического учебного жанра сочинения по картине. В определенном смысле здесь возможна аналогия с предельно расширенным настоящим, то есть настоящим постоянного действия, передающим непрекращающееся действие или состояние субъекта: *Земля вращается вокруг Солнца; Волга впадает в Каспийское море*. Это максимально обобщенное, абстрактное значение длительности (континуального) времени, выделяемого функциональной грамматикой, — подробнее об идее обобщенного действия и разновидностях употребления глагольных форм с этим значением (см. Смирнов 2008). Такая аналогия темпоральных разновидностей семантики видится более правомерной, чем параллель с дискретным настоящим — гномическим или широко понимаемой узуальностью квалификативной природы, в пределе реализуемой в квалифицирующих контекстах: *Лошади едят овес*, поскольку, если мы не выходим за границы текста, самой текстовой природой в данном случае интервальность (прерывистость) действия не предусмотрена (хотя сюжетно речь идет о многократных спусках с горы, глаголом «катались» обозначается ситуация в целом, сама прогулка как тип зимнего досуга), тогда как качественная или потенциальная характеристика субъекта по действию подразумевает периодичность реализации указанной предикатом способности к *действию*. Ср. в справочных (в том числе написанных для энциклопедических статей) пересказах беллетристического сюжета¹.

1. *Рассказ начинается с того, что лейтенанта Дэлквиста вызывает его командир полковник Тауэрс и говорит, что они сместят действующее правительство и установят военную диктатуру* (http://ru.wikipedia.org/wiki/Долгая_вахта).

2. *История о девушке, которая проживает свои последние минуты. Рассказ начинается с того, что она спит, а рядом с ней ее кораблики (сны)*. (<http://www.mywed.ru/forum/all/view/44867/>).

3. *Рассказ начинается с того, что человек, от лица которого ведётся повествование, получает по почте приглашение на свадьбу, которая должна состояться в Англии* (http://ru.wikipedia.org/wiki/Дорогой_Эсме_-_с_любовью_и_всякой_мерзостью).

¹ Примеры из письменной речи носителей русского языка сопровождаются адресом вхождения на соответствующую интернет-страницу, актуальным для ноября и декабря 2012 года.

2–3. При использовании параллельных форм прошедшего времени в ядре и рамке: *Рассказ начинался с того, что герои катались на санках*, — меняется смысл рамочной конструкции. Рамка предполагает в этом случае имплицитную многоярусность, поскольку акт повествования оказывается вложен в нарративную структуру. Так, возможны следующие варианты осмысления высказывания: «первоначально рассказ начинался так, а затем начало было изменено»; «рассказ был традиционен, обычно рассказчик начинал так» или «начиная так, рассказчик продолжал эдак!». Ср. при модальности желательности в жанре совета: *...я бы хотела, чтобы рассказ начинался с того, как ваш герой с восклицанием «Ну что за неудачный день!» плюхался в кресло, на стул или садился за столик в таверне с тяжким вздохом и начинал свой рассказ самому себе, фамильяру, оруженосцу или простому собеседнику за кружкой эля* (<http://eu.battle.net/wow/ru/forum/topic/1917971892>). В рецензии, читательском отзыве: *Рассказ начинался с того, что этого солдата обучали убивать китайских граждан. Командующий взводом описал солдатам-призывникам трех китайских фермеров, которых надо было убить, потому что они были «важными врагами* (<http://www.ru-enlightenment.org/articles/2009/4/18/49078.html>).

То же осмысление рамки предполагается высказыванием с несовпадением временных планов рамки и ядра при переводе рамки в прошедшее время: *Рассказ начинался с того, что герои катаются на санках*. Разница заключается в том, что здесь в ядре появляется собственно настоящее историческое, меняющее позицию участников коммуникации относительно событий текста. План повествования приближается ко времени обращения к тексту читателя, в то же время вывод сюжет на более глубокий уровень повествования. Так, история поверхностного уровня при оформлении этого типа оказывается важнее вложенного сюжета. Ср. при поиске потерянного текста, атрибуции забытого рассказа в просьбах помочь определить источник: *Рассказ начинался с того, как обычному парню, призванному отслужить срочку, предлагают служить не в регулярных войсках, и даже не в обычном спецназе, а в некоторой засекреченной организации...* (<http://war.militera.borda.ru/?1-5-200-00000881-000-0-0-1271175003>). При возвращении к рассказу о сновидении: *Напомню, рассказ начинался с того, что я бодрствую* (<http://raxla.com/CommentRecord.aspx?blogid=1&record=50310cf3-8663-4296-811c-55d5e719b64e>). В приведенных примерах пишущий акцентирует ситуацию обращения к тексту, а не собственно излагаемую историю.

4. Вариант *Рассказ начинается с того, что герои катались на санках* увеличивает дистанцию между текстом и метатекстом, помещая участников коммуникации во вневременное пространство, а события рассказа жестко относя к сфере прошлого, тем самым герметизи-

руя сюжетную историю. Обычно при таком темпоральном распределении в ядре употребляется глагол совершенного вида. Ср. в отзыве туриста при употреблении формы глагола СВ: *Мой рассказ начинается с того, что я из своей Белоруссии, на автобусе трансферном с людьми двинулся в Москву в Аэропорт Внуково, с которого вылет в любимую страну Египет* (<http://www.tourister.ru/world/africa/egypt/city/dahab/hotels/47709/response/303>) и далее, как при пересказе чужого текста, так и при порождении оригинального.

1. *Рассказ начинается с того, что молодая пара, Петр и Катя, в составе очередной научной экспедиции прилетели в деревню Манково* (http://www.booksland.org/item.php?item_id=1544).

2. *Рассказ начинается с того, что однажды, несколько тысяч лет тому назад, две планеты притянулись друг к другу* (<http://vtule.ru/events/z27872448/>).

3. *Рассказ начинается с того, что у отставного генерала Булдеева заболели зубы* (<http://info-shkola.ru/chexov-loshadinaya-familiya-sochinenie/>).

4. *Сам рассказ начинается с того, что в один счастливый для меня день наша старая «Чайка» отдала Богу душу и полетела в свой быто-технический рай.* (<http://torg.mail.ru/review/goods/vacuumcleaners/philips-fc9071-id133013/>).

Учитывая сказанное, признать абсолютно ненормативным распределение временных планов в высказывании инфона *Эта ситуация начинается, когда рассказчик с Наденькой каталась на санках* было бы неоправданно жестким решением.

Очевидно, что в рассматриваемом предложении отступления от корректной формулировки касаются выбора слова «ситуация» (нарушена межсловная сочетаемость в конструкции «ситуация начинается», поскольку фазовый глагол не предусматривает соположения с именем, в семантике которого имплицитно не заложена процессуальная составляющая; начинаться могла бы история, тогда как *обстоятельства* или *ситуация* не начинаются, а *складываются* и *меняются*) и связочного элемента «когда» (разрушается граница текстового и метатекстового планов пересказа, поскольку показатель времени вводит избыточную сему одновременности, лишая тем самым рамку метатекстового статуса; акцент переносится с нарратива, который теперь служит только точкой отсчета, на характеристику говорящего и говоримого, которая и становится основным сюжетом сообщения). Казалось бы, при формулировке *Повесть начинается с того, что рассказчик с Наденькой каталась на санках* обе неточности устраняются. Акцентируется нарративная составляющая, задается общий сюжетный план. Однако в данном случае носитель языка едва ли выберет для пересказа видо-временное соотношение *начинается* (настоящее глагола НСВ) — *каталась* (прошедшее глагола НСВ).

Основная причина, по-видимому, заключается в том, что носителя языка смутит несовершенный вид претеритального глагола в собственно повествовательной части высказывания. Акцентированная протяженность изображаемого действия настраивала бы говорящего или пишущего на выбор презенсной формы для глагола несовершенного вида. Отказ же от настоящего времени автоматически влечет за собой желание акцентировать завершенность процесса, смену ситуации и, соответственно, в повествовательном фрагменте прошедшее время требует глагола совершенного вида. Вариант *Повесть начинается с того, что рассказчик с Наденькой отправились кататься на санках (остановились на снежном склоне, договорились спуститься с горки)* удовлетворяет этому условию и представляется более вероятным в речи носителя языка. Глагол «кататься» не содержит дефолтно в своей семантике фазового деления обозначаемого действия. Начало рассказа, лишенное метатекстовой рамки: *Однажды рассказчик и Наденька катались на санках*, не вызывает нареканий именно потому, что протяженное действие создает фон для дальнейшего ожидаемого изображения смены событий, фокусировки внимания на изменении положения дел. А метатекстовый зачин *Повесть начинается с того, что...* предусматривает заранее заданную фиксацию на определенной фазе процесса, выделение из континуума момента фиксируемого действия уже в первом повествовательном фрагменте. Удвоение аспектуальной длительности при использовании двух глаголов НСВ (в метатекстовом и текстовом компонентах фразы) с одновременным смещением точки отсчета при переключении собственно временного плана с метатекстового презенса на претерит нарратива создает избыточный грамматический конфликт, неуместный в начале пересказа.

Время первичного и вторичного текста: темпоральность в рассказе и в пересказе

Читательское ожидание переключения ситуации, программируемое употреблением глагола мыслительной деятельности в прошедшем времени (*думал, считал, полагал, предполагал*), не всегда адекватно считывается неносителем языка. Так, автор следующего суждения не предполагает сообщения о смене отношения к тексту по прошествии времени, никакого однако не подразумевает: *Я недавно читала роман «Заводной апельсин». Я быстро закончила его и думала, что книга очень интересная, но темная и страшная.* Более того, употребление глагола СВ *подумала* также не соответствовало бы замыслу пишущего, поскольку речь идет не о разовой оценке, вынесенной по прочтении романа, а о сложившемся мнении, которое автор собирается доказывать в рецензии. Носитель языка выбрал бы форму настоящего времени (*считаю, нахожу, думаю, мне кажется*).

Для русского языка типична «лестничная» (ступенчатая) структура, при которой плюсквамперфектно осмысляемая ситуация занимает максимально удаленную от инициали позицию. Так, жанр рассказа о рассказе, организуя метатекстовую рамку, закономерно предполагает а) позицию говорящего; б) позицию рассказчика первичного текста, на которую ссылается говорящий; в) собственно нарратив. Построение *N сообщил говорящему, что N считает, что P* является конструкцией, предполагающей в качестве точки отсчета момент коммуникации говорящего с субъектом повествования (чтения нарратива). Действие, составляющее фокус высказывания, относится к плану предпрошедшего: случившегося не только до сообщения о нем говорящему, но и до осмысления его субъектом повествования. Тем любопытнее темпоральная структура дальнейшей цепи. С одной стороны, в ней выявляются точки, синхронные Р. С другой стороны, в этой системе выявляются и другие временные планы, как текстовые, так и метатекстовые, что видно из следующего примера. *Рассказчик сказал нам* (время 1, текстовое точечное время, предшествующее точке отсчета, релевантной для пересказа), *что он не знает* (текстовое протяженное время 2, расширенное относительно точечного текстового времени 1), *почему он сказал* (текстовое точечное время 3, предшествовавшее точечному времени 2) *эти слова Наденьке. Кажется* (метатекстовое время 1, синхронное пересказу), *что он шутил* (точечное текстовое время, синхронное времени 3) *этими словами. Может быть* (метатекстовое время 1), *он думает* (текстовое протяженное время 2, расширенное относительно точечного текстового времени 1), *что он шутил* (точечное текстовое время, синхронное времени 3), *но мне кажется* (метатекстовое время 1), *что он ее любит* (текстовое протяженное время 2, расширенное относительно точечного текстового времени 1).

Видо-временные характеристики глаголов в главной и придаточной части сложноподчиненной синтаксической конструкции

А.П. Чехов так представляет завязку сюжета: *Санки летят как пуля. Рассекаемый воздух бьет в лицо, ревет, свистит в ушах, ревет, больно щиплет от злости, хочет сорвать с плеч голову. От напора ветра нет сил дышать. Кажется, сам дьявол обхватил нас лапами и с ревом тащит в ад. Окружающие предметы сливаются в одну длинную, стремительно бегущую полосу... Вот-вот еще мгновение, и кажется — мы погибнем!*

— *Я люблю вас, Надя!* — говорю я вполголоса.

Санки начинают бежать всё тише и тише, рев ветра и жужжанье полозьев не так уже страшны, дыхание перестает замирать, и мы на-

конец внизу. Наденька ни жива ни мертва. Она бледна, едва дышит... Я помогаю ей подняться (А. П. Чехов. Шуточка).

Грамматический план повествования, ведущегося от лица персонажа, выдержан в темпоральном ключе настоящего времени. При пересказе этого фрагмента от третьего лица можно руководствоваться разными стратегиями, но переключение временного плана весьма вероятно при любой из них, поскольку для нарратива план прошедшего времени наиболее естествен. Конструкция с двумя глагольными предикатами проще деепричастной или именной, что хорошо изучено на материале детской речи (отчасти это показано Ю.П. Князевым (Князев 2007) в работах, посвященных анализу способов выражения причинной и условной семантики в детской речи). Из допустимых вариантов *Спускаясь с горы, рассказчик сказал... На спуске с горы рассказчик сказал... Они спускались с горы, и рассказчик сказал... Когда они спускались с горы, рассказчик сказал...* два последних, будучи более протяженными и в этом смысле затратными по времени и техническим усилиям речепорождения, когнитивно и грамматически оказываются для субъекта речи более простыми, а потому предпочтительными. Инофон пишет: *Когда они ехали очень быстро, рассказчик сказал ей вполголоса «Я люблю Вас, Надя!»* Носителя языка здесь смутит порядок слов в придаточном (финальная позиция обстоятельства акцентирует сему скорости, а связка «когда» предполагает одновременность осуществления действий, обозначенных глаголами, что смещает акцент фокусировки внимания; носитель языка разбил бы эти пропозиции на две отдельные фразы или соединил бы их сочинительной связью: *Они ехали (спускались, мчались, летели) очень быстро. Рассказчик сказал... или Они ехали очень быстро, и рассказчик шепнул...*

Экспозиция и нарратив: неравносность видо-временных параметров

Сложность выбора видо-временной характеристики предиката в разносубъектных конструкциях обусловлена необходимостью понимать не только хронологию, но и логику (причинно-следственную связь) событий. Так, в построении *Модест дает Анне сто рублей на бальное платье, и она просто взяла деньги, но не купила ничего* — представлено зеркально отраженное настоящее историческое, при котором первое по времени действие, осуществляемое персонажем, находящимся вне фокуса внимания рассказчика, изображается как факт и осмысляется в презенсной (не столько темпоральной, сколько модальной — реальной, утвердительной) огласовке, а поступки героини, на которых акцентировано внимание, переданы прошедшим временем глаголов СВ со значением конкретного единичного действия и формируют собственно нарративную цепь. Темпоральное

выравнивание фразы в презенсный план снимает оппозицию событие-факт (*Модест дал Анне сто рублей...* и далее по тексту). Перевод всего высказывания в план настоящего (...*просто берет, но не покупает...*) уравнивает персонажей с точки зрения модально-темпоральной семантики рассмотрения событий. Не будучи ни нормативной с точки зрения грамматики текста, ни характерной для носителя языка, приведенная инофоном конструкция приобретает собственную поэтику расстановки текстовых акцентов.

Противоположным образом строится высказывание, экспозиция которого, заданная перфектным употреблением глагола СВ, вступает в контраст с настоящим историческим последующего построения: *Когда Раскольников пришел к Соне, он обращается к ней, потому что ему кажется, что Соня так же, как он, великая грешница.* Сдвинутость высказывания относительно нормы обусловлена выбором связки «когда» для моносубъектной ситуации, в которой основное действие не столько важно привязать к рамкам нарратива и закрепить в его линейной цепи, сколько нужно соотносить с глобальной линией эволюции персонажа. Идея второго предиката не только шире точечного действия, но и темпорально более открыта, расширена, относительно точечного нарративного предиката экспозиции. Событийная рамка (*пришел*) оказывается узка предикации ядра, столько хронологически соотношенного с зачином, сколько философски вынесенного за пределы сюжетной канвы. Отношения обусловленности вытесняют узко понимаемую хронологию, а в рамках причинно-следственной цепочки ситуация зеркальна: Раскольников *пришел* к Соне, потому что *решил обратиться* к ней, а не *обратился*, как только *пришел*.

Русский язык, при его очень свободном варьировании синонимичных средств выражения смысла, каждый вариант выражения маркирует семантически и противопоставляет другим по тонким нюансировкам лексико-грамматического осмысления употребления. Морфолого-синтаксическая свобода оборачивается риском быть неточно понятым или возможностью актуализировать ненамеренные смыслы. Детальный аудиторный анализ письменных работ инофонов становится при этом неценным материалом, облегчающим понимание структуры нового языка и провоцирующим новые попытки поиска самовыражения его средствами.

Литература

- Бондарко А.В. Вид и время русского глагола. — М., 1971.
Воейкова М.Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. — М., 2011.
Гагарина Н.В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. — СПб., 2008.

- Доброва Г.Р. Онтогенез персонального дейксиса (Личные местоимения и термины родства). — СПб., 2003.
Елисеева М.Б. Речевой онтогенез: Взгляд лингвиста // Логопед. — 2005. — № 4.
Елисеева М.Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. — СПб., 2008.
Иванов С.В. Настоящее историческое в современном русском литературном языке: Грамматика, прагматика, стилистика. Дисс. ... канд. филол. наук. — М., 2001.
Князев Ю.П. Онтогенез значений обусловленности // Семантические категории в детской речи. — СПб., 2007.
Падучева Е.В. К интерпретации видо-временных форм в нарративном режиме: настоящее историческое // Диалог-2010. Материалы Международной конференции по компьютерной лингвистике. — М., 2010.
Русская грамматика. — Т. 1. — М., 1980.
Смирнов И.Н. Выражение повторяемости и обобщенности действия в современном русском языке. — СПб., 2008.
Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. — М., 2000.
Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.

Наталья Гагарина, Александра Райхель

ЗАЙЦЫ РАСПЛАВЯТ КОГТИ И ЖИШЬ ТЫ ХИР? ИННОВАЦИИ РУССКО-НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение

Наверное, нет такой темы в детской речи, о которой бы не писала Стелла Наумовна Цейтлин. Однако наиболее излюбленной ее темой, как нам кажется, темой докторской диссертации, многочисленных статей и книг, являются формообразовательные и словообразовательные инновации (см. литературу в конце статьи). Именно инновации дают возможность заглянуть внутрь языковых механизмов, понять, как функционирует язык и каково устройство его (под)систем.

Во вступлении к своей книге, которое называется «Моему читателю», Стелла Наумовна пишет о том, как она начала заниматься детской речью — этим началом и послужили детские формо- и словообразовательные инновации: «Само обращение к фактам детской речи было вызвано достаточно случайным обстоятельством: в моей

учебной нагрузке по кафедре русского языка РГПУ (тогда ЛГПИ) им. А.И. Герцена оказался спецсеминар на дошкольном отделении педагогического факультета. Я взяла в руки мою любимую книгу «От двух до пяти» К.И. Чуковского и решила, что мы со студентами попробуем понять, почему дети в таком количестве и с такой неутомимостью создают новые слова и новые формы слов, уже существующих. Медленно, шаг за шагом, разбирались мы в лингвистическом механизме того, что К. И. Чуковский называл детскими речениями, а мы сейчас именуем детскими речевыми инновациями. Выяснилось одно поразившее меня свойство этих детских слово- и формообразований: они все без исключения оказались созданными по реальным словообразовательным и словоизменительным моделям русского языка. Удивительно, но для каждого факта, приводимого К.И. Чуковским, находилась страница в «Русской грамматике», на которой разъяснялась соответствующая модель. В том, как меняют наш язык дети, обнаруживалась удивительная логика, сам язык раскрывался перед нами в каком-то удивительном, новом свете, оказывался динамичной системой, практически неисчерпаемой в своих возможностях. Тогда я и начала собирать свою коллекцию речевых инноваций, которая к настоящему времени уже насчитывает тысячи фактов» (Цейтлин 2009: 3).

Цель данной статьи — пополнить коллекцию Стеллы Наумовны лингвистическим материалом из речи двуязычных детей, а именно инновациями, которые явились частью лонгитюдных записей двух симультанных русско-немецкоязычных девочек.

Двуязычие или многоязычие — динамично развивающаяся область языкознания, источником которой, кроме национального многоязычия (в подавляющем большинстве стран на нашей земле большинство людей говорят на нескольких языках), являются мигранты: по данным Международной организации мигрантов только в 2010 было зарегистрировано приблизительно 214 миллионов мигрантов во всем мире (WMR 2010: 49). Так что на сегодняшний день люди, которые вырастают двуязычными или многоязычными, являются скорее правилом, чем исключением.

Двуязычие или билингвальность определяется неоднозначно. При попытках определить двуязычие или билингвальность зачастую рассматриваются различные аспекты. С одной стороны это возраст человека, в котором он начинает учить второй язык, с другой, — способ, посредством которого он усваивает оба языка. Кроме того, рассматривается уровень владения усвоенным или выученным языком. Большую роль играет также, в каком контексте используются два языка и, наконец, насколько глубоко происходит индивидуальная идентификация человека с обоими языками и какую позицию он занимает по отношению к обоим языкам.

Корпус данных двух симультанных билингвов

Языковой материал для статьи взят из лонгитюдных записей речи двух билингвальных детей Сони и Ани¹, рожденных в городе Берлине Федеративной Республики Германии². На основании того факта, что исследуемые дети с самого рождения получали регулярный инпут на двух языках в естественных условиях и развитие языков проходило по основному принципу «один родитель — один язык», речь идет о так называемом симультанном билингвизме.

Девочки, спонтанная речь которых анализировалась для данной статьи, происходят из смешанных семей, в которых отцы — немцы, а матери — русские. У всех родителей имеется высшее образование.

В семье Ани — по сравнению с семьей Сони — общение на немецком языке явно превалирует. Ребенок в возрасте 10 месяцев начал посещать немецкий детский сад (от 5 до 7 часов в сутки). Языком общения в семье был в основном немецкий, хотя мама продолжала последовательно общаться с ребенком на русском языке. Частые посещения немецкоговорящих родственников (в основном, бабушки и дедушки) и отсутствие дополнительных источников для русскоязычного общения (по результатам анкеты для родителей семья выезжает в Россию один раз в год на 10–12 дней) заметно укрепили доминирующую позицию немецкого языка. В возрасте 2,6 лет ребенок переживает распад семьи: Аня остается жить с мамой, на основании чего домашний язык общения «превращается» в исключительно русский. Через некоторое время мама заметила постепенное укрепление русского сознания Ани.

Опыт контакта Сони с русским языком отличается от Аниного (во всяком случае, в первые три года). До посещения детского сада (возраст три года) девочка получает достаточно насыщенный русский инпут: как от мамы, так и от русскоязычной бабушки, которая проводит с внучкой много времени. С папой она проводит совсем немного времени, и с немецкоговорящими родственниками контакта не имеет. Необходимо отметить у Сони и определенную «чувствительность» к языку вообще. Так, при анализе данных было установлено, что у нее практически не наблюдается фазы голофраз и достаточно рано отмечается металингвистическая деятельность.

Таким образом, в первом случае мы имеем дело с ассиметричным симультанным билингвизмом, в другом случае, скорее, с симметричным или со сбалансированным билингвизмом.

¹ Имена обоих детей изменены.

² Авторы статьи выражают огромную благодарность Е.К. Лимбах и М.И. Аккузиной за транскрибирование и кодирование русской части данных. Без их кропотливой работы анализ данных был бы невозможен.

На протяжении нескольких лет проводились записи спонтанной речи Ани и Соны, в частности, в дискурсивном контексте немецкого языка (в основном, в игре или разговоре с папой или другими немецкоговорящими родственниками) и отдельно русского языка (в основном, с мамой или близкими родственниками). Эти записи проводились несколько раз в месяц в естественной обстановке, обычно дома во время игры, купания, еды, а также на улице или за городом. Речь детей записывалась на диктофон, затем все речевые данные (как детей, так и лиц, участвовавших в записи) транскрибировались и сохранялись в формате CHAT по системе CHILDES (MacWhinney 2000) для дальнейшей работы.

На данный момент мы располагаем следующими данными. Общий корпус состоит из 53986 высказываний из языкового корпуса Ани и 36381 высказывания из корпуса Соны.

Корпус Ани состоит из файлов с интервью на русском языке общей длительностью 2545 минут (или около 43 часов) и с интервью на немецком языке длительностью в 1790 минут (30 часов). Речь девочки записывалась с возраста 1,7 лет до 5,1 года¹. Средняя продолжительность записи спонтанной речи ребенка составляет приблизительно 60 минут (в рамках интервью на русском языке) и 45 минут (в интервью на немецком языке). Всего в русском корпусе Ани 39439 высказываний. Из них на ребенка приходится 16998 выражений, а на взрослого участника (или участников) сессии 22441. В немецком корпусе Ани 4985 высказываний, приходящихся на ребенка, и 9562 высказывания в ее инпуте.

Русский корпус Соны состоит из меньшего количества файлов (всего 19 по сравнению с 40 файлами из корпуса Ани), но этот факт несколько не влияет на общий — сравнительный — анализ данных (см. далее). Исследуемый возраст девочки от 1,6 до 3,0 лет². Общая продолжительность записей (русских сессий) 1056 минут, что составляет около 18 часов. Средняя продолжительность каждой записи — 56 минут. На основании «русских» файлов всего проанализировано 7871 высказываний самой девочки и 11310 высказываний из ее инпута. Немецкий корпус Соны состоит из 17200 высказываний: 10725 взрослых и 6475 самой девочки. Всего записано 896 минут, или 15 часов. Средняя продолжительность каждой записи около 45 минут.

¹ Регулярные сессии продолжают проводиться и в настоящее время: на русском языке 1–2 раза в месяц, на немецком — один раз в квартал.

² К трем годам, как известно из исследований по языковому развитию детей-монолингвов, заканчивается основной — базисный — этап в усвоении языка. Далее следует более развитие более комплексных и маргинальных структур языка.

В качестве дополнения к основному материалу лонгитюдных данных привлечены и дневниковые записи родителей девочек, заносивших в блокнот примеры спонтанной речи детей¹.

Из таблиц 1 и 2 видно определенное — впрочем, нами ожидаемое — различие во временном аспекте развития речи двух девочек, в особенности в рамках русского языка. Если Соня к трем годам уже составляет более длинные предложения (ср. среднюю длину высказывания MLU (= **Mean Length of Utterance**) в последние три месяца, около 3,5 слов), то Аня к трем годам находится еще в двусловной фазе развития (или в переходной фазе от дву- к трехсловной). К четвертому году MLU Ани достигает в среднем 2,8 слов. Заметим, что, в свою очередь, и MLU взрослых отличается друг от друга. Если в Анином корпусе MLU взрослого 3,6 слов, то в Сонином корпусе высказывания в ее инпуте более длинные и содержат в среднем 4,7 слова².

Таблица 1.

Общий обзор собранных данных в рамках сессий на русском языке

Возраст	Длительность сессии в мин.	Аня		Инпут		Длительность сессии в мин.	Соня		Инпут	
		Σ выражений	MLU	Σ выражений	MLU		Σ выражений	MLU	Σ выражений	MLU
106	0	—	—	—	—	62	333	0,937	993	3,229
107	94	1087	1,113	1624	3,065	62	386	0,811	963	3,459
108	31	303	1,099	514	2,924	33	271	0,852	640	3,200
109	31	252	1,179	444	3,376	17	106	1,066	233	3,060
110	47	262	1,221	454	3,482	21	208	1,149	356	3,441
111	32	276	1,243	429	3,408	33	292	1,315	457	3,352
200	94	619	1,347	842	3,384	62	482	2,006	811	3,619
201	94	570	1,400	929	3,551	9	87	3,483	9	2,778
202	0	—	—	—	—	59	487	2,090	558	4,470

¹ Дневниковые записи находятся в настоящий момент в обработке, направленной на их адаптацию для дальнейшего использования в системе CHILDES. В приведенных обзорных таблицах мы их не учитываем. Дальнейшие примеры по инновациям частично взяты как раз из данных дневников.

² Эти статистические данные предлагают лишь обзорную картину развития речи двух исследуемых детей. Для окончательных выводов требуется более детальный анализ.

Таблица 1 (продолжение)

Возраст	Длительность сессии в мин.	Аня		Инпут		Длительность сессии в мин.	София		Инпут	
		Σ выражений	MLU	Σ выражений	MLU		Σ выражений	MLU	Σ выражений	MLU
203	0	—	—	—	—	73	608	2,576	655	5,330
204	52	548	1,266	845	3,318	80	703	2,809	785	4,839
205	67	567	1,392	893	3,683	62	452	2,856	542	4,913
206	0	—	—	—	—	73	552	3,237	613	4,622
207	32	258	2,605	260	3,638	81	546	2,652	617	4,173
208	22	188	2,489	212	4,231	122	921	2,619	1110	4,328
209	27	552	1,656	774	3,707	62	470	3,787	570	4,519
210	30	210	1,595	257	3,778	62	410	3,549	567	4,928
211	31	267	1,712	359	3,643	21	136	3,919	185	4,578
300	45	388	1,784	529	3,620	62	421	2,841	646	4,238
301	94	214	1,383	344	3,355	0	—	—	—	—
302	9	108	1,750	174	2,770	0	—	—	—	—
303	33	306	1,556	445	3,521	0	—	—	—	—
304	107	902	1,864	1420	3,733	0	—	—	—	—
305	63	686	1,778	940	3,917	0	—	—	—	—
306	64	671	2,070	764	3,691	0	—	—	—	—
307	98	956	2,644	831	3,817	0	—	—	—	—
308	59	542	2,718	806	3,934	0	—	—	—	—
309	54	623	2,968	668	3,772	0	—	—	—	—
310	58	592	2,938	588	3,587	0	—	—	—	—
311	87	818	2,801	1058	3,926	0	—	—	—	—
400	68	673	2,863	608	3,890	0	—	—	—	—
401	95	727	2,652	1053	3,970	0	—	—	—	—
402	82	761	2,951	772	3,742	0	—	—	—	—
403	70	772	2,575	1007	3,801	0	—	—	—	—
404	70	832	2,433	1087	3,781	0	—	—	—	—
405	36	468	2,179	511	3,395	0	—	—	—	—
406*	108	—	—	—	—	0	—	—	—	—
407*	51	—	—	—	—	0	—	—	—	—

Таблица 1 (окончание)

Возраст	Длительность сессии в мин.	Аня		Инпут		Длительность сессии в мин.	София		Инпут	
		Σ выражений	MLU	Σ выражений	MLU		Σ выражений	MLU	Σ выражений	MLU
408*	107	—	—	—	—	0	—	—	—	—
409*	62	—	—	—	—	0	—	—	—	—
410*	108	—	—	—	—	0	—	—	—	—
411*	72	—	—	—	—	0	—	—	—	—
500*	95	—	—	—	—	0	—	—	—	—
501*	66	—	—	—	—	0	—	—	—	—
Всего	2545	16998		22441		1056	7871		11310	
Среднее	58					56				

Примечание: * — данные в обработке.

Таблица 2.

Общий обзор собранных данных в рамках сессий на немецком языке.

Возраст	Длительность сессии в мин.	Аня		Инпут		Длительность сессии в мин.	София		Инпут	
		Σ выражений	MLU	Σ выражений	MLU		Σ выражений	MLU	Σ выражений	MLU
106	0	—	—	—	—	33	186	1,204	681	2,693
107*	94	—	—	—	—	63	308	1,049	605	2,992
108*	94	—	—	—	—	62	355	1,082	583	2,671
109*	94	—	—	—	—	71	638	1,229	1216	3,383
110	0	—	—	—	—	0	—	—	—	—
111	0					63	441	1,474	1046	3,755

Таблица 2 (продолжение)

Возраст	Длительность сессии в мин.	Аня		Инпут		Длительность сессии в мин.	Соня		Инпут	
		Σ выражений	MLU	Σ выражений	MLU		Σ выражений	MLU	Σ выражений	MLU
200*	94	—	—	—	—	0	—	—	—	—
201*	47	—	—	—	—	62	479	1,900	674	4,148
202*	47	—	—	—	—	62	471	1,739	742	3,765
203*	94	—	—	—	—	63	443	2,147	689	3,890
204	0	—	—	—	—	31	501	2,008	1084	4,934
205	0	—	—	—	—	67	504	1,687	763	3,885
206*	94	—	—	—	—	31	287	2,115	400	3,763
207	60	447	2,488	922	4,048	74	515	2,148	678	3,827
208	103	989	2,410	1610	4,466	0	—	—	—	—
209	92	726	3,219	1337	4,842	109	556	2,633	677	3,843
210	0	—	—	—	—	0	—	—	—	—
211	67	601	2,790	1428	4,501	0	—	—	—	—
300	30	231	2,368	725	4,051	43	282	3,319	225	3,667
301	54	565	3,090	884	4,222	0	—	—	—	—
302	0	—	—	—	—	62	512	3,068	662	4,160
303	70	606	2,894	1222	3,696	0	—	—	—	—
304	0	—	—	—	—	0	—	—	—	—
305	81	611	2,524	1087	3,862	0	—	—	—	—
306	0	—	—	—	—	0	—	—	—	—
307	0	—	—	—	—	0	—	—	—	—
308	0	—	—	—	—	0	—	—	—	—
309*	20	209	3,148	347	4,098	0	—	—	—	—
310	0	—	—	—	—	0	—	—	—	—
311*	102	—	—	—	—	0	—	—	—	—
400*	71	—	—	—	—	0	—	—	—	—
401	0	—	—	—	—	0	—	—	—	—
402*	61	—	—	—	—	0	—	—	—	—
403	0	—	—	—	—	0	—	—	—	—
404*	89	—	—	—	—	0	—	—	—	—
405*	77	—	—	—	—	0	—	—	—	—

Таблица 2 (окончание)

Возраст	Длительность сессии в мин.	Аня		Инпут		Длительность сессии в мин.	Соня		Инпут	
		Σ выражений	MLU	Σ выражений	MLU		Σ выражений	MLU	Σ выражений	MLU
406	0	—	—	—	—	0	—	—	—	—
407	0	—	—	—	—	0	—	—	—	—
408*	34	—	—	—	—	0	—	—	—	—
409*	54	—	—	—	—	0	—	—	—	—
502*	67	—	—	—	—	0	—	—	—	—
Всего	1790	4985		9562		896	6475		10725	
Среднее	44					43				

Примечание: * данные Ани в обработке.

Немного другая картина открывается, если сравнивать развитие (здесь также представленное величиной измерения реплики MLU) немецкого языка. Так, у Ани в области 2,7–2,9 лет прослеживается более частое употребление сложных конструкций. MLU Ани в среднем 2,7 слова, высказывания Сони же на этом этапе немного короче (2,4 слова). К трем годам MLU обеих девочек выравнивается.

Приведенные далее примеры по инновациям также свидетельствуют об асимметрии в двух рассмотренных моделях развития (русской) речи. Так, заметная тяга Ани к инновационным конструкциям проявляется лишь к четырем годам. Эта стратегия используется по настоящее время (в возрасте 5,2 года). У Сони эта стадия развития начинается гораздо раньше. Большинство примеров, приведенных ниже, связаны с развитием категории глагола в речи обоих детей.

Примеры инноваций и code switching (перемена кода)

В первой части — примеры 1–16 — приводятся примеры инноваций и так называемого *code switching* (перемена кода) имен существительных, во второй части — примеры 17–57 — даются примеры инноваций и *code switching* (перемена кода) глаголов и, наконец, инновации и *code switching* (перемена кода) других частей речи представлены примерами 58–66. Некоторые примеры снабжены комментариями (%ком).

Имена существительные

1. Аня (3,9): Смотри, там лепение +...¹

Мама: Не лепение, а пластилин.

Аня: *Я не могу леп& +//². Мама, тут надо лепение сказать.*

Мама: Ты не умеешь говорить слово пластилин?

2. Мама: А как у нас маленький пальчик называется?

Аня (3,10): *Малинушка хе.*

Мама: Хм, мизи...?

Аня: *Зинчик.*

Мама: Мизинчик.

3. Аня (4,0): *А давай, кто быстрее, свой попение попьет? кто быстрее?*

Мама: Не попение, а питье.

Аня: *Питье.*

4. Мама: Телевизор, наверное, тоже при& +//. Надо будет взять, да. А что у нас останется тогда в доме?

Аня (4,4): *Туалет, мойник.*

Мама: Рукомойник.

Аня: *Да. И душ.*

5. Аня (4,4): Нет, не буду.

Мама: Почему это ты не будешь?

Аня: *Не-а.*

Мама: Хм, нехочушка.

Аня: *Нехочушка.*

Мама: Конечно, ты нехочушка.

6. Аня (4,4): *У меня дела хорошо.*

Мама: Я в отпуск пока не ездил. Или это девочка же. Я все забываю.

Аня: *Хм, мама-мама, я же сказала, ты — забывалка, а я — нет.*

Мама: Конечно, я забывалка.

Аня: *А я нет.*

7. Мама: Куда ты смотришь?

Аня (4,6): *В полку.*

%ком: ударение на втором слоге.

Мама: Куда?

Аня: *В полку.*

Мама: Не в полку, а...?

Аня: *Наверх.*

Мама: Не в полку, а в потолок.

8. Аня (4,6): *У меня есть еще надесерт.*

%ком: одним словом.

9. Аня (4,8): *Другая у меня там нету. У меня есть другие, только не такие. Я нашла какие-то. Ну, это для бэбичках.*

%сит: мама просит принести другую заколку для волос.

10. Аня (4,10): *Он будет стоянием.*

Мама: Он будет стоя ехать, да?

%сит: игра с куклой-мальчиком.

11. Мама: А что ты руками сделала?

Соня (2,3): *Вот так.*

Мама: Как это называется?

Соня: *Спрятки, в прятки я играю.*

Мама: Нет, ты руками закрыла глаза.

12. Соня (2,3): *Чайчик.*

Мама: Хм, не чайчик, а чаек.

Соня: *Это чайчик, хочу пить ххх чайчик.*

13. Мама: Острой частью молотка надо ударять по ореху, да?

Соня (2,4): *Да, хороший хомоток.*

Мама: Не хомоток, а молоток.

Соня: *Хороший молоток.*

%ком: по-немецки хауен — бит³, хаммер — молоток.

14. Соня (2,9): *Хм, какой вкусный. Я его могу сама съесть, свой сырочник.*

Мама: Сырочек, а не сырочник.

15. Соня (2,10): *Что у тебя там попало?*

Мама: У меня какая-то грязь тут на ложке непонятная.

Соня: *У меня тут какая-то муширинка попала сюда. В чай попала. Ты ее вытащила.*

Мама: Хм. А почему она в чай попала?

Соня: *Ну потому что, когда ты не закрываешь чай, то муширинка вот попадет в чае — не закрытом.*

16. Соня (4,5)¹: *Можете из коляски выходить.*

Мама: Хм?

Соня: *Это, когда они хотят куда-то залезть. Поставка.*

Мама: Такая подставка.

Соня: *Ага.*

Мама: Потом тут качель есть еще.

Соня: *Для бэбичках.*

%ком: от немецкого бэби — грудной ребенок.

Мама: Не для бэбичках, а для маленьких детей.

Соня: *Хм.*

Глаголы

17. Аня (3,3): *Ихь@нем писаю.*

%ком: от немецкого ихь — я: я пишу.

18. Аня (3,3): *Жишь ты хир?*

%сит: ролевая игра с куклами;

¹ В данном примере имеется и глагольная инновация.

¹ Знак +... означает прерывание речи.

² Знаки & +// означают, что говорящий сам себя прервал, а потом возобновил речь.

%ком: от немецкого *хир* — здесь: ты здесь живешь?

19. Аня (3,9): *А это будет вот крыша. Это будет крыша. Смотри, там ххх¹ цыпленок.*

Мама: Ой, смотри, клюв оторвался.

Аня: *А я присделаю.*

Мама: Приделаешь клюв?

Аня: *Вот.*

20. Аня (4,2): *Может, он сейчас опять поплавает.*

Мама: Поплывет.

Аня: *Они попладут.*

%ком: ударение на втором слоге.

Аня: *Он наверное сейчас поплет.*

%ком: немногим позже о кролике, с которым Аня играет.

Мама: Поплывет.

21. Аня (4,2): *Они опять отсюда обратно поедут.*

Мама: Обратно поедут, да?

22. Аня (4,2): *Ты можешь это возьмишь.*

Мама: Взять.

23. Аня (4,2): *Я ничего слушала.*

Мама: Ты ничего не слышала?

24. Аня (4,2): *И теперь он ложился.*

%ком: лег.

%сит: играет с воздушным шариком; шарик опустился на пол.

25. Аня (4,2): *Идем дальше разговаривать.*

%сит: Аня хочет продолжить разговаривать с мамой.

26. Аня (4,2): *Дождь начался. Я сейчас намокну.*

27. Аня (4,2): *Мама, идем помогай. А там тебе надо пождать. Сама я не смогу.*

%сит: не хочет убирать игрушки одна; а то тебе придется ждать; ждать + подождать.

28. Аня (4,6): *Когда я пойду к папе, я один кровать с собой возьму. А два я у папы остану.*

%сит: о фигурах от конструктора лего; одну кровать Аня принесет, а две оставит у папы.

29. Аня (4,6): *Или я два горка поставу.*

%ком: строит дом из конструктора лего; размышляет вслух, что где будет стоять.

30. Аня (4,6): *Я уже всех посажу.*

%сит: = я пока всех (зверей) посажу; убирает игрушки; сажает зверей в тележку.

31. Аня (4,6): *Но это он лучше не& сегодня не с собой взят на праздника.*

%сит: про топор.

Мама: Нет. Сегодня это лучше не надо брать +/.

Аня: +/ на праздник.

Мама: На праздник лучше такой топор не надо брать с собой.

32. Аня (4,7): *Смотри, отлом& отделала.*

Мама: Не отделала, а отломала.

Аня: *Ну, это я могу опять приделать.*

33. Аня (4,7): *И еще можно на моих лошадей кататься. Они всегда хочут, стоб на них кто-то катался.*

34. Аня (4,7): *Он колдавает.*

35. Аня (4,7): *Я уже в школу хожу. Только сегодня не могу, и завтра не могу, и послезавтра. Что она заболела, наша школьница, какая нам все расскажет.*

%сит: играет в ролевую игру с куклами; речь об учительнице.

36. Аня (4,8): *Давай, я в магазин съеду.*

Мама: Или сходишь?

Аня: *Сходю.*

%ком: ударение на первом слоге.

37. Аня (4,8): *Я еще быстро домой побегу.*

%ком: играет с куклами; ролевая игра; что-то забыли, кукла хочет быстро сбегать домой.

38. Аня (4,8): *Это зайчик, какой я назову Путци. Напонастояще.*

%ком: от немецкого *путцих* — милый, симпатичный.

39. Аня (4,10): *Нет, это я уже проболала-проболала. Никак.*

%сит: в кукольном доме сломалась проводка; откле-ился провод.

Мама: Ну, принеси, пожалуйста, я попробую.

Аня: *Он всегда, плюмс, отвается.*

%ком: ударение на третьем слоге.

Мама: Отваливается.

Аня: *Хочешь попробовать? Он всегда опять отвается. У меня всегда отвалился.*

%ком: он — это провод.

Мама: У тебя отваливался?

Аня: *Да.*

40. Аня (5,0): *А вверху нельзя приклеивать.*

%сит: мастерит календарь в виде кармана из двух лис-тов бумаги.

41. Аня (5,1): *Я хочу маму целуть.*

Мама: поцеловать.

42. Аня (5,1): *Я на тебя разлилась.*

%сит: Аня обиделась на маму.

43. Аня (5,1): *Нет, мне нужен сыр с дырками. А то я никогда не начу.*

%сит: садятся завтракать.

%ком: ударение на первом слоге.

44. Мама: Давай клади булку +/.

Соня (2,3): *Я еще булку свою не упала, я буду ее держать.*

² Знак ххх означает, что языковой материал не поддается расшифровке.

45. Соня (2,3): *Я ххх пею.*
Мама: Пью.
Соня: *Пью. Это я хочу открыть и буду пить ххх.*
46. Мама: Смотри какую баба тебе куклу красивую, видишь, передала?
Соня (2,3): *Давай мы ее спрятаем, чтоб папа ххх, чтоб он не видели куклу.*
47. Соня (2,4): *Мама, а что там свечку сдула?*
Мама: Задула я, задула.
Соня: *А чего задула?*
Мама: Ну, а уже не надо, чтобы она больше горела, хватит, она уже подогрела пищу и хватит.
48. Соня (2,4): *Я буду на диване спать.*
Мама: Хорошо.
Соня: *Куда скачичь?*
Мама: Скакать, на лошадке ты будешь вперед скакать.
49. Соня (2,4): *А вот я маму целую.*
Мама: Целую.
Соня: *Целую.*
50. Соня (2,6): *Вот, шарик.*
Мама: А почему?
Соня: *Ну, потому что э, м, ну так прижался и он бумкнул +/.*
Мама: Кто прижался?
Соня: *Пятачок и он бумкнул, бумк.*
Мама: Не прижался, а Пятачок, наверное, в шарик выстрелил, да?
Соня: *Да.*
Мама: И шарик+//?
Соня: *Лопнул.*
51. Мама: Помнишь, мы были в Муроме?
Соня (2,6): *Да.*
Мама: Там дедушка.
Соня: *А я как его зовула, я его +/?*
Мама: Ты его звала дедушка Митрофан.
Соня: *Митрофан, он за..., что у него заболело?*
Мама: У него ребра заболели, он упал и сломал ребра.
52. Соня (2,8):
Мама: Я тебе пластилин сделаю мягкий, сейчас его размягчу, этот пластилин.
Соня: *Мм.*
Мама: Видишь, как я размягчаю.
Соня: *Мм.*
Мама: А тебе не дам.
Соня: *Давай, попробываю.*
Мама: Попробую.

Соня: *Давай, попробываю.*
Мама: Попробую.
Соня: *Можно, можно я попробываю?*
Мама: Соня, надо говорить, попробую.
Соня: *Можно, я попробываю.*
Мама: Можешь сказать как следует? Тогда дам попробовать.
%сит: Соня говорит тихо, мама смеется.
Соня: *Можно?*
Мама: Ну, еще раз, спроси?
% сит: Соня говорит шопотом.
Соня: *Можно попробую.*
Мама: Громко.
Соня: *Можно попробываю.*
Мама: Попробую, скажи.
Соня: *Можно попробываю.*
Мама: Можешь повторить за мной? Скажи, попробую.
Соня: *Попробываю.*
Мама: Неправильно говоришь, скажи, попробую.
Соня: *Попробываю.*
% сит: Растерянно повторяет Соня.
Мама: Нет, попробую.
Соня: *Попробываю.*
Мама: Никак не сказать.
Соня: *Попробовать.*
Мама: Попро+/.
Соня: *Попробы+/.*
Мама: Бую.
Соня: *Попробывую.*
Мама: Бую.
Соня: *Бую.*
Мама: Попробую.
%сит: Соня чуть хнычет, мама дает ей пластилин.
Мама: Так, на, попробуй.
% сит: Соня меняет тактику.
Соня: *Можно мне с ним играть?*
53. Соня (2,9): *Морковка и огурец.*
Мама: Ага.
Соня: *Грохочить не надо.*
Мама: Грохотать не надо.
Соня: *Грохотать не надо.*
Мама: А что ты мне сказала, что я должна сделать?
%сит: мама хочет, чтобы Соня повторила слово «грохотать».
Соня: *Не надо грохотать делать.*
54. Мама: Я не поняла, чего ты сказала по поводу этого самого чая?

Соня (2,10): *Я могу обожгаться.*

Мама: Убери, а то я могу обжечься, да?

55. Соня (2,11): *А волки не могут же на дерево?*

Мама: Нет, волки не могут. Зайцы тоже на дерево не могут забираться.

Соня: *Это они так расплавят когти, так прямо быстро, вот так, топ-топ и быстро на дереве, в дупле.*

Мама: Нет, они не расплавят, а расправят, когти расправят. Но им на дерево не забраться, зайцам. У них таких когтей особенных нету. Это у тигров есть когти.

56. Соня (3,0): *Ты не духнешь?*

Мама: А что, горячо, надо дуть?

57. Мама: Все, хватит, у нас супа мало.

Соня (3,0): *Можно я один попробываю+//? Одну макаронину?*

Мама: Что одну макаронину?

Соня: *Вот попробываю.*

Мама: Попробую. Ну давай, попробуй.

Другие части речи

58. Аня (2,3): *Аня нихькак раусхолен.*

%сит: когда что-нибудь не получается; здесь не получается вытащить карточку из кошелька.

%ком: немецкая отрицательная частица *нихт*; русское отрицательное местоимение *никак*, *раусхолен* означает *вытащить*.

59. Аня (2,3): *Галя руфт@нем нихь@нем страшно.*

%сит: бабушка Галя говорит 'не страшно', когда Аня ударилась или что-то разлила.

%ком: смешение конструкций *не страшно* + *нихт* (немецкая отрицательная частица) + *шлимм* означает плохой.

60. ня (4,2): *А моя песенка русскина.*

61. Аня (4,2): *Ниманд хочет. Никого хочет эта бебичка взять.*

%сит: Аня играет в магазин; хочет, чтобы мама купила маленького ребенка в магазине.

%ком: от немецкого *ниманд*.

Мама: Никто не хочет, никто не хочет.

Аня: *Нет. Никто купает. Мама, хочешь бэбичку? Она сейчас будет растроена.*

%сит: 'нет' используется в подтвердительной функции; никто не покупает маленького ребенка в магазине.

62. Мама (4,3): *Я их уже спекла. вот, пожалуйста, возьми.*

Аня: *Не хочу спекланую.*

Мама: Спе +//. Испеченный уже не хочешь? Хочешь сырой?

63. Аня (4,5): *Ну мамы же нету. Она же xxx в отпуске.*

Мама: Она в отпуск уехала? Вот замечательная мама +...

Аня: *И надлинно.*

Мама: Надолго.

Аня: *Да.*

Мама: Мама надолго уехала в отпуск.

64. Аня (4,8): *Я тоже здесь сижу иногда-то.*

%ком: иногда.

65. Аня (4,8): *Смотри, что он иногда-то делает.*

%ком: иногда.

66. (Металингвистический пример) Соня (9,6): *Мама, а в каких ситуациях надо говорить «ухи»? А в каких надо говорить «уши»?*

Мы надеемся, что Стелла Наумовна найдет применение для приведенных здесь инноваций и их анализ подарит ей радостные минуты и поддержит ее интерес к фактам двуязычной детской речи. С радостью авторы статьи подискутируют по поводу приведенных здесь «каверзных» примеров.

Литература

Говорят дети: Словарь—справочник / сост.: С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисева. — СПб., 2000.

Сущительное (детские формообразовательные инновации: учеб. задания для студентов фак. дошк. воспитания, педагогики и методики нач. обучения и дефектологического / сост. С.Н. Цейтлин. — Л., 1987.

Цейтлин С.Н. К вопросу о детском словообразовании // Актуальные проблемы лексикологии: тез. докл. четвертой лингвист. конф. «Слово в языке, речи и тексте», 7–8 мая 1974 г. — Новосибирск, 1974. — С. 89–91.

Цейтлин С.Н. Не рассмешивай меня! // Наука и жизнь. — 1975. — № 12. — С. 91–92.

Цейтлин С.Н. Жил король со своей королицей. Заметки о детском словообразовании // Наука и жизнь. — 1976. — № 7. — С. 39–41.

Цейтлин С.Н. Детские речевые ошибки в области глагольного формообразования // Рус. яз. в шк. — 1979. — № 1. — С. 30–31.

Цейтлин С.Н. Детские речевые неправильности в образовании форм глаго: учеб. задания к спецкурсу «Детская речь как объект лингвистического изучения» / сост. С.Н. Цейтлин. — Л., 1985.

Цейтлин С.Н. Типы ненормативных дериваций в детской речи // Деривация и история языка: тез. докл. межвуз. науч. конф., 17–19 июня 1985 г. — Пермь, 1985. — С. 170–171.

Цейтлин С.Н. Детские формообразовательные инновации : учеб. задания / сост. С.Н. Цейтлин. — Л., 1986.

Цейтлин С.Н. «Вверх кармашками» // Наука и жизнь. — 1987. — № 7. — С. 128–130.

Цейтлин С.Н. Типы детских речевых ошибок в области словоизменения существительных // Русский язык в школе. — 1987. — № 6. — С. 49–54.

- Цейтлин С.Н. Оказиональные морфологические формы в детской речи: учеб. пособие к спецкурсу. — Л., 1988.
- Цейтлин С.Н. Детская речь: инновации формообразования и словообразования (на материале современного русского языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — Л., 1989.
- Цейтлин С.Н. Инновации как продукт речевой деятельности ребенка // Детская речь: проблемы и наблюдения. — Л., 1989. — С.64–74.
- Цейтлин С.Н. Лепые нелепицы // Семья и школа. — 1993. — № 10–12. — С.10–12.
- Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. — М., 2000.
- Цейтлин С.Н., Офицерова Е.А. Освоение ребенком правил глагольного словоизменения // Языковая картина мира. Лексика. Текст. К юбилею Н.Е. Сулименко. — СПб., 2009. — С. 130–134.
- Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. Монография. — М., 2009.
- MacWhinney B. The CHILDES project: tools for analyzing talk. — Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- World Migration Report. Communicating effectively about migration // International Organization for Migration. — Imprimerie Courand et Associés, 2011. — № 6. (<http://www.iom.int>).

Татьяна Кузьмина

САМОИСПРАВЛЕНИЯ В РУССКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

В основу данной работы положены наблюдения за речью троих детей-инофонов, носителей узбекского языка: двух сестер и их брата. Дети приехали в Санкт-Петербург весной 2010 года, в это время по-русски они не говорили. Осенью 2010 года дети поступили в одну из школ Санкт-Петербурга. Наблюдения за процессом овладения русским языком велись на протяжении 2-х с половиной лет на специально организованных занятиях, в ходе которых фиксировались высказывания детей. Записи показывают, что уже на начальных этапах освоения русского языка как второго в речи детей появляются самоисправления, т.е. факты дублирования (повторения) высказывания, в которых его компоненты или все высказывание целиком видоизменяются. Цель таких повторов — сделать свою фразу более понятной для собеседника или более «правильной», т.е. в большей степени соответствующей тем правилам второго языка, которые уже освоены говорящим. Таким образом, самоисправления, а также их отсутствие в речи человека свидетельствуют о состоянии временных индивидуальных подсистем языка, которые выстраиваются этим человеком и реализуются в его речевой практике.

Поскольку важным показателем, на наш взгляд, является не только наличие самоисправлений в речи, но и их отсутствие, необходимо отметить, что фактов коррекции собственных высказываний детьми, за речевым развитием которых велись наблюдения, было зафиксировано немного. Тем не менее, даже небольшое количество высказываний позволяет составить некоторые представления об изменениях в их характере.

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что в ходе специально организованных занятий частотны случаи, когда преподаватель исправляет речевые ошибки детей:

Преподаватель: *Это что?* (На слайде презентации изображение двух домов.)

Дети: *Дом.*

Пр.: *Дома.*

Дети: *Дома* (дек. 2010 г.).

Эта ситуация является типичной: дети повторяют реплику взрослого, несмотря на то, что их к этому не призывают. Из расшифровок аудиозаписей занятий видно, что такой тактике, в основном, следуют младшие дети. Старшая девочка — Шохруза — в то время, когда была сделана данная запись, не повторяла реплик взрослого. Позднее она так же, как и младшие, стала «исправлять» свои высказывания, ориентируясь на замечания преподавателя.

При неверной номинации объекта, в случае одновременного неверного выбора формы слова преподаватель исправляет и то, и другое. На картинке дерево, нужно подобрать номинацию такому его параметру, как объем. (Дети к этому времени уже знакомы с параметрическими прилагательными).

Преподаватель показал на картинке дерево с толстым стволом, затем показывает дерево с тонким стволом: *И это...? Тоже дерево.* Феруза: *Маленький.* Неверно выбрана и лексема (одно из деревьев толстое, другое — тонкое), и форма рода.

Пр.: *Маленькое, думаешь, да?* Взрослый выражает сомнение в правильности выбора словоформы.

Другой ребенок — Идрис — реагирует, подбирая точную лексему: *Это толстый!* Однако грамматическая форма слова не соответствует норме.

Взрослый подтверждает выбор слова, одновременно исправляя его форму: — *Толстое.* И сразу после этого предлагает существительное мужского рода, требующее согласования с прилагательным в мужском роде: — *А это? Ствол у него...*

Феруза, тем не менее, выбирает не соответствующую существительному форму рода прилагательного (в данном случае при безударном окончании непонятно — женского или среднего):

Толстое/ая.

Взрослый употребляет нужную форму: *Это ствол толстый...*

Младшие дети повторяют словоформу: *Толстый* (дек. 2010 г.).

Мы видим, что на ранних этапах освоения русского как второго самоисправления присутствуют в речи детей, но часто они следуют вслед за репликой взрослого.

Записи, сделанные несколько позже, фиксируют изменения в коррегирующих репликах взрослого: образец высказывания или его фрагментов заменяется указанием на то, что так говорить нельзя, либо используется уточняющий вопрос.

Преподаватель: *Сколько аистов?* (На картинке два аиста.)

Идрис: *Двое аистов.*

Пр.: *Нет, нельзя так...*

И.: *Два аистов.*

Пр.: *Как?*

И.: *Два аиста* (21.04.2012).

Пр.: *Сколько телефонов?*

Феруза: *Две.*

Пр.: *Нет. Телефо-н* (интонационно выделяя конечный согласный.)

Ф.: *Два* (апр. 2012).

В подобных случаях мы имеем дело с особым типом самоисправлений — с коррекцией собственных высказываний, сделанных под воздействием преподавателя. Коррегирующая реплика взрослого может быть направлена на фиксирование внимания учеников на том языковом механизме, который еще не освоен детьми, и тогда она прерывает: останавливает или «притормаживает» речь ребенка.

Феруза составляет предложение из набора слов (люди, резиновые, ходить, сапоги): *Люди ходят в резиновом сапоге.*

Преподаватель: *В одном сапоге? Много людей?*

Ф.: *В сапогах.*

Пр.: *Что делают люди?*

Ф.: *Люди... ходят...*

Пр.: *Да.*

Ф.: *Ходят в резиновом сапоге.*

Идрис и Шохруза: *В сапогах.*

Ф.: *В сапогах.*

Пр.: *А в каких сапогах?*

Ф.: *В резиновых* (апр. 2012).

Но часто реплика взрослого дублирует ненормативное высказывание ребенка, не изменяя его сути и не прерывая его. Реплики по-

добного рода не препятствуют также самоисправлениям, когда они появляются в речи детей.

Преподаватель: *Где котенок?* (На картинке котенок в кастрюле.)
Это называется кастрюля.

Идрис: - *Кастрюле.* Мальчик не использует предлог.

Пр.: - *В кастрюле.*

И.: *В кастрюле* (практически одновременно со взрослым — сам себя поправил) (21.05. 2011).

В речи детей-инофонов присутствуют также и исправления высказываний друг друга.

Преподаватель: *Это что?* (На картинке длинный карандаш.)

Дети: *Карандаш.*

Пр.: *Какой он?*

Ш.: *Красный.*

Взрослый не бракует ответ ребенка, однако, поскольку ранее речь шла о параметрах объекта, дети, понимая, что от них требуется, дают другой ответ: *Длинный.*

Пр.: *Длинный, хорошо. А это?*

Феруза дает неверную номинацию: *Тонкий.*

Идрис дает реплику либо вносящую исправление в ответ Ферузы, либо «самостоятельную»: *Короткий!* В любом случае, мальчик учитывает реплику сестры (дек. 2010 г.).

Другой пример также свидетельствует о том, что, ориентируясь на высказывания друг друга, дети подбирают слово или его форму, отличающееся от варианта партнера, который оценивается как не соответствующий норме.

Детям показывают картинку (слайд презентации) с макаронами. Преподаватель: *Что это?*

Дети: *Макаронны.*

Пр.: *А одна штука как называется?* (Преподаватель хочет напомнить о том, как образуются слова с суффиксом -ин-а.)

Идрис: *Макарóн.*

Феруза: *Макарóнин.*

Детям предлагают картинку с горошиной.

И.: *Горóхина.*

Ф.: *Горóхинина.*

Детям предлагают картинку с жемчужиной.

И.: *Жемчúга.*

Ф.: *Жемчужина* (08.10.2011).

Механизм самокоррекции основан на «отбраковывании» какого-либо компонента своего высказывания, в данном случае «отбра-

ковывается» высказывание партнера по коммуникации. Вероятно, оценить высказывание другого человека легче, чем собственное.

Тем не менее, уже на самых ранних этапах освоения русского языка как второго в речи детей-инофонов присутствуют самоисправления. Так, детям трудно было произносить русский гласный [ы]. Шохруза по несколько раз повторяла слова, содержащие этот звук, стараясь его произнести. У Идриса наблюдалась тенденция «разбавлять» стечения согласных, в записях зафиксирован случай попытки самостоятельного исправления этой речевой ошибки: *Деве...* (две) *Д'ве*.

Самоисправления ранних этапов освоения русского касается также содержания высказывания. В высказывание может вноситься уточнение, затрагивающее реальное положение вещей, например, о количестве домиков, которые разрушил персонаж сказки.

Феруза воспроизводит содержание сказки «Три поросенка», говорит о Волке: *Потом сломал домики... две домики* (04.09. 2010).

Другой пример показывает, что самоисправление может одновременно касаться как уточнения описываемой ситуации, так и формы самого высказывания. Так происходит, например, при использовании в речи локативных синтаксисом, когда требуется выбрать предлог «в» или «на» в соответствии с тем положением вещей, которое описывается, — предмет находится внутри другого предмета или на его поверхности. Ниже представлено высказывание ребенка, содержащее два самоисправления.

Феруза комментирует действия преподавателя: *Корову поставил...* (собиралась сказать «поставила») *поставили на... э... в... ведро.* (Фигурку коровы действительно положили в ведро.) (март 2011)

Давая образец, взрослый комментировал свои действия, употребляя глаголы в форме единственного числа, чтобы сделать очевидной форму рода, девочка отказалась следовать этому примеру, т.к. привыкла обращаться к преподавателю «на вы».

Как можно видеть на примере этого высказывания, самокоррекция, так же, как и в речи на родном языке, может быть продиктована изменением коммуникативного намерения. Здесь (как в случае, когда ребенок предпочел форму множественного числа глагола форме единственного числа) речь идет о сознательном выборе другого слова или другой формы не по причине того, что они не соответствуют языковой норме, а потому, что говорящий выбрал другой путь в построении высказывания. По выражению М.В. Русаковой, не потому, что так нельзя сказать по-русски, а потому, что лучше было бы сказать по-другому (Русакова 2009).

Менее чем через год пребывания в русскоязычной среде в речи детей появились самоисправления, касающиеся выбора формы слова:

Выполняя учебное задание, Идрис рисует человека, части лица которого собраны из овощей. Рисует рот: *Из перца. Из перца* (25.08.2011).

Позднее факты самостоятельной коррекции формы слов фиксировались неоднократно.

(1) Преподаватель: *Сколько карандашей, Идрис, скажи.*

Идрис: *Две!. Два!*

(2) Преподаватель: *Сколько резинок я убрала?*

Идрис: *Одна. Одну!* (апр. 2012).

Коррекция, которой ребенок подвергает свое высказывание, отражает уровень его достижений в освоении русского языка. Иногда в самокоррекции проявляется феномен U-shaped development:

На слайде птички, вырезанные из редиски.

Преподаватель: *Из чего сделаны птички?*

Феруза: *Из редиски. Из редисков* (04.09.2011).

Ребенком был отбракован вариант «из редиски», который является формально правильным. Существительное «редиска», как и некоторые другие наименования овощей, в данном контексте не может иметь форму множественного числа. Редиска в данном случае — материал, из которого сделаны птички. Однако Феруза находится на той стадии освоения русского языка, когда употребление форм родительного падежа (фабрикатива) вызывает затруднения. Первый вариант ее ответа на вопрос (кажущийся правильным, псевдоправильный) показывает, что образование формы родительного падежа единственного числа освоено лучше, чем формы множественного числа. Тем не менее, ребенок образует и форму множественного числа, так как то обстоятельство, что данное существительное не может иметь эту форму, ребенком не освоено. Точнее, это правило не реализуется в речи, и девочка использует ненормативный вариант, который, тем не менее, свидетельствует о процессе усложнения той временной системы русской грамматики, которая выстраивается ребенком. Если рассматривать этот пример в более широком контексте, то можно предположить, что на данной стадии освоения русского языка дети образуют формы существительных так, как если бы все существительные были причислены к одному единственному лексико-грамматическому разряду — к конкретным существительным. В данном факте отражается тенденция к симплификации (упрощению) грамматической системы русского языка, которая является одной из характеристик речи детей-инофонов. Представленный выше пример свидетельствует об отказе от формы, которая принадлежала бы к более простой грамматической системе, чем форма, выбранная ребенком. Пример, приведенный ниже, укладывается в ту же тенденцию — отказ от симплификации.

Преподаватель: *Кого сделали из огурцов?*
Феруза: *Лягушка! Лягушки! Лягушек!* (04.09.2011).

Здесь просматриваются, по выражению С.Н. Цейтлин, две ступеньки симплификации, а точнее, две ступеньки, уводящие от симплификации: отказ от замороженного именительного падежа, сначала в форме единственного, а потом в форме множественного числа.

Таким образом, наш материал позволил проследить некоторые изменения в самокоррекции речи детей-инофонов. Первыми в речи детей появляются исправления собственных высказываний, цель которых — сделать свою речь более понятной собеседнику, в большей степени соответствующей той реальности, которую она описывает. Примерно в это же время зафиксированы самоисправления, касающиеся фонетического оформления речи. Позднее — высказывания, в которых присутствуют два или более варианта грамматических форм слов. Также в детских самоисправлениях просматривается тенденция ухода от симплификации.

Литература

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

Наталья Мальцева, Анастасия Ступс

К ПРОБЛЕМЕ ОСВОЕНИЯ МОРФОЛОГИИ НОСИТЕЛЯМИ УНАСЛЕДОВАННЫХ ЯЗЫКОВ

Развитие лингвистики детской речи как самостоятельного научного направления насчитывает несколько десятилетий. Несмотря на то, что в России онтолингвистика получила статус науки относительно недавно, многими уже признана ее роль для изучения центральных теоретических вопросов языкознания. Кроме того, интерес к онтолингвистике во многом диктуется и практическими соображениями, прежде всего в связи с необходимостью апробированного методического сопровождения раннего речевого развития.

Одной из несомненных тенденций развития онтолингвистики является расширение репертуара изучаемых ей явлений. Онтогенетические исследования на материале отдельных языков дополняются наблюдениями за речевым развитием детей-билингвов, что закономерно соответствует повсеместно наблюдаемым демографическим тенденциям. Сегодня, когда гомогенных в языковом отношении государств почти нет, специалистам чрезвычайно важно знать закономерности и трудности усвоения ребенком нескольких языков.

Внимание к становлению языковой системы характерно сейчас не только для лингвистики, но и для целого ряда дисциплин, особенно для современной когнитивной науки. Исследования речевого онтогенеза все чаще становятся важной составляющей международных проектов, где отечественная наука представлена достойным образом.

Невозможно переоценить вклад, который внесла и продолжает вносить в развитие лингвистики детской речи, — этого, по определению В.Б. Касевича, центрального раздела языкознания, — Петербургская школа онтолингвистики, руководимая С.Н. Цейтлин. Благодаря усилиям этой школы и лично Стеллы Наумовны, до определенной степени исправляется несоответствие, существующее в отношении к исследованиям детской речи в России и за рубежом; там, как известно, предмет language acquisition считается обязательным для изучения отнюдь не только будущими лингвистами. С.Н. Цейтлин является автором как фундаментальных работ в области теории онтогенеза речевой способности, так и замечательных учебных и практических пособий (Цейтлин 2000, Цейтлин 2009а, 2009б, и мн.др.).

Используя разграничение системы и нормы, впервые введенные Э. Косериу, С.Н. Цейтлин объясняет освоение продуктивной морфологии детьми тем, что они становятся способны «сконструировать в собственном языковом сознании некую действующую модель, включающую единицы (в нашем случае — морфемы и словоформы, организованные в систему на основе общности выполняемых ими функций)» (Цейтлин 2009: 115). Система и норма противопоставлены как потенция и ее реализация; при этом «на пути реализации потенций языковой системы стоят так называемые фильтры — совокупность запретов и ограничений, налагаемых на «системный» механизм языка» (Цейтлин 2009: 68). Важная роль принадлежит инпуту: с одной стороны — это источник, откуда ребенок «добывает язык», с другой стороны — ориентир, позволяющий ему скорректировать собственную речевую продукцию согласно конвенциональному употреблению. Благодаря тому, что речь взрослых продолжает звучать вокруг ребенка, он оказывается в состоянии преодолеть диктат одной (пусть и базовой) формы в парадигме. Интересно, что загадка овладения языком не объясняется только тем, что Пинкер называет «опровергающее доказательство» — информацией о том, чего нет в инпуте (Pinker 1999: 195). Дети определенно не полагаются только на «отрицательное подкрепление»: имеются многочисленные свидетельства тому, что родители далеко не всегда исправляют ошибки детей, а дети, со своей стороны, могут какое-то (иногда довольно значительное) время сопротивляться исправлениям.

Интерес онтолингвистов к проблемам освоения морфологии не ослабевает, доказательством чему служит большое количество посвященных теме морфологии монографий и публикаций в перио-

дических изданиях последних лет как отечественных авторов, так и зарубежных коллег (Воейкова 2011, Проблемы онтолингвистики — 2007–2012, Ambridge et al. 2013, Krajewski et al. 2011, Rodina 2012).

Сколько-нибудь крупные исследования формирования грамматической системы в целом и ее морфологического компонента практически всегда происходят в рамках одного из двух ведущих направлений — генеративистского (нативистского) и функционально-конструктивистского. Понимание речевого онтогенеза как постижения изначальной структуры языка специализированным модулем либо как установления достаточного количества связей между формой языковых единиц и их функцией оказывается для исследователей принципиальным. Аргументация сторон насчитывает много лет; первоначальные аргументы исчерпаны, но заменены и продолжают заменяться новыми. Разделение онтолингвистов на сторонников той или иной теории — все еще привычный атрибут профессиональных дискуссий, хотя, возможно, и не столь горячих и непримиримых, как в прошлом. Данная статья отчасти имеет своей целью показать, что изучение морфологии способно внести вклад в решение как частных, так и более общих задач лингвистики; по мере накопления эмпирических данных как новые, так и ранее известные лингвистические факты требуют теоретического осмысления и дальнейшего изучения.

Освоение морфологии обычно рассматривается в рамках двух основных подходов. Первый подход — *dual-route model*, называемый *двусистемным*, *двухкомпонентным* или *моделью двойного пути* (напр., Pinker 1999), подразумевает наличие двух независимых механизмов для обработки регулярных и нерегулярных явлений в языке. Если носитель языка сталкивается с невозможностью извлечения некоторой формы из памяти, то он автоматически будет применять дефолтное регулярное правило. Вторым, *односистемным*, подходом (*single-route model*) был разработан в рамках *коннекционизма* и других вариантов сетевого представления морфологии McClelland, Rumelhart, и др. Он предполагает, что как регулярные, так и нерегулярные формы обрабатываются с помощью единого механизма: они извлекаются целиком из ассоциативной памяти. Этот подход отрицает противопоставление грамматики и лексикона, а продуктивность ставит в жесткую зависимость от статистических характеристик инпута — частотности той или иной лексики и регулярности / нерегулярности образуемых форм.

Таким образом, как отмечает М.Д. Воейкова в своей монографии (Воейкова 2011), «основные дискуссии в теории усвоения языка отклонились от дихотомии «врожденное — приобретенное» в сторону дихотомии «произведенное в процессе речевой деятельности vs. воспроецируемое в готовом виде». Задаваясь вопросом о том, происходит ли построение падежных форм в русском языке по некоторому

правилу или эти формы извлекаются из списка, хранящегося в памяти, она приходит к выводу, что говорящие, совершая выбор словоформы, скорее всего не опираются только на основную систему. Результаты многих исследований полностью не подтверждают ни одну из точек зрения на устройство продуктивной морфологии. Важная роль принадлежит вторичным, вспомогательным средствам маркирования — «*validity cues*» в терминологии Бейтс и МакУинни (Bates, MacWhinney 1981). Способ усвоения морфологии может существенно зависеть от типа грамматических средств, специфичных для данного языка. Например, в применении к русскому и немецкому Кемп и МакУинни выделяют в качестве таких альтернативных средств категории одушевленности / неодушевленности, порядок слов и др. (Kemp, MacWhinney 1999)

Невозможно игнорировать новые методы экспериментальной проверки, справедливо приобретающие популярность в последние годы, — методы функционального картирования мозга (технологические приемы, позволяющие исследовать функциональную активность различных мозговых зон и их участие в психических и лингвистических процессах). Не имея возможности остановиться на этой теме сколько-нибудь подробно, отметим лишь, что данные, полученные методом нейровизуализации, скорее осложняют общую картину; так, ряд работ экспериментально подтверждает преимущества двухкомпонентной модели усвоения морфологии (см., напр., Veretta et al. 2003).

Становление морфологической системы билингва, с одной стороны, является еще более сложным для интерпретации; с другой стороны, его изучение предоставляет лингвистам новые возможности. Рассмотрим некоторые из них.

Прямым следствием распространения двуязычия в мире можно считать так называемые *heritage languages* — унаследованные языки (УЯ). Данный термин появился в Канаде в 2005 г. благодаря Каммингсу, но, как отмечается, широко применяется, главным образом, в США и редко употребляется за их пределами.

В своей обзорной статье Сильвина Монтрул обосновывает положение о том, что носители унаследованного языка как особая категория населения являются ценным объектом изучения как для онтолингвистов, так и для теоретиков преподавания второго (иностранного) языка. «Унаследованные языки могут оказаться тем самым недостающим фрагментом, который необходим нам для завершения картины усвоения родного языка», — пишет она (Montrul 2008). Наблюдения за речевым поведением носителей УЯ наряду с его экспериментальным исследованием позволяет уточнить наши сегодняшние представления о лингвистических механизмах и типах знания (имплицитных и эксплицитных), необходимых для усвоения языка до и после

так наз. критического периода; влияние инпута и языкового опыта в этом процессе; соотношение врожденных и приобретенных умений для достижения компетенции; роль языкового переноса и, наконец, ограничения на достижение двуязычной компетенции в зрелом возрасте. Интересно, что в работах на материале УЯ исследователи тоже придерживаются двух основных точек зрения на природу языковой способности: одни стремятся обнаружить в лингвистической продукции испытуемых черты универсальной грамматики, другие находят дальнейшее подтверждение важности социального опыта и прагматических аспектов коммуникации.

В последнее время появились значительные работы о становлении и функционировании русского языка как унаследованного. Е.Ю. Протасова отмечает, что для русского языка его функции как средства общения внутри языкового меньшинства в какой-то степени новые. Создание условий для изучения русского в качестве УЯ приобретает все большую остроту по мере того, как все больше русскоязычных людей оказываются за пределами России. В США, по сведениям И. Дубининой (Dubinina 2010), русский язык занимает девятое место среди языков национальных меньшинств.

Наиболее важный теоретический вклад в изучение диады «русский — американский английский», по нашему мнению, внесен Марией Полински — современным теоретиком унаследованных языков (Polinsky 2007, Benmamoun, Montrul, Polinsky 2010 и др.). Рассматривая в своих многочисленных публикациях основные характеристики унаследованных языков, она выделяет в них черты системности, сходства в области фонологии, морфологии и синтаксиса, что позволяет выделить их в особую группу, независимо от исходных и доминантных языков. Исследовательница отмечает, что именно изменения в продуктивной морфологии в наибольшей степени отличают носителей унаследованных языков с богатой морфологической системой. Многочисленные работы свидетельствуют о хрупкости словоизменительной морфологии имен и глаголов. Причем морфологический дефицит носителей УЯ имеет ассиметричный характер: по свидетельству Полински, он сильнее выражен, но труднее определим в номинативной сфере по сравнению с глагольной. Так носители унаследованного русского демонстрируют многочисленные ошибки в маркировании рода и падежа; уровень ошибок достигает 40 % (Polinsky 2007).

Дальнейшее изучение русского как иностранного/ унаследованного способно предоставить нам новые сведения о закономерностях становления морфологического компонента языковой системы и углубить наше понимание соотношения «система — норма» в условиях изменившегося речевого окружения.

Литература

- Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания. — М., 2006.
- Воейкова М.Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. — М., 2011.
- Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. — СПб., 2011.
- Проблемы онтолингвистики — 2007. Материалы международной конференции (21–22 мая 2007 г.) — Санкт-Петербург. — СПб., 2007.
- Проблемы онтолингвистики — 2008. Материалы междунар. науч. конф. 19–20 марта 2008 г. — СПб., 2008.
- Проблемы онтолингвистики — 2009. Материалы междунар. науч. конф. Санкт-Петербург, 17–19 июня 2009 г. — СПб., 2009.
- Онтолингвистика — наука XXI века. Материалы междунар. научн. конф., посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена, 4–6 мая 2011 г. — СПб., 2011.
- Проблемы онтолингвистики — 2012: Материалы междунар. научн. конф., посвященной 130-летию со дня рождения К.И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева. Санкт-Петербург, 24–26 апр. 2012 г. — СПб., 2012. — С.76–81.
- Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009а.
- Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. — М., 2009б.
- Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М., 2000.
- Ambridge B., Pine J.M., Rowland C.F., Chang F., Bidgood A. The retreat from overgeneralization in child language acquisition: Word learning, morphology, and verb argument structure. — Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science. — 2003. — № 4 (1). — P. 47–62.
- Bates E., MacWhinney B. Second language acquisition from a functionalist perspective: Pragmatic, semantic and perceptual strategies // Annals of the New York Academy of Sciences conference on native and foreign language acquisition/ H. Winitz (Ed.). — NY., 1981. — P. 190–214.
- Benmamoun E., Montrul S., Polinsky M. Prolegomena to heritage linguistics. — White paper, Harvard, 2010.
- Beretta A., Campbell C., Carr T., Huang J., Schmitt L.M., Christianson K., Cao Y. An ER-fMRI investigation of regular and irregular inflection in German, Brain and Language. — 2003. — № 85(1). — P. 67–92.
- Bialystok E. Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition. — Cambridge University Press, 2001.
- Bybee J. Regular morphology and the lexicon // Language and Cognitive Processes. — 1995. — № 10. — P. 425–455.

- Dubinina I.* How to ask for a favor: a pilot study in heritage Russian pragmatics // *Sociolinguistic Approaches to Non-Standard Russian* / A. Mustajoki, E. Protassova, N. Vakhtin (eds.). — Helsinki, 2010. — P. 418–430.
- Kempe V., MacWhinney B.* Processing of Morphological and Semantic Cues in Russian and German // *Language and cognitive processes*. — 1999. — № 14 (2). — P. 129–171.
- Krajewski G., Theakston A. E., Lieven V., Tomasello M.* How Polish children switch from one case to another when using novel nouns. Challenges for models of inflectional morphology // *Language and Cognitive Processes*. — 2011. — 26:4–6, 830–861.
- Krashen S.* The Monitor Model for adult second language performance / *Viewpoints on English as a second language*. — NY., 1977.
- Montrul S.* Second language acquisition welcomes the heritage language learner: opportunities of a new field. — *Second Language Research* 24. — 2008. — № 4. — P. 487–506.
- Pinker S.* Words and Rules. The Ingredients of Language. — London, 1999.
- Polinsky M.* Reaching the end point and stopping midway: different scenarios in the acquisition of Russian // *Journal: Russian Linguistics*. — Vol. 31. — 2007. — № 2. — P. 157–199.
- Rodina Y., Westergaard M.* A cue-based approach to the acquisition of grammatical gender in Russian // *Journal of Child Language*. — 2012. — № 39 (5). — P. 1077–1106.

Екатерина Протасова, Алексей Корнеев

АНАЛИЗ ОШИБОК ПРИ ОВЛАДЕНИИ ПИСЬМОМ У ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ

Вера в возможность безошибочного владения языком сродни стремлению к достижению идеала. При этом не вполне ясно, в какой момент достигается усвоение максимального количества правил, например, правописания, и возможно ли оно вообще в ситуации двуязычия, когда материал для построения языковой способности черпается из двух инпутов. Соотношение строгого регламента и инноваций при речепотреблении, а также роль отклонений от единого образа в устной и письменной речи в ходе исторических изменений в языке заботила и зарубежных лингвистов (например, Фрей 2007, Corder 1967, Fromkin 1980, Siekmann, Thomé 2012).

Стелла Наумовна Цейтлин является одним из главных теоретиков русских речевых ошибок. Она не только обобщала, начиная с раннего издания (Цейтлин 1982) и до последних работ, опыт учителей, но и вскрыла механизм появления ошибок, совершенно по-иному по-

дойдя к причинам их возникновения и значению ошибок в овладении языком. Позже эти принципы были применены ею к исследованию изучения русского языка как второго детьми-инофонами. В прикладной лингвистике ошибки обычно классифицируют по модусу (говорение, письмо, чтение, слушание, коммуникация), уровню языковой способности (произношение, правописание, грамматика, словарь, дискурс, текст, стиль и т.д.), типу (например, пропуск, вставка, замена, антиципация, персеверация, перестановка, смешение), причине (рассеянность, возраст, нарушение развития, афазия, влияние иного языка, опьянение, недоусвоенность материала при овладении языком как вторым), а также по регулярности проявления (случайно, под давлением одного правила вместо другого, например, частотности). Предложенный С.Н. Цейтлин (ор. cit.) подход, при котором системные ошибки можно подразделить на заполнители пустых клеток, замены на ненормативный вариант, устранение чуждых языковой системе фактов, устранение идиоматичности, вполне применим и к тем ошибкам, которые возникают в речи школьников, овладевающих русским как родным языком в ситуации двуязычия.

Хотя в методическом плане существуют пособия для учителей и преподавателей вузов по оценке письма (например, Кукушкина 1998, Рамзаева, Львов 1979), все же оценить реальные успехи или недостатки в усвоении письма ребенком бывает очень трудно. Разрабатывалась система оценок письма с позиций нейропсихологической диагностики (см., например, Ахутина, Иншакова 2012), исследовалось отношение педагогов к письму и сами речевые ошибки в ситуации дву- и многоязычия (Мустайоки и др. 2010, Юрков и др. 2012, Gavrilina et al. 2008), однако не всегда ясно, насколько вообще правомочно переносить разработанный для усвоения родного языка «удельный вес» ошибок на овладение языком при билингвизме. Проблема выявления, классификации и описания ошибок финско-русских билингвов мы и посвящаем настоящую статью.

Ситуация исследования

Эксперимент проводился на базе Финско-русской школы в Хельсинки, Финляндия, через две недели после начала обучения во втором классе. В исследовании участвовали два класса: школьники с более сильным финским языком (финско-доминантные билингвы, далее ФДБ), как правило, из двуязычных семей, где один из родителей говорит на одном, а другой на другом языке (17 испытуемых), и школьники с более сильным русским языком (русско-доминантные билингвы, далее РДБ), как правило, из русскоязычных семей (16 испытуемых). Средний возраст учащихся — 8 лет и 3 месяца. В обеих группах занятия проводятся по одним и тем же учебникам: по рус-

скому используются пособия, предназначенные для российской русскоязычной школы, а по финскому — для финляндской финноязычной школы. Фактор среды существен, т.к. общение между школьниками в группе РДБ происходит преимущественно на русском языке, а в группе ФДБ — на финском языке. В параллели есть еще третий класс, где учатся школьники из финноязычных семей, но у них другая программа, и они не участвовали в обследовании. Сложность процесса овладения языком и структура письменного навыка речи рассматривалась, например, в (Безруких 1995, Deane et al. 2008). В нашем случае дополнительный интерес вызывало то обстоятельство, что в Финляндии дети в этом возрасте еще «печатают» буквы при письме на финском, а на русском языке они с самого начала пишут прописными буквами. Исследование (Корнеев, Протасова 2012) показало, что по-фински начертание буквы и письмо вообще происходит несколько быстрее.

Задачей эксперимента было, в первую очередь, изучение особенностей графики и скорости письма у двуязычных школьников, однако выяснилось, что допускаемые детьми ошибки также представляют интерес. С самого начала было ясно, что после окончания первого класса еще не все дети должны уметь безупречно писать и по-русски, и по-фински, даже если с ними работают замечательные педагоги. Кроме того, мы считали, что, давая задания на списывание и письмо под диктовку, мы предлагаем максимально привычные и комфортные условия для проявления максимального уровня владения языком. В ошибках мы ищем не негативное влияние одного языка на другой, а маркеры особых трудностей, которые испытывает ребенок, постоянно сталкиваясь с двумя языками.

В ходе эксперимента ребенку давался графический планшет, на котором лежал листок из школьной тетради в линейку. С помощью специальной ручки со стандартным шариковым стержнем дети писали на графическом планшете, при этом одновременно производилась запись движений на компьютере, причем фиксировались также движения руки испытуемого в те моменты, когда он не водил ручкой по бумаге (при небольшом отдалении от бумаги записывалась траектория движений, при удалении пера от планшета более чем на 3 см фиксировалась только продолжительность отрывов). Это позволило выявить, какие слова вызывали наибольшие трудности, а также насколько велико было количество «лишних» движений, не связанных непосредственно с графическими задачами. В обычной школьной ситуации дети пишут карандашами и пользуются ластиками для исправления ошибок; в экспериментальной ситуации у них такой возможности не было. Ручка для графического планшета не слишком хорошо приспособлена к руке ребенка, и результаты могли оказаться хуже, чем тогда, когда дети уверены в том, что ошибки легко исправить.

Ребенок выполнял следующие задания: *Напиши, как тебя зовут, где ты живешь. Теперь напиши это по-фински. Посмотри, что здесь написано. Перепиши. «После весёлого лета трудно начинать учиться, но приятно увидеться с друзьями». Слушай и пиши под диктовку: «Я хожу во второй класс. Мне купили синий рюкзак. В нём много карманов». Прочитай (предъявлялся текст Н.Н. Носова «Живая шляпа» и давалось два вопроса на понимание). После этого давались задания переписать и написать по-фински: «Ploisen kesän jälkeen on vaikeaa aloittaa opiskelu, mutta on kivaa tavata ystävä», «Olen toisella luokalla. Minulle ostettiin sininen reppu. Siinä on paljon taskuja».* По содержанию финские предложения были такими же, как русские предложения. Их читал один и тот же диктор-мужчина, полностью сбалансированный билингв. Дети выполняли задание с удовольствием, и им было любопытно посмотреть потом, как их письмо выглядит на мониторе. Большую часть времени они работали охотно, лишь под конец некоторые уставали.

Рассмотрим, какие ошибки были допущены испытуемыми.

Типы ошибок по качеству

В данной части исследования учитываются только языковые ошибки, допущенные детьми (например, пропуск слова не учитывается, а пропуск буквы учитывается; зачеркивания и неаккуратное написание также не считаются ошибками). Списывание, разумеется, оказывается более легким заданием, здесь многие достаточно внимательные дети не допускают ошибок. Рассмотрим ошибки по видам деятельности и по языкам; одинаковыми ошибками мы считаем только те, которые были допущены в одном и том же слове на одном и том же месте.

Общие ошибки для обеих групп и двух заданий (не учтены при подсчете):

- пропуск запятой**
- пропуск точки**
- неверный перенос слова**
- отсутствие большой буквы в начале предложения**

РУССКАЯ ЧАСТЬ

Списывание

Общими для двух групп ошибками были:

- пропуск «ь» в слове:** друзьями (мягкий знак как разделительный)
- пропуск «ь» в инфинитиве:** учится, увидится (мягкий знак как показатель инфинитива)

Ошибками, допускаемыми РДБ, были такие:

пропуск букв: п(р)иятно, увидет(ьс)я, увид(е)ться
неверная «о» в м. «а»: лето (род. пад.)
неверная «и» в м. «е»: увидится (инфинитив)
замена гласной «я» на «а»: приатно (по сути пропуск "j")
окончание «—ого» как «—ова»: весёлова
зеркальное «з»: друзьями

Ошибками, допускаемыми ФДБ, были такие:

неверная «о» в м. «а»: начинать
неверная «а» в м. «о»: трудна
пропуск букв: нач(и)нать, др(у)зьями
перестановка в окончании: друзьямим
пропуск предлога: (с) друзьями
нет точек над «ё»: веселого
не дописано слово: весёло(го)
замена русской буквы финской: т в м. t leta

При письме под диктовку

Общими для двух групп ошибками были:

безударная гласная неверна, «а» в м. «о» или «о» в м. «а»: хажу, вавторой / вавтарой / вафтарой, карманав / корманов / корманоф
трудности с предлогом: вовторой / вавтарой, вном / внём
слитное написание слов: мнекупили
одна согласная вместо двух: клас
оглушение: вафтарой, корманоф
написание трудного слова: рюгзак («Г» в м. «К» один раз), ругсак («У» в м. «Ю», «Г» в м. «К» один раз, «С» в м. «З»), рюдзак («Д» в м. «К», возможно, по аналогии с написанием финской буквы «g»)
йотированная гласная + «а»: Яа (местоимение «я»)
«о» в м. «ё»: вном
упрощение слова: купил(и), м(н)е, сини(й)
финская «и» в м. русской «у»: кипили
«и» в м. «й»: вавтарой

Ошибками, допускаемыми РДБ, были такие:

безударная гласная неверна, «а» в м. «о» или «о» в м. «а»: шажу, вта-рой / вавторо / вавтарой / ва фтарой / вафарой / вофтар / вафатарой / в вавтарай, корманав / кормнов / кармнаф
трудности с предлогом: вавтарой / вав вта-рой / в вавтарай / вафа-рой / вафатарой / вофтар, внём / внёмом / внем / в днём
слитное написание слов: яхажувафатарой, мнакармф
оглушение: вофтар / вафарой / вафатарой, кармнаф
лишняя буква: в днём, кглас
обозначение мягкости: в нюм / внем / внёмом

«о» в м. «ё»: внёмом

написание трудного слова: ругзак (не показано смягчение согласной «р», звонкая «г» в м. глухой «к» два раза)

замена согласной: шажу, ксас

замена гласной: клосс

перестановка монго, моего (связано с начертанием букв)

упрощение слова: вофтар, мого / мна, кармнаф / каманов / кормав / кормнов, синй

«и» в м. «й»: в вавтарай / вафарой

ликвидация скопления согласных в начале слова: вафатарой, ва-фарой

Ошибками, допускаемыми ФДБ, были такие:

безударная гласная неверна, «а» в м. «о»: хачу / хатшу / ха / , вта-рой / вофторой / вафтарой / фатарой / вахтарой / карманаф / карманф, многа / нога / нокан

трудности с предлогом: вофторой / вафтарой / вавторой / фата-рой / ва вавтарой / вахтарой / ваш 2, в в м. во, / новом / кном

слитное написание слов: яхажу / Яахжу / Яаха, мяекупили / ни-кутил / мнекипили / мнекупил / мекупили, Яахатшу / хажувта-рой, синирудсак, многокамана

оглушение: фторой / фтарой / фатарой / вафторой, карнаф / кар-манаф / карманф / кармф

озвончение: зиний в м. синий

обозначение мягкости: купильи, сьиний, нюм, мние

«о» в м. «ё»: в ном / номом / кном

написание трудного слова: ругзак («У» в м. «Ю», «Г» в м. «К» один раз), руксак («У» в м. «Ю», «С» в м. «З»), рудзак («У» в м. «Ю», «Д» в м. «К» — возможна аналогия с написанием финской буквы), рюгсак («Г» в м. «К» один раз), круксак (протеза «к», «У» в м. «Ю», «С» в м. «З»), врузак (протеза «в», «У» в м. «Ю», «В» в м. «К» 1 раз), рукоа

замена согласной: хачу / хатшу, вне / мяе, вахтарой, номом / кном, кутил, старой

согласная «с» написана зеркально

неверное окончание: карманах, карноманах

лишний слог: карноманах

замена гласной: купилы / купули

упрощение слова: хо(ж)у, фатарой, ни (в м. «мне»), нога / нокан, карнаф / кармас / камана / карманф / кармф

ликвидация скопления согласных в начале слова: фатарой

«и» в м. «й»: вта-рой / фатарой

«е» в м. «й»: синие

ФИНСКАЯ ЧАСТЬ

Списывание

Общими для двух групп ошибками были:

вместо двух букв — одна: aloit(t)aa, vaikea(a)
русская буква вм. финской: «л» вм. «l» aloittaa, jälkeen, «к» вм. «k» jälkeen
партитив вм. Номинатива: ystäviä

Ошибками, допускаемыми РДБ, были такие:

вместо двух букв — одна: aloitta(a), kiva(a), mut(t)a, jälke(e)n
русская буква вм. финской: «с» вм. «s» uctävät, «н» вм. «n» он
лишняя буква «ä» в конце: ystävätä
слово разделено на части: jäl keen

Ошибками, допускаемыми ФДБ, были такие:

пропущена буква «-а» на конце: aloitta(a), aloitt(aa), tavat(a), mutt(a)

При письме под диктовку

Общими для двух групп ошибками были:

слитное написание слов
в дифтонге «uo» пропущена буква «o»: lukal(l)a
вместо двух букв — одна: ostet(t)iin / ostetti(i)n / ostet(t)ii, toisel(l)a, luokal(l)a, minul(l)e, rep(p)u, si(i)nä
пропущена последняя буква «п» в слове: ostettii(n), sinine(n), paljo(n)
вместо одной буквы — две: luokkala (вм luokalla), opiskel(lu)
пропуск точек над «ä»: siina
слог отделен: tasku ja
замена «j» на «i»: palion

Ошибками, допускаемыми РДБ, были такие:

в дифтонге «uo» пропущена буква «u»: lokal(l)a, из дифтонга ”uo” стало ”a” lakala
пропуск буквы «u»: minle
пропущена последняя буква «п» в слове: ole(n)
вместо одной буквы — две: luokkala (вм luokalla), tois(s)ella, osstettiin, olle
пропуск точек над ”ä”: jalkeen, kesan
лишняя буква: (s)paljon
пропущена часть слова: sinen / siinen / sinien / sinnen, ostite, osteti
пропущена буква «j»: taskua
слог отделен: minu lle
неверная буква: «а» вм. «o» paljan, «l» вм. «j» pallon (слово произнесено как бы с русским акцентом и так записано)
русская буква вм. финской: «и» вм. «i» kivaа, «м» вм. «m» minule, «с» вм. «s» taskuja, «у» вм. «u» герру,

Ошибками, допускаемыми ФДБ, были такие:

вместо «а» вм. «е»: toisalla
пропуск буквы «а»: luok(a)lla
неверный падеж: sinisen (аккузатив вм. номинатива)
вместо одной буквы — две: siinnä
повторение слога: toisesella
пропущена буква «к»: tas(k)uja
русская буква вм. финской: «к» вм. «k» luokalla, «и» вм. «i» ostetiin

Зеркальных замен было только две. Среди допущенных ошибок — замена безударной гласной той, на месте которой может звучать тот же звук, прояснение в сторону гиперкоррекции или неумение использовать род.п.; часть ошибок была вызвана невнимательностью. Имеются персеверации, антиципации, редукции, метатезы, неверные аккомодации. Разбор ошибок показывает, что есть общие возрастные явления (пропуски, замены латиницы кириллицей и наоборот, незнание написания многих, в том числе т.н. словарных, слов), но есть и ошибки, связанные с недоовладением фонетической системой (восприятием на слух и отражением фонемы на письме), и ученические ошибки, т.е. вызванные невладением правилом, и влиянием одного языка на другой. Неверная идентификация звука приводит к тому, что ребенок произносит слово про себя уже с ошибочным акцентом и записывает не то, что слышит, а то, что мог бы сказать сам.

Таблица 1 иллюстрирует разнообразие типов ошибок в разных видах письменной деятельности школьников. Даже в тех случаях, когда школьники перебирают в своих работах чуть ли не все мыслимые и немыслимые варианты написания слова, на доминантном языке вариантов предлагается меньше, чем на втором из пары языков. Финский язык оказывается более простым и потому, что правописание в нем более прозрачное, и потому, что школьное обучение в целом поддерживает скорее государственный язык, чем иностранный. Незнание русского языка кажется менее «опасным», чем незнание финского. Не будем также забывать, что в группе ФДБ было на одного испытуемого больше.

Таблица 1.

Все типы ошибок

	Русская часть		Финская часть		Всего
	Списывание	Диктант	Списывание	Диктант	
Общие	3	25	5	18	51
РДБ	8	55	8	25	96
ФДБ	9	88	4	8	109
Всего	20	168	17	51	256

Количество ошибок

В данной части исследования учитываются также те ошибки, которые допускались в начертании букв и слов (технические ошибки в овладении навыком письма).

Если сравнивать количество ошибок, допущенных при письме на русском и на финском, допущенных всеми испытуемыми вне зависимости от экспериментальной группы, то можно отметить, что больше ошибок дети допускают при письме на русском (среднее число ошибок, допущенных в двух заданиях, — 16,86 на русском и 10,39 на финском). Наблюдаемые различия статистически значимы: при проведении дисперсионного анализа для повторных измерений влияние внутригруппового фактора «язык» влияет значимо, на уровне $p < 0,001$.

Таблица 2.

Общее число ошибок

	Экспериментальная группа	Среднее	ст. отклон	N
Письмо на русском	РДБ	12,00	6,50	16
	ФДБ	21,44	8,01	17
	Обе группы	16,86	8,65	33
Письмо на финском	РДБ	12,09	6,70	16
	ФДБ	8,79	6,40	17
	Обе группы	10,39	6,66	33

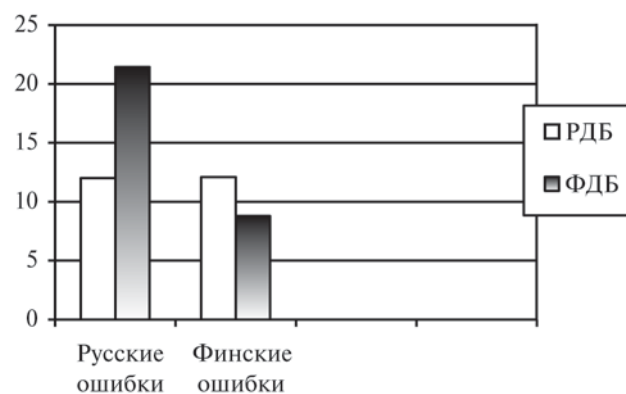


График 1. Количество ошибок по языкам и группам.

Если же рассмотреть количество ошибок (см. График 1), допускаемых при письме на каждом из языков детьми из группы ФДБ и РДБ, то можно отметить следующее.

1) Как и ожидалось, в группе РДБ испытуемые делали меньше ошибок по сравнению с детьми из группы ФДБ при письме на русском и больше — при письме на финском.

2) РДБ делают практически равное количество ошибок при письме на русском и на финском языках (12 и 12,09 соответственно). При этом дети из группы ФДБ демонстрируют большое различие в количестве ошибок при письме на двух языках: в среднем 21,44 ошибка на русском и 8,79 на финском.

Описанные тенденции на статистическом уровне подтверждаются значимым влиянием взаимодействия факторов «язык» и «экспериментальная группа» при проведении дисперсионного анализа ($p < 0,001$).

Таким образом, число ошибок по языкам и группам согласуется с разнообразием типов ошибок.

Заключение

К моменту проведения эксперимента не все испытуемые одинаково хорошо овладели письмом на обоих языках; два человека могли писать только печатными буквами; у одного испытуемого были большие проблемы с начертанием букв и письмом на русском языке; несколько писали недостаточно разборчиво. Тем не менее, даже слабые ученики справились с заданием и отобрали большинство букв правильно. Задание не носило творческого характера.

Школьники, овладевающие финским языком как родным, испытывают меньше затруднений при письме на этом языке, т.к. большинство букв однозначно соотносится со звуком и букв в алфавите меньше. Однако возникают проблемы при написании длинных слов, стыков слов, долгих согласных и гласных, а также при различении разговорной и литературной письменной речи (форма слов может быть сокращенной). Сложности, которые нужно преодолеть русским школьникам, связаны со слитным написанием приставок в противоположность раздельному написанию предлогов, с образом ударных и безударных слогов, оглушением/озвончением, мягкостью/твердостью согласных, выбором гласных после шипящих и в окончаниях, а также правописанием на основе значения слова. Если сравнить системы письма финского и русского языков, то выявляется еще ряд сложностей. Например, некоторые общие по начертанию буквы обозначают разные звуки в кириллическом и латинском алфавитах, либо они могут быть сходными при курсивном письме, но разными, когда являются прописными печатными, и наоборот. Русскоязыч-

ным не всегда легко различать качественные и количественные признаки финских гласных и согласных, понять, что суффикс и окончание — не частица, не союз, не предлог. Финноязычным трудны русские шипящие, скопление согласных в начале слова, условное оглушение и озвончение и т.п. Выяснилось, что несовпадение фонетического и морфологического слова также могут провоцировать неточности восприятия, ведь в финском многие смысловые элементы «упакованы» в суффиксы и окончания, тогда как в русском они выражены отдельными словами. Если ребенок растет в окружении двух языков, некоторые вещи, связанные с правописанием, он узнает быстрее, а другие ему труднее усвоить, например, из-за того, что он строит ложную гипотезу о написании слова. Недоразличение на слух вызывает смешение на письме звуков по какому-то фонологическому признаку, например, *зиний* вм. *синий*, антиципация признака шипящего в сочетании с глухостью дает варианты типа *шажу* вм. *хожу*. Если ребенок чувствует звучание слова, но не владеет способом обозначения звуков, он прибегает почти к фонетическому письму и придумывает такие варианты, как *купилы*, *сынний*, *ньом*. *мние*. Часто нарушения написания носят множественный характер, как *Яахатишу*, *ва вавтарои*. Нельзя исключить того, что некоторые ошибки, воспринимаемые нами как языковые, на деле являются техническими: ребенок в 8 лет еще может написать букву, не полностью контролируя графему.

В ситуации двуязычия язык окружения поддерживается лучше, чем язык семьи, т.е. РДБ делают в финском языке меньше ошибок, чем ФДБ в русском. Это подтвердилось в эксперименте и качественным, и количественным анализом ошибок. Тем не менее, очевидно и то, что ученикам из русскоязычных семей легче дается русский язык, а ученикам из финноязычных семей — финский, и это заметно даже по выполнению такого простого задания, как списывание.

Литература

- Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. (ред.) Нейропсихологическая диагностика, обследования письма и чтения младших школьников. — М., 2012.
- Корнеев А.А., Протасова Е.Ю. Об измерении способности к письму у двуязычных детей // Тезисы III Международной конференции «Проблемы формирования сбалансированного билингвизма». — СПб., 2012. — С. 47–53.
- Мустайоки А, Протасова Е., Коптев М., Никунласси А., Хуттунен Т. Изучение и преподавание русского языка в Финляндии. — СПб., 2010.
- Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. — М., 1979.

Фрей А. Грамматика ошибок. — М., 2007.

Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. — М., 1982.

Юрков Е.Е., Протасова Е.Ю., Попова Т.И., Никунласси А. (ред.) Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования. — СПб., 2012.

Corder S. P. The significance of learners' errors // International Review of Applied Linguistics, 1967, № 5. — P. 160–170.

Deane P., Odendahl N., Quinlan T., Fowles M., Welsh C., Bivens-Tatum J. Cognitive Models of Writing: Writing Proficiency as a Complex Integrated Skill. — Princeton, NJ, 2008.

Fromkin V. (Ed.) Errors in linguistic performance: Slips of the tongue, ear, pen, and hand. — San Francisco, 1980.

Siekmann K., Thomé G. Der orthographische Fehler: Grundzüge der orthographischen Fehlerforschung und aktuelle Entwicklungen. — Oldenburg, 2012.

Галина Рогожкина

СОБИРАТЕЛЬНЫЕ ЧИСЛИТЕЛЬНЫЕ В РЕЧИ ДЕТЕЙ 4–10 ЛЕТ

В статье рассматриваются особенности употребления собирательных числительных русского языка детьми дошкольного и младшего школьного возраста, анализируется процесс постижения правил их конструирования, а также сравнивается специфика употребления подобных словосочетаний в речи детей-инофонов (носителей азербайджанского языка) и русскоязычных детей.

Интерес к особенностям процесса формирования речевой способности ребенка, возникновения и развития индивидуального языка, а также к дальнейшим возрастным изменениям в языке индивида находит отражение в работах представителей различных научных направлений разных лет. Внимание к процессу формирования в сознании человека второго языка (иностранного, неродного), тому, что на Западе называется SLA (second language acquisition), представляет одну из самых актуальных проблем современной науки о языке по разным причинам, в том числе в связи с постоянно развивающейся глобализацией миграционных процессов.

В нашем исследовании рассматривается освоение языка двумя категориями детей: во-первых, теми, для которых русский язык является родным, во-вторых, носителями азербайджанского языка, для которых русский язык выступает в качестве второго (неродного). Основная цель данной работы — выявление особенностей употребления собирательных числительных (в том числе в сочетании с существи-

тельными) на разных этапах освоения русского языка монолингвами и двуязычными детьми. Сопоставление особенностей системы, которую в последнее время принято называть промежуточным языком (А.А. Залевская, Н.А. Любимова, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.), ребенка-монолингва и инофона чрезвычайно существенно и актуально в научном отношении, поскольку позволяет увидеть общее и различное в этих двух процессах.

Собирательные числительные, которых в русском языке всего менее десятка, являются периферийным средством обозначения количества и находятся в отношениях конкуренции с основным средством выражения количественных отношений — количественными числительными, которые осваиваются гораздо раньше, что и объясняется их центральным положением в данном семантическом поле. Основываясь на функционально-конструктивном подходе к исследованию речевого онтогенеза¹, мы полагаем, что овладеть правилами употребления сочетаний с собирательными числительными инофонам предстоит на основе собственного речевого опыта, речевой деятельности, включающей восприятие речи окружающих их русскоязычных людей и осуществляемого каждым ребенком самостоятельного анализа этой речи. Под языковым правилом, вслед за С.Н. Цейтлин, мы понимаем основанное на некоторой языковой закономерности руководство для человека, на которое он опирается в своей речевой деятельности (Цейтлин 2009: 438–439). Речь идет о так называемых имплицитных (не формулируемых) правилах, которые лежат в основе освоения языка — не только первого, но и второго². В соответствии со сложившейся в отечественной лингвистике традицией мы трактуем грамматику как «сборник правил речевого поведения» (Л.В. Щерба), в первую очередь, таких правил, о существовании которых рядовой носитель языка не подозревает и которые в большинстве случаев не может сформулировать (Норман 1987: 3; Черемисина 1998: 58–62). Каждый человек рано или поздно ими овладевает, но при этом на некоторых этапах освоения языка совершает ошибки.

¹ Конструктивистский и функциональный подходы к фактам онтогенеза, основанные на убеждении, что человек самостоятельно конструирует грамматику родного языка, опираясь на языковую информацию, полученную им из инпута, в разное время разрабатывались разными учеными, такими, как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.В. Щерба, А.Н. Гвоздев, Ж. Пиаже, Е. Clark, D.I. Slobin, W.U. Dressler, M. Tomasello и др..

² Возможность освоения языка в естественных условиях, без структурированного обучения, не вызывает сомнения. Самостоятельная внутренняя работа по упорядочиванию речевого опыта и в первую очередь — извлечения на основе анализа речевого опыта языковых правил очень велика (идеи А.А. Залевской, Б.Ю. Нормана, И.М. Румянцевой, С.Н. Цейтлин).

Именно нарушения, несовпадения с нормативным употреблением, предусмотренным языковой нормой, помогают обнаружить сам факт существования правил. Вне всякого сомнения, ошибки, сопровождающие человека на пути его вхождения в язык (первый или второй), свидетельствуют о творческом характере самого процесса освоения языка.

В современном русском языке собирательные числительные, которые обозначают количество как совокупность (двое, трое и др.), представляют пережиточную, замкнутую и непродуктивную группу слов, употребляемую преимущественно в разговорной речи. Причем числительные *восьмеро, девятро, десятеро*, по данным Национального корпуса русского языка¹, употребляются крайне редко. Особенностью собирательных числительных является то, что они могут сочетаться с довольно ограниченным кругом существительных. Эти числительные не располагают формальными средствами выражения рода; однако они относятся избирательно к роду тех существительных, с которыми употребляются. Например, собирательные числительные не сочетаются с именами существительными женского рода, в том числе названиями лиц женского пола. Нас более всего интересовала возможность использования собирательных числительных с названиями детенышей животных.

Анализируя материал, полученный в ходе наблюдения над использованием русских числительных в спонтанной речи детей-инофонов, мы заметили ряд особенностей, отличающих речь инофона от речи носителей русского языка. Для проверки предположений было разработано и проведено экспериментальное исследование, в задачи которого входило:

1) выяснить соотношение между употреблением количественных и собирательных числительных в свободных ответах и в ответах с навязываемым образцом;

2) выявить влияние устойчивого словосочетания с собирательным числительным на образование подобных словосочетаний с другими числительными (т.е. прайминг-эффект). Всего в эксперименте приняла участие 87 человек, из которых 67 русскоязычных монолингвов 4–10 лет и 20 двуязычных детей младшего школьного возраста.

Ход эксперимента. С каждым ребенком экспериментатор работал индивидуально. Испытуемым предъявлялась картинка с изображением семи козлят и надписью «Волк и семеро козлят», задавался

¹ Национальный корпус русского языка — это информационно-справочная система, основанная на собрании русских текстов объемом более 300 млн. слов в электронной форме. <http://ruscorpora.ru/>

вопрос, знают ли они эту сказку. После подтверждения этой информации (отрицательных ответов не зафиксировано), экспериментатор закрывал фишкой одного козленка и задавал три вопроса:

1) Сколько осталось?

2) Было семеро, а стало ...?

3) Сказка называлась «Волк и семеро козлят», а теперь она будет называться...? Таким образом, последовательно закрывались все персонажи сказки, пока их не оставалось 2.

Обсудим **результаты данного экспериментального исследования**. Как и предполагалось, с название сказки проблем не возникло. В основном, ответы содержали словосочетание «семеро козлят» (одна ученица 1 класса произнесла «Волк и семь козлят», 4 дошкольника не использовали количественное обозначение «Волк и козлёночки»/ «Козлята и волк»/ «Козленок и серый волк»). Было замечено, что на вопрос «Если мы пересчитаем, то их действительно окажется...» в 75% случаев ученики 3 и 4 классов отдают предпочтение количественному числительному «семь».

Рассматривая употребление собирательных числительных в целом, заметим, что из 67 русскоязычных информантов 16 человек (24 %), из которых 11 детей (16 %) дошкольного возраста, не использовали собирательные числительные на протяжении всего исследования. 31 информант (46 %) использовал собирательные нерегулярно, т.е. не во всех случаях, предпочитая в том или ином случае количественное числительное. В группе инофонов из 20 человек 8 учеников (40 %) (4 человека из 1-го, и 4 человека из 2-го класса) не использовали собирательные числительные, 8 учеников (40 %) использовали нерегулярно.

По данным Национального корпуса русского языка самыми частотными в разговорной речи являются собирательные числительные «двое» и «трое». В условиях нашего эксперимента русскоязычные дети чаще всего отказывались использовать именно лексемы «трое» (19 случаев) и «двое» (17 случаев), заменяя их количественными числительными «три» и «два». Больше всего замен зафиксировано у воспитанников детского сада. Скорее всего, это связано с эффектом прайминга, где продуктивность модели на –ЕР(О) поддержана навязываемым образцом, соответственно, числительные «двое» и «трое» могут не осмысливаться как входящие в тот же ряд собирательных, возможно, из-за отличающейся основы. Нагляден пример ученика 1 класса, который задумался в ситуации, когда фишками остались незакрыты трое козлят, и сказал после небольшой паузы: «Тут не могу придумать...». Сложность выбора также подтверждается колебаниями в ответах детей (*Трое козлят.. трое... три.. троица козлят/ три козленка*), а также использованием таких лексем, как *тройка, троица/*

двоица, троица и даже трижды козлят).

Инофоны, в целом, редко использовали собирательные числительные, а самыми частотными в условиях нашего эксперимента явились слова *шестеро* и *пятеро*.

В ответах на первый вопрос (Сколько осталось?) и у монолингвов, и у двуязычных информантов преобладали количественные числительные. Собирательные числительные зафиксированы у русскоязычных школьников, причем тем чаще, чем больше их речевой опыт. То есть если ученики 1 класса использовали в своих ответах лексему «двое» в 15 % случаев, то ученики 4 класса — в 44 % случаях. В целом, у монолингвов собирательные числительные в свободных ответах встречаются в 6 % случаев от общего употребления.

В ответах на второй вопрос (Было семеро, а стало...?), который содержит собирательное числительное, у 31 русскоязычного информанта (46 %) и всего у 3 инофонов (15 %) предшествующие предъявления создали готовность воспринимать и образовывать следующую форму по аналогии, то есть соотношение между употреблением количественных и собирательных числительных в ответах с навязываемым образцом вызвал прайминг-эффект. И в среднем у монолингвов собирательные числительные занимают около 26 % случаев от общего употребления.

Чаще всего собирательные числительные употреблялись при ответе на третий вопрос (Сказка называлась «Волк и семеро козлят», а теперь будет называться...?). Чем больше речевой опыт ребенка, тем чаще он использовал собирательные числительные в данной части эксперимента. В среднем у монолингвов влияние устойчивого словосочетания с собирательным числительным на образование подобных словосочетаний составляет 57 %, а у инофонов — 40 %.

Характерной синтаксической особенностью собирательных числительных является то, что в формах именительного падежа и совпадающих с ними формах винительного числительное управляет существительным в форме родительного падежа множественного числа (трое друзей, четверо студентов). При использовании собирательного числительного основной формой существительного у детей 4–10 лет выступает верная форма родительного падежа множественного числа (*шестеро козлят, пятеро козлят*), при использовании количественного числительного — верная форма родительного падежа единственного (*четыре козленка, три козлика*) или множественного числа (*шесть козлят, пять козлят*). Сложности были связаны при переходе от формы мн.ч. (с числительными *шесть, пять*) к форме ед.ч. существительного (с числительными *четыре, три, два*). Русскоязычные дошкольники, действуя по образцу, в 70 % случаев произносили *четыре козлят, три козлят, два козлят*, что говорит о неустойчивости формирующейся грамматической системы, а также огромной роли

аналогии, основанной на системе вполне логичных и естественных ассоциаций. В качестве определяющего обстоятельства выступает так называемый естественный прайминг (М.В. Русакова), заключающийся в воздействии словоформы той же лексемы, имеющийся в контексте. Инофоны 1-го, 2-го и 3-го классов использовали эту форму существительного в 80 % случаев.

Подведем некоторые итоги анализа функционирования словосочетаний с собирательными числительными в речи детей-инофонов и русскоязычных детей. Как видно по результатам данного исследования, инофоны 1 и 2 классов использовали собирательные числительные почти в 2 раза реже, чем русскоязычные дошкольники. Информанты, имеющие меньший речевой опыт, гораздо чаще заменяют форму собирательных числительных на форму количественных числительных, что объясняется узостью их лексикона. В целом, результаты инофонов 1 и 2 класса более всего пересекаются с результатами русскоязычных дошкольников, с которыми у них, скорее всего, схожи некоторые характеристики общего речевого развития в речи на русском языке. Соотношение между употреблением количественных и собирательных числительных увеличивается в зависимости от предъявляемого образца, наибольшее влияние в условиях нашего эксперимента оказало использование устойчивого выражения с собирательным числительным в вопросе.

Таким образом, полученные нами данные подтверждают положения о том, что и механизм овладения языком, сформированный у конкретного индивида к конкретному моменту времени, и его языковая система, являющаяся продуктом попытки целостно представить постигаемый язык, имеют временный, промежуточный характер.

Литература

- Норман Б.Ю. Язык: знакомый незнакомец. — Минск, 1987.
Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.
Черемисина М.И. Язык как явление действительности и объект лингвистики. — Новосибирск, 1998.

Natalia Ringblom

LINGUISTIC INNOVATIONS IN A LANGUAGE CONTACT SITUATION

Stella Cejtin was one of the first researchers who observed that ungrammatical forms (or innovations) are used by most children and belong to the process of language construction. Mistakes that violate the established linguistic norms are unavoidable in language acquisition. Cejtin

applies the term “innovation” to such individual forms that contradict the accepted norms of the language and uses a totally different approach to innovations in language acquisition. The main characteristic of innovations is their creative nature. Innovations prove that the child not only imitates the speech production of the adults, but creates his own speech system by picking up speech units and rules for their usage and formation from the speech production of the adults around him (Цейтлин 2009: 11).

The question that remains unanswered is whether a child who acquires two languages simultaneously constructs his linguistic system according to the same laws that monolingual children use or according to the laws that children acquiring second language follow. This question is especially complex since we do not even know whether children who acquire their mother tongue and children who acquire a second language do this in the same way. By a closer look at the innovations found in the material of bilingual child it may be possible to answer this question. I will argue that unique, bilingual innovations should be expected in simultaneous bilingual acquisition and they belong to the process of normal language development. They should not be considered a sign of disorder but a manifestation of a typical transitional developmental process (cf. “interlanguage”). The attempt is made to describe the nature of bilingual innovations and suggest how can they be classified.

Stella Naumovna has been the main source of inspiration for me. The ideas expressed in this article are based on my recent PhD and are grounded in her linguistic school that I am extremely grateful to belong to.

The subject of the study

The subject of the study is the author’s daughter Julia, who was born and raised in Stockholm to a Russian mother and a Swedish father and is the third child in the family. Since birth, she has been addressed in either Russian or in Swedish. The parents tried to follow the one-person — one language strategy (Ronjat 1913). However, after the child entered a Swedish day care at the age of 1 year 7 months, she gradually became Swedish dominant since the amount of Swedish input she received was much greater than Russian. The mother was the primary source of Russian; yet, the Russian grandmother visited the family every year and stayed for several months. Julia was also exposed to Russian during one month long visits to the Crimea. The data (80 audio and video tapes both in Swedish and Russian contexts, 6 diaries) were collected between the ages of 1 year 4 months and 8,7 years in different socio-linguistic settings. All non-target-like forms were singled out and analyzed separately.

Overall, Julia seemed to follow the acquisition order similar to that for monolingual children, although some Russian structures were acquired later and others clearly in a different way. While Julia’s Swedish developed

according to monolingual norms, her Russian exhibited several features that are not present in monolingual data on Russian children:¹ *не ещё* (= *больше не надо*) ‘not more’ (2,0); Воллик: ‘Boll (Sw) + мячик (Rus)’ ‘little ball’ (2,0); *Это было дождь* (*Был дождь*) ‘It was rain.’ (3,6); *Я могу спря- таться och* (Sw) *спать* ‘I can hide and sleep’ (3,5); *Я хочу писать этом красном* (*этим красным фломастером*) (3,7); *Я не могу смотреть* (*я не вижу*) ‘I cannot look’ (I do not see) 3,7.

A key question that needs to be answered is which of these deviations can be classified as developmental errors and which are the result of language contact. The examples that include borrowings of Swedish or Russian lexemes in the other language are not hard to classify as being contact-induced: *Я хочу водичку такую mäla* ‘I want water (Rus) for painting (Sw)’ (3,6). It is instead less prototypical cases such as *я не могу пить* ‘I cannot drink’ in the sense of *закончился сок* ‘The juice is over’; *комары пьют кровя* (*кровь*) ‘mosquitoes drink blood’; *смотри мне* ‘look me’ (instead of *на меня* ‘look at me’) that are of interest here. Looking closer at Julia’s linguistic innovations may help us to consider the topic of bilingual acquisition from a completely new perspective.

On defining innovations

By innovations we mean forms that are constructed by Julia but not present in the variety she is exposed to. Since the processes of monolingual and bilingual acquisition are considered to be similar, bilingual children’s speech should not be free of innovations either. Thus, in Julia’s developing systems there should be some forms of the two language varieties that are not present in monolingual children, since the nature of input in monolingual and bilingual environments is obviously different.³

When categorizing the innovations of bilingual children, it is important to remember that not all of them are due to bilingualism. We should distinguish between the forms that are due to children’s linguistic

development in general and those that occur because of their familiarity with more than one language. The innovations analyzed here are not occasional slips of the tongue since they do not occur just once in the data; rather, they are a regular part of Julia’s repertoire and often exist alongside the correct form. Although at the age of four the child did not yet comprehend double negation, correct forms were observed as well: *я никогда не ела такого вкусного омлета с помидорчиками* ‘I have never eaten such tasty scrambled eggs with tomatoes’ (3,6). Thus, alongside the mistakes that resemble second language acquisition, we find absolutely “perfect” Russian sequences, both at earlier and later stages of ontogenesis. It is not the frequency issue that is important but the fact that such forms are present at all. As Cejtlin (2009) has shown, children from Azerbajdzan who learn Russian as L2 exhibit error patterns that are not present in the monolingual acquisition of Russian. Before a discussion of changes in Julia’s Russian morphosyntax, a closer look at some typical bilingual innovations is needed.

Distinguishing between different kinds of language contact phenomena

As the terms denoting different contact phenomena (such as code-switching, mixing and borrowing) are not used by all researchers in the same way, it makes comparisons across studies difficult (Romaine 1998). Thus, it is crucial to define what each term means in every investigation. Since terminological issues have been broadly discussed previously (see Auer 1995), only the most important aspects will be dealt with here. A distinction will not be made between lexical and semantic interference, since it is assumed that lexical interference implies semantic interference as well (and the other way round). It is impossible to talk about the lexical level alone without taking into account semantics — viz. that the meaning of the word somehow changes, whatever transformations we mean. The same can also be said about morphological and syntactic interference, where semantics comes in as well (cf. also Bondarko’s School).

Cross-linguistic influence is often used as umbrella terms in discussing language contact phenomena. This term includes borrowings, influence between the languages etc. Weinreich (1953) used the term *linguistic interference* to categorize cases of deviation from the norms of either language that occur in the speech of bilinguals as the result of familiarity with more than one language: *Та bort муху!* ‘Take away (Rus) the fly (Sw)’ (3,7). Since one of the two languages of a bilingual child usually dominates and influences the weaker language, child’s constructions in one language can be traced back to the influence from the other. Thus, we are dealing with instances of transfer, where the structures from one language are borrowed into the other temporarily (Paradis et al. 2003): *Я сегодня, может быть, получу träningsverk* ‘Today I will probably get exercise pain (Sw)’ (8,5). Such constructions are subject to improvement, given sufficient input in the weaker language.

¹ The innovations present in monolingual children were naturally also found in Julia’s data: *ты даваешь* (*даёшь*) *мне твои очки* ‘you are giving me your glasses’ (3,5); *там нет горячая вода* ‘there is no hot water there’ (3,5); the absence of GEN is basically not found in nonpathological acquisition of Russian at the age of 3,5, which allows us to speak of some delay in Julia’s acquisition of Russian.

² The child meant the water where she could wash her paintbrush.

³ The innovations that are common in the monolingual acquisition of a language are present as well: (wrong) regular inflection in Swedish: *gådde* (*gick*) ‘went’; *gådde* (*gav*) ‘gave’; *det är honoms* (possessive pronoun, correct: *hans*) ‘that belongs to him’ etc. In Russian: *нет гулять* ‘no go out’ (NEG outside the nuclear clause); *мама, Юля нету* (*у Юли нету*) ‘Julia does not have’; NOM + *нету*; *этот вилк* ‘this fork’ (cf. Cejtlin 2009).

When taking a closer look at Julia's innovations, we see that the main difficulty for her lies in the structural conflict between Russian and Swedish, with one difficulty, for instance, being the building of impersonal constructions. Such constructions do not exist in Swedish, which is perhaps the main reason for Julia acquiring them later than monolingual Russian children. Even at the age of eight, she was still making mistakes in their formation, although the situation temporarily improved during her Russian grandmother's visits and on her trips to the Crimea. It took numerous corrections to improve forms such as *она называется...* 'her name is...'. The forms were always there when the child did not control her speech and disappeared entirely only at the age of 8,7, after Julia had spent almost two months in a monolingual Russian environment.

Intuitively, the term "*transfer*" is more applicable in second language acquisition (SLA) rather than in BFLA (Bilingual First Language Acquisition), where the two languages carry mother tongue status. However, I will apply this term about the interaction between two L1s as well, even in the case when bilingual development is unbalanced. The term "cross linguistic influence" will be used as the umbrella term to cover all instances of language contact phenomena.

Mixings have been found in most empirical investigations, both on the phonological, lexical, phrasal, morphological, syntactic, semantic and pragmatic levels (see McLaughlin 1984, Genesee 2007: 321 for an overview). However, rates of mixing vary among different studies — as do the reasons for them. What is important is not whether mixing occurs but rather what is mixed (Kohnert & Bates 2002). Up until now, mixings have often been regarded as an indication of an ongoing process of language separation or development of language awareness. Some authors (Rontu 2005) regard children's mixings as code-switchings. We know that the child constructs his own forms from all the input available. Although I am aware that we cannot completely control input, here we will make an attempt to explain the forms that were not found in the input that Julia was exposed to. Mixing need not imply processing limitations but the fact that the two systems interact and the structure of one language or words in that language are applied or used in the other: *Tänk om все были нехорошие! Ты только tänk это!* 'Imagine if (Sw) everyone was bad! (Rus). Just (Rus) imagine that!' (4,6).

Code-switching (CS) is usually defined as a specific skill of a bilingual's pragmatic competence to select the language according to the interlocutor, the situational context, the topic of conversation etc. and to change languages according to sociolin-guistic rules, without violating grammatical constraints (Meisel 2007: 337). Not only the structure of mixings is interested here, but also the reasons for them. CS obviously requires linguistic competence in both languages. Some researchers have even suggested using it as an indicator of bilingual proficiency (Poplack 1980). Most researchers agree that CS is used for purposeful language change, in order to achieve

some communicative effect. Another criterion for CS is that the switches are not morpho-logically or phonetically integrated into the base language:

Я не хочу шведскую маму, которая bakar bullar. Шведские мамы — они tråkiga. Они följer regler, а ты — хорошая мама. 'I do not want a Swedish mother who (Rus) bakes buns (Sw). Swedish mothers (Rus) — they are (Rus) boring (Sw). They (Rus) follow rules (Sw) and you... you are a good mother (Rus) (7,3).

Я пошла с Эриком и Малином¹ и встретила мою бывшую учительницу... и Эрик сказал, что она была läskig... ну это страшная.... Страшная два. То есть страшная один это full, а страшная два — это läskig! 'I went with Erik and Malin and met my former teacher... and Erik said that she was scary (Sw)... well, it is ugly... ugly two. That is, ugly one is not handsome and ugly two is scary' (Sw) (7,0).

The child definitely needed a word to express the meaning of a word, *läskig*, that did not really correspond to the Russian equivalent *страшная* 'ugly'. However, none of these criteria works all the time and can thus be considered reliable. Some words may be morphologically unmarked in both languages: *Это мой språk.² 'It is my (Rus) language (Sw)' (7,5).* CSs are accompanied by pauses, which may also be an indicator of the child's awareness of using two different language systems. Arnberg (1987) also noted that children used the language they had experienced certain activities in. There is no clear reason for CS here, but some things are easier to express in a certain language. It implies certain associations: Julia was told to put her seatbelt on: *Зачем? Jag kommer i alla fall inte hamna i fängelse för det!* 'What for (Rus)? I will not go to prison for it anyway (Sw)' (4,11).

Even when she was in Crimea (at the time, the three girls still spoke Swedish to each other), Julia would use Russian words while talking Swedish to her sisters: *Ska jag gå efter kupa? 'Shall I go after (Sw) swimming' (Rus); Kan du lägga det på berget? 'Can you put it on (Sw) the shore?' (Rus)? Ska vi gå на море? 'Shall we go (Sw) to [the] sea? (Rus) (3,6).*

Multi-word sequences also constitute prototypical CS: *Om jag fyller år i morgon, тогда мне нужно очень много спать! (= долго) 'Since I have a birthday tomorrow (Sw), then I need to sleep a lot' (meaning: 'for a long time') (4,11).* CS often has a pragmatic function, even in children. Nishimura also (1997) talked about metaphorical CS — when some words and concepts are easier to express in one language to create a certain communicative effect:

¹ Morphological mixing.

² The reason for mixing here is obvious: the Russian word *язык* is treated by the child only as a part of her body, not as a language she speaks. In that sense she is used to the word *språk* ('language'), which she also uses here. As far as morphology is concerned, there are clear signs of morphological inte-gration here; see gender concord: *моё språk* 'my language' (where *språk* from the perspective of the Russian system is a prime candidate for masculine gender).

У меня через двадцать дней *sommarlov!* ‘I have summer vacation (Sw) in twenty days’ (8,5). The Russian equivalent of the word *sommarlov* is obviously not as easy for Julia to access. Thus, sometimes words can be easier to express in Swedish simply because they are either not known in Russian or are more time- (and energy-) consuming to remember. It is clear that by the age of 6,0 the reason for Julia’s mixing is not that the child is unaware of the presence of two different languages; it would be naïve to argue she could not separate her systems. However, it is just as naïve to argue that the child consciously chose to use those words in particular in her story to achieve a certain communicative effect. The reason for these multiple word mixings is no doubt that Julia did not know the Russian equivalent.

Они забыли *släcka ljuset* и всё *brann ner*. Но хорошо, что *grannar* были там. Они позвонили в *brandkåren* и они приехали и *släckte ljuset*. ‘They forgot to (Rus) blow out the candle (Sw) and everything (Rus) burned down (Sw). But it was good that (Rus) the neighbours (Sw) were there (Rus). They called the (Rus) fire department (Sw) and they came and (Rus) put the fire out (Sw) (6,9).

Separating CS from borrowing is not always be easy. Yet single-word incorporations are still often viewed as prototypical borrowings by many researchers (Andersson 1993, Gumperz 1982). Gumperz (1982) defined *borrowings* as items that are incorporated in the borrowing language and treated as a part of its lexicon. I will use Gumperz’s definition of borrowing as the introduction of single words or short idiomatic phrases from Swedish into Russian: *Мама, смотри! Снег и солнышко! Почему не regnbåge? получается?* ‘Mom, look! Snow and sun! Why doesn’t it build a rainbow?’ (5,0); *У собакинoгo ägare был halsband* ‘The dog’s (Rus) owner (Sw) had (Rus) a chain (Sw)’ (5,0).

Russian-Swedish creations, where one part of a word is borrowed and the other belongs to the original language were very frequent in Julia’s data earlier in her developmental periods (2 to 4 years old): *Nalle Puhuka* ‘little Winnie the Pooh’; *бiськи* (Sw *bi* + Rus plural *ськи*); *тоfsуки* (Sw: *toffs* + Rus suffix *-ук* + plural inflection *у*) ‘cotton swabs’; *стеночки* (Sw *sten* + Rus suffix *-очк* + plural inflection *-у*); *я хочу hallонинку* ‘I want raspberry’; *я ramлану* ‘I am going to fall down’ (3,7) etc., where a Russian suffix is added to the Swedish noun root.³ A similar tendency was also observed in verb

¹ The underlined words can just as well belong to the category of mixing or even borrowing (since it is not certain that Julia was familiar with the Russian equivalent of some of these very specific words, which were acquired in a Swedish context).

² It is also interesting to note the placement of the negative particle *не* before the noun *rainbow*. The negative particle should negate the verb, not the noun. The phrase should have been constructed: *почему regnbåge не получается* (probably with the imperfective aspect here).

³ Rus *я* and Sw *jag* äir diamorphs: /ja(:)/ which makes code-switching much easier.

formation: Sw *bada* + Rus *ть* = *badать* ‘bathe’ (Rus *купаться*; the verb was probably built in analogy with *купать* ‘to bathe someone’ rather than *купаться* ‘to bathe’); *smittануть* ‘to infect’ (in *Я могу её smittануть если мы пойдём к ней в гости* ‘I may infect (Sw *smitta* + Rus suffix *нуть*) her if we go visit her’ (Rus).

Another frequent type of borrowing consists of a word in the base language that extends its meaning so that it corresponds to that of a word in the other language. These instances are called “loan shifts” (and have also been called “semantic extension” (see Romaine 1998): Это было уже очень долго назад... ‘long time ago’ (6,4). Sometimes the meaning of a word may be extended even beyond the borders of the two languages, often in words, which already have very broad semantics in both languages, like the word *делать* in the following case: *Почему никак помнитъ прошлую жизнь? Мы можем же делать новую жизнь, но только знать, что другая жизнь была?* (7,5). ‘Why can’t we remember our past life?’ *We can do (make) a new life but know that the other life has been?*

The construction *жить другой жизнь* (*другой жизнью*) ‘different life’ is a very interesting one, since the form of the adjective is correct, but the feminine noun *жизнь* is in ACC instead of INSTR. Perhaps the child intended to say *в другой жизни* ‘another life’ (the life after death) and the noun then needs to stand in LOC: *в другой жизни* or alternatively *другой* is an adaptation to *этой* in the mother’s turn (= input effect). Otherwise the child would simply calque Swedish idioms: *Она ругала его за ничего* (Sw *för ingenting*) ‘She was angry with him for nothing’ (5,6); *Я прихожу из Швеции* (Sw *Jag kommer från*) ‘I come from Sweden’ (5,5); *Какой автобус мы сегодня будем брать?* (Sw *ta buss*). ‘What bus shall we take today?’ (5,8). Prepositions were calqued particularly often in Julia’s speech at different periods of time: *Ты была плохая на меня* (= ‘du är dum mot mig’; sc. ‘you were bad to me’) (5,2). This construction has no direct equivalent in Russian, and a paraphrase should be used instead. However, this construction was fully introduced into Russian and used with different prepositions, which were also mostly used in the correct form. This can be seen as proof of simplification processes.

Nevertheless, the concepts of CS and borrowing are often used interchangeably because it is very difficult if not impossible to distinguish between the two since they often take similar forms. Neither morphological nor phonological criterion has universal validity. Sometimes the adapted incorporations are not really Swedish either, as in the following example: *Мы atchooade* (cf. Sw: *vi nös*), but are Swedish innovations created by the child.

Innovations that change the structure of Russian

Thus, it seems almost impossible to distinguish between language contact phenomena such as CS, mixing and borrowing. However, this discussion becomes even more complicated when we have not only instances of

“switching” but also of a language structure that is changed because of the switch, for instance as in¹ *med грязные ножки* (chunk: ‘with dirty feet’) (4,0). In Russian, the construction ‘with dirty feet’ would be с грязными ножками, which demands the Instrumental case after the preposition ‘with’. The child not only chooses to borrow the Swedish preposition but, as a result, the following Russian construction simply becomes impossible with the Instrumental case. Thus, the question is: how does the child know these rules? And what lies behind this construction? Is it an attempt at simplification or is it perhaps only sticking to the syntactic rules of Swedish, triggered by *med* ‘with’? In this case it would be understandable. Could she borrow a Swedish preposition because it is easier to use? This seems unlikely since it is not easier. Could she have momentarily forgotten the Russian preposition and replaced it with the Swedish one instead? Of course, this could also have been the case — unless she chose not to do it as regularly as she did. The child knew the Russian preposition since she would always say *с тобой* ‘with you’ (a chunk?); but as soon as the construction required a change in case, Julia would choose a Swedish preposition: *она была там med prins* ‘she was there (Rus) with a prince (Sw)’. *Med принцем* also sounds just as impossible as *med грязными ножками* ‘with dirty feet’. One possible reason could be that, since Swedish was her dominant language and does not have rich noun morphology, the child was not used to having cases and thus was not even looking for them in the input.

Cases are not seen as important in Swedish, whereas Russian children know from an early age that cases carry meaning (cf. Лепская 1997, Цейтлин 2009). Julia thinks that, since the phrase *med smutsiga fötter* is possible in Swedish, its equivalent *med грязные ножки* is just as possible in Russian. Julia would often use combinations of a preposition and a case that would be totally impossible for a Russian monolingual child, for instance *смотри мне* (*смотри на меня*) (3,6) ‘look at me’. On the other hand, we know that the connection between a particular case and a preposition is rather fixed in the consciousness of a Russian child (Цейтлин 2009: 275), while that was far from the case for Julia. For her, the main function of language is communication, so she does not pay much attention to the form and even feels it is unnecessary to correct her if we still understand what she says.

The construction with Swedish *med* is treated as simplification here, as is the following construction with the adverb *nästan* ‘almost’: *Я nästan надала* (*я чуть не упала*) ‘I (Rus) almost (Sw) fell (Rus)’ (3,8). The adverb *nästan* is easier, since one can simply use the verb *надала* ‘fall’ after it — just like in Swedish: *jag nästan ramlade*. In Russian the corresponding construction with *чуть* demands negation before the verb: *я чуть не упала* ‘I almost (I did not) fall down’. It was also observed that constructions with nouns

and pronouns were acquired in a slightly different way by Julia. Pronominal constructions were remembered the way they were and often represented as a whole in her language (in Russian such constructions are called рещтальтные конструкции), while constructions containing a preposition and a noun have to be created anew, which meant that Julia had to construct them on her own every time she wanted to use them. This can be another difference with monolingual Russian children, who do not usually create PREP + NOUN constructions anew every time they use them; rather, they comprehend the morphological frame (structure) of the syntactic construction as a whole.

Julia often used NOM in such situations or some other case that was not correct. Very often the PREP was substituted by the ACC or vice versa: *Она села на моя маленькая цветок* ‘She was sitting on my little flower’ (7,6). Use of the ACC instead of the PREP as in *Ты сидела на вот эту семечку* (‘You were sitting to my sunflower seed’ instead of *на вот этой семечке* ‘on my sunflower seed’) was a very common feature and even at the age of 8 the child had not mastered this distinction. The forms seemed to be in free distribution. Monolingual Russian children master this dynamic-static relationship between an ACC and a PREP phrase rather early, while Julia — like many second-language learners — often used the cases interchangeably. While I still find such mistakes in her data at the age of eight, I find many instances of correct case use, which means that the wrong and correct forms exist in free distribution. It is their very presence that is important here, since they would not be noticed in non-pathological L1 acquisition of Russian at this age.

The influence of *på* has also been observed in Julia’s data: *на моей комнате!* ‘at my room’. There were also many cases where the preposition was unnecessary: *Я кусала на него* (*я кусала его* Sw ‘*jag bet på den*’) ‘I was biting on it (apple)’, which can also be traced back to Swedish: *jag bet på det*. The preposition was often also omitted in Julia’s speech (в) *моей тарелке* ‘(in) my plate’; (в) *моей комнате* ‘(in) my room’ (6,0). During Julia’s earliest stages, the preposition was also omitted or filler was used instead. While it is known that monolingual Russian children would basically never use the wrong preposition with the wrong case (Цейтлин 2009: 15), Julia’s material was full of such forms. Missing prepositions can sometimes be explained by the Swedish influence: *почему (в) это играть?* ‘Why play this?’ (Rus ‘in this’) (6,1); (Sw: *varför spela det?* ‘Why play this?’). In other cases there is a different reason since Swedish would also need a preposition: *på mitt rum* ‘in my room’. Beyond these innovations there are also fairly frequent cases of omitting an unknown word. In such cases, the word would usually take a masculine form: *Почему ты рисуешь на мой...* (*на моём стеклянном шарике*) ‘Why are you painting on mine... (sc. my glass ball)’ (7,6). Such constructions are often understandable for the interlocutor and are therefore not corrected since they do not disturb communication: for

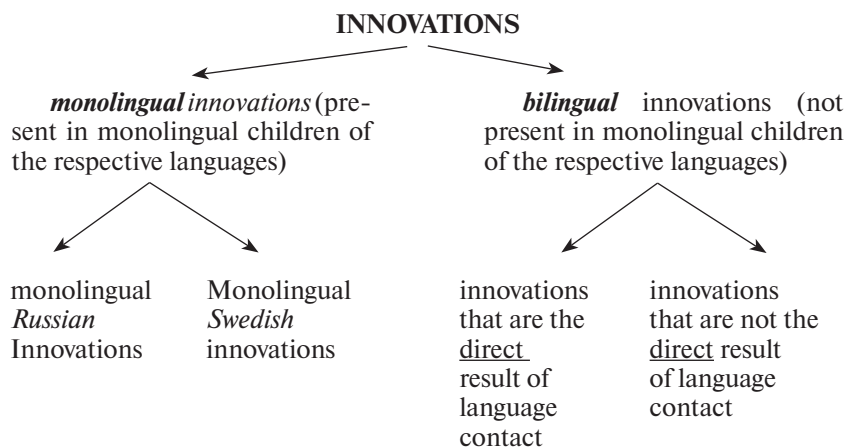
¹ Consider also the following example: *Что я буду есть с?* (5,6) (Sw *vad ska jag äta med?* ‘What shall I eat with?’). Julia also said: *Что я буду äta med*.

instance, using a “frozen” NOM in nouns or “frozen” adjectives: *красивый бумажка* ‘beautiful paper’. When such constructions are tolerated by the interlocutors and do not lead to correction, there is a certain risk that they will sooner or later fossilize in the speech of the child and that she will become accustomed to using them later in life. However, when corrected, the child protests. Julia would often reject the appropriate forms when corrected, arguing that she had all the right to speak the way she did: *Я хочу говорить кремануть!* ‘I want to say to lotion’.

There is apparently no endpoint in the acquisition of a more target-like language system: while we find forms typical of SLA *я считаю для тридцать* ‘I count for thirty’ (sc. ‘I count up to thirty’) (7,6); *сколько у тебя зубных щёток?* ‘How many toothbrushes do you have?’ etc. (7,6) etc., many correct phrases are found in Julia’s speech as well: *Какие дела могут быть сейчас? Это же отпуск!* ‘What kind of business are you talking about? It is a vocation!’ (7,7).

Discussion and conclusion

The innovations that we observed in Julia’s speech seem to be of two kinds: (a) those found in monolingual children (*почему ты пишешь?* = *пишешь*; *смотри, я могу!* (*могу*); *можешь ты застегнуть?* (*застегнуть*); *он мой друган* (*друг*) and (b) those not found in monolingual children — i.e. unique bilingual innovations that are either a direct result of language contact (due to transfer, borrowing or code-switching) or not a direct result of a language contact (tendency towards analytic constructions, simplification, i.e. ignoring difficult morphological categories, semantic constructions etc.). Moreover, some delay was also noted in the acquisition of Russian morphology (or rather, Julia had not fully acquired some aspects of it).



While simplification is also characteristic of Russian children acquiring their mother tongue, it is stronger and more prolonged when Russian is acquired as a second language (Цейтлин 2009: 23). Julia’s speech contains features that are more characteristic of foreigners who acquire Russian as a foreign language, since constructions such as the choice of aspect, assigning correct gender to a noun, case formation and choosing the correct preposition seem to be fairly easy for monolingual Russian children (Цейтлин 2009: 1).¹ Cejtlin did not see the reason for simplification as involving influence from the other language but rather acquisition of the second language system as such (ibid:5).

Obviously, it would be highly unscientific to draw any universal conclusions on the basis of only one child and her specific strategies and constructions. However, some tendencies noted earlier, for instance a relief strategy, i.e. drawing on resources from both languages (see Müller 1989) are certainly quite relevant for this child since I noted a general tendency towards simplification and reduction and a drift to analyticity in “constructing” Russian that often resulted in changing the Russian grammar. This loss of complexity is impossible in the natural state of Russian language development. However, this may not necessarily only be because of the influence of Swedish, in this case. Rather, the bilingual environment and lack of input could lead to decreased structural complexity of one language (here: Russian) — but not two. Thus, two reasons should be distinguished: (1) the influence of one language system on the other and (2) the impact of bilingualism as such. On the other hand, there are clear cases of innovations that emerge as a result of language contact.

The idea that language contact in simultaneous bilingual acquisition can lead to grammatical change is a rather new one in the literature and has been put forward by, among others Yip & Matthews (2007). As we also know, there are two parallel processes in language acquisition: the formation of the language inventory (the formation of lexicon) and the acquisition of grammar (i.e. the rules of choice and, where necessary, constructing linguistic forms as well (cf. Цейтлин, Абабкова 2011: 2). According to Cejtlin (ibid.), children form their own linguistic constructions only when they cannot find a ready-made construction in their mental lexicon or when access to it is for some reason difficult (or, I would emphasize, because input has not been sufficient).

The analysis of Julia’s linguistic material has shown that the two developing systems interact with each other even after the child has

¹ In the majority of cases, it is next to impossible to define the meaning of a particular case without a preposition since “on the level of syntactic semantics, the form preposition + case is seen as an inseparable unit (на уровне синтаксической семантики предложно-падежная форма нечленима» (Russian Grammar part 1 2005: 712, my translation).

become aware of the presence of two languages in her environment. Julia goes through a stage of language interaction when she makes use of both languages in the same utterance. I believe this stage is natural in bilingual development, which once again shows that language acquisition is a creative process in which the child actively constructs his/her own language (cf. Tomasello 2003, Цейтлин 2009).

References

- Andersson P.* Finns and Americans in Sweden: Patterns of linguistic incorporation from Swedish // Extra G. & Verhoeven L. (eds.) Immigrant languages in Europe. — Clevedon/Philadelphia, 1993. — P. 249–269.
- Arnberg L.* Raising children bilingually: the preschool years. — Clevedon, Avon, 1987.
- Auer P.* The pragmatics of code-switching: a sequential approach // Milroy & Muysken, 1995. — P. 115–135.
- De Houwer A.* Bilingual first language acquisition. — Bristol, 2009.
- Genesee F. & Nicoladis E.* Bilingual first language acquisition // E. Hoff & M. Shatz (eds.): Handbook on language acquisition. — Oxford, 2007. — P. 324–343.
- Gumperz J. J.* Discourse strategies. — Cambridge, 1991.
- Kohnert K. & Bates E.* Balancing bilinguals II: lexical comprehension and cognitive processing in children learning Spanish and English // Journal of speech, language and hearing research. — 2002. — № 45. — P. 347–359.
- McLaughlin B.* Second-language acquisition in childhood. — Vol. I: Preschool children. — Hillsdale, NJ, 2004.
- Meisel J.* The weaker language in early child bilingualism: acquiring a first language as a second language? // Applied psycholinguistics. — 2007. — № 28. — P. 495–514.
- Nishimura M.* Japanese/English Code-Switching. — Peter Lang, NY, 1997.
- Paradis J. & Navarro S.* Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: What is the role of the input? // Journal of child language. — 2003. — № 30. — P. 371–393.
- Romaine S.* Bilingualism. — Oxford, 1998.
- Ronjat J.* Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. — Paris, 1913.
- Rontu H.* Språkdominans i tidig tvåspråkighet: barnets kodväxling i kontext. [Language dominance in early bilingualism: the child's code-switching in context]. — Åbo, 2005.
- Tomasello M.* Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition. — Cambridge, 2003.

- Weinreich U.* Languages in contact: findings and problems. — NY., 1953.
- Yip V. & Matthews S.* The bilingual child: early development and language contact. — Cambridge, 2007.
- Лепская Н.И.* Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации. — М., 1997.
- Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.
- Цейтлин С.Н., Абакова М.И.* Освоение субстантивных синтаксисом русскоязычным ребенком и инофоном // Путь в язык. Одноязычие и двуязычие. — М., 2011. — С. 164–190.

ОСВОЕНИЕ ЯЗЫКА ДЕТЬМИ С РЕЧЕВЫМ ДИЗОНТОГЕНЕЗОМ

Мария Еливанова, Валерия Семушина

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА-ПРАВШИ С ВРЕМЕННЫМ ОТСТАВАНИЕМ ПРОГРАММИРУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ

Проблема влияния ведущего полушария головного мозга на когнитивное и речевое развитие детей, на формирование личности была и остается актуальной в течение многих десятилетий.

Проблема остро вставала как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях. Причем в традициях отечественной науки (А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина и др.) больше принят комплексный подход, при котором процесс речевого развития или состояние речи у взрослых людей рассматривается в связи с нервно-психическими процессами и деятельностью человека. В зарубежных же учениях предмет лингвистических исследований обычно обособлен от предмета физиологических или психологических научных работ.

Американские, а несколько позже европейские психолингвисты, исследуя индивидуальные особенности речевого развития детей, пришли к выводу о том, что существует два крайних «полюса» — *экспрессивные* и *референциальные* малыши, стратегии освоения ими языка прямо противоположны. Чисто референциальных и чисто экспрессивных детей очень мало, большинство занимает как бы промежуточное положение, стратегия освоения ими языка является смешанной. Черты, которые проявляются у детей с «чистой» стратегией освоения языка, касаются как собственно структурно-языковых особенностей, так и особенностей, связанных с коммуникативной функцией языка. Примерно одинаковый список черт выделяет большинство исследователей, занимающихся проблемой, поэтому приведенные ниже различия можно считать общепризнанными. Например, детям экспрессивным свойственна имитация, в том числе и связанная с воспроизведением бессмысленных комплексов звуков, детям референциальным имитация не свойственна. Начальный лексикон референциальных детей составляют в основном существительные, у экспрессивных фиксируется большое количество глаголов. Соединение слов (синтаксис) появляется раньше словоизменения (морфология) у экспрессивных детей, а появление слов в нормативной изменяемой форме предшествует их соединению у референциальных. Референциальные дети в актах общения говорят о себе в 3-м лице, экспрессивные же употребляют местоимение *я*.

Если сопоставить общую картину освоения языка на ранних этапах речевого развития и картину речи, которая появляется при поражении определенных участков коры головного мозга у взрослых (данные нейролингвистики, нейропсихологии, психофизиологии), можно увидеть параллели, которые, очевидно, связаны с локальными нарушениями функционирования коры головного мозга у взрослых и последовательностью созревания аналогичных участков коры у детей.

Например, при поражении отвечающей за продуктивную речь моторной зоны Брока, расположенной в лобной доле левого полушария, у взрослого человека речь становится обрывочной, нередко явление телеграфной речи, которая проявляется в преимущественном употреблении имен существительных, чаще всего в застывшей форме именительного падежа, и полном отсутствии элементов связи — местоимений, союзов и т.п. Речь детей экспрессивных (употребление *застывших форм слов*, которые соединяются в синтаксические конструкции) также создает ощущения телеграфности, что может свидетельствовать о том, что зона Брока у них формируется позже, чем другие речевые зоны. Однако у таких детей застывшие формы вполне могут сочетаться с использованием союзов или местоимений, которые являются средствами связи. У референциальных детей наоборот: верные окончания сочетаются с отсутствием местоимений и союзов, а также с трудностями комбинирования словоформ в предложении.

Правое полушарие, считая специалистов, является образным. При его «отключении» взрослый человек не может контролировать собственную интонацию, ритм речи и не понимает интонацию, обращенную к нему. Освоение интонации и, как следствие, имитация речи (в том числе и имитация преимущественно интонации) свойственны в большей степени экспрессивным детям. Очевидно, что у экспрессивных детей развитие коры правого полушария опережает развитие коры левого полушария. О той же последовательности созревания коры больших полушарий головного мозга свидетельствует и последовательность появления синтаксических конструкций / форм словоизменения у экспрессивных и референциальных детей.

В настоящем небольшом исследовании представлены результаты анализа речи одного ребенка, Ильи, за физическим, когнитивным и речевым развитием которого авторы работы имели возможность наблюдать от момента рождения (18 сентября 2008 года) по настоящее время (4,2).

Илья — первый ребенок в семье. В его воспитании принимают участие родители (оба с высшим образованием: мама — лингвист, отец — инженер-океанолог), сестра мамы, летние месяцы он проводит с бабушкой и дедом (все ближайшее взрослое окружение — преподаватели, имеющие вузовское и поствузовское образование).

Физическое развитие мальчика хорошее: рост высокий, масса тела соответствует росту, координация движений очень хорошая. В 3,6 года он научился ездить на детском двухколесном велосипеде, а ближе к четырем годам пересел на большой для него подростковый велосипед и сразу поехал; достаточно точно, гораздо чаще, чем игравшие с ним на баскетбольной площадке 12-летние мальчики, забрасывал мячи в баскетбольную корзину; с 2-х лет играет «в футбол» и довольно точно пасует мяч. Приведенные факты указывают на существование разнообразного набора совершенных для маленького ребенка двигательных программ и на хорошую сформированность у него динамического образа своего тела и ориентацию в пространстве.

Наблюдения за двигательной активностью малыша показывают, что в играх и в быту он по преимуществу использует правую руку и ногу. Выполняя тесты на выявление моторной асимметрии, в «позе Наполеона» кладет сверху правую руку, при сцеплении рук, правда, чаще левый большой палец. Пишет цифры и буквы, раскрашивает карандашами Илья правой рукой. В позе «нога на ногу» сверху закидывает правую ногу, из положения стоя начинает движение вперед и назад с шага правой ноги. Тесты сенсорной слуховой асимметрии показывают, что ведущим является правое ухо, к которому он привычно подносит мобильный телефон и которым слушает тиканье часов. Таким образом, ребенок является правойшей с доминирующим левым полушарием головного мозга.

До двух лет Илье очень нравилось производить действия, связанные с созданием сенсомоторных схем, способность к мысленной активации которых рассматривается как первая фаза развития человеческого мышления. К примеру, он неоднократно разбрасывал веером детали игрушечных конструкторов или собранные в кулачок карандаши, а во время прогулок подолгу бросал в воду камушки, наблюдая расходящиеся по поверхности круги и прислушиваясь к бульканью погружающегося камешка, оторвать его от этого занятия можно было с трудом, часто со слезами.

Действия, обнаруживающие способность к логическому рассуждению и использованию конкретных понятий в пределах реальных событий, появились у ребенка на третьем году жизни.

В интеллектуальном развитии Илья отличается тяготением к систематизации предметов и явлений, проявляет интерес к законченным и ограниченным системам. Например, в 2 года 7 месяцев стал интересоваться цифрами, требовал, чтобы сопровождающие его взрослые называли номера машин, мимо которых проходили во время прогулки. К 3-м годам освоил десятки, ближе к 4-м начал считать до миллионов (легко читает числа до 8-го порядка при наличии точек между разрядами чисел). Чуть позже 3-х лет самостоятельно, играя с «говорящей» азбукой, освоил русский алфавит, пару месяцев спустя

с помощью компьютера и буквенных пазлов — английский алфавит. Проявляет интерес к счету на иностранных языках, английском и немецком, и не смешивает эти языковые системы между собой и с русским языком. Например, в 3 года 10 мес. Илья залезает на кровать и просит: «*Косяко-косяко*» («Высоко-высоко», хочет, чтобы дед под локти подбрасывал его при подпрыгивании кверху). Далее разворачивается диалог.

Дед: *Сколько раз?*

Илья: *Пиддисять (пятьдесят).*

Дед: *Это много. Пятнадцать. На каком языке считать?*

Илья: *Айн (один, просит считать по-немецки).*

Начинаются прыжки, дед считает по-немецки до пятнадцати, затем, продолжая счет, подталкивает внука вверх все слабее.

Илья: *Деда устау.*

Продолжает прыгать самостоятельно. Затем процедура повторяется.

Из диалога видна развитая регулирующая функция детской речи, которую в этом возрасте наш ребенок мог использовать и для коррекции речевой деятельности собеседника. Так, когда набирал номер телефона бабушкиной сестры и пытался беседовать с ней, иногда говорил: «*Я не понял*».

В 3–3,5 года стал довольно широко использовать слова и синтаксические конструкции со значением последовательности событий во времени. Например, садясь за обеденный стол, сообщал: «*Фусь, потом кашь*» («Сначала съем) суп, потом конфеты»).

Илья без труда производит арифметические действия сложения и вычитания в пределах двух десятков, иногда опираясь на счет на пальцах. Цвета освоил также достаточно рано: около двух лет выбирал по цветам, по просьбе мамы, конфеты-драже.

Образы художественного плана Илью не привлекают. Например, там, где его ровесник Максим видел месяц в надкусанной баранке, Илья видел букву С. Рисование, раскрашивание Илье не нравится, но конструированием из готовых деталей он занимается охотно.

Ребенок представляется нам типичным «визуалом», склонным к деятельности по типу «человек — знак». По Л.И. Леушиной и А.А. Невской, левое полушарие лучше узнает вербальные, легко различимые, знакомые зрительные стимулы, а правое лучше распознает невербальные, трудноразличимые, незнакомые зрительные стимулы. Отсюда понятно, почему «левополушарный» по признакам моторной и сенсорной функциональной асимметрии ребенок-правша так охотно оперирует с изображениями букв и цифр и увлекает-

ся упражнениями со знаковыми системами. В то же время все особенности интеллектуального развития ребенка свидетельствуют о стремлении к систематизации, в том числе в довольно абстрактных системах, о преобладающих процессах синтеза и анализа через синтез. А синтетической деятельностью, как известно, ведает главным образом правое полушарие.

Приведем пример логических суждений мальчика, отраженных в речи, в 4 года 1 мес. Пришли с тетей (сестра матери) в магазин игрушек, тетя спрашивает, что Илья хочет, чтобы принес Дед Мороз на Новый год. Илья предварительно выбирает игрушку. Во время следующего посещения магазина диалог строится следующим образом: *Вася, денески есть?* («Тетя Маша, денешки есть?», — смотрит на ценник, называет требуемую сумму). После утвердительного ответа говорит: *Дед Моос я, Илюсе, падаак* («Дед Мороз мне, Илюше, подарок (должен, принесет)»).

Речевое развитие Ильи, по мнению логопедов и невропатологов, идет с запаздыванием.

Первые слова стали появляться ближе к 2-м годам. Правда, некоторые актуальные для малыша лексемы появлялись уже в возрасте 10–12 месяцев, но, перестав быть востребованными, исчезали. Например, в 10 месяцев Илья встретился с дедом и полюбил по утрам на его руках делать «обход» квартиры и многократно включать и выключать освещение комнат выключателями разной конфигурации, регулировать громкость радио, манипулировать с трубкой домофона, нажимать кнопку звонка у входной двери и т. д. Когда малыш утром вставал, каждый раз звал: *Диди!* По интонации это был явно призыв-обращение, на которое дед приходил из соседней комнаты. Через 2 месяца Илья уехал от родителей мамы, и слово *диди* ушло из его лексикона.

Среди более устойчивых, но появившихся около 2-х лет слов было небольшое количество звукоподражаний (*ав-ав, би-би*), нормативные термины родства (*мама*, через 2 месяца — *nana, Вася* — так звал тетю Машу), названия действий (*бах-унау, беги*). В большом количестве были представлены названия признаков, среди которых выделялись цвета (*каси* — красный, *сини* — синий, *дѣти* — желтый; понимал в 2,5 года и указывал на розовый, голубой, фиолетовый, цвет хаки и т.д.), оценка (*хооси* — хороший, *касивы* — красивый), температура (*гаяси* — горячий) и т.д. По разнообразию и составу группа признаков лексем была самой многочисленной, с помощью признаков Илья обозначал и предметы, и действия: например, «положить трубку» у него звучало как *каси* (красный, нажать кнопку, изображающую красную трубку). К 2 годам 7 месяцам появились этикетные фразы (*спасибо, пожалуйста, здравствуйте* (в варианте *здасти*), *спокойной ночи*, причем слоговая длина слова для Ильи не представляла

каких-либо трудностей, однако звуки по сравнению с нормой были искажены) и названия цифр, связанные с графическими образами. В небольшом количестве в словаре присутствовали слова тематических групп места, предметов в доме и за его пределами, игрушек и т.п. Очень распространенными были слова-утверждения (*да*) и слова-отрицания (*не-а, уу, не*). В определенный период, когда Илья учился строить диалоги, он употреблял эти слова не всегда верно согласно ситуации, но совершенно убедительно в плане интонации (создавалось ощущение своеобразной репетиции диалогов).

В начальном лексиконе Ильи отражались особенности коммуникативной компетенции ребенка.

Известно, что коммуникативная компетенция складывается из нескольких компонентов, прежде всего прагматического (общие языковые и внеязыковые реакции человека во время акта коммуникации, адекватные условиям общения) и структурно-языкового (владение разными уровнями языка — фонетическим, лексическим, морфолого-синтаксическим — в соответствии с нормами).

Прагматический компонент языковой компетенции в большой степени позволяет оценить, насколько человек способен понять эмоциональное состояние собеседника, его точку зрения как физического субъекта и личности.

По нашим наблюдениям, у большинства детей референциальных более быстрыми темпами развивается структурно-языковой компонент, у экспрессивных же детей — прагматический.

Илья, при оценивании стратегии развития его речи, является типичным экспрессивным ребенком.

Он хорошо имитировал длинные фразы (чаще членораздельно, но не передавая отдельных слов), что говорит о развитии интонационных структур, которыми «ведает» неречевое правое полушарие (интересно, что, по данным нейронаук, понимание и воспроизведение интонационных структур хорошо сохраняется при утрате речи при повреждении доминантного левого полушария; «левополушарный» пациент остается в целом той же личностью и более адекватным собеседником, чем сохраняющий речь, но не понимающий интонаций, а соответственно, иронии, косвенных речевых актов, метафор «правополушарный» пациент).

Ребенок с раннего возраста адекватно оценивал свое место в акте коммуникации, употребляя местоимения *я*, несколько позже — *ты*: в 1 г. 10 месяцев двоюродная сестра показывает на отражение Ильи в зеркале, спрашивая: *Это кто?*, он отвечает: *Я*. (Интересно, что отражение в зеркале как свое он начал воспринимать в возрасте около полугода, сопоставляя предметы, которые брал в руки или скидывал с зеркала, с их отражением. Он также улыбался отражению мамы или тети Маши, понимая, что это именно отражение.) Илья в разгово-

ре со взрослыми называет себя исключительно я (в возрасте 4 лет он редко изменяет это местоимение в соответствии с нормой), но при сравнении себя с младшим братом Андреем (1,1) чаще прибегает к наименованию себя в 3-м лице: *Андюся, засем ты бьешь так я, Илюшо? Не надо так бить!* («Андрюша, зачем ты бьешь так меня, Илюшу? Не надо так бить!>). Илья всегда учитывает, что Андрей младше, и не дает ему «сдачи», однако может отодвинуться сам или отодвинуть брата.)

Мальчик в 3 года очень хорошо мог оценить эмоциональное состояние собеседника и, как ни удивительно, показывал знание лексем, соответствующих эмоциям. Приведем пример. Илья (3,1) попал мячиком тете Маше рядом с глазом, на что реакцией было рефлекторное слезотечение (удар оказался довольно сильным). Тетя ушла на кухню, а Илья забился в угол дивана и плакал. Тетя вернулась, чтобы помириться. Илья бросился к ней на шею и разревелся. Вечером, ложась спать, он оценивает события прошедшего дня:

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

Тетя: *А почему тетя Маша плакала?*

Илья: *Боно... Я пакау плакау.*

Тетя: *А почему Илюша плакал?*

Илья: *Сидно (стыдно).*

Этот эпизод ребенок продолжал рассказывать в течение десяти дней, пока его эмоции, очевидно, не потеряли прежнюю яркость.

Итак, приведенные выше примеры явно служат доказательством того, что экспрессивный ребенок в раннем возрасте способен хорошо оценить физическое и эмоциональное состояние собеседника, определить место свое и собеседника в акте коммуникации. Кроме того, есть и примеры, когда мальчик переформулировал свою мысль для мамы сестры, которая по телефону не понимает, о чем говорит племянник (несколько раз он повторяет фразу, которая воспринимается так: *А язани тетяни*. На очередное: «Илюша, скажи еще раз», — отвечает: *Я Ани тетя алё* (начальное: «А я звонил тете Яне», конечное: «Я Яне тете алё»)).

Подобные реакции при актах коммуникации свойственны, по нашим наблюдениям, многим экспрессивным детям.

Структурно-языковой компонент коммуникативной компетенции у Ильи развивается с некоторым запаздыванием. О начальном лексиконе мальчика и его отличительных особенностях мы писали выше.

Грамматический компонент таков, что сначала появились предложения (причем в эмоционально напряженных ситуациях они были развернутыми к 3-м годам), ближе к 4-м стала появляться морфо-

логия и, соответственно, словоизменение (например, в 4;1–4;2 для Ильи характерны формы *взйй* (возьми), *ею* (ем), *утенки* (утята)). Может конструировать слова по аналогии (*зелёновый* — зеленый, ср. фиолетовый, сиреневый — названия цветов, хорошо знакомые мальчику).

При описании начального лексикона была отмечена индивидуальная особенность Ильи, связанная с последовательностью появления частей речи: в его лексиконе почти одновременно появились имена существительные, обозначающие предметы, и прилагательные, обозначающие их признаки. Нередко обозначение предметов или связанных с ними действий происходило через называние признаков (например, *каси, касики* — положить трубку мобильного телефона или закончить вызов по скайпу; *Не, не то, бея* — просит дать белую коробочку с пуговицами для игры в блошки).

Что касается фонетических особенностей, то речь Ильи далека от нормативной. Для него в начальный речевой период была характерна следующая особенность: при сохранении слоговой структуры и интонационных контуров как бы сохранялась целостность фразы, но очень сильно, до неузнаваемости, искажались отдельные компоненты высказывания (слова, звуки), так что даже самые близкие собеседники понимали мальчика не сразу, а лишь тогда, когда фраза повторялась несколько раз в подобных ситуациях. Образно мы бы определили эту особенность становления фонетики так: постепенно из синтетических «речевых» эскизов вырисовываются вполне узнаваемые слова русского языка. Очевидно, что и эта особенность его речи указывает на более быстрое созревание структур синтетического, «интонационного» правого полушария.

Такая фонетическая искаженность не сразу позволяла невропатологам и коррекционным педагогам разглядеть в речи мальчика фразы. Поэтому ему ставили различные диагнозы, связанные с недоразвитием речи, вплоть до алалии (чего, с нашей точки зрения, конечно, не было). Затрудняло ситуацию постановки речевых диагнозов и самостоятельное переключение ребенка с русского кода на коды иностранных языков. Например, невропатолог, указывая на изображение крыши дома, спрашивает: «Что это?». Ребенок отвечает правильным английским словом со значением «треугольник». Отвечает Илья по-английски, обозначая и другие предметы. Мама, присутствующая на приеме у врача, преподаватель английского языка в вузе, узнает эти слова, а специалист-невропатолог, конечно, не ожидает их услышать (звуковой облик английских слов узнаваем, но искажен), и, следовательно, не узнает, делает вывод: «Ваш ребенок ничего не знает. У него точно задержка речевого развития и, возможно, задержка психического развития».

В целом речь Ильи стала развиваться быстрыми темпами в возрасте после 3,6 лет. Его, как и многих экспрессивных детей, можно отнести к так называемым позднеговорящим детям. С нашей точки зрения, такой поздний срок появления речи, близкой к нормативной и понятной окружающим, обусловлен именно последовательностью созревания структур коры головного мозга (что мы пытались продемонстрировать в ходе анализа материала речи ребенка, сопоставляя его с данными нейронаук). Однако наша гипотетическая точка зрения требует тщательной проверки на более обширном материале.

Материалы, которые мы планируем описать в дальнейшем, могут быть приведены в подтверждение сформулированной гипотезы. Они касаются более подробного описания уровней структурно-языкового компонента коммуникативной компетенции ребенка, стратегий и тактик коммуникации ребенка с окружающими людьми разных поколений (родители, бабушки-дедушки, братья-сестры) и взаимного речевого влияния коммуникантов, а также когнитивного развития ребенка (с акцентом на роли правого и левого полушарий в формировании и развитии когнитивной базы) и взаимосвязи его с собственно речевым развитием.

Рассмотрев особенности языкового развития нашего ребенка, мы можем предположить, что переход от этапа довербального отражения окружающего мира к этапу речевой специализации полушарий произошел у него с отставанием «левополушарной» программирующей функции речи моторного центра Брока, вследствие чего функциональные взаимоотношения полушарий своеобразным образом видоизменились. Правое полушарие стало доминировать в речевых процессах, что и определило экспрессивную, «холистическую» стратегию развития речи, свойственную детям с ведущим правым полушарием, которое отвечает за семантическую репрезентацию абстрактных понятий и экспрессию, необходимую при осуществлении коммуникативной и регулирующей функций речи, ее эмоциональную окраску. Выдвижение речевой деятельности правого полушария на первый план в периоде раннего детства предопределило его главенствующую роль в языковом развитии ребенка.

ОСВОЕНИЕ ВЫРАЖЕНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ ГЛАГОЛА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НОРМАЛЬНЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ И С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Изучая детскую речь, ее устную форму, большинство исследователей останавливают свой выбор на начальных стадиях освоения различных аспектов этой высшей психической функции. Конечно, столь пристальное внимание именно к периоду становления языка (от рождения до дошкольного возраста) легко объяснимо, так как именно в этот интервал происходят динамические метаморфозы в речевом развитии, интенсивность которых существенно снижается к школьному возрасту. В тех же случаях, когда проводятся исследования с участием детей младшего школьного возраста, они сосредоточены на новом: формирующейся письменной речи.

В данной же статье мы затронем правила выбора граммы (абстрагированной от конкретного слова единицы языка — в нашем случае глагола — представляющей собой единство грамматического значения, формального средства его выражения и обобщенной основы слова) учащимися младших классов. Материалом для статьи послужил анализ пилотных экспериментальных заданий. В настоящее время среди учащихся обычных общеобразовательных школ (а иной раз и в гимназиях, и в школах с углубленным изучением языков), к сожалению, легко можно обнаружить детей с нарушением речевого развития (в основном эти речевые нарушения соотносимы с третьим и четвертым уровнями речевого развития). Для детей данных категорий свойственно наличие незначительных сбоев в фонематическом и лексико-грамматическом развитии (Жукова, Мастюкова, Филичева 1990, Филичева 1999: 87–98, 137–250).

Исходя из сведений, полученных в результате проводимых нами ранее исследований, мы знаем, что грамматические ошибки (в области глагольного словоизменения) с возрастом исчезают у детей с нормальным речевым развитием и почти исчезают у детей с логопедическими проблемами. Однако получается ли у ребенка с общим недоразвитием речи остаться незамеченным среди детей без сбоев в речевом развитии и исчезают ли сложности, имевшиеся ранее, или же они неотступно следуют за ребенком, остается вопросом.

Мы решили провести блиц-исследование, напрямую не касающееся развития письменной речи, так как в речи младших школьников с речевой патологией встретились с глагольными инновациями. Приведем некоторые примеры.

Таблица 1.

Иновация	Суть инновации
<i>Хочите сесть со мной? Ну, хочи-те сесть со мной?</i> (2 класс)	Стремление к поддержанию фонетического единства форм, проявляющееся в переносе ударения и отсутствии чередования. Возможно, эти изменения связаны с изменением разноспрягаемого глагола по 1-му спряжению.
— Саша, уже находишь ошибку или надо тебе помогать? — <i>Нахóжу.</i> (2 класс)	Стремление к поддержанию фонетического единства форм, проявляющееся в переносе ударения.
— <i>В этой битве я победю!</i> — <i>Ты победёшь?</i> — <i>Я побежду.</i> (2 класс)	Стремление заполнить недостаточную парадигму слова (одним ребенком). Изменение глагола 2 спряжения по 1 спряжению (другим).
<i>Быстрые зайцы бежат наперегонки</i> (3 класс, зафиксирована в письменной форме)	Изменение разноспрягаемого глагола по 2 спряжению.
— <i>Я как возьму, как завоплю!..</i> — <i>Что ты завопишь?</i> (4 класс)	Образование личных форм глагола 2 спряжения с чередованием, свойственным формам 1 л. ед.ч.
— <i>Они шумят!</i> — <i>Это ты шумишь.</i> — <i>Я не шумю!</i> (3 класс)	Отсутствие чередования в форме 1 л.ед. ч. глагола 2 спряжения.
— <i>Давай танцуй!</i> (2 класс)	Отсутствие чередования ов//у в формах глагола 3 продуктивного класса.
— Чем занимается мальчик? — <i>Он ищут игрушки.</i> (2 класс)	Нарушение непосредственного характера выражения морфологических значений: выбор неподходящей граммемы.
— <i>Птица клюю хлебные крошки.</i> (2 класс)	

Несмотря на то, что большинство примеров, приведенных выше, касались некорректного применения правил конструирования, в этот раз мы затронем лишь вопросы реализации правил выбора грамматической формы. Речевой материал эксперимента включал общеизвестные и доступные для школьников (носителей русского языка) лексические единицы. Детей, участвующих в пилотном эксперименте, получилось объединить в две группы: «контрольную», состоящую из детей без речевой патологии, и «логопедическую», состоящую из детей, которые посещают логопедические занятия для школьников

с нарушениями лексико-грамматического строя речи. Выборка была невелика: по 15 человек в контрольной и логопедической группах — по 5 учеников из каждого класса (второго, третьего и четвертого). Контрольную группу составили ученики, имеющие оценки 4–5 по русскому языку и чтению, поскольку причина получения детьми более низких баллов может различаться и заключаться в несформированном учебном интересе, в пропусках учебного материала, халатном отношении к учебе, в наличии появившихся (после этапа первичной диагностики на начало года) логопедических (дисграфических) сложностей. Для чистоты эксперимента в нем участвовали лишь те дети, для которых русский язык является родным.

Выбор той или иной граммемы для определенного контекста диктуется условиями этого контекста, а для того чтобы безошибочно подобрать конкретную грамматическую форму, необходимо первоначальное понимание сути (семантических функций форм) каждой граммемы изолированно. Проводя задания, мы ставили перед собою цель узнать, сумеют ли дети распознать грамматическое значение слова, выраженное его собственными морфологическими средствами, то есть сумеют ли дети по грамматическим маркерам (флексиям), выражающим то или иное значение («-у» — 1 лицо, «-ет» — 3 лицо), определить семантику. Важным для этой работы было узнать, одинаково ли понимают абстрагированное (грамматическое) значение слова дети с разным уровнем речевого развития.

Задание проводилось в письменной форме, поэтому нужно было проследить за тем, чтобы дети ознакомились со всем речевым материалом целиком и правильно. До объяснения задания детям предлагалось прочитать все слова с карточки вслух. Далее школьники переходили к индивидуальной работе и читали глагол про себя, после чего раскрашивали его в цвет подходящего местоимения, на которое этот глагол указывает. Также инструкция содержала указание на возможное появление таких глаголов (действий), к которым будет невозможно подобрать подходящее короткое слово. В первом из двух заданий были представлены глаголы в изъявительном наклонении прошедшего времени, различающиеся по числам и родам, также были инфинитивные формы. Во втором задании предлагаемые детям глаголы были в изъявительном наклонении настоящего времени и отличались по лицам и числам, также встречались инфинитивные формы.

Ошибки детей внутри каждой из двух выделенных нами групп почти не различались по качественным и количественным показателям, поэтому в ходе анализа мы не стали учитывать возрастной критерий. У детей контрольной группы данное задание не вызвало сложности: на 225 ответов было допущено 4 ошибки. Дети логопедической группы совершили 43 ошибки.

У детей контрольной группы трижды встретилось распознавание флексии «-о», указывающей на отнесенность данной словоформы к среднему роду, как маркера, указывающего на женский род (двумя детьми; один из них допустил эту ошибку дважды). Один инфинитив был соотнесен с местоимением «он», то есть не были учтены грамматические признаки, указывающие на неопределенную форму глагола. Дети логопедической группы допустили большее количество ошибок. Что касается качественного своеобразия ответов, то помимо указанной ранее ошибки, сходной с ошибками детей контрольной группы, встретились следующие сложности.

- Опознавали формы индикатива как не обладающие признаками, указывающими на выраженные грамматические категории.
- Определяли форму инфинитива как форму индикатива (*обгонять — он, везти — они*).
- Неверно опознавали признаки, непосредственно выражающие грамматическое значение рода (*ворчали — он, ползло — он; ехали — она*).

Причину ошибочного опознания в глаголах среднего рода признаков, относящихся к женскому, легко можно объяснить. В устной речи формы женского и среднего рода (*засыпáло = засыпáла*) фонетически совпадают (О и А в безударном положении произносятся одинаково). В этих случаях ребенку необходимо опираться уже не на устный, а на письменный инпут, с чем дети с нормальным речевым развитием справились значительно лучше, чем школьники с речевой патологией. В тех же случаях, когда флексия была в ударной позиции (*расцвело́ — расцвелá*), появление ошибки превращается в четкий знак затруднения опознания грамматического значения. Все три ошибочных ответа, допущенных детьми с нормальным речевым развитием, приходились на фонетически идентичные пары словоформ, в то время как дети логопедической группы не справлялись с опознанием грамматической категории в условиях фонетически отличающихся словоформ. Все остальные ошибки говорят о неспособности опознать непосредственный характер выражения грамматических значений. Интересным оказался тот факт, что сбои в определении граммем не были стойкими, то есть не было ситуации, когда одним и тем же ребенком опознание грамматической формы производилось постоянно неверно и с одинаковой заменой.

Помимо результатов отличались и способы выполнения заданий. Дети контрольной группы читали глагол и сразу же брали в руки карандаш нужного цвета, что указывает на моментальный анализ грамматических признаков как выражающих определенное грамматическое значение, коррелирующее с семантикой слова. Многим детям из логопедической группы было мало опоры на изолированную словоформу для определения семантических функций форм, им требова-

лось проанализировать слово в контексте. Они искали подходящую пару методом проб и ошибок (*жгла — они, жгла — она, жгла — он, жгла — оно*), часть детей останавливалась на нужном варианте сразу после произнесения, другая из-за неуверенности делала целый круг, используя все варианты. Способ, которым пользовалось большинство детей из логопедической группы, показывает, что им недостаточно внутреннего проговаривания. У них есть необходимость перевода речи во внешний план выражения для получения дополнительного контроля — слухового. Интересны оказались и зафиксированные комментарии, отсутствующие в ходе выполнения задания у детей контрольной группы: *О! Я знаю подсказку! Подсказка находится в конце слова!* (2 класс). Однако сам автор этих слов не всегда учитывал найденную им подсказку (ср. *Обгонять — что делать? Это ничего*) (4 класс).

Процедура проведения второго задания была аналогична процедуре осуществления первого. Изменилась грамматическая категория, предлагаемая для анализа. Стало больше местоимений, детям предлагалось большее количество цветов для их обозначения. Чтобы предотвратить появление «лишних» ошибок, цвет местоимений «они» и «оно» сохранились, а «он» и «она» были исключены. Такой ход позволил избежать трудностей, которые могли бы возникнуть из-за стереотипа «цвет — грамматический признак».

Результаты выполнения этого задания оказались идентичными предыдущим. Дети с нормальным речевым развитием допустили лишь несколько ошибок, которые можно отнести к невнимательности (данный факт, конечно, может быть причиной ошибок и у детей из логопедической группы).

- Опознавали формы индикатива как не обладающие признаками, указывающими на выраженные грамматические категории.
- Определяли форму инфинитива как выражающую категорию определенного лица (*бежать — я*).
- Неверно опознавали признаки, непосредственно выражающие грамматическое значение лица (*пьют — мы*).
- Неверно опознавали признаки, непосредственно выражающие грамматическое значение числа (*перескажут — он/она*).
- Одновременно неверно опознавали признаки, непосредственно выражающие грамматическое значение лица и числа (*высыпается — он/она*).
- Распознавали в качестве правильного одновременно несколько вариантов (*задумывается — он/она и они*);

Повторное выполнение работы некоторыми детьми сопровождалось комментариями: *Здесь может многое подойти: перескажут он, перескажут она, перескажут они...*, при произнесении последнего улыбается, происходит осознание подходящего ответа (3 класс).

Вновь не встретилось типичных постоянных замен. Нельзя оставить незамеченным тот факт, что 4 человека с речевыми нарушениями не допустили ни одной ошибки, что в очередной раз говорит о разнообразности группы.

Полученные в ходе блиц-эксперимента данные показали разницу в уровне сформированности правил выбора граммем, продемонстрировали наличие сложности в считывании совокупности морфологических признаков глаголов детьми с отклоняющимся речевым развитием. Мы обнаружили, что в возрасте 8–10 лет у детей с нетождественным норме речевым развитием есть сбои в оперировании языком, не свойственные детям в норме. Данное исследование нуждается в продолжении: расширении выборки детей для получения статистически более достоверных результатов. На материале глагольной морфологии мы сумели показать тот факт, что имеющиеся недочеты в формировании языковой системы продолжают находить свое отражение и в школьном возрасте. Это подводит к выводу, что без постоянного привлечения внимания к языковым реалиям (в частности морфологии) речь детей с общим недоразвитием речи будет отличаться от нормативной.

Литература

- Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. — М., 1990.
- Панова Г.И. Современный русский язык. Морфология: словарь-справочник. Часть I. — Абакан, 2003.
- Филочева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. — М., 1999.

Елена Зырянова, Ирина Овчинникова

О ВЛИЯНИИ ОСЛАБЛЕННОГО ЗРЕНИЯ НА РАЗВЕРТЫВАНИЕ ПОВЕСТВОВАНИЯ

Введение

Зрение представляет собой физиологическую основу становления зрительно-пространственного восприятия. Ослабленное зрение в раннем детстве обуславливает неравномерное развитие и трудности в восприятии, пространственной ориентировке, речи (Ахутина, Пылаева 2003). Слабовидящие дошкольники медленно перерабатывают зрительную информацию, ошибаются в опознании образов и реконструкции целого на основе фрагментов (Webster et al. 1998; Нападовская 2003). Большие трудности возникают у них в оценке

пространственных признаков: положения, направления, расстояния, величины, формы объектов и т.д. (Дубровинская и др. 2000). Все это обедняет чувственный опыт, затрудняет ориентировку в пространстве, особенно при передвижении; гармоничность развития сенсорных и интеллектуальных функций у детей нарушается. Нечеткость, узость восприятия затрудняет узнавание предметов, их форм, характерных внешних признаков. При зрительной работе у слабовидящих детей быстро наступает утомление, снижается работоспособность (Жолудева, Цепина 2006).

В дошкольном и младшем школьном возрасте формируется нейрофизиологическая основа смены зрительной установки (Костандов и др. 2006). Скачок в созревании префронтальной коры происходит в 6-летнем возрасте (Костандов и др. 2005). Степень зрелости префронтальной коры, а в конечном итоге — возраст ребенка, обуславливает скорость смены зрительной установки в зависимости от условий (Костандов и др. 2006, 2007). Зрительная функция развивается вплоть до подросткового возраста. К девяти годам формируется классификационное восприятие (Манелис 1999), к пятнадцати завершается становление подсистемы, связанной с высоким пространственным разрешением (Фильчикова 2000).

Параллельное развитие зрительно-пространственного восприятия и речи отражается в специфических особенностях речевого поведения дошкольников, в частности, в трудностях овладения предложениями и наречиями места и времени (Цейтлин 2003). Развитие зрительно-пространственного восприятия играет существенную роль в овладении речью, формировании языковой компетенции. Около 80 % слабовидящих дошкольников испытывают трудности в устной речи и усвоении чтения и письма (Желудева, Цепина 2006), включая отставание в развитии прагматического компонента языковой способности¹. У детей с ослабленным зрением отмечаются трудности фонетико-фонематического и артикуляционного порядка. Часто возникают проблемы лексико-грамматического свойства. Такие дети мало используют (если вообще используют) цветообозначения, не могут справиться с заданиями на выделение общих признаков, сравнение и классификацию предметов, объяснить основания для классификации (Фильчикова 2000).

Слабовидящие дети отстают от своих сверстников в способности развернуть связный монолог. Одной из причин считают неразвитость воображения у детей с нарушением зрения. Между тем влияние сла-

¹ Под прагматическим компонентом подразумевают знания основных правил речевого поведения в различных ситуациях общения: адекватное использование обращений, приветствий, соблюдение правил обмена репликами в диалоге и т.п. (Norbury, Bishop 2003).

бости зрения на развитие связной монологической речи пока изучено недостаточно. Задача нашего исследования — установить характерные признаки монологической речи слабовидящих детей в сопоставлении с рассказами их сверстников без нарушения зрения.

Материал и методы исследования

Материал исследования — устные повествования, развернутые 5-летними дошкольниками с ослабленным и нормальным зрением. Опираясь на сложившуюся традицию, мы использовали серию картинок о поисках мальчиком пропавшей лягушки. Это стандартный материал для изучения связных монологов детей, осваивающих различные языки как в норме (Berman, Slobin 1994), так и при нарушении речевого и когнитивного развития (Norbury & Bishop 2003). Рассказы русскоязычных детей дошкольного и младшего школьного возраста охарактеризованы достаточно подробно (Зырянова 2006; Овчинникова и др. 1999). Выявлены особенности развертывания историй о лягушке в зависимости от нейропсихологического профиля ребенка (Ovchinnikova 2005).

Вариативность становления языковой компетенции слабовидящих детей и детей с нормальным зрением обусловлена как недостатком перцептивного опыта, так и различием в коммуникативном опыте — опыте общения с взрослыми и сверстниками; влияние этих двух факторов настолько взаимосвязано, что порой невозможно оценить их по отдельности (Andersen and al. 1993). Для того чтобы сгладить влияние различий в коммуникативном опыте, мы записали рассказы пятилетних детей, посещающих детский сад. В нашем исследовании принимали участие дети с ослабленным зрением, посещающие специальный детский сад для слабовидящих детей, и дети без патологии зрения, посещающие обычный детский сад. С каждым ребенком экспериментатор работал индивидуально, база данных включает 120 повествований детей в возрасте от 5 до 8 лет (подробное описание методики см. Овчинникова и др. 1999). Запись рассказа начиналась только после того, как взрослый убеждался, что ребенок различает изображение и понимает поставленную задачу. Все записанные повествования снабжены стандартными аннотациями в соответствии с требованиями базы данных детской речи CHILDES (<http://childes.psy.cmu.edu/>). Планируется размещение корпуса рассказов слабовидящих детей в CHILDES (Зырянова 2008).

Каждый рассказ анализировался качественно и количественно. Мы определяли лексическое разнообразие и синтаксическую сложность повествования, полноту реализации смысловой программы (описание серии картинок), количество и длительность пауз hesitation. Для выявления достоверности различий между слабовидящими

детьми и контрольной группой использован однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Интерпретация результатов

Приведем пример повествования пятилетнего Егора Черепанова, посещающего детский сад для слабовидящих детей¹.

@Begin
@Name of CHI: Egor Cherepanov
@Age of CHI: 5;
@Date: 15-MAI-2002
@Tape: DVD 25 (Perm)
@Language: Russian
@Participants: CHI Target_Child, INV Elena Zyryanova
@Sex of Chi: male
@Situation: Anschauen des Bilderbuchs: Mayer, M. (1969): Frog, where are you? — Printed in Hong Kong by South China Printing Co.
@Transcriber: Elena Zyryanova

*INV: с чего начинается?
*CHI: мальчик играет со своим пёсиком.
*INV: угу.
@g 02a
*CHI: потом он ложится спать.
*CHI: и пёсик вышел на улицу.
%err: на картинке этого нет\$SOD
@g 02b
*CHI: и когда настал день он [%мальчик] # проснулся и открыл глаза +»/.
*CHI: +» как красиво на улице # и +...
*INV: а с лягушкой что происходит?
CHI: а с лягушкой # он [%мальчик] открыл форточку, и она улетела [] в своё красивое болото.
%err: улетела = убежала \$LEX
*INV: угу.
*CHI: они нашли лягушку.
%err: пытается окончить рассказ до его логического конца \$KON
*INV: а где?
*INV: разве они её уже нашли?

¹ Форма записи приведенного ниже материала традиционна для международного фонда записей детской речи CHILDES.

*CHI: нет.
 *INV: ты смотри на картинки.
 @g 03a
 @g 03b
 @g 04a
 @g 04b
 CHI: и они поплыли [] за лягушкой.
 %err: поплыли = пошли, отправились' \$LEX
 *CHI: нашли ляг +// # <искали> [x2] не нашли.
 *INV: и где они дальше стали это искать?
 *INV: куда они пошли?
 @g 05
 *CHI: в лес за грибами.
 %err: потеря нити повествования \$KON
 *INV: за грибами разве?
 *CHI: да.
 @g 06a
 @g 06b
 @g 07
 @g 08
 CHI: потом мальчик увидел птицу-ворона [].
 %err: птица-ворон = сова \$LEX
 *INV: угу.
 *CHI: и отд+//и загорал на улице.
 %err: на картинке этого нет \$SOD
 *INV: угу.
 *CHI: потом он # играл.
 %err: на картинке этого нет \$SOD
 *CHI: ну всё # я рассказал начало.
 %com: обращается к INV
 *INV: а здесь давай дальше.
 @g 09a
 CHI: потом они нашли [] # потом мальчик хотел стол-
 кнуть камень [*].
 %err: попытка закончить рассказ до его логического конца
 \$KON
 %err: мальчик опирается о камень \$SOD
 *INV: угу.
 @g 09b
 *CHI: не получилось и 0 [%мальчик] залез на него [%ка-
 мень].
 %err: 0 = OBJ \$SYN
 @g 10a
 @g 10b

*CHI: потом # его пёс испугался тюле+// # рогатого
 кого-то.
 *CHI: ну, кто это?
 %com: обращается к INV
 *INV: олень.
 *CHI: оленя.
 @g 11
 *CHI: и олень столкнул 0 [%мальчика] с пёсиком в болото
 олень [*].
 %err: 0 = OBJ \$SYN
 %err: олень — мальчика \$LEX, \$MOR
 *INV: так, дальше.
 @g 12a
 @g 12b
 @g 13a
 *CHI: потом они выбрались из болота #и устали.
 @g 13b
 *CHI: потом они отдохнули # подремали # и начали играть
 в прятки.
 %err: на картинке этого нет \$SOD
 *INV: угу.
 *INV: а кого они здесь нашли?
 *INV: за бревном кого они нашли?
 @g 14a
 *CHI: лягушек.
 *INV: угу.
 @g 14b
 *CHI: и звали их домой.
 *INV: угу.
 *INV: а посмотри, они всех взяли?
 @g 15
 *CHI: да.
 *INV: посмотри.
 *CHI: нет # одну.
 *INV: угу.
 *CHI: и потом # они жили весело и счастливо.
 *CHI: всё.
 *INV: на этом всё?
 *CHI: да.
 %err: не ясно, вернулся ли ребенок к началу повествования
 \$VOP
 @End

Охарактеризуем повествование Егора.

Во-первых, мальчик регулярно использует лексические замены: *птица-ворон* вместо *сова*, *лягушка улетела* в форточку вместо *убежала*, *поплыли* вместо *отправились*, *хотел столкнуть камень — прислонился к камню* и т.п. Среди замен встречаются как вербально-вербальные (на слово из той же семантической группы), так и вербально-перцептивные (на номинацию похожего предмета или действия) (о типах лексических замен см.: Ахутина, Пылаева 2003). Нельзя сказать, что замены вызваны только трудностью зрительного восприятия. Некоторые из них свидетельствуют о бедности словаря.

Во-вторых, Егор дополняет повествование деталями, не изображенными на картинках: собачка не выходит на улицу, никто не вылетает в форточку, не пытается столкнуть камень, отдохнуть и подремать. Обычно дополнения представляют собой эпизоды стандартных сценариев: поход в лес за грибами, выход на прогулку и т.п. Дополнение деталей в соответствии с типичным сценарием регулярно встречается в повествованиях детей без патологии зрения, у которых в ходе нейропсихологического обследования наряду с трудностями программирования и контроля выявлена несформированность зрительно-пространственного восприятия и переработки информации (Ovchinnikova 2005).

В-третьих, Егор опускает значительное количество изображенных на картинках эпизодов, заметно упрощая семантическую программу рассказа. Сохраняя линию нарратива (действия главных героев), он не вводит персонажей поля нарратива (тех, кого мальчик и собачка встречают во время поисков сбежавшей лягушки).

В-четвертых, маленький рассказчик несколько раз пытается закончить рассказ до его логического завершения.

Наконец, в-пятых, автор теряет основную нить повествования: цель путешествия мальчика и собачки. Отсутствие сквозной темы обуславливает обилие пауз и заминок, отражающих сложность развертывания программы и выбора языковых средств.

Для относительно благополучного завершения рассказа ребенку необходима помощь взрослого. Связный монолог развертывается в процессе диалога с взрослым экспериментатором, взрослый задает вопросы и подает подбадривающие реплики.

Многие ошибки в повествованиях слабовидящих детей связаны с оценкой пространственных признаков: *упал из дерева*; *искали лягушку по земле*; *лягушка выпрыгнула перед окошко*. Синтаксические, фонетические и семантические ошибки встречаются у детей с нарушением зрения заметно чаще и появляются ближе к середине рассказа, что связано с повышенной истощаемостью. Насколько мы можем судить, нет специфических черт, отличающих повествование слабовидящих детей от рассказов их сверстников с нормальным зре-

нием. Специфическим признаком можно считать массивность ошибок в использовании предлогов и множество лексических замен, особенно глаголов, поскольку глагольные замены не характерны для рассказов нормально видящих дошкольников.

Статистически значимым отличием повествований слабовидящих детей является относительно большая длина рассказов (от 190 до 230 словоформ) и меньшее лексическое разнообразие. Большая длина обусловлена обилием дополнительных эпизодов, вводимых детьми в рассказ, а лексическая бедность — редким использованием синонимии, повторением одних и тех же слов. Бедность словаря можно связать с особенностью памяти — с маленьким объемом оперативной памяти, выявленным у слабовидящих детей (Webster et al. 1998). Утрата основного тезиса встречается достоверно часто как у слабовидящих детей, так и у детей с недоразвитием функции планирования и контроля в сочетании с трудностями зрительно-пространственного восприятия. Таким образом, для повествований слабовидящих детей характерно сочетание упрощения семантической программы с ее искажением: они не только исключают эпизоды, упрощая линию повествования, но и искажают основной тезис.

Статистически значимой является частотность обращения слабовидящих детей за помощью к взрослому собеседнику. В повествованиях слабовидящих детей встречаются: вопросы к взрослому (*ну кто это?*); комментарии собственного рассказа (*ну все. Я рассказал начало*); просьбы о помощи (*потом я не знаю — что?*). Рассказ выстраивается как учебный диалог, в котором преобладает лингводидактический аспект коммуникации, присутствующий в любом диалоге «ребенок — взрослый» (Лепская 1997). Слабовидящий ребенок не может самостоятельно развернуть повествование, что удается многим из его сверстников с нормальным зрением.

Выводы

Подведем итоги анализа особенностей повествования пятилетнего слабовидящего ребенка.

1. Индивидуальная вариативность повествований в дошкольном возрасте настолько широка, что вряд ли правомерно выделять список характерных особенностей, обусловленных одним каким-то симптомом. Различные отклонения в развитии отражаются в сочетании нескольких особенностей повествования.

2. Для повествований пятилетних слабовидящих детей характерны частотные и разнообразные ошибки и сбои в планировании высказывания.

3. Рассказы слабовидящих детей отличаются от повествований их сверстников с нормальным зрением большей длиной, меньшим

лексическим разнообразием, более частыми и длительными паузами hesitation, частотными лексическими заменами, прежде всего глагольными, обилием ошибок в использовании предлогов.

4. При семантическом планировании рассказа слабовидящий ребенок утрачивает сквозной тезис и упрощает программу повествования, заданную серией картинок. Искажение проявляется как в утрате основной темы, так и в дополнении рассказа эпизодами, не изображенными на картинке. Ребенок вставляет эпизоды из стандартных сценариев (режим дня, поход в лес и т.п.).

5. Слабовидящий ребенок нацелен на сотрудничество с взрослым при развертывании связного устного монолога.

Литература

- Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. — М., 2003.
- Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка. — М., 2000.
- Жолудева Н.В., Цепина Н.Б. Дошкольная логопедическая служба. — М., 2006.
- Зырянова Е.В. Вариативность стратегий коммуникативного и речевого поведения (по материалам повествований пятилетних детей) // Язык и личность. — Екатеринбург, 2006.
- Зырянова Е.В. Система CHILDES как база данных и источник изучения детской речи // Известия Российского государственного педагогического университета. — СПб., 2008. — № 35 (76). — Ч. II. Педагогика, психология, теория и методика обучения. — С. 113–118.
- Костандов Э.А., Курова Н.С., Черемушкин Е.А., Яковенко И.А. Зависимость установки от участия вентральной и дорзальной зрительных систем в когнитивной деятельности // Журнал высшей нервной деятельности. — 2005. — Т. 55. — № 2. — С. 156–163.
- Костандов Э.А., Черемушкин Е.А., Ашкинази М.Л. Особенности зрительной невербальной установки у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Журнал высшей нервной деятельности. — 2005. — Т. 55. — № 3. — С. 347–352.
- Костандов Э.А., Фарбер Д.А., Мачинская Р.И., Черемушкин Е.А., Ашкинази М.Л., Петренко Н.Е. Пространственная организация корковой электрической активности на разных стадиях зрительной установки у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Журнал высшей нервной деятельности. — 2007. — Т. 57. — № 6. — С. 689–698.
- Лепская Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). — М., 1997.

Манелис Н.Г. Нейропсихологические закономерности нормально-го развития // Хрестоматия по нейропсихологии. — М., 1999. — С. 457–461.

Нападовская В.Н. Коррекция речевых нарушений и формирование творческих способностей у детей с нарушенным зрением. — М., 2003.

Овчинникова И.Г., Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Пенягина Е.Б. Рассказы русских детей (по серии картинок «Frog where are you?»). Звучащая хрестоматия. Бюллетень фонетического фонда русского языка. Приложение №10. — Пермь — Бохум, 1999.

Фильчикова Л.И. Влияние ранней сенсорной депривации на формирование механизмов зрительного восприятия // Альманах Института Коррекционной педагогики РАО. — 2000. — 2. <http://almanah.ikprao.ru/2/st08.htm>

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

Andersen E.S., Dunlea A., Kekelis L. The impact of input: language acquisition in the visually impaired // First Language. — 1993. — Vol. 13, No. 37. — P. 23–49.

Berman R., Slobin D. Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study. — Hillsdale, NJ, 1994.

Norbury C.F., Bishop, D. Narrative skills of children with communication impairment // International Journal of Language & Communication Disorders. — 2003. — Vol. 38, No.3. — P. 287–313.

Ovchinnikova I. Variety of children's narratives as the reflection of individual differences in mental development // Psychology of Language and Communication. — 2005. — Vol.9, No 1. — P. 29–53.

Webster A., Roe J. Children with Visual Impairments: Social Interaction, Language and Learning. — Routledge, 1998.

Виктория Рыскина

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ МИКРОАНАЛИЗ ДИАЛОГА ВЗРОСЛОГО И РЕБЕНКА КАК СПОСОБ ОЦЕНКИ ПРАГМАТИЧЕСКОГО АСПЕКТА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ С ЦЕЛЬЮ ЕЕ ОПТИМИЗАЦИИ

В последнее время на фоне возрастающего интереса к проблемам раннего детства и ранней помощи все чаще встает вопрос об оценке раннего речевого и коммуникативного развития ребенка с целью его последующей коррекции в случае необходимости.

В российской традиции больше внимания всегда уделялось средствам ранней коммуникации (анализировалось гуление, лепет, первые слова и фразы) и оценке ее состояния у ребенка. При этом толь-

ко недавно появилась возможность оценивать структурно-языковой аспект¹ речевого развития ребенка раннего возраста с помощью стандартизированного теста развития — Маккартуровского опросника коммуникативного и речевого развития (Вершинина и др. 2011). Этот тест позволяет быстро оценить количество слов и предложений, которые употребляет ребенок, грамматические конструкции, их лексическое и фонетическое наполнение. Но, кроме структурно-языкового, важен еще и прагматический аспект вербального развития (т.е. цели и мотивы вступления в коммуникацию, содержание и функции коммуникативных актов), в то время как оценка навыков ребенка в этой области имеет огромное значение в особенности для детей с трудностями в развитии речи (например, детей с отставаниями в развитии, двигательными проблемами, сенсорными нарушениями). Прагматический (функциональный) подход к оценке речевого развития подразумевает оценку использования языка в социальном контексте. Он включает в себя оценку собственно коммуникативных навыков, таких, как умение поддерживать партнерство в диалоге, адекватным образом учитывая социальные роли его участников, реагировать на коммуникативные акты собеседника (отвечать на вопросы, побуждать собеседника к действию и т.п.).

Успехи в речевом развитии ребенка более всего заметны окружающим. Именно поэтому и родителей, и педагогов неизменно волнует, как ребенок проявляет себя через речь, сколько слов использует и каким образом их употребляет, насколько его речь соответствует произносительной норме литературного языка. Гораздо реже взрослые уделяют внимание тому, насколько хорошо понимает ребенок обращенную к нему речь, в каких ситуациях он активнее общается, как именно использует знакомые слова.

Два подхода к оценке речевого развития обуславливают и разные тактики помощи ребенку. В первом из указанных аспектов больший акцент в обучении делается на тех языковых структурах, которыми должен в ближайшее время овладеть ребенок. Разрабатывается программа, в основе которой лежит развитие и закрепление определенных навыков восприятия и понимания значения слов и грамматических форм и конструкций, выбора соответствующих речевому замыслу языковых единиц при программировании высказывания, порождении речи, и т.п. Часть детей действительно нуждается в структурированных занятиях подобного рода. В таких случаях инициатива целиком исходит от педагога, который, пользуясь определенными методиками, разрабатывает конкретные приемы расширения

и активизации словаря, отработки грамматических структур и т. п. Повторяя за педагогом, отвечая на вопросы, ребенок учится «доставать» из пассивного словаря нужные слова и словоформы, осваивает новые языковые единицы, учится их использовать в соответствии с их функциями. На этом построена традиционная логопедическая работа по развитию и коррекции речи.

Во втором же направлении больший акцент делается на мотивации и коммуникативных функциях осваиваемых структур. Важно не то, что скажет ребенок, а то, возникнет ли у него желание участвовать в диалоге, в том числе в качестве инициатора в непосредственных бытовых и игровых ситуациях. Второй путь не освобождает от изучения и учета используемых ребенком в речевом общении языковых структур, но помогает построить поддержку на естественных (натуральных) тактиках взаимодействия с ребенком раннего возраста. В западных исследованиях такой подход именуется «натуралистическим», так как он базируется на естественных паттернах взаимодействия с ребенком в быту, на представлениях о том, как это обычно делает мать ребенка. Тот факт, что именно от матери (или от другого постоянно находящегося с ребенком человека) ребенок более всего учится языку, уже не подлежит сомнению. Специфические характеристики, выявляемые в речи матери (С, Ferguson, E.Snow, P.Kuhl, Е.И.Исенина, Н.И.Лепская, С.Н.Цейтлин, Т.О.Гаврилова), не раз подтверждали это предположение. Таким образом, натуралистический метод строится на интуитивно найденных, а затем и методически проанализированных и закрепленных приемах. Несмотря на внешнюю простоту, достаточно ограниченный набор принципов поведения взрослого и используемых им образцов обычно позволяет ребенку вполне успешно развивать представления о мире и овладевать речью в естественной обстановке, без специальных занятий. При этом естественным образом увеличивается словарь ребенка, усложняются используемые им грамматические и фонетические структуры.

Таким образом, можно заключить, что естественное родительское поведение способствует развитию языка через диалог, который можно было бы назвать оптимальным. Однако родители не всегда способны дать толчок в развитии языка через оптимальный диалог. Стратегии и тактики речевого поведения родителей определяются как возрастом ребенка и уровнем его когнитивного и речевого развития, так и качествами самих родителей, их способностью учитывать потребности ребенка, реагировать на изменения в его поведении (Исенина, Барановская 2001).

Поведение родителей может быть в большей или меньшей степени оптимальным в определенной ситуации. В ряде работ (Kaiser et al 1992) разграничиваются «положительные» и «отрицательные» паттерны поведения взрослого. Возможны, например, отсутствие пауз и

¹ К структурно-языковому аспекту относится овладение фонологическими, семантическими, синтаксическими единицами и правилами языка.

обратной связи, недостаточное количество речевых образцов и комментариев, излишнее или, наоборот, недостаточное число тестирующих вопросов и т.п.

Изменение стратегии (от оптимальной к неоптимальной) может происходить как в связи с наличием реальных проблем в развитии речи ребенка (например, отсутствием фразовой речи до 3 лет), так и по причине излишней озабоченности со стороны взрослых речевым развитием ребенка. Часто неоптимальная стратегия оказывается обращенной к детям с социально-эмоциональными сложностями или в тех случаях, когда развитие речи оказывается опосредованным эмоциональным состоянием в связи со сложностями взаимодействия в паре ребенок-взрослый. Неоптимальное коммуникативное поведение взрослых может быть обусловлено трудностями контекста, возникнуть при овладении ребенком двумя языками одновременно или в ситуации потери одного из языков.

Что же такое оптимальный диалог и какие методы существуют для его поддержания?

С 1980-х гг. в программах раннего вмешательства и оптимизации коммуникативного развития ребенка произошло смещение фокуса на **качество** и **прагматику** педагогического общения, в частности, на построение диалога с ребенком в процессе обучения. Первый вариант был представлен в так называемой модели «отзывчивого взаимодействия» (*responsive interaction*), где акцент делался прежде всего на отклик взрослого, выразившийся в следовании за вниманием ребенка, имитации действий ребенка, расширении и продолжении того, что сказал или сделал ребенок, без выдвигания собственных требований к нему. Этот подход оказался особенно эффективен в работе с детьми, имеющими проблемы контакта и другие более легкие отклонения социально-прагматического характера. Полный отказ от педагогического доминирования, включенное следование за предметом детского интереса и внимания показал, насколько важным для развития оказалась демонстрация ребенку того, что его личный интерес достоин внимания и обсуждения. Дальнейшее развитие натуралистического подхода стало включать особую организацию среды: окружение должно быть организовано так, чтобы интерес ребенка можно было направить в русло максимального развития и приобретения необходимого опыта. Предметно-образовательная среда, разработанная в рамках этого подхода, не только включает разнообразные интересные ребенку объекты и обогащена различными сенсорными материалами, но также способствует сосредоточению внимания на определенных вещах. Задача состоит не в том, чтобы фокусировать детское внимание путем показа предмета, повышающейся интонации при комментировании, просьбы показать или назвать объект, но преимущественно в том, что благодаря организации среды таким

образом, чтобы ребенок захотел получить какой-либо заметный, но недоступный ему объект либо выразил желание прокомментировать событие, которое произвело на него сильное эмоциональное впечатление. Сама дидактическая среда, вызывающая ребенка на коммуникацию, была названа термином *милье* (от французского *milieu* — «среда» (Kaiser, Yuoder, & Keetz 1992)). В частности, было показано, что при подобном подходе развиваются когнитивные и коммуникативные навыки, что сказывается на развитии инициативности детей, способности активно начинать диалог, а также способствует расширению словаря, однако не отражается на способности к конструированию фраз. Дальнейшее обогащение методики происходило за счет идей структурирования коммуникативных действий ребенка и взрослого, организации детского внимания и контроля над фокусом совместного внимания, активизации приемов лингводидактики. Была создана эклектическая модель, комбинирующая натуралистические и дидактические принципы, основной целью которой была организация процесса освоения ребенком навыков в минимализированной ситуации при максимально возможном проявлении детской инициативы в специально организованной среде. Акцент оставался на расширении коммуникативной и диалогической компетенции ребенка, а не на содержании занятий.

Общий смысл средовых подходов, которые в настоящее время широко применяются в области педагогики, социальной работы и медицины, заключается в том, чтобы изменить ситуацию (повлиять на развитие или состояние ребенка), изменяя окружение естественным образом. При применении этого подхода в обучении языку и коммуникации тот, кто взаимодействует, (1) больше следует за инициативой ребенка, чем проявляет собственную инициативу, т.е. базируется на лидировании ребенка; (2) использует «случайные», естественные ситуации для обучения; (3) ориентируется на естественные эпизоды в использовании речи (форму выражения и содержание определяет функция высказывания, его прагматика). Целью педагогической коммуникации в среде всегда является улучшение социально-коммуникативного поведения через установление контакта с объектами. При интерактивном (диалоговом) моделировании (A.Kaiser, S.Warren) обучение происходит только в тех случаях, когда ребенок этого требует, используются подсказки (моделирование, вопросы, указания, отсрочки, реакция на случайное стечение обстоятельств), которые затем повторяются через определенный период времени.

Уточним, что представляет собой педагогический микроанализ коммуникации на начальном этапе речевого развития ребенка. Он включает ряд приемов, о которых речь идет ниже.

Моделирование — это предоставление модели, которая соотносена с фокусом внимания ребенка. Совместный фокус внимания может

достигаться двумя способами: следованием за вниманием ребенка (ожиданием, когда ребенок обратит внимание на объект самостоятельно) или привлечением внимания ребенка с помощью комментирования («Ой, какой зайка!»), вопроса или просьбы («А где зайка у нас?»), инструкции к действию («Посмотри-ка, зайка какой!»), при этом взрослый может использовать жест. После того как ребенок обращает внимание на ситуацию, взрослый моделирует ее. У ребенка может появиться желание повторить модель, и он говорит: *Зайка*. При реплике фонетически несовершенной (например, *зя*) взрослый еще раз повторяет модель. Взрослый **поощряет, повторяет и расширяет высказывание**, а затем предлагает следующую ситуацию: «Да, молодец, зайка с ушками длинными. На, возьми, зайку». При неправильном ответе или отсутствии ответа ребенка взрослый доброжелательно повторяет модель, подстраивая темп речи под возможности ребенка.

Запрос всегда относится к фокусу интереса ребенка: «Кто это? Кого ты хочешь?» При правильном ответе следует похвала, расширение и получение объекта: «Молодец... Зайка, зайка серенький такой. Возьми зайку». При «неверном» ответе (например, *Ku!* — «киска») следует второй запрос («Кто это?») или используется модель («Это зайка!»). Если ребенок отвечает: Зайка, то взрослый формулирует более сложный запрос: «Такой красивый зайка, на зайку. Зайка хороший (пай). Какой у нас зайка?». Ребенок отвечает, подтверждая понимание: *Зяка на*. Взрослый подтверждает: «Да, зайка хороший».

Отсрочка. В те моменты, когда ребенок наиболее нуждается в дополнительных материалах или помощи, поддерживается зрительный контакт протяженностью от 4 до 15 секунд. Например, ребенок требует *дать лялю* или *открыть* (коробку), взрослый поддерживает ребенка, включая дополнительные моменты ситуации: «Понятно. Лялю тебе дать? Вот какая ляля красивая. Держи лялю». Если ребенок не пытается потребовать, например, игрушку, то можно предложить: «Дать лялю?» или «Открыть коробку?», при этом взрослый продолжает контролировать детскую реакцию при помощи зрительного контакта, замечая вызревание и появление реакции. В случае, когда ребенок решается сказать: *Открыть!*, взрослый выражает свою удовлетворенность как самим фактом ответа, так и его содержанием и грамматической формой, а затем совершает требуемое действие и называет его: «Конечно. Правильно, мы хотим ворота открыть. Вот, открываю ворота». В негативном случае вновь вводится модель: «Открыть. Скажи — открыть!».

Поддавливание момента, обучение в случайно возникшей ситуации (incidental teaching). Взрослый поджидает момент, когда ребенок будет нуждаться в материалах или помощи, когда мотивация будет сильной и естественной. Она возникает только в реальных неструктурированных ситуациях, ребенок выбирает объект и инициирует

обмен репликами, взрослый отвечает на запрос серией подсказок, которые ранжируются от полного отсутствия до развернутого диапазона. В данной стратегии очень важна окружающая обстановка, среда, которая стимулирует запросы ребенка. Например: ребенок инициирует коммуникацию, говоря *Дай машину*, взрослый спрашивает: «Какую дать тебе машину?», ребенок не отвечает, взрослый предлагает модель: «Скажи: я хочу красную машину». Ребенок: *Хочу паровозик*. Взрослый включает в свой уточняющий вопрос его предложение: «Паровозик хочешь?». Можно сказать, что здесь взрослый идет, казалось бы, на поводу у ребенка, однако на самом деле он ориентируется на цели, идущие дальше обыденного выяснения намерений ребенка, он обучает формулировке намерения.

Расширение — это использование вербальных форм, которые повторяют высказывание ребенка с добавлением уместных грамматических и иногда семантических деталей. При этом основное семантическое намерение ребенка сохраняется, обрастая уместными деталями, трансформируя высказывание в семантически полное, грамматически нормальное (Cleave & Fey 1997). Расширение указывает ребенку на то, что взрослый внимательно его слушает, что в общении можно и нужно повторять отчасти сказанное партнером, а когда настает очередь ребенка говорить, его высказывания достойны уважительного рассмотрения и подтверждения. Таким образом, взрослый подчеркивает, что ребенок успешен как участник коммуникации в самом процессе диалога и заодно обеспечивает предъявление модели для более продвинутых форм речи.

Ребенок: *Ляля топ-топ*.

Мама: Ляля идет, топ-топ (ввод глагола, лексико-грамматическое расширение).

Ребенок: *Папа гулять*.

Мама: Папа гуляет, папа пошел гулять (изменение грамматической формы, предложение вариантов высказывания на выбор), папа на машине поехал гулять (семантическое расширение, функционально-синтаксический тренинг).

Придание новой формы — реконструирование высказывания ребенка, в котором базовая семантическая информация сохранена, а синтаксическая структура изменена. Высказывание взрослого связано с детским базовым высказыванием и поддерживает базовое значение детского высказывания, при этом изменяется один или более элемент в оригинальном детском высказывании. Лингвистическое развитие ребенка продвигается, потому что поддерживается его идея или значение высказывания в грамматически измененных предложениях, показываются альтернативные пути формирования предложения

ния. В естественной ситуации такое поведение ребенка не кажется искусственным, а взрослый не прерывает контакта с ним.

Ребенок: *Миша пать* (Миша спать).

Взрослый: Ты спать пойдешь? Да, Миша пойдет спать. Ты пойдешь спать.

Сравнение этой пары высказываний дает возможность ребенку узнать больше об отношениях между разными синтаксическими формами, выражающими одни и те же значения. Эта стратегия часто используется при обсуждении книжек (Цейтлин 2000).

Распространение — это реакция на высказывания ребенка, расширяющая некоторые аспекты значения, внося новую информацию. Такие диалоговые эпизоды важны, потому что семантические особенности распространения близки к высказыванию ребенка, и это позволяет ему понимать семантику и грамматические отношения в предложении взрослого. Собеседники вместе строят ситуацию и дополняют ее содержание. Этот тип диалога способствует пониманию собственно взаимности.

Ребенок: *Спит.*

Взрослый: Он очень устал — спит.

Ребенок: *Да, устал. Спит.*

Все вышеперечисленные техники базируются на диалоге с обратной связью. Безусловно, чем старше ребенок, чем выше уровень его коммуникативного и речевого развития, тем больше возможностей следовать обратной связи.

Техники позволяют, с одной стороны, следовать за ребенком, с уважением относиться к выбору темы и объекта внимания, с другой стороны, вносить в беседу с ним семантическую и грамматическую новизну, не переключая и не меняя тему. Эти техники особенно эффективны для детей с неустойчивым вниманием. Процесс формирования двусловных высказываний у ребенка — период, когда взрослый успешнее всего пользуется техникой различных вариантов обратной связи. В период однословных высказываний для многих представляется более сложной задачей улавливать инициативу. В период многословных высказываний ребенок продуцирует грамматические формы и синтаксические структуры, а взрослый начинает использовать все чаще те коммуникативные стратегии, которые он употребляет в беседе с другими взрослыми, и эти стратегии также индивидуальны. С другой стороны, ребенок на этапе многословных высказываний (чаще всего в возрасте от 20 до 30 месяцев, когда дети в норме обрета-

ют самостоятельность) достаточно подвижен, и это требует от взрослого большего структурирования поведения.

Ребенок: *А-а.*

Взрослый: Да, ляля, ты качаешь лялю, посмотри, у нее глазки.

Ну, как, давай посмотрим, какие глазки у нее. Да. А мамини глазки покажи.

Итак, выделяются отдельные паттерны, которые оптимизируют диалог, влияют на развитие инициативы и развитие речи. Можно ли каким-то образом повлиять на поведение родителей, чтобы они чаще использовали адекватные и необходимые ребенку в данный момент инициативы и реакции?

Традиции различных как бихевиоральных, так и гуманистически ориентированных подходов, различных поведенческих тренингов, вскрытие механизмов и причин тех или иных форм поведения, осознание и наблюдение за поведением другого и собственным поведением говорят о том, что подобные вмешательства могут принести результаты. Об этом свидетельствует положительный эффект тренингов, в которых применяются различные поведенческие методы семейной терапии, взаимодействия, модификации поведения. Неоднозначен ответ на вопрос о том, в какой степени полезным для адекватного родительского — детского взаимодействия является рефлексия над собственными коммуникативными паттернами. Приверженцы психодинамического направления родительско-детской психотерапии полагают, что взаимодействие является жестким паттерном и может изменяться только под влиянием глубинной работы с парой (Мухамедрахимов 1999).

Однако побуждение к рефлексии над собственной деятельностью является в последнее время одной из составных частей подготовки и поддержки профессионалов многих «помогающих» профессий (педагога, психолога, врача). Рассмотрение родительской компетентности с точки зрения специфической деятельности по воспитанию и развитию ребенка необходимо для того, чтобы родители могли расширить свой репертуар коммуникативных паттернов в общении с ребенком.

Эти тактики возможно применять в рамках следующих моделей: метод прямого инструктирования родителя педагогом, метод показа педагогом на собственном примере без объяснений, метод организованного наблюдения родителей за взаимодействием ребенка — педагога, метод позитивного комментирования видеозаписи, метод тренинга в родительских группах, метод организации терапевтической среды. Подробное описание моделей не входит в задачи данной пу-

бликации, но представляется важным для психолого-педагогического применения лингвистического анализа прагматического аспекта коммуникации ребенка раннего возраста с взрослым.

Литература

- Вершинина Е.А., Елисеева М.Б., Лаврова Т.С., Рыскина В.Л., Цейтлин С.Н.* Некоторые нормативы речевого развития детей от 8 до 18 месяцев // Специальное образование: традиции и инновации. — СПб., 2011.
- Исенина Е.И., Барановская Т.И.* Предпосылки базовых качеств матери и их связь с социопсихологическими характеристиками будущей матери // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. — М.; Воронеж, 2001.
- Мухамедрахимов Р.Ж.* Мать и младенец. Психологическое взаимодействие. — СПб., 1999.
- Рыскина В.Л., Цейтлин С.Н.* К вопросу оценки коммуникации в раннем возрасте // Актуальные проблемы логопатологии: исследование и коррекция. — СПб., 2001.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Cleave P. L., & Fey M. E.* Two approaches to the facilitation of grammar in children with language impairments: Rationale and description // American Journal of Speech-Language Pathology. — 1997. — № 6. — P. 22–32.
- Kaiser A. P., Yoder P. J., & Keetz A.* The efficacy of milieu teaching // Causes and effects in communication and language intervention. — Baltimore, 1992. — P. 63–84.

Ольга Сизова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ РЕБЕНКА В СОПОСТАВЛЕНИИ С ЕЕ РАСПАДОМ ПРИ АФАЗИИ: АНАЛИЗ СЛУЧАЯ

Прямые сопоставления речи больных афазией и детей с тяжелым недоразвитием речи (алалией), как правило, приводят к выводу о непродуктивности такого подхода, поскольку функционирование системы, уже сформированной, но поврежденной в одном из параметров, строится по иным принципам, чем формирование системы в специфических условиях изначальной неполноценности одной из функций. Обычно исследователи приходят к заключению о несопоставимости ошибок, допускаемых взрослыми больными, с особенностями формообразования и синтаксического развертывания у детей с речевым дизонтогенезом.

Рассмотрим результаты исследования речи и высших психических функций ребенка 5 лет. Исследование проводилось как в виде эксперимента в специально организованных условиях, так и посредством наблюдения за поведением ребенка в неформальной обстановке. Соня К. поступила в ГДОУ № 85 Санкт-Петербурга в возрасте 5 лет 3 месяцев. Девочка была направлена в дошкольное учреждение речевой специализации пробно, поскольку основой в структуре дефекта считалась задержка психического развития, то есть недоразвитие речи, как предполагалось, являлось следствием недоразвития высших психических функций в целом.

При обследовании функций анализаторных систем выяснилось, что показатели восприятия сигналов различных модальностей, а также зрительный и слуховой гнозис у Сони находятся в пределах возрастной нормы. Она точно узнавала звуки различных музыкальных игрушек и воспроизводила серии звучаний в правильной последовательности. Соня сумела различить 6 наложенных контурных изображений животных, четыре из которых были повернуты на 90 и 180 градусов. Она верно выполнила две из трех проб на праксис позы («колечко» и «покажи нос»), позу «собачка» воспроизвела вниз большим пальцем левой рукой, повторила то же правой и затем нашла верную позу. Так же уверенно Соня выполняла простые движения: сжимание-разжимание кулаков, раздвигание-сдвигание пальцев. При воспроизведении серии из трех движений Соня устойчиво меняла порядок движений, начиная со второго в серии и далее воспроизводя остальные. Результаты моторных проб позволяют сделать вывод о том, что у девочки в основном сохранно функционирование кинестетического анализатора, обеспечивающего распознавание положения мышц в различных позах, однако недоразвит динамический праксис, позволяющий организовывать отдельные движения в последовательности.

Пробы на артикуляционный праксис Соня также выполняла без труда, воспроизводя весьма сложные положения языка без зрительного контроля.

Восприятие речи у Сони также представляется вполне сохранным: из 7 проб на различение падежных флексий существительных, заключающихся в подборе иллюстраций к паре словосочетаний (*мальчик моет — мальчика моют; коза-мама — коза мамы*), Соня верно выполнила 5. При различении предложений, в которых роль субъекта и объекта маркировалась более надежно — с помощью порядка слов и падежных флексий, девочка вообще не допустила ошибок. Наконец, верно были восприняты три из четырех предложений с противительным союзом **НО**. Пробы на различение грамматических форм глагола Соня выполнила весьма своеобразно: верно подбирала объект к формам глаголов прошедшего времени в мужском и среднем

роде (последний — путем перебора, но в итоге выбор был верным), а к глаголам в форме женского рода устойчиво подбирала рисунки, обозначаемые существительными среднего рода. Проба на дифференциацию форм единственного и множественного числа глаголов, на первый взгляд, выполнена неудачно (3 верных выбора из 6-ти), но анализ выполнения выявляет, что Соня придерживается единого алгоритма выполнения: сначала показывает иллюстрацию, изображающую один объект, а затем — несколько объектов. Именно таким образом предъявлялись глаголы в первом задании пробы: «Покажи, где летит... летят». Следовательно, можно предположить, что ошибки в выполнении обусловлены не столько нарушением понимания, сколько трудностями переключения с оказавшегося однократно уместным способом действия. Такого рода трудности переключения от освоенного способа действия к другому при переходе с одного на другой способ классификации были отмечены у больных с повреждением лобных долей (Лурия 2000: 205, Милнер 1973: 523—525).

При этом экспрессивная речь Сони весьма своеобразна. В ее лексиконе имеются разнообразные имена существительные, довольно богат запас прилагательных. Но слоговая структура при актуализации соответствующих слов оказывается значительно нарушенной. Фактически девочка неспособна, за редким исключением (*пануста* = капуста), воспроизвести более чем двусложные структуры, причем воспроизводит ударный и еще один из слогов: последующий (*ёти, куты, юбы, син'ь, деви* (= ёжик, куртка, юбка, синяя — о гитаре; *(на) дереве*) или предшествующий (*видов, гуес', пасин, танис'* (= помидор, огурец, апельсин, штанишки). Отмечены перестановки звуков (*неск* (= снег), *камо* (= морковь/морковка?). Такого рода нарушения звукологовой структуры являются характерными для детей с эфферентной моторной алалией (Белова-Давид 1969) и могут быть связаны с неспособностью ребенка к развертыванию последовательной программы фонетического оформления высказывания, т.е. с дисфункцией кинетического программирования (Ахутина 2007:196). Эти процессы также обеспечиваются функционированием передних отделов коры головного мозга. Неспособность Сони не только актуализировать самостоятельно, но даже воспроизводить вслед за взрослым трехсложное слово обнаружилась также в грамматической пробе. Необходимо было подобрать адекватную форму рода и числа прилагательного «голубой» к предъявляемым существительным «шар», «чашка», «карандаши». В первых двух случаях Соня договаривала слово, произносить которое начинал экспериментатор: шар голу — *бой*, чашка голу — *бос'*; но после предъявления слова «карандаши» продолжила сама: *тозе тёны, беи, каичи* (= тоже черные, белые, коричневые), то есть воспроизвела все упроченные в произношении названия цветов, в том числе и трехсложную, но знакомую структуру *каичи*.

При актуализации существительных отмечаются случаи расширения значения слова: *куты* (= куртка) и *куты тёны* (= куртка теплая при назывании свитера); *юбы* (= юбка при назывании платья), однако для часто смешиваемых в речи Сониных сверстников апельсина и лимона есть дифференцированные именованья: *пасин* и *имо* соответственно. Трудности актуализации нетипичны для Сони, единственный случай поиска выявлен при попытке назвать кровать — слово, начинающееся с кластера и по этой причине, возможно, не закрепившееся в лексиконе девочки. Процесс называния проходил следующим образом: *дива* (= диван)...*эта пам'*... *пам'и ночь* (= эта спать... спать и ночь). Таким образом, единственная отмеченная нами в речи Сони замена существительного глаголом не была связана с замещением называния описанием ситуации, столь типичным для афферентных моторных алаликов (ср. описание речи Вани в (Сизова 2011: 503—506)). Скорее, высказывания Сони *эта пам'*... *пам'и ночь* представляют собой две голофразы, характеризующие ситуацию ночного сна, что подтверждает наличие указательного местоимения *эта*, требующего существительного в правом контексте, и сочетание слов «спать» и «ночь» в качестве однородных членов предложения, соединенных союзом «и».

Связанные с фонетическими, вернее, артикуляционными особенностями слов причины также, как представляется, играют значительную роль в выборе актуализируемых Соней слов. Кластер КР в начале слова «кровать» значительно более сложен для произношения, чем СП в слове «спать», хотя и последний не воспроизводится в речи Сони полностью. В других словах: *стос'* (= стол), *пануста* (= капуста) кластеры, начинающиеся со щелевого С, воспроизводятся Соней точно. Вероятно, описанное явление соотносится с другой выявленной в речи Сони артикуляционной особенностью: замещением в ряде слов конечных взрывных и сонорных звуков на щелевой С'/С: *стос'* (= стол), *дос'* (= дом), *рас* — *тёс* (= растет). Подобное явление отмечено и в речи Радомира (Сизова 2011: 506), особенности становления языковой системы у которого обусловлены, вероятно, недостаточностью функционирования передней речевой зоны. Таким образом, щелевые согласные, по всей вероятности, легче артикулируются детьми с рассматриваемой формой речевой патологии, чем прочие группы согласных, поэтому они выступают в роли заместителей и в ряде случаев сохраняются в кластерах. Замена смычных звуков на щелевые может быть обусловлена одним из характерных проявлений дисфункции премоторной области передней речевой зоны, а именно затруднением переключения. Артикуляция взрывного звука не требует удержания артикуляционной позы, а произнесение щелевого как раз предполагает более длительное «застревание» органов артикуляции в принятом положении. Таким образом, возмо-

жен «переход», превращение взрывного согласного в шелевой именно в результате неадекватного удержания, «персеверирования» артикуляционной позы. Таким образом, переднеязычные Т и Л в речи Сони превращаются в С'/С без изменения места артикуляции, но, в первом случае, путем ее «персеверирования», а во втором — путем исключения необходимости подключения работы голосовых складок и нетипичного бокового выхода воздушной струи. В случае замещения дос' (= дом) вероятно влияние предшествующей артикуляционной установки переднеязычного Д.

Соответственно, при выборе слова ребенок с большей вероятностью актуализирует то слово, для воспроизведения фонетического состава которого у него есть артикуляционные возможности. Это свидетельствует о способности таких детей к анализу воспринимаемой речи и соотнесению полученных данных с представлениями о своих произносительных возможностях. Именно поэтому, видимо, нормально развивающиеся дети со сходными особенностями высшей нервной деятельности (недостаточностью функционирования передних отделов коры), к которым, вероятно, относятся так называемые референциальные дети (Сизова, в печати), не склонны к повторению слов, отсутствовавших в их предшествующей речевой практике; эта особенность выявлена и у Сони в пробе с прилагательным *голубой*.

Атрибутивный лексикон Сони довольно разнообразен, имеются прилагательные, обозначающие размер: *асёй, маи* (= большой, маленький), разнообразные цветные прилагательные, причем при адекватном употреблении *бей, ызи* (= белый, рыжий) девочка устойчиво смешивает названия «синий» и «зеленый». Качественные прилагательные употребляет не всегда точно, но пытается найти адекватное слово:

Взрослый: Зайчик в сказках добрый, а волк...

Соня: *сины...звой* (= сильный...злой.)

Взрослый: Кошка мягкая, а кирпичная труба...

Соня: *сина кеп* (= сильно крепкая).

Прилагательные в самостоятельной речи Сони используются в роли предикатов: *он ызи* (= он рыжий — об апельсине), *каюс' он* (= колючий он — о еже); *уса зюј* (= лиса злой).

На фоне разнообразия именного словаря запас глаголов в речи Сони не так богат, их актуализация вызывает трудности. При необходимости обозначить действие персонажа на картинке глаголы замещаются существительными: *вада* (= плавает), прилагательными: *кают'* (= колючий — о сидящем на пенке еже). Многие глаголы озвучиваются в составе устойчивых словосочетаний: *потом мася*

(= спортом занимается — о бегущем человеке); *катася пе* (= катается (на) велосипеде); *мое мати ицо* (= моет мальчик лицо). Трудности при актуализации именно глагольной лексики и тенденция к замещению «подлинного развертывания» высказывания шаблонными ответами являются специфическими характеристиками речи больных с динамической афазией, связанной с повреждением передних отделов левого полушария (Лурия 2000: 201). Таким образом, состояние лексикона Сони характеризуется теми же особенностями, что и у больных с поражением передней речевой зоны.

Пробы, выявляющие особенности состояния грамматической системы, обнаружили, что морфологическая система у Сони фактически не функционирует. Девочка не образует падежных форм существительных, дополняя предложения исключительно существительными в форме именительного падежа или звукоподражаниями: Девочка кормит — *каза*; Девочка дает траву — *бее*. В некоторых случаях озвучиваемые Соней словоформы напоминали формы множественного числа: Мальчик дает молоко — *катяты* (= котята?); Замок открываем — *кљючи*. Вероятнее, однако, что данные формы не составляют системы противопоставлений с соответствующими формами единственного числа, а зафиксированы в речи как «замороженные», поскольку в силу фонетических особенностей речи Сони флексии единственного и множественного числа не имеют четких маркеров. Так, единичные предметы довольно часто обозначаются словоформами, имеющими флексии -И/ -Ы: *гути, ху-си, куты, юбы* (= груша, хрюшка (свинья), куртка, юбка). Соответственно, дифференциация числовых форм глагола в экспрессивной речи Сони также не сформирована, используются аморфные лексемы: бабочка — *итіј*, бабочки — *итіј*. Однако при дополнении флексией слова, которое начал произносить экспериментатор, Соня сумела озвучить дифференцированные флексии: тюльпан рас — *тёс*; тюльпаны рас — *тус*, что свидетельствует о возможности формирования числовых противопоставлений в ближайшей перспективе. Предлогов Соня не использует, единственный шифтер отмечен в высказывании: *Дева а куки се* (= девочка с куклой сидит?). Родовые формы прилагательных и глаголов также не дифференцированы. Недифференцированность падежных и родовых форм в речи Сони обусловлены, вероятно, одной и той же причиной: в силу редуцированности слоговой структуры произносимых Соней слов флексия просто не договаривается. Невозможность воспроизвести различные флексии, маркирующие различные грамматические значения, приводит к несформированности соответствующих грамматических противопоставлений. Однако в случае, когда сложности с воспроизведением слоговой последовательности были сняты, т.к. многосложная структура слова воспроизводилась взрослым, девочка сумела верно выбрать дифференцированные флексии,

маркирующие формы числа глаголов. Этот факт свидетельствует о том, что отставание в развитии морфологической системы не обусловлено неспособностью дифференцировать соответствующие значения, но связано с недостаточностью практики употребления, воспроизведения полных словоформ с дифференцированными флексиями, то есть причины этого отставания носят не семантический, а, скорее, артикуляционный характер.

Соответственно, флексии глаголов в речи Сони также не дифференцированы. Глаголы в форме повелительного наклонения используются в несвойственной им синтаксической роли: *Эта мама пишу мой* (= эта мама посуду моет); *Мати сине катай* (= мальчик на велосипеде катается) Фактически указанные словоформы являются фонетически редуцированными вариантами соответствующих личных форм «моет» и «катает», в которых Соня не договаривает именно флексии. В прочих случаях употребляемые Соней глагольные формы трудно атрибутировать: так, в предложении: *Он купатя мати, девитозе купат', се купат'*, описывающем купающихся мальчика, девочку и множество других детей, глаголы *купатя* и *купат'* могут быть интерпретированы и как инфинитивы «купаться», и как личные формы «купается/купаются». В большинстве же случаев формы глаголов в речи Сони оканчиваются на гласный: *игае, катаэ, бикаэ, иде* (= играет, катается, прыгает, идет), что фонетически в большинстве случаев соответствует части флексии, которая, как это характерно для Сони, произносится редуцированно. Следовательно, и система словоизменения глаголов не сформирована по причинам, связанным с особенностями произношения многосложных структур.

Характерно, что в собственных высказываниях Сони недостаточность функционирования морфологической системы не играет значительной роли. Ее спонтанные высказывания обычно являются комментариями к совершившимся или происходящим событиям, и отсутствие или неточность грамматического маркирования словоформ практически не влияет на их информативность: *Мама пат', папа дейги* (= мама спит, папа деньги (зарабатывает)); *Я зук видел* (= Я жука видела). Пропуск глаголов отмечается даже в случае ответа на вопрос, подразумевающий обозначение действия: *Мы гуляс'* — А что на улице делали? — *там лёс', снек, вада* (= там лед, снег, вода). В некоторых случаях из-за особенностей порядка слов и отсутствия падежного маркирования смысл сообщения может быть воспринят искаженно: *Э девитой тётя* (= (это?) девочку моет тетя — немаркированный объект впереди субъекта). Но в большинстве случаев двусмысленностей при восприятии распространенного высказывания не возникает: *Мати сине катай, девит бикаэ* (= мальчик (на) велосипеде катается, девочка прыгает); *Он газит, дядя* (= он гладит (кота), дядя). В нескольких случаях конечные гласные словоформ могут быть рас-

ценены как отчасти редуцированные падежные флексии: *касе* (= кашей?) — о картинке, где девочку кормят кашей); *симье* (= свинье?) — дополнение предложения «Вот свинья, баран идет в гости к...»); *Он пати, он боис' людé* (= он спать, он боится людей) — об изображении бабочки, спрятавшейся в цветке. Но даже если эти гласные не являются результатом артикуляционной неточности, допущенной в конце произнесения слова, такие падежные формы не образованы самостоятельно, а воспроизведены в подходящем контексте, что особенно вероятно в последнем развернутом высказывании.

Еще одной важной особенностью самостоятельных высказываний Сони является стремление объяснить значение неактуализируемого слова с помощью упоминания характерных признаков предмета: *это...яти...коти там* (= это ягоды...кости там — о сливах) Наконец, приведем полностью пересказ Соней сказки «Репка»:

Посадил...дед... дес.. репку...*јену* ...выросла... *висла гомный* (=огромный). Стал дед ...*дес стас' к'епы* (= дед стал к репы?). Стал дед репку тянуть. — *Не он тянул* (отрицание под ударением, относится ко всему высказыванию = не вытянул). *Этой* (достает игрушку-бабку). *Они к эпы. Тянуу-тянуу, мозе э* (= не может). *Это девы* (= девочка). *Тянуу-тянуу, мозе э. Собака... Тянуу-тянуу, мозе тянуу.* (= (не) может вытянуть). *Киска иде собака. Тянуу-тянуу, мозе* (= (не) может). *Пипа* (= мышка) *тянуу. Он тянуу, пипа тянуу-тянуу — вот, тяни там, оп, сё, яма* (= оп, всё, яма — от вынутой репки осталось отверстие в подставке).

В этом тексте выявляются и фонетические особенности речи девочки такие, как замещения конечных согласных на С/С', и активное использование оборотов-штампов типа *тянуу-тянуу*, в тексте сказки вполне уместное. Самостоятельное развертывание сюжета затруднено и, вероятно, без помощи взрослого и опоры на упроченные конструкции было бы невозможно. Отсутствует грамматическое маркирование во фразе *Киска иде собака*, но обнаруживаются попытки сформировать предложно-падежную конструкцию *дес стас' к'епы/ Они к эпы* с весьма характерным замещением флексии дательного падежа, требующей преобразования конечного согласного основы, на флексию родительного падежа, не предполагающую подобной трансформации. Интересно выражение отрицания путем размещения частицы «не» в начале или конце высказывания, что характерно для нормально развивающихся детей на более раннем этапе развития как отрицание значения высказывания в целом. Наконец, самостоятельный комментарий к финалу сказки, в котором Соня обошлась минимумом языковых средств, был весьма эмоционален и понятен.

Таким образом, трудности развертывания высказывания и актуализации глаголов, характерные для больных с динамической афазией, а также близкая к «телеграфному стилю» недостаточность грамматического маркирования, свойственная больным с «передним аграмматизмом» (Ахутина 1975), обнаруживаются в речи Сони. У девочки выявляются также трудности в формировании двигательных программ и программирования деятельности, что является признаками недостаточности функционирования передних зон коры головного мозга на различных уровнях. У взрослых эти отрицательные симптомы, как правило, относятся к различным симптомокомплексам, связанным с недостаточностью функционирования передних зон коры, таким как динамическая и эфферентная моторная афазии. У Сони же выявляются в той или иной степени все указанные симптомы. Такая картина связана с тем, что в сформированной языковой системе и, шире, в системе высшей нервной деятельности функции довольно жестко специализированы, и локальное поражение приводит к ограниченному выпадению функций. При этом афазия, как правило, приводит к более серьезному распаду возможности пользоваться речью и регулировать поведение. У Сони же недостаточность функционирования нижележащих уровней языковой системы, обуславливающая отклонения в формировании артикуляционной программы высказывания, оказывает влияние на развитие грамматической системы в силу, в частности, недифференцированности флексий в произношении. При этом у девочки все же формируется и развивается языковая система, и это развитие происходит на базе сохранных возможностей к воспроизведению речевых штампов, к дифференциации значения морфологических показателей в обращенной речи и возможности их изолированного воспроизведения. Также недостаточность формирования двигательных программ влияет на запаздывание освоения разнообразных программ деятельности, но в этой ситуации использование поведенческих штампов, подобно штампам речевым, часто (но не всегда) оказывается адекватным способом разрешения ситуации, поскольку самостоятельная деятельность дошкольника довольно регламентирована.

Таким образом, при сходстве симптоматики и общности механизмов нарушений картина функционирования языковой системы у ребенка с речевым дизонтогенезом и взрослых больных несколько отличается. Высокая степень специализации различных областей коры у взрослых при поражении определенной зоны ведет к выпадению ограниченного набора функций, но роль каждой из этих функций в сформировавшейся системе не может быть компенсирована деятельностью других, столь же высокоспециализированных областей. В силу этого при афазии, как правило, распад языковой системы оказывается более значительным, чем у детей со сходными симптомами.

В детском же возрасте система лишь развивается, и функционирование ее при недостаточности определенных областей коры с самого начала строится с опорой на иные, полноценные механизмы. Этот принцип построения языковой системы, вероятно, работает при любом нормативном речевом онтогенезе, что приводит к выбору экспрессивного или референциального пути вхождения в язык (Сизова, в печати). В случае же серьезного нарушения функционирования возникает, как, например, в рассматриваемом случае, моторная алалия, но формирование языковой системы, пусть весьма своеобразное, все же происходит.

Важно отметить также прослеживающееся в симптоматике недоразвития речи у ребенка влияние недоразвития нижележащего, в данном случае — артикуляционного, моторного, уровня языковой системы на особенности формирования грамматического уровня и мыслительных процессов.

Литература

- Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. — М., 1975.
- Ахутина Т.В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. — М., 2000.
- Белова-Давид Р.А. К вопросу систематизации речевых расстройств у детей // Нарушение речи у дошкольников. — М., 1969.
- Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. — М., 2000.
- Милнер П. Физиологическая психология. — М., 1973.
- Сизова О.Б. Пути становления языковой системы при отклоняющемся речевом развитии // Онтолингвистика — наука XXI века. Материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена. — СПб., 2011.
- Сизова О.Б. Стратегии освоения языка и синдромы речевого дизонтогенеза: сходство проявлений как функциональная общность (в печати).

ОПЫТ ИНВЕНТАРИЗАЦИИ СЕМАНТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ ДЕТСКОЙ РЕЧИ¹

Настоящая работа посвящена проблемам инвентаризации того семантического метаязыка, с помощью которого могут описываться семантические категории детской речи².

1. Предметом изучения являются категориально-семантические единицы (КСЕ), то есть слова и словосочетания, обозначающие категории явлений действительности, обозначающих единицами изучаемого естественного языка-объекта. Они составляют основной лексический фонд того метаязыка, на котором строятся семантические рассуждения авторов грамматико-семантических описаний. КСЕ могут быть простыми и составными.

Типичные примеры простых КСЕ (их можно назвать «категориально-семантическими элементами» = КСЭ) — «ситуация», «факт», «действие», «деятельность», «состояние», «процесс», «качество», «количество», «признак», «свойство», «предмет», «лицо», «деятель», «объект», «субъект», «время», «причина», «цель», «условие», «следствие», «оценка», «множество», «элемент», «достижение», «обладание», «пространство», «отношение», «следование», «предшествование», «одновременность», «отсутствие», «наличие» и т. п.

Составные КСЕ (их можно назвать «категориально-семантическими комплексами» = КСК) имеют неэлементарную структуру. В их составе можно выделить стержневой (ключевой, опорный) элемент (ядро) и его распространитель (модификатор). Модификаторы бывают двух типов: характеризующие (ХМ) и параметрические (ПМ). ХМ позволяет выделить некоторую разновидность или подкласс того, что обозначено ядром КСК. Типичные примеры таких КСК — «действие

конкретное», «предмет неодушевленный» и т. п. ПМ позволяет выделить некоторый параметр, атрибут, признак или составную часть того, что обозначено ядром КСК. Типичные примеры таких КСК (ниже ядро дано перед черным ромбиком, а ПМ — после него) — это: «действие ♦ результат»; «действие ♦ способ»; или «ситуация ♦ участник»; «результат ♦ достижение»; или «предмет ♦ признак» и т. п.

Функционально-семантические элементы (ФСЭ) — это модифицирующие компоненты составных терминов, обозначающих языковые единицы (ЯЕ). ФСЭ обозначают семантические характеристики ЯЕ. Они призваны дать семантическую спецификацию тех ЯЕ, которые обозначаются ядрами соответствующих терминов. ФСЭ употребляются в составе трех типов терминов — собственно семантических терминов (ССТ); семантически ориентированных терминов (СОТ); ономасиологических семантически ориентированных терминов (ОСОТ). В составе ССТ ФСЭ обозначают те или иные семантические характеристики внутренней стороны двусторонних ЯЕ. В качестве ядер ССТ часто выступают термины «значение», «функция», «семантика», «употребление». В качестве ХМ ССТ выступают семантические термины (адъективные или субстантивные в родительном падеже). В составе СОТ, не входящих в состав ССТ, ФСЭ обозначают подклассы ЯЕ, выделяемые по признаку наличия тех или иных (соответствующих) семантических характеристик у внутренней стороны этих ЯЕ. Ядра таких СОТ разнообразны, но чаще других в этой роли можно встретить термины «глаголы», «существительные», «прилагательные», «предложения», «конструкции», «местоимения». В составе ОСОТ ФСЭ используются в качестве заполнителей второй валентности собственно ономасиологических терминов, в роли которых чаще всего выступают термины «имена», «названия», «обозначения», «наименования», а также глаголы «называть», «обозначать», «выражать», «передавать» и конверсивные им глаголы «обозначаться», «выражаться».

ФСЭ бывают адъективными и субстантивными. ФСЭ в составе большинства ОСОТ являются субстантивными. ФСЭ в составе большинства СОТ, не входящих в состав ССТ, являются адъективными (исключение составляют термины типа «глаголы движения», «предикаты состояния» и т. п.). Субстантивные ФСЭ тождественны соответствующим КСЕ, а адъективные ФСЭ представляют собой адъективные дериваты от соответствующих КСЕ, в том числе супплетивные дериваты. Примеры адъективных супплетивных дериватов: «действие» — «акциональный», «отношение» — «реляционный», «восприятие» — «перцептивный», «бытие» — «экзистенциальный» и т. п.

2. Настоящая работа стремится установить соответствия между элементами семантического метаязыка, с помощью которого объясняются значения языковых единиц и речевых отрезков, встречаю-

¹ Исследование выполнено при поддержке Фонда Президента РФ, грант НШ-3433.2010.6 «Петербургская школа функциональной грамматики».

² Настоящее исследование логически примыкает к ряду предшествующих публикаций автора, см. в особенности работу: Крылов С.А. Опыт изучения словника семантического метаязыка теории функциональной грамматики (на материале текста книги А.В. Бондарко «Теория значения в системе функциональной грамматики») // Воейкова М. Д. (отв. ред.). От значения к форме, от формы к значению. Сборник статей в честь 80 летия члена-корреспондента РАН Александра Владимировича Бондарко. М., ЯСК, 2012, с. 343–365.

щихся в тексте коллективной монографии «Семантические категории в детской речи. Отв. ред. С. Н. Цейтлин» (СПб.: Нестор-История, 2007. — 436 с.), и номерами страниц указанной книги¹. Инвентаризация семантических элементов указателя организована по алфавитно-гнездовому принципу. Указатель включает 6 разделов:

1) «Собственно грамматическая таксономия» охватывает гнезда, вершиной (т.е. вершинным заголовком) которых являются собственно грамматические термины (*имена, наречия, прилагательные* и т. п.). Этот раздел фактически построен по семасиологическому принципу «от грамматической формы — к значению».

2) «Собственно семантическая таксономия» охватывает гнезда, вершиной которых являются собственно семантические термины (*значение, функция...*).

3) «Понятийная таксономия» охватывает гнезда, заголовками которых являются адъективные компоненты собственно семантических терминов, объединенных общностью тех семантических полей, которые выражены этими адъективными компонентами. Этот раздел в значительной степени (хотя и не целиком) построен по ономасиологическому («активному» по Л.В. Щербе) принципу, так как в составе одного гнезда поданы термины-сочетания с общей «семантической» частью. Поэтому в состав одного гнезда часто попадают термины, относящиеся к одному и тому же «функционально-семантическому полю» (в смысле А.В. Бондарко).

4) «Онтологическая таксономия» охватывает гнезда, вершиной которых являются обозначения фрагментов мира (внеязыковой действительности), отражаемого внутренней стороной языковых единиц (сфера «диктума»).

5) «Коммуникативная (прагматическая) таксономия» охватывает гнезда, вершиной которых являются обозначения речевого акта, его участников, их ролей и свойств, а также вся сфера «модуса».

6) «Дефиниционная таксономия» охватывает гнезда, вершиной которых являются элементы толкований как таковых.

Следует обратить внимание, что границы между перечисленными типами элементов семантического языка, в особенности между классами «4» (сферой «диктума») и «5» (сферой «модуса»), невозможно провести с идеальной четкостью, так что решения здесь принимались до известной степени «в рабочем порядке».

Цель работы — металингвистическая систематизация элементов инвентаря того семантического метаязыка, с помощью которого Санкт-Петербургская школа онтолингвистики, созданная и руководимая Стеллой Наумовной Цейтлин, описывает план содержания детской речи.

¹ Работа сделана в интегрированной информационной среде StarLing, созданной С.А. Старостиным и усовершенствованной Ф.С. Крыловым.

Индексации подверглись следующие разделы указанной коллективной монографии.

Оглавление		(б/п)	3–9
Предисловие		(б/п)	10–11
Введение		(б/п)	12–24
ГЛАВА I.	Становление функционально-семантического поля аспектуальности в детской речи	Н.В. Гагарина	26–48
ГЛАВА II.	Типы временной локализованности на раннем этапе речевого онтогенеза	Я.Э. Ахапкина	49–77
ГЛАВА III.	Ранние этапы освоения детьми временных отношений и способов их языкового выражения	О.Г. Сударева	78–98
ГЛАВА IV.	Усвоение детьми объективной (неэпистемической) модальности в русском языке	Е.А. Офицерова	99–137
ГЛАВА V.	Отрицание в детской речи	О.В. Мурашова, В.А. Семушина	138–160
ГЛАВА VI.	Субъективная (эпистемическая) модальность и ее выражение в детской речи	В.М. Швец	161–180
ГЛАВА VII.	Освоение детьми функционально-семантической категории персональности	Г.Р. Доброва	181–200
ГЛАВА VIII.	Семантическая категория посессивности в русском языке и ее освоение ребенком	С.Н. Цейтлин	201–219
ГЛАВА IX.	Высказывания с семантической передачи материального объекта на ранних этапах детской речи	Е.Л. Бровко	220–243
ГЛАВА X.	Освоение категории рода в рамках детского трехязычия	Е. Дизер	244–265

ГЛАВА XI.	Усвоение детьми категории количественности	М.Д. Воейкова	266–299
ГЛАВА XII.	Усвоение ребенком семантики качественных прилагательных	М.А. Ященко	300–316
ГЛАВА XIII.	Категория локативности и ее выражение в детской речи	М.А. Еливанова	317–338
ГЛАВА XIV.	Онтогенез значений обусловленности	Ю.П. Князев	339–358
ГЛАВА XV.	Семантическая типология вопросо-ответных единств: ранние этапы речевого онтогенеза	В.В. Казаковская	359–383
ГЛАВА XVI.	Типы текстов в регистре общения с детьми	Т.О. Гаврилова	384–402
Библиография		(б/п)	403–436

Раздел 1. Собственно грамматическая таксономия

- аорист** 4, 72, 77
время 33, 35–36, 38, 44 45, 52–53, 56, 61, 78 84, 87 88, 90, 146, 323, 338, 340, 355, 406, 423
 ◆ группа progressive 33
 ◆ категория 13, 30, 32, 82, 406
 ◆ формы 35, 52, 80, 82
 ◆ vs. вид 29 30, 32 34, 36, 50, 54–55, 405
 ◆ ~ ~ [англ.] 32
 ◆ vs. модальность 228, 234
 ~ будущее 3 4, 28, 31, 43, 52, 58, 67–71, 73, 75–77, 80 81, 93, 97, 120–121, 154, 199, 228, 241
 ~ ~ допрогностическое 72
 ~ ~ модальное 69, 72
 ~ ~ окрашенное модально 68
 ~ ~ собственно 67
 ~ глагольное 80
 ~ грамматическое 85
- ~ настоящее 58, 77, 14, 29, 31, 39, 42, 43 44, 47, 50 52, 56 57, 59, 63, 80, 101, 114, 122, 154, 205, 208
 ~ ~ актуальное 59, 73
 ~ ~ НСВ 39
 ~ ~ постоянное 64
 ~ ~ потенциальное 51
 ~ ~ расширенное 58 61, 63–64, 76
 ~ прошедшее 3–4, 13–14, 29–33, 39–40, 42–44, 47, 50 52, 54, 57 58, 64–65, 67–68, 72–77, 80, 87, 93, 98, 103 104, 121, 228, 244, 250, 256–257, 351, 418
 ~ ~ аористическое 73–74
 ~ ~ общефактическое 74
 ~ ~ перфектное 33, 73–74
 ~ ~ репортажное 56, 72–76
- глаголы**
 ~ акциональные 366

- ~ возвратные 106
 ~ деструктивные 40
 ~ каузативные 220, 415
 ~ конструктивные 40
 ~ модальные 62, 100, 105, 122 123, 126, 128, 154, 164–165, 174, 105, 174
 ~ неакциональные 62
 ~ непереходные 411
 ~ неопредельные 34 35
 ~ переходные 226, 329
 ~ полнознаменательные 154
 ~ предельные 30, 35
 ~ пространственные 329
 ~ семейфактивные 32
 ~ экзистенциальные 66
- диминутивы** 289, 419
звукоподражания 38 39
- имя**
 ~ личное 184–185, 187
 ~ одушевленное 224, 229
 ~ предметное 224
 ~ собственное 112
- имя личное свое** 184
 ~ ~ **собственное** 184
- имена**
 ~ качественные 300, 315
 ~ личные 182
 ~ мужские 261
 ~ собственные 228
 ~ считаемые 276
- императив** 41 43, 45, 50, 71, 117, 133, 197, 200, 226, 228, 364
- индикатив** 228
инфинитив 39, 42–43, 50, 101, 105, 226–227, 342, 345, 351, 356
 ~ зависимый 101
 ~ независимый 101
- конверсивы** 352
конструкция
 ~ атрибутивная 210
 ~ вопросительная 192, 371
- ~ имплицитивная 416
 ~ итеративная 420
 ~ квазипосессивная 204, 207
 ~ модальная 102
 ~ отрицательная 5, 19, 140, 149–151, 157
 ~ полипредикативная 345
 ~ посессивная 204, 215, 217, 415
 ~ притяжательная 417
 ~ противительная 413
 ~ синтаксическая 13, 15, 18, 27, 86, 95, 97–98, 102, 104, 122, 164, 271, 364, 414
 ~ сложноподчиненная 96, 406
 ~ сложносочиненная 97
 ~ сочинительная 417
 ~ союзная 356
 ~ условная 416, 418, 420
 ~ уступительная 343, 420
 ~ финитная 28
 ~ целевая 342, 356, 408
 ~ частноотрицательная 155
- лексемы**
 ~ модальные 19, 100–102, 105–106, 122–124, 128–129, 131–134, 164, 168, 179, 416
 ~ отрицательные 155
 ~ собирательные 89
 ~ темпоральные 93 94
- местоимения**
 ~ возвратные 106, 244
 ~ вопросительные 342
 ~ лично-притяжательные 214, 218
 ~ личные 15, 20, 181 182, 187, 190 192, 198–200, 211, 216, 229, 247, 256–257, 260, 287, 378, 409
 ~ отрицательные 139, 149
 ~ притяжательные 216, 218, 258

~ соотносительные 84
 ~ указательные 323, 419

наречия
 ~ дейктические 323, 326, 328, 332
 ~ недейктические 326
 ~ относительные 330
 ~ отрицательные 156
 ~ оценочные 330
 ~ пространственные 324
 ~ темпоральные 16, 85, 92–94, 277

объем, понятия ♦ **сужение** 88

партитив 234

перфект 54 56
 ~ собственно 3, 54–56

показатели
 ~ временные 278
 ~ количественные 8, 279, 283, 294–295, 297
 ~ локативные 320, 326, 328 330, 332–333, 335–336
 ~ темпоральные 13

понятия
 ~ временные 81, 84
 ~ количественные 272
 ~ цветовые 272

предикативы
 ~ адвербиальные 419
 ~ модальные 100, 174

предикаты
 ~ донативные 237
 ~ ментальные 172
 ~ неопредельные 34
 ~ предельные 34
 ~ пространственные 329

предложения
 ~ локативные 422
 ~ отрицательные 138 139, 143, 154
 ~ посессивные 215

прилагательные
 ~ вкусовые 8, 21, 300, 305 308, 315

~ качественные 8, 300, 302, 306, 315, 422
 ~ общеоценочные 8, 311
 ~ относительные 207, 306
 ~ оценочные 8, 21, 300, 311–315
 ~ параметрические 21, 277–278, 302, 304
 ~ размерные 8, 300, 302–306, 315
 ~ цветовые 273, 277–278, 300, 306, 315
 ~ частнооценочные 8, 311

роль
 ~ актанта 208
 ~ локализатора 321
 ~ объекта 397
 ~ связки 205
 ~ субъекта 109, 114, 199, 356, 397

связка 205, 210, 240–241
 ~ бытийная 208
 ~ посессивная 205–206, 210

слова
 ~ дейктические 83
 ~ модальные 18, 155, 164–165, 171–172, 175, 179–180, 225
 ~ отрицательные 140
 ~ оценочные 310
 ~ причинно-следственные 345
 ~ уменьшительно-ласкательные 388
 ~ целевые 346

союзы
 ~ временные 81
 ~ изъяснительные 347
 ~ причинные 345
 ~ противительные 155, 341, 353–354
 ~ целевые 347, 351

существительные
 ~ вещественные 276

~ дискретные 276
 ~ личные 257 258, 262, 264–265
 ~ недискретные 276
 ~ неличные 250, 264
 ~ неодушевленные 217, 258, 261, 293
 ~ непредметные 341, 356
 ~ несчитаемые 276
 ~ одушевленные 204, 228–229, 245, 293
 ~ опорное 258 259
 ~ отглагольные 91
 ~ предметные 341
 ~ событийные 90 91
 ~ считаемые 276
 ~ темпоральные 90 91
 ~ характеризующее 215

частицы
 ~ отрицательные 108, 114, 123, 143, 152, 155–157, 179
 ~ темпоральные 93–94
 ~ указывающий на смену темы 350

число
 ~ единственное 267
 ~ множественное 8, 102, 228, 252, 266, 279, 289, 293

экспликативы 172 178
 ~ экспрессивные 176
 ♦ семантика 175
 ~ интонационные 18, 179
 ~ лексические 18, 166, 179
 ~ модальные 18, 164, 166, 172, 175, 178, 180
 ~ паралингвистические 166
 ~ проблемной достоверности 175
 ~ эмоционально-экспрессивные 176 177
 ~ эпистемической модальности 176, 178
 ~ ~ ~ авторизованные 172
 ~ ~ ~ установки 177

progressive 33

Раздел 2. Собственно семантическая таксономия

значение
 ~ аористическое 64, 66, 77
 ~ аспектуальное 411
 ~ видо-временное 38, 411
 ~ временное 81
 ~ глагольное 39
 ~ донативное 6, 225
 ~ запретительное 132 133
 ~ ингрессивное 31
 ~ инхоативное 31
 ~ итеративное 31
 ~ конкретно-предметное 232
 ~ конкретно-процессное 33, 39, 43
 ~ конкретно-фактическое 39, 43

~ логическое 138, 339
 ~ локативное 308
 ~ модальное 18, 19, 69, 99, 101, 102, 104 105, 121, 134–135, 137, 161, 165, 166, 168, 179–180, 405–406, 411
 ~ обобщенно-фактическое 46
 ~ обобщенное 236
 ~ общеприказательное 156
 ~ общее 203
 ~ объектное 232–233
 ~ отрицательное 140, 147, 155
 ~ оценочное 155, 309
 ~ перфектное 52, 54, 56

- ~ побудительное 226
- ~ посессивное 203, 208, 230
- ~ причинно-целевое 76, 347, 356
- ~ прогностическое 69
- ~ пропозитивное 164
- ~ пространственное 329, 331, 335
- ~ противительно-уступительное 345
- ~ распространяющее 350
- ~ сопоставительное 350
- ~ таксисное 411
- ~ темпоральное 18, 56, 73, 81, 89
- ~ условно-уступительное 353
- ~ условное 349
- ~ уступительное 340, 352–353
- ~ целевое 348
- ~ частнооценочное 309, 313
- ~ широкое 223
- ~ экспрессивное 147
- ~ эпистемическое 165, 174

семантика

- ~ аспектуальная 407
- ~ каузативно-отложительная 367
- ~ конативная 120
- ~ конкретная 234
- ~ модальная 70
- ~ отрицательная 151
- ~ оценочная 155
- ~ совершенная 50, 51, 54, 58, 76
- ~ предметная 155
- ~ прогностическая 67, 69, 72
- ~ пространственная 405
- ~ событийная 64
- ~ темпорально-аспектуальная 49
- ~ темпоральная 52–53, 67, 74, 93, 95
- ~ фатическая 376

употребление

- ~ абсолютное 345
- ~ актуальное 63
- ~ единичное 70
- ~ конкретное 54
- ~ контрастное 63, 290
- ~ модальное 70
- ~ неререферентное 296
- ~ совершенное 76
- ~ презенсное 63
- ~ прогностическое 77
- ~ расширенное 63
- ~ темпоральное 59, 67
- ~ футуральное 69
- ~ целевое 347

функция

- ~ апеллятивная 385
- ~ ассерторическая 165
- ~ дейктическая 187, 250, 264–265
- ~ запрета 129
- ~ изъяснительного союза 347
- ~ иллокутивная 165
- ~ интеррогативная 165, 364
- ~ информативная 393–394, 402
- ~ модальных лексем 131
- ~ ~ операторов 112
- ~ направленная 363
- ~ неумения 144
- ~ отказа 144
- ~ относительная 356
- ~ позиционная 361
- ~ посессора 214
- ~ прагматическая 163, 171, 218
- ~ семантическая 260, 265, 294
- ~ синтаксическая 102
- ~ союза 355
- ~ союзная 352, 356
- ~ структурная 361
- ~ субъекта 396
- ~ темпоральных маркеров 90

- ~ фатическая 385, 394–395, 402
- ~ частицы, указывающей на смену темы 350

- ~ эмотивная 385
- ~ эмоционально-фатическая 382

Раздел 3. Понятийная таксономия

- абсолютный** [употребление] 345
- ~ [значение] 411
- ~ [контекст] 39
- абстрактный** [наименования] 276
- ~ [отношения] 30, 47
- аксиологический** [значение] 309
- ~ [противопоставление] 50
- актуальный** [достоинство] 312
- ~ [различия] 30, 31
- ~ [критерии] 314
- ~ [семантика] 407
- ~ [настоящее] 3, 58–59, 62–63, 73, 76, 219
- ~ [характеристика] 38, 47
- ~ [недостаток] 312
- ассерторический**
- ~ [функция] 165
- атрибутивный**
- ~ [оценки] 214
- ~ [высказывание] 215
- ~ [презентс] 58, 64
- ~ [конструкции] 210
- ~ [смысл] 83
- ~ [отношения] 215
- ~ [событие] 60–61
- ~ [посессивность] 20, 205
- ~ [употребление] 63
- ~ [явление] 58
- ~ [сочетание] 304
- акциональный**
- биологический**
- ~ [пол] 244, 258, 264
- ~ [природа ощущений] 305
- ~ [возможность] 101
- алетический**
- ~ [необходимость] 101
- альтернативный**
- ~ [развитие событий] 339
- аористический**
- ~ [значение] 64, 66, 77
- ~ [прошедшее] 73–74
- апеллятивный**
- ~ [функция] 385
- аспектуально-таксисный**
- ~ [ситуации] 403
- аспектуально-темпоральный**
- ~ [комплекс] 13, 51, 53, 68
- ~ [система] 52, 56, 67, 80
- аспектуальный**
- ~ [грамматика] 50
- ближайший₁**
- ~ [действительность] 311
- ~ [окружение] 212
- ~ [предмет] 325
- ~ [пространство] 319, 337
- ~ [ситуация] 400
- ближайший₂**
- ~ [будущее] 92
- близкий**
- ~ [расстояние] 319, 325
- бытийный**
- ~ [связка] 208
- вводный**
- ~ [обороты] 164
- вещественный**
- ~ [существительные] 276
- видо-временной**
- ~ [значение] 38, 411

- вкусовой**
 ~ [качества] 306
 ~ [обозначения] 308
 ~ [ощущения] 306, 308
 ~ [признак] 308
 ~ [прилагательные] 8, 21, 300, 305–308, 315
 ~ [эталон] 307
- вневременной**
 ~ [признак] 82
- возвратный**
 ~ [глаголы] 106
- волеинтервальный**
 ~ [модус] 362
 ~ [статус] 361
- вопросительный**
 ~ [высказывание] 165, 170–171, 180
 ~ [интонация] 170, 213, 372
- воспринимаемый**
 ~ [мир] 311
 ~ [параметры] 320
 ~ [явление] 58
 ~ конкретно [пространство] 325
 ~ перцептивно [действие] 39
 ~ ~ [объект] 77
 ~ ~ [результат] 39
 ~ чувственно [сигнал] 62
- временной**
 ~ [вектор] 93
 ~ [границы] 93
 ~ [диапазон] 59
 ~ [дистанция] 54
 ~ [значение] 81
 ~ [интервал] 59, 85
 ~ [локализация] 96
 ~ [локализованность] 13, 17, 36, 49, 52, 94, 403, 405, 411, 419
 ~ [нелокализованность] 4, 49, 73, 404, 418
 ~ [оппозиции] 34
 ~ [ориентир] 80, 96
- ~ [ось] 49, 83, 86, 87, 94
 ~ [отношения] 4, 31, 78, 79–82, 84, 92, 94, 98, 318, 338, 340, 343, 355
 ~ [отрезок] 60, 82–83, 93
 ~ [параметр] 328
 ~ [план] 341
 ~ [показатели] 278
 ~ [понятия] 81, 84
 ~ [порядок] 13, 36, 84, 92
 ~ [последовательность] 344
 ~ [представления] 80
 ~ [предшествование] 84
 ~ [придаточные] 13
 ~ [промежуток] 79
 ~ [противопоставление] 68, 88
 ~ [различия] 30
 ~ [рамки события] 58
 ~ [рамки] 59
 ~ [связи] 93 94
 ~ [следование] 84
 ~ [смена событий] 338
 ~ [соотношение] 84
 ~ [союз] 81
 ~ [формы] 81 82
- временный**
 ~ [обладание] 204, 208, 218
 ~ [пользование] 20, 222–223
 ~ [состояние] 135
- гедонистический**
 ~ [оценка] 309
- глагольный**
 ~ [значение] 39
- далеккий**
 ~ [время] 87
 ~ [расстояние] 319
- далеко расположенный**
 ~ [предмет] 326
- дейксисный**
 ~ [отношения] 30
 ~ [положение] 35
- дейктический**
 ~ [лексика] 327
- ~ [наречия] 323–324, 326, 328, 332
 ~ [отношения] 86
 ~ [природа местоимений] 186–187, 190
 ~ [противопоставление] 191
 ~ [система] 412
 ~ [слова] 83
 ~ [средства] 323–326, 334, 338
 ~ [стратегия] 327 328, 336
 ~ [сфера] 19–20
 ~ [функция] 187, 250, 264–265
 ~ [шифтеры] 191
- демонстративно-называющий**
 ~ [отношения] 215
- деонтический**
 ~ [возможность] 99, 101
 ~ [модальность] 101, 169
 ~ [необходимость] 101
- деструктивный**
 ~ [глаголы] 40
- динамический**
 ~ [аспект] 241
 ~ [высказывание] 223
 ~ [зеркало] 223
 ~ [мир] 410
 ~ [перспектива] 220, 223, 230, 241
 ~ [посессивность] 20, 240
- динамичный**
 ~ [ситуация] 400
 ~ [состояние] 328
- директивный**
 ~ [речевой акт] 75
- дискретный**
 ~ [существительные] 276
 ~ [период времени] 52
- длительный**
 ~ [ситуация] 39
- длющийся**
 ~ [действие] 38, 51 52
 ~ [процесс] 328
- донативный**
 ~ [высказывание] 228, 237
- ~ [значение] 6, 225
- достижимый**
 ~ [динамика] 326
- единичный**
 ~ [акт] 222
 ~ [действие] 3–4, 51–52, 57, 59, 62–65, 67, 69, 73–77, 348
 ~ [ситуация] 64
 ~ [состояние] 74
 ~ [употребление] 70
- завершающий**
 ~ [этап] 115
- завершенный**
 ~ [часть дня] 87
- законченный**
 ~ [действие] 29, 38–39, 46
 ~ [ситуация] 45–46
- запретительный**
 ~ [значение] 132–133
- значимый для ребенка**
 ~ [результат] 39
- изъянительный**
 ~ [союз] 347
- илокутивный**
 ~ [функция] 165
- имплицитивный**
 ~ [конструкции] 416
- ингрессивный**
 ~ [значение] 31
- интеррогативный**
 ~ [функция] 165, 364
- интранзитивный**
 ~ [контексты] 32
- информативный**
 ~ [коммуникация] 393
 ~ [неоднозначность] 376
 ~ [отношение] 206
 ~ [текст] 395
 ~ [функция] 393–394, 402
- инхотивный**
 ~ [значение] 31
- ироничный**
 ~ [отрицание] 177

- ирреальный**
~ [условие] 340, 351
- исчисляемый**
~ [объекты] 267
- итеративный**
~ [значение] 31
- каузативно-отложительный**
~ [семантика] 367
- каузативный**
~ [глаголы] 220, 415
~ [синтаксема] 367
~ [ситуация] 243
~ [составляющая] 220
- качественный**
~ [настоящее] 63
~ [определенность] 301
~ [признак] 80, 82, 206, 301
~ [прилагательные] 8, 300, 302, 306, 315, 422
- квазипосессивный**
~ [конструкции] 204, 207
- квалитативный**
~ [вопрос] 365, 370
~ [отношения] 21, 407
- квантитативный**
~ [актуализация] 276
~ [вопрос] 365, 370
~ [сочетание] 270
- кинестетический**
~ [стимулы] 62
- когнитивный**
~ [компонент] 163
- количественно-падежный**
~ [противопоставления] 288
- количественный**
~ [выражения] 266, 295
~ [отношения] 7, 269–270, 298–299, 318
~ [показатели] 8, 279, 283, 294–295, 297
~ [понятия] 272
~ [представления] 273–274, 277
~ [признак] 275
- ~ [противопоставления] 269, 272, 292
~ [сочетания] 270, 273, 277, 289, 296, 298–299
~ [числительные] 270, 279, 295–296
- конативный**
~ [ситуация] 116 117, 120–121, 134, 414
~ [модальность] 414
~ [семантика] 120
~ [ситуация] 115
~ [структуры] 116
- конкретно-вещественный**
~ [имена] 234
- конкретно-предметный**
~ [вопросы] 372
~ [значение] 232
~ [имена] 234
- конкретно-процессный**
~ [значение] 33, 39, 43
~ [ситуация] 39, 43
- конкретно-субъектный**
~ [узуральность] 51–52, 75, 77
- конкретно-фактический**
~ [значение] 39, 43
~ [ситуация] 43
- конкретный**
~ [действие] 3–4, 38, 51, 57–59, 62–65, 67, 69, 73–77, 80
~ [локализация] 333
~ [люди] 184
~ [момент реальности] 83
~ [объект] 145, 223
~ [отношения] 343
~ [период времени] 52
~ [персонаж] 75
~ [предмет] 203
~ [пространство] 325
~ [семантика] 234
~ [ситуация] 77, 323, 349, 394
~ [употребление] 54
~ [человек] 337
- конструктивный**
~ [глаголы] 40
- контактоустанавливающий**
~ [вопросы] 364
- логический**
~ [анализ] 410, 416, 422
~ [вывод] 163, 175 176
~ [выделение] 208
~ [значение] 138, 339
~ [мышление] 160
~ [обусловленность] 372
~ [суждение] 138
~ [шаг] 274
- локализованный, во времени**
~ ~ ~ [действие] 53
~ ~ ~ [ситуация] 52
~ ~ ~ [событие] 80
- локализованный₂**
~ постоянно [предмет] 322
- локализуемый**
~ [объект] 321, 327–328, 330, 332, 334–336
~ [предмет] 323, 327–328, 333–334
- локативно-посессивный**
~ [вопросы] 219
- локативный**
~ [вопросы] 332, 365, 368, 372, 410
~ [значение] 208
~ [компонент] 405
~ [конструкции] 415
~ [наречия] 92
~ [отношения] 142
~ [показатели] 320, 326, 328 330, 332–333, 335–336
~ [предложения] 422
~ [ситуация] 317, 330
~ [словосочетания] 410
- мгновенно**
~ [протекающее явление] 54
- ментальный**
~ [модус] 374–375, 378
~ [предикат] 172
- ~ [рамка] 379
~ [состояние] 61, 360–361, 382
~ [статус] 361, 376
~ [сфера] 378
- модальный**
~ [акцентирование] 72
~ [будущее] 69, 72
~ [глаголы] 62, 100, 105, 122–123, 126, 128, 154, 164–165, 174, 105, 174
~ [единицы] 101
~ [значение] 18, 19, 69, 99, 101, 102, 104–105, 121, 134–135, 137, 161, 165, 166, 168, 179–180, 405–406, 411
~ [категория] 363
~ [компонент] 38, 67
~ [компоненты] 38
~ [лексемы] 19, 100–102, 105–106, 122–124, 128–129, 131–134, 164, 168, 179, 416
~ [лексикон] 155
~ [маркеры] 103
~ [модификаторы] 100, 102
~ [окраска] 68
~ [оператор] 19, 107, 112, 129, 130, 132–134, 136
~ [осложнение] 68
~ [оценка] 106, 110, 112, 114, 125
~ [потенциал] 112
~ [предикативы] 105, 174, 100, 74
~ [сема] 57, 67–70, 75
~ [семантика] 70
~ [ситуация] 4–5, 19, 99, 106, 113, 115–116, 119–122, 124–125, 128, 134–137, 362, 420–421
~ [слова] 18, 155, 164–165, 171–172, 175, 179–180, 225
~ [словосочетания] 164–165, 175, 178

~ [трансформации] 403
 ~ [употребление] 70
 ~ [фразы] 175, 178
 ~ [экспликаторы] 164, 166, 172, 175, 178, 180
 ~ собственно [форма] 71
модусный
 ~ [компонент] 374, 406
наблюдаемый
 ~ [действие] 51 52, 63, 77
 ~ [предмет] 75
 ~ [признаки] 89
 ~ [ситуация] 75, 326, 371
 ~ [событие] 50
 ~ [явления] 89
 ~ непосредственно [явление] 54
направленный
 ~ [движение] 321, 329
 ~ [динамика] 321, 326
 направленный3
 ~ [вопросы] 361, 364, 375
 ~ [воркование] 395
 ~ [действие] 137, 302
 ~ [комментарии] 399
 ~ [модификации] 388
 ~ [обучение] 89
 ~ [тексты] 402
 ~ [функция] 363
неакциональный
 ~ [глаголы] 62
ненаблюдаемый
 ~ [ситуация] 371
непереходный
 ~ [глаголы] 411
непредельный
 ~ [глаголы] 34 35
 ~ [действия] 39
нерезультативный
 ~ [ситуация] 45
нереферентный
 ~ [употребление] 296
несчитаемый
 ~ [существительные] 276

неуверенный
 ~ [интонация] 308
обобщенно-фактический
 ~ [значение] 46
 обобщенный
 ~ [значение] 236
 ~ [сфера референции] 88
 ~ [факт] 70
обонятельный
 ~ [анализатор] 319
общевопросительный
 ~ [высказывание] 170, 173
общеотрицательный
 ~ [значение] 156
общеоценочный
 ~ [прилагательные] 8, 311
общий
 ~ [значение] 203
объектный
 ~ [значение] 232–233
 ~ [синтаксема] 232–233, 238
одушевленный
 ~ [вариант посессивности] 218
 ~ [имя] 224, 229
 ~ [посессор] 204
 ~ [предмет] 202, 204
 ~ [существительные] 204, 228–229, 245, 293
опорный
 ~ [существительное] 258–259
отделительный
 ~ [движение] 326
 ~ [динамика] 326
относительный
 ~ [дейксис] 323, 326
 ~ [лексика] 327
 ~ [наречия] 330
 ~ [прилагательные] 207, 306
 ~ [расстояние] 337
 ~ [функция] 356
отрицательный
 ~ [аффиксы] 139
 ~ [выражения] 143

~ [высказывание] 5, 140, 145, 154, 166
 ~ [единицы] 151
 ~ [жест] 145 147
 ~ [значение] 140, 147, 155
 ~ [качества] 312
 ~ [компонент] 151
 ~ [конструкции] 5, 19, 140, 149, 150–151, 157
 ~ [корреляты] 100–102, 114
 ~ [лексемы] 155
 ~ [местоимения] 149
 ~ [модели] 19, 139
 ~ [наречие] 156
 ~ [необходимость] 5, 106, 128, 134
 ~ [оператор] 122, 140, 149, 151–153, 159
 ~ [оценка] 310, 312
 ~ [полярность] 158
 ~ [последствия] 132, 156
 ~ [предложение] 138–139, 143, 154
 ~ [пропозиция] 174
 ~ [результат] 19, 115 116, 136
 ~ [семантика] 151
 ~ [слова] 140
 ~ [средства] 150, 156
 ~ [стороны] 312
 ~ [условие] 341
 ~ [факторы] 312
 ~ [факты] 138
 ~ [форма] 103
 ~ [частица] 108, 114, 123, 143, 152, 155–157, 179
 ~ [члены] 158
 ~ [элемент] 109, 112–114, 134, 151–153, 157, 160
оценочный
 ~ [значение] 155, 309
 ~ [конструкции] 155
 ~ [наречия] 330
 ~ [прилагательное] 8, 21, 300, 311–315

~ [семантика] 155
 ~ [слова] 310
 ~ [шкала] 310
параметрический
 ~ [признак] 302–303
 ~ [прилагательные] 21, 277–278, 302, 304
 ~ [характеристики] 78
парный
 ~ [объекты] 274
партитивный
 ~ [отношения] 206
 ~ [падеж] 275
 ~ [род.п.] 271
переходный
 ~ [глаголы] 226, 329
персуазивный
 ~ [модальность] 161
перфектный
 ~ [значение] 52, 54, 56
 ~ [прошедшее] 33, 72–74
 ~ [сема] 65
 ~ [семантика] 50–51, 54, 58, 76
 ~ [ситуация] 30
 ~ [употребление] 76
 перформативный
 ~ [высказывание] 241
перцептивно-познавательный
 ~ [основания] 325
перцептивный
 ~ [восприятие] 39, 77
 ~ [выпуклость] 269, 280
 ~ [знание] 175–176
 ~ [информация] 175
 ~ [модус] 374, 379
 ~ [образ] 301
 ~ [основания] 325, 335–336
 ~ [особенности] 325
 ~ [фактор] 324
побудительный
 ~ [высказывание] 226
 ~ [значение] 226

- повествовательный**
~ [высказывание] 166
- повторяемый**
~ [действия] 91
- повторяющийся**
~ [действия] 17, 64, 75
~ [звук] 73
~ [ситуации] 91, 107
~ [события] 80, 91, 311
- позитивный**
~ [качества] 312
~ [связь] 350
- позиционный**
~ [функция] 361
- полнознаменательный**
~ [глаголы] 154
- положительный**
~ [оценка] 310, 312–313
~ [полярность] 158
~ [представление] 310
~ [результат] 116, 121, 137
~ [часть шкалы] 311
- посессивный**
~ [варианты] 219
~ [вопросы] 365, 368
~ [высказывание] 213, 215, 219
~ [значение] 203, 208, 230
~ [конструкции] 6, 204, 207, 215, 217, 415
~ [отношения] 195, 201–202, 204, 206–209, 211, 215–217, 318
~ [предложения] 215
~ [псевдовопросы] 369
~ [связка] 205, 206, 210
~ [связь] 208, 209, 213
~ [ситуация] 6, 202, 205, 207, 209, 217, 223, 422
~ [структуры] 6, 210, 214–215
- постоянный**
~ [движение] 135
~ [действие] 3–4, 58, 62, 64, 73–74, 76–77, 219
- ~ [местоположение] 321
~ [обладание] 204, 218
~ [развитие] 135
~ [свойство] 56
~ [связь] 213
- потенциальный**
~ [агенс] 142
~ [знание] 111
~ [контроль] 348
~ [модальность] 414
~ [настоящее] 51, 75
~ [неподвижность] 322
~ [опасность] 113
~ [подвижность] 321
~ [ситуация] 106–107, 110
~ [способность] 73
~ [умение] 111
- прагматический**
~ [аспект] 311
~ [функция] 163, 171, 218
- предельный**
~ [глаголы] 30, 35
~ [действия] 39
- предикативный**
~ [конструкции] 210
- предметно-практический**
~ [деятельность] 206, 212, 305
- предметно-содержательный**
~ [аспект] 393
- предметный**
~ [вопросы] 368, 372
~ [действие] 158
~ [деятельность] 301, 315
~ [имя] 224
~ [отношения] 207
~ [семантика] 155
~ [ситуация] 106, 108–109, 111
~ [существительные] 341
~ [тест-вопрос] 366
- предположительный**
~ [достоверность] 178
- презенсный**
~ [употребление] 63
- претеритальный**
~ [временной план] 341
~ [пример] 68
~ [форма] 56–57, 64, 67, 69, 76–77
- причинно-следственный**
~ [вопросы] 368
~ [конструкции] 416
~ [отношения] 338, 340–341
~ [связи] 93, 94
~ [слова] 345
- причинно-целевой**
~ [значение] 76, 347, 356
- причинный**
~ [обоснование] 349, 375, 376, 379, 380
~ [отношения] 84, 343, 404
~ [связь] 348
~ [союз] 345
- прогностический**
~ [будущее] 75
~ [высказывание] 70
~ [значение] 69
~ [семантика] 67, 69, 72
~ [употребление] 77
- происходящий**
~ [действие] 80
~ [событие] 345
- пропозитивный**
~ [значение] 164
- пространственно-уточнительный**
~ [отношения] 343
- пространственный**
~ [глаголы] 329
~ [дейксис] 8, 323, 326
~ [значение] 329, 331, 335
~ [зрение] 413
~ [наречия] 324
~ [окружение] 338
~ [отношения] 22, 317–318, 320–322, 324, 326, 328–332, 335–336, 338, 407, 415
~ [параметры] 318, 321, 336
~ [положение] 323
- ~ [предикаты] 329
~ [представления] 319, 322
~ [расположение] 338
~ [семантика] 405
~ [соположение] 320
~ [сфера] 208
~ [типология] 419
~ [точки зрения] 187
~ [точки отсчета] 193
- протекающий**
~ [действие] 82
~ мгновенно [явление] 54
- противительно-уступительный**
~ [значение] 345
~ [связь] 350
- противительный**
~ [конструкции] 413
~ [союз] 155, 341, 353–354
- прохибитивный**
~ [аспект] 133
- прошедший**
~ [момент] 338
~ [ситуация] 30
- психологический**
~ [оценка] 309, 313–314
- размерный**
~ [компонент] 304
~ [признаки] 303
~ [прилагательные] 8, 300, 302–306, 315
- распространяющий**
~ [значение] 350
- реализованный**
~ [возможность] 121, 112
- реализуемый**
~ (предположительно)
[возможность] 121
~ [ситуация] 110
- реализующийся**
~ [возможность] 112
- реальный**
~ [временной порядок] 84
~ [диалог] 402
~ [мир] 315

- ~ [отклик] 396
- ~ [предмет] 138
- ~ [различия] 293
- ~ [ситуация] 84, 107
- ~ [условие] 339, 341, 348
- ~ [факт] 84
- ~ [цвет] 273
- ~ [явление] 138
- результативный**
 - ~ [действие] 46
 - ~ [ситуация] 45
- рекурсивный**
 - ~ [отношения] 215
- реляционный**
 - ~ [ситуация] 218
 - ~ [структуры] 214
- репортажный**
 - ~ [прошедшее] 3, 54–56, 72–76
- референтный**
 - ~ [отнесенность] 52
- референциальный**
 - ~ [аспекты] 415
 - ~ [дети] 191, 401–402
- родственный**
 - ~ [отношения] 204, 216, 218, 386
- семантический**
 - ~ [функция] 260, 265, 294
- семельфактивный**
 - ~ [глаголы] 32
- сенсорно-вкусовой**
 - ~ [оценка] 309
- сенсорный**
 - ~ [возможности] 315
 - ~ [информация] 319
 - ~ [обобщения] 322, 332
 - ~ [оценка] 313
 - ~ [система] 320
 - ~ [эталон] 300
- синтаксический**
 - ~ [функция] 102
- ситуативный**
 - ~ [актуализация] 323
- ~ [вопросы] 365, 371
- ~ [отмечаемость] 301
- собирательный**
 - ~ [лексемы] 89
- событийный**
 - ~ [детерминированность] 83
 - ~ [маркеры] 90
 - ~ [существительные] 90–91
 - ~ [семантика] 64
- сопоставительный**
 - ~ [значение] 350
- союзный**
 - ~ [функция] 352, 356
- сравнительный**
 - ~ [оборот] 154
- статический**
 - ~ [аспект] 241
 - ~ [перспектива] 230
 - ~ [посессивность] 20, 223, 240
- статичный**
 - ~ [местоположение] 321
 - ~ [состояние] 328
- структурный**
 - ~ [функция] 361
- считаемый**
 - ~ [объекты] 285
 - ~ [существительные] 276
- съедобный**
 - ~ [предметы] 306
- таксисный**
 - ~ [значение] 411
- темпорально-аспектуальный**
 - ~ [семантика] 49
- темпорально-таксисный**
 - ~ [отношения] 340
- темпоральный**
 - ~ [вектор] 87
 - ~ [вопросы] 368
 - ~ [высказывание] 83
 - ~ [значение] 18, 56, 73, 81, 89
 - ~ [компонент] 67
 - ~ [контур2] 35
 - ~ [лексемы] 93–94
 - ~ [маркер] 81, 86–87, 90
- ~ [маркеры] 4, 81, 83, 85–90, 92–94
- ~ [маркирование] 81, 86, 88, 92, 94–96
- ~ [наречия] 16, 85, 92–94, 277
- ~ [отношения] 18, 82
- ~ [план] 77
- ~ [показатели] 13
- ~ [разновидности] 68, 76
- ~ [сема] 93
- ~ [семантика] 52–53, 67, 74, 93, 95
- ~ [составляющая] 30
- ~ [существительные] 90–91
- ~ [употребление] 59, 67
- ~ [характеристика] 52
- ~ [частицы] 93–94
- ~ [элементы] 85
- указывающий на смену темы**
 - ~ [частица] 350
- уменьшительно-ласкательный**
 - ~ [слова] 388
- уменьшительный**
 - ~ [ø] 131
- условно-уступительный**
 - ~ [значение] 353
- условный**
 - ~ [действие] 351
 - ~ [значение] 349
- уступительный**
 - ~ [значение] 340, 352–353
- утвердительный**
 - ~ [высказывание] 153, 173
- фазисный**
 - ~ [параметр] 328
- фактически происходящий**
 - ~ [действие] 80
- фактический**
 - ~ [ситуация] 116
- фатический**
 - ~ [аспект] 393
 - ~ [вопросы] 364
 - ~ [коммуникация] 393
 - ~ [операторы] 379
- ~ [реплики] 364
- ~ [семантика] 376
- ~ [тексты] 395
- ~ [функция] 385, 394–395, 402
- физиологический**
 - ~ [деятельность] 62, 66
 - ~ [состояние] 61
- физический**
 - ~ [воздействие] 238
 - ~ [законы] 335
 - ~ [изменения] 238
 - ~ [контакт] 222–223
 - ~ [польза] 314
 - ~ [природа ощущений] 305
 - ~ [пространство] 325, 337
 - ~ [состояние] 66, 390
 - ~ [структура действия] 142
- футуральный**
 - ~ [аналог] 72
 - ~ [употребление] 69
 - ~ [форма] 56–57, 67, 70–72, 76–77
- характеризуемый**
 - ~ [существительное] 215
- цветовой**
 - ~ [понятия] 272
 - ~ [прилагательные] 273, 277–278, 300, 306, 315
- целевой**
 - ~ [значение] 348
 - ~ [инфинитив] 345
 - ~ [конструкции] 342, 356, 408
 - ~ [отношения] 84, 343
 - ~ [слова вопросительные] 346
 - ~ [союзы] 347, 351
 - ~ [употребление] 347
- частноотрицательный**
 - ~ [высказывание] 157
- частнооценочный**
 - ~ [значение] 309, 313
 - ~ [прилагательные] 8, 311
- числовой**
 - ~ [выражение] 413

чувственный
~ [восприятие] 62, 163, 174, 319, 322
~ [образы] 84
~ [опыт] 320
~ [освоение] 322, 332

широкий
~ [значение] 223

экзистенциальный
~ [глаголы] 66

экспрессивный
~ [дети] 191, 401 402
~ [значение] 147
~ [функция] 218
~ [экспликатор] 176

эмотивный
~ [компонент] 163
~ [модели] 411
~ [модус] 374 375
~ [сфера] 380
~ [функция] 385

эмоционально-фатический
~ [отмеченность] 383
~ [функция] 382

эмоционально-экспрессивный
~ [отношение] 18, 179
~ [оценка] 172–173
~ [экспликаторы] 176 177

эмоциональный
~ [аспект] 393
~ [значимость] 89
~ [нейтральность] 89

Раздел 4. Онтологическая таксономия

агенса 220, 222, 241, 356, 365, 366
~ потенциальный 142

адресант₁ 222

адресат-получатель 196

адресат₁ 7, 220, 222–225, 229–234, 236–243, 370

адресат₁-получатель 196

акт₁ донативный 220, 222, 231, 241

акт₂ ментальный 374

~ [отношение] 56, 171
~ [оценка] 18, 169, 173, 177, 79 180, 314

~ [привлекательность] 82

~ [произношение] 119

~ [реакция] 179

~ [состояние] 61, 79, 163, 166, 179

~ [статус] 361

~ [сфера] 142

эпистемический

~ [возможность] 162–163, 171, 173

~ [значение] 165, 174

~ [модальность] 5, 18, 99, 135, 61 170, 172–176, 178–180, 417

~ [оценка] 19, 135, 173

~ [состояния] 166

~ [точка зрения] 172, 176

~ [установка] 18, 162–163, 65, 166, 169–172, 176–179

~ [экспликаторы] 178

эстетический

~ [идеал] 313 314

~ [оценка] 309, 313 314

~ [чувство] 313

этический

~ [норма] 314

~ [оценка] 310, 313 314

~ речевой 75, 182, 184–186, 191, 193, 360

альтернатива

~ неблагоприятная 341

аспектуальность 12, 13, 17, 26, 28, 36, 38, 42, 45, 47–48, 405, 419

атрибут 306, 367

атрибутивность 215

будни 91

будущее 58, 77, 81, 84–85, 124, 143–144, 169, 348
~ ближайшее 92

бытие 411

бытийность 209, 336–337, 409, 416–417, 419, 422

вероятность 120, 165, 178

вес 302, 304

вещи 313

◆ мир 362

◆ отношение между =ами 309

◆ падение 44

◆ положение 117, 164, 310

владелец 196, 210, 212, 223

◆ смена 220, 223

владение 20, 204, 211, 222

~ собственно 202–203, 206, 223

~ умением 112

вневременность 49, 75

воздействие

◆ результат 238

~ физическое 238

времена ◆ смена 91

время 33, 35–36, 38, 44–45, 52–53, 56, 61, 78–84, 87–88, 90, 146, 323, 338, 340, 355, 406, 423

◆ видение 91

◆ восприятие 78 79, 83, 413

◆ ~ детское 88

◆ идея 13, 18, 35, 95, 405

◆ измерение 79

◆ масштаб 83

◆ мера общепринятая 96

◆ момент данный 184

◆ ~ некоторый 83

◆ ~ определенный 17

◆ наречия 81

◆ обозначения 83

◆ обстоятельство 83, 340

◆ осознание 83

◆ отрезки 89

◆ период 52

◆ ~ дискретный 52

◆ ~ продолжительный 90

◆ познание 79

◆ показатели 86, 348

◆ ~ лексические 86, 89

◆ ~ обстоятельственные 18

◆ понимание 4, 78–79

◆ понятие 82

◆ придаточное 81, 95, 97

◆ промежуток 79 80

◆ ◆ конец 79

◆ ◆ начало 79

◆ ~ большой 80

◆ семантика 415

◆ уточнение 96

◆ фиксация 79

~ астрономическое 91

~ белых ночей 80

~ года 89

~ далекое 87

~ дефектное 30

~ завтрака 91

~ приема пищи 91

~ просмотра передачи 90

~ речи 32 33

~ ситуации 32 33

~ события 87

~ совершения события 93

~ суток 79

времяпрепровождение 89

высота 302, 304

выходные дни 88 91

даты 87, 91

~ точные 90

движение 328

◆ конец 328

◆ начало 328

~ как длящийся процесс 328

действие 31–33, 39, 50, 113, 116, 118, 120, 124, 141–142, 266, 286, 301–302, 365,

368–369, 394–395, 399–400, 364, 360

◆ агенса 356, 365

- ◆ вневременность 49
- ◆ время 53
- ◆ выполнение 113, 142, 157, 227, 232
- ◆ вычленение 315
- ◆ длительность 94, 286
- ◆ запрет 143
- ◆ запрос 364
- ◆ идентификация 368
- ◆ изображение 147
- ◆ имитация 364
- ◆ интенсивность 286
- ◆ исход 115
- ◆ континуальность 77
- ◆ локализованность 17
- ◆ ~ временная 411
- ◆ место 360
- ◆ начало 59
- ◆ незакрепленность за определенной точкой (отрезком) на временной оси 49
- ◆ нелокализованность временная 73, 404, 418
- ◆ нереализованность 124
- ◆ несуществование 140
- ◆ номинация 368 369
- ◆ облигаторность 124
- ◆ ◆ степень 124
- ◆ объект₂ 302, 365–366, 360
- ◆ однотипность 295
- ◆ осуществление 54–55
- ◆ отрицание 141, 148
- ◆ отсутствие 140
- ◆ повторяемость 49, 94, 286, 295
- ◆ ~ простая 49
- ◆ последствия отрицательные 132, 156
- ◆ представление 49
- ◆ причина 348
- ◆ продолжение 59
- ◆ протекание 38, 36
- ◆ ◆ характеристика 38
 - ◆ распределение во времени

38, 36

- ◆ ~ ~ ◆ характеристика 38
- ◆ расширение 62
- ◆ реализованность 124
- ◆ результат 120, 39, 241
- ◆ ~ воспринимаемый перцептив-но 39
 - ◆ ~ успешный 120
 - ◆ совершение 46, 54, 107, 110, 119, 120, 243, 400, 295
 - ◆ ◆ возможность 114
 - ◆ ~ ~ попытка 116
 - ◆ способы 32 33, 45, 47, 422
 - ◆ =о дистрибутивно-суммарный 267
 - ◆ структура физическая 142
 - ◆ субъект 38–39, 108–109, 222, 360, 380
 - ◆ ◆ неуверенность 120
 - ◆ ◆ отношение негативное к действию 124
 - ◆ ◆ представления 120
 - ◆ ◆ уверенность в успехе 120
 - ◆ терминация без «положительного» результата 46
 - ◆ узуальность 49
 - ◆ успех 120
 - ◆ цель 342, 346, 348
 - ◆ этапы 115
- ~ в прошлом 3, 57, 64–65, 77, 132, 156
- ~ взрослого 395, 116
- ~ воспринимаемое перцептивно 39
- ~ главное 82
- ~ глагольное 35
- ~ дальнейшее 312
- ~ длящееся 51 52, 38
- ~ ~ наблюдаемое единичное 52
- ~ донативное 196, 232
- ~ ◆ адресат 239
- ~ ~ собственно 238
- ~ другое 131

- ~ единичное 3 4, 57, 59, 62–65, 67, 69, 73–76, 348
- ~ желаемое 345
- ~ желательное 351
- ~ законченное 46, 38 39
- ~ закрепленное 49
- ~ занимающее временной диапазон 59
- ~ запрещенное 133
- ~ исчисляемое 267
- ~ конкретное 3 4, 38, 57–59, 62–65, 67, 69, 73–77, 80
- ~ наблюдаемое 52, 63
- ~ намеренное 141
- ~ направленное 46
- ~ не направленное на определенный результат 137
- ~ нежелаемое 142
- ~ незапрещенное 133
- ~ необходимое 345
- ~ непредельное 39 40
- ~ обусловленное 348
- ~ обычное 51, 64
- ~ объекта 365
- ~ осуществляемое в момент речи 58
- ~ относящееся к прошлому 39
- ~ отрицательное 310
- ~ повторяемое регулярно 91
- ~ повторяющееся 17, 64, 75
- ~ подчиненное 82
- ~ положительное 310
- ~ постоянное 3 4, 58, 62, 64, 72–74, 76–77
- ~ предельное 39, 40
- ~ предметное 158
- ~ представленное как субстанция 203
- ~ привычное 142
- ~ прогнозируемое 70
- ~ происходящее фактически в момент речи 80
- ~ разрешенное 133
- ~ ребенка 116

- ~ результативное 46
- ~ с предметами 391
- ~ самостоятельное 114
- ~ свое 131
- ~ собственное 238
- ~ совершаемое субъектом 39
- ~ совместное 117
- ~ согласия 344
- ~ соответствующее 344
- ~ состоявшееся 241
- ~ ◆ результат 241
- ~ типичное 51
- ~ условное 351

действие-реакция естественное 147

делиберат 366, 370

день

- ◆ начало 88
- ◆ распорядок 87, 90 91
- ◆ режим 79
- ◆ течение 90
- ~ текущий 87

деятельность 33

- ◆ субъект 302
- ~ физиологическая неконтролируемая 62, 66

диктум 168, 361, 376–377, 383

динамика 115, 220, 241, 321, 329–332

- ~ достигаемая 326
- ~ направленная 326
- ~ отделительная 326

директив 366

директив-финиш 238

длина 304, 324

длительность 60, 86, 94, 286

- ~ интервала 87
- ~ лимитированная 93

дни недели 85–87, 89, 91

донатив 222, 239

донативный 6–7, 196, 220–223, 225–226, 228, 231–243

донатор 220, 222, 239, 241

достижение 31, 33, 115, 118, 122,

137, 314
дружья 231
◆ имена 228
единица 275
◆ выделение 275
единичность 266–267, 273, 295
животные 202, 231, 258, 260, 274, 285, 327, 372, 385, 388, 391–392, 399, 410
завершение 116
~ удачное 119
зависимость 339
~ имплицитивная 340
залоговость 419
занятие 90
запах 307
◆ порождение 62
звук
◆ порождение 62
◆ повторяющийся 73
значительный по размеру 304
игрушки 45, 51, 71, 114, 120, 127, 133, 152, 154, 174–175, 229, 231, 234, 238, 240–241, 284–285, 295, 312–313, 324–325, 334, 337, 347, 372, 398
~ спрятанные ◆ местоположение 325
изменение₁ 238, 338
~ объекта 238
~ положения дел 50
~ состояния 63
~ субъекта 196
изображение 62, 116, 119, 174, 184, 283–284
◆ комментирование 66
~ личности 185
~ пантомимическое действия 147
~ свое 185
~ ~ в зеркале 184
~ собственное 6, 183–185
импликация 340
имущество 239

инструмент 311, 397
инструментив 155, 366, 370
интенсивность 286
интервал 54
◆ величина 93
◆ длительность 87
◆ наличие 54 55
◆ отсутствие 54
~ временной 59, 85
интеррогативность 363
исполнение 31–33
истинность 161–162, 164, 374
исчезновение 55, 141–142
итог 356
картинки 313
каузальность 413
каузативность 227
каузатор 125–127, 367
◆ несоответствие 126
◆ отсутствие 126
◆ тип 124
◆ характер 107
каузатор-делиберат 367
каузаторы
◆ количество 127
◆ наложение 128
◆ цепочка 127–128
каузация 221
~ движения 342
~ частная 107
каузировать 221
качественность 409, 419
качество 203, 208, 210, 300, 306, 311, 388, 391, 400
◆ отношение 311
~ вкусовое 306
~ нормативное 311
~ позитивное 312
~ предмета 303
квазипространство мыслимое 326
квалитатив 155, 396
квалитативность 12
квалификация 302, 310

~ негативная 350
~ позитивная 350
квантитатив 155
квантитативность 21, 266, 268
классы 75, 313, 390
~ стереотипные 310
количественность 7, 12, 14, 21, 266–271, 279, 287, 289–290, 294, 298–299, 336–338, 405, 409, 419
количество 14, 267, 273
~ большое 15, 285
~ каузаторов 127
~ малое 14–15, 273–274, 297
~ небольшое 131
~ неопределенное 267
~ объектов 267, 284, 295
~ предметов 21, 274
комитатив 366
компаративность 409
конативность 120, 414
конец 79
~ движения 328
конкретность 208–209
констатация 18–19, 50, 54, 119, 136, 141, 169, 179, 238, 373
~ первичная 13
контакт₁ 335
◆ наличие/отсутствие 321
~ физический 222–223
континуальность 50, 77
контур₁ предмета 319
контур₂ темпоральный 35
лицо 186, 199, 212–213, 285, 368
лицо-обладатель 337
логика 82, 87, 144
~ отношений 207, 321
~ ребенка 131
локализатор 321, 327–328, 330, 332–336
◆ асимметрия 327
◆ граница 335
◆ пределы 336

◆ рамки 321
локализация 319, 321–322, 332
◆ наличие 422
~ временная 94, 96
~ конкретная 333
локализованность временная 3, 13, 17, 36, 49, 52, 403, 405, 411, 419
локатив 366
локативность 8, 12, 22, 202, 317–318, 323, 328, 335–338, 360, 368, 409, 416–417, 419, 422
люди 399
◆ мир 362
~ все 305
~ другие 188 189, 272, 287, 377
~ конкретные 184
~ разные 194
масса 275
~ большая 304
медиатив 366
ментальность 360
место₁ 81, 323, 330, 360, 393
место₂ 86
местоположение 28, 61, 325
~ постоянное 321
~ статичное 321
месяцы 86
минус 312
мир 301, 362
◆ знание 21, 315
◆ картина 91, 323, 360, 423
◆ модель 82, 403, 421
~ внешний 10, 302–303, 315
~ воспринимаемый 311
~ динамический 410
~ объективный 138, 365
~ окружающий 64, 94, 160, 185, 319
~ психический 377
~ реальный 315
~ социальный 362
множественность 266, 273, 279, 282, 285, 293, 295
~ глагольная 267, 286, 409

- множество** 267, 274, 307
- ◆ элемент 307
 - ~ предметов 274, 332
 - ~ расчлененное 274
 - ~ ситуаций 420
- наличие** 137
- ◆ необходимость 115
 - ~ адресата 238
 - ~ вектора движения 321
 - ~ движения 321
 - ~ закона 340
- направление₁** 146, 333
- ◆ оценка 320
 - ~ вертикальное 333
 - ~ горизонтальное 327
 - ~ движения 320 321
 - ~ ~ предмета 320
 - ~ жеста 337
- направленность₂** 87
- ~ вектора по временной оси 87
 - ~ временного вектора 93
- нахождение**
- ~ в сфере possessora 209
- начало**
- ~ движения 328
 - ~ нового дня 88
 - ~ промежутка времени 79
 - ~ события 58, 60
- небытие** 138
- ненаправленность₃** 363
- неодушевленность** 204, 207, 209, 217, 219, 258, 264, 403
- неопределенность** 209, 257
- неотчуждаемость** 206, 209
- нереализованность** 124
- несоответствие** 341, 345, 349
- нестандартность** 206, 209
- несуществование** 139 140, 143–144
- ~ предмета 140
- обладание** 195, 204, 208–209, 213, 411
- ◆ объект 206, 223
 - ◆ предмет 214, 218
- ◆ степени 223
 - ◆ субъект 209
 - ~ временное 208 209, 218
 - ~ постоянное 209, 218
 - ~ прямое 210
 - ~ собственно 204
- обладатель** 337
- обобщение** 10, 21, 107, 316, 365
- ~ первичное 301
 - ~ сенсорное 322, 332
- обусловленность** 8, 76, 339–344, 351, 353, 355–356
- объект** 236
- ~ possessивности 205
- объект₁** 205, 212–213, 273, 286, 306, 327, 330, 365, 368, 373, 381
- ◆ аспекты 309, 314
 - ◆ идентификация 365
 - ◆ изображение 210
 - ◆ нестандартность 206
 - ◆ номинация 365, 368, 381
 - ◆ передача 20, 220
 - ◆ расположение 330
 - ◆ свойства 309
 - ◆ связь с лицом 213
 - ◆ стандартность 206
 - ◆ тождественность 210
 - ◆ функция типичная 77
 - ◆ цвет 278
 - ◆ части 46
 - ~ воспринимаемый перцептивно 77
 - ~ живой 327, 336
 - ~ локализуемый 321, 327 328, 330, 332, 334–336
 - ~ материальный 6, 20, 220, 222–226, 228, 234–235, 237–238, 242–243
 - ~ неживой 327, 336
 - ~ неподвижный 321
 - ~ оцениваемый 312
 - ~ эталонный 307, 308
- объект₁ы** 21, 212, 267, 273–274, 286, 315, 399
- ◆ категоризация 399
 - ◆ виды 309
 - ◆ двойственность 273
 - ◆ дифференциация 16
 - ◆ единичность 295, 273, 266
 - ◆ категоризация 16
 - ◆ классы 310
 - ◆ количество 267, 284, 295
 - ◆ множественность 266, 285
 - ◆ наименования 286
 - ◆ окружение 325
 - ◆ природа 309
 - ◆ различия 295
 - ◆ расположение 325
 - ◆ тройственность 273
 - ◆ цвета 273, 278
 - ~ внешнего мира 315
 - ~ внеязыковые 267
 - ~ действительности 365
 - ~ измеряемые 267
 - ~ исчисляемые 267
 - ~ мелкие 274, 285
 - ~ парные 274
 - ~ приближенные к эстетическому идеалу 313
 - ~ считаемые мелкие 285
- объект₂** 106, 205, 223–225, 232–234, 236–240, 271, 275, 302, 312, 365, 360
- ◆ варьирование 232
 - ◆ наличие 206
 - ◆ позиция 397
 - ◆ роль 397
 - ◆ типы 370
 - ~ действия 222, 366
 - ~ обладания 206
 - ~ отторжимый 223
 - ~ передачи 222
 - ~ possessивности 202, 205–209
 - ~ прототипичный 238
 - ~ прямой 366, 370
- объект₂-донатив** 7, 224, 232, 234–237, 242
- объект₂ы**
- ◆ спектр 232
- объектность** 22, 223, 360, 368, 405, 419
- объем, большой** 274, 304
- одновременность** 94
- одушевленность** 204, 207–210, 217, 219, 234, 258, 264, 403
- определенность** 209
- ориентация** 330
- ◆ овладение 322
 - ◆ показатели 333
 - ~ в пространстве 192
 - ~ вертикальная 327
 - ~ горизонтальная 327
 - ~ предмета собственная 327
 - ~ сагиттальная 327
 - ~ собственная 327
- ориентир**
- ~ временной 80, 96
 - ~ известный 330
- осуществление**
- ◆ невозможность 140
- ось₂**
- ось₁**
- ~ вертикальная 333–335
 - ~ горизонтальная 333
 - ~ сагиттальная 333
- ось₂**
- ~ временная 49, 83, 86–87, 94
- отвлеченность** 209
- отношение** 311
- ~ времени ситуации ко времени речи 32
 - ~ к лицу 182
 - ~ негативное 124
 - ~ possessивное 209
 - ~ пропозициональное 164
 - ~ субъективное 375
 - ~ эмоционально-экспрессивное 18, 179
 - ~ эмоциональное 171
- отношения** 214
- ~ агентивные 218
 - ~ временные 4, 31, 78–82, 92,

94, 98, 318, 338, 340, 355
~ выделение 207
~ дейкисные 30
~ дейктические 86
~ диалогические 363
~ иерархические 82
~ квалитативные 21, 407
~ количественные 7, 269, 270, 298–299
~ локативные 142
~ обусловленности 22
~ партитивные 206
~ посессивные 195, 201–202, 204, 206, 208, 211, 216–217
~ предметные 207
~ причинно-следственные 338, 341
~ причинные 404
~ пространственные 8, 22, 317–318, 320–322, 324, 326, 328–332, 335–336, 338, 407, 415
~ ~ частные 328
~ родственные 204, 216, 218, 386
~ семантические 202
~ семейные 193
~ синтаксические 408
~ субъектно-объектные 222, 223, 236
~ таксисные 92
~ темпоральные 18, 82
~ целевые 84
~ эмоциональные 56
отрезок 49
~ временной 27, 60, 82–83, 93
отсутствие 115, 126, 138, 140
143, 145–147, 150–151, 158, 337, 422
отчуждаемость 206, 209
пара 275
параметр 335
~ фазисный временной 328
параметризация 320 321

параметричность 302
параметры 326, 335
~ воспринимаемые 320
~ действительности 321
~ предмета 303 304
~ пространства 8, 318, 333–334
~ пространственные 318, 321, 336
партитивность 204, 216, 218
пациент 238
передача 20, 220
◆ объект 222, 237
~ материального объекта 6, 20, 220, 222–226, 228, 234–235, 238, 242 243
◆ субъект 237
перемещение 238
~ объекта 328
~ предмета 319, 338
периодичность 91
персональность 5, 6, 12, 15, 19–20, 67, 181–183, 185–188, 190–191, 193–200, 202, 218, 401, 419
перфектность 54
плюс 312–313
поверхность обширная 274
повторяемость 94, 286
~ действия 49, 94, 295
~ простая 49, 75
пол биологический 244, 264
~ естественный 246
положение 121, 132
~ вертикальный 333
~ ~ тела человека 320
~ верхнее 334
~ вещей 164
~ ~ действительное 117
~ ~ усредненное 310
~ взаимное 321, 331, 336
~ ~ предметов 321
~ дейкисное 35
~ дел 29, 143, 339, 379
~ ◆ изменение 50

~ ◆ интерпретация 376
~ ◆ обоснование 380
~ ◆ смена 64
~ ~ наличное 344
~ ~ объективное 376
~ контактное 334
~ на вертикальной оси 334
~ наблюдателя 327
~ объекта 321, 334
~ правильное 132, 156
~ предмета 319, 323, 326 327, 334
~ ◆ оценка 323
~ ~ нормальное 327
~ ~ относительно другого предмета 337
~ пространственное 323
~ снизу 334
~ события на временной оси 83
~ тела говорящего 327
~ ~ наблюдателя 327
получатель 1 220, 222
пользование 96, 223
~ временное 20, 222–223
пользователь 223
попытка 4, 19, 99, 112, 115–120, 122, 136–137
◆ завершение 119
◆ осуществление 115
◆ процесс 116 117
◆ результат 19, 115, 117–119, 121, 136–137
◆ ~ неудачный 120
◆ ~ отрицательный 19
◆ ~ положительный 120
◆ ~ промежуточный 136
◆ ~ удачный 120
◆ совершение 19, 116, 136–137
◆ стадии 116
◆ фазы 116
◆ этап завершающий 115
посессивность 6, 12, 20, 194–196,

201–205, 207–213, 218–220, 223, 230, 236, 240–241, 336–337, 360, 368, 403, 409, 411, 414, 416–417, 419, 422
◆ объект 206 209
~ атрибутивная 205
~ предикативная 205
~ динамическая 20, 240
~ статическая 20, 223, 240
посессор 6, 155, 204–205, 208, 211, 214 215, 223
◆ выделение 208
◆ сфера 208 210
◆ характеристики 209
◆ субъект 207
~ внешний 208
~ личный 218
~ неодушевленный 204
~ одушевленный 204
постоянство 141, 393
потенсив 367
потенциальность 404
праздники 86
~ отмечаемые в семье 89
предел 46
~ внешний 46
пределы
~ видимости 104
~ внешние 336
~ внутренние 336
~ тела 322
предельность 32
предикат 242
предикативность 228, 234–235
предмет 50, 158, 188, 213, 244, 278, 301, 303–304, 310, 315, 319, 336, 368
◆ ассоциация 337
◆ близость 324
◆ величина 302
◆ включение в поле зрения наблюдателя 324
◆ включенность в сферу посессора 210

- ◆ владелец 223
- ◆ возможность функционировать 63
- ◆ восприятие 303
- ◆ выделение 157, 274, 302, 400
- ◆ вычленение 302, 315
- ◆ дальность 324
- ◆ движение 320, 330
- ◆ игнорирование 157
- ◆ идентификация 368
- ◆ использование 303, 327
- ◆ исчезновение 141
- ◆ качество 303, 306, 311, 400
- ◆ квалификация 302
- ◆ контур 319
- ◆ локализация 332–333
- ◆ местоположение 323
- ◆ наличие 158
- ◆ нахождение 208, 333, 335
- ◆ неотчуждаемость 206
- ◆ нестандартность 206
- ◆ несуществование 140
- ◆ номинация 213, 368
- ◆ окружение 22
- ◆ опора 334
- ◆ определенность качественная 301
- ◆ ориентация 327
- ◆ ~ вертикальная 327
- ◆ осознание 302
- ◆ отношение 317
- ◆ ~ к другому предмету 207, 301
- ◆ ~ к лицу 212
- ◆ отсутствие 158, 140–142
- ◆ отчуждаемость 206
- ◆ параметр 303 304
- ◆ перемещение 319, 338
- ◆ поиск 141
- ◆ положение 323, 326, 334, 337
- ◆ ~ нормальное 327
- ◆ ~ пространственное 323
- ◆ посессор 223
- ◆ признак 301–302, 315
- ◆ ◆ отделение 303
- ◆ принадлежность 195
- ◆ расположение 317, 325, 327, 331, 338
- ◆ свойство 309
- ◆ ~ характерное 73
- ◆ стандартность 206
- ◆ способность потенциальная 73
- ◆ существование 141, 209, 336
- ◆ участие 159, 311
- ◆ характеристика 301, 311
- ◆ характеристика 215
- ◆ черты 300–301
- ~ ближайший 325
- ~ данный 212, 300
- ~ другой 319, 322 323
- ~ желаемый 237
- ~ и лицо 213, 222
- ~ и человек 337
- ~ интересный 188
- ~ какой-то 243
- ~ конкретный 203
- ~ который держала мать 188
- ~ ~ держали сами 188
- ~ локализуемый 327
- ~ ◆ ограниченность 321
- ~ ~ ◆ отнесенность к личной сфере говорящего 323
- ~ ~ ◆ положение 327
- ~ ~ ◆ ~ вертикальное 333
- ~ ~ ◆ ~ верхнее 334
- ~ ~ ◆ состояние 328
- ~ материальный 222
- ~ меньший ◆ локализация 321
- ~ наблюдаемый 75
- ~ находящийся в поле зрения 325
- ~ ~ в руках ребенка 188
- ~ неживой 335, 337
- ~ ненужный 147
- ~ неодушевленный 202, 218, 222
- ~ нужный 50
- ~ обладания 209
- ~ одушевленный 202, 204
- ~ отсутствующий 141
- ~ подвижный потенциально 322
- ~ реальный 138
- ~ связанный с эталонным объектом 308
- ~ такой же 14
- ~ эпистемической оценки 135
- предмет-локализатор** 330
- предметность** 303, 400
- предметы** 111, 142
- ◆ восприятие 273
- ◆ действия с =ами 320, 391, 400
- ◆ классы 313
- ◆ количество 21, 274
- ◆ манипулирование =ами 302
- ◆ местоположение взаимное 335
- ◆ множество 274, 332
- ◆ отношения между =ами 207
- ◆ ~ посессивные между =ами 202
- ◆ пересчет 274
- ◆ подобие 295
- ◆ положение взаимное 321, 331, 336
- ◆ ~ контактное 334
- ◆ разделение по количественному признаку 275
- ◆ расположение взаимное 22, 317, 319
- ◆ распределение 197
- ◆ расстояние между =ами 337
- ◆ связи 303
- ◆ сличение 303
- ◆ совмещение 338
- ◆ соположение пространственное 320
- ◆ типы 302
- ◆ число 270
- ~ быта 111
- ~ другие 301, 331
- ~ несколько =ов 273
- ~ обособленные 302
- ~ окружающие 311
- ~ отдельные 302
- ~ разнородные 300
- ~ разные 303
- ~ связанные с рисованием 234
- предназначение** 347, 372
- предпочтительность вероятностная** 162
- предрасположения** 56
- предшествование** 94
- ~ временное 84
- преодоление** 122
- препятствие**
- ◆ преодоление 122
- приближение** 320–321, 329
- прибытие** 328
- привычка** 56
- признак** 21, 138, 267, 301–303, 312, 315–316, 400
- ◆ наличие 159
- ◆ несуществование 140
- ◆ отрицание 141
- ◆ отсутствие 140
- ~ вкусовой 308
- ~ вневременной 82
- ~ данный 206
- ~ качественный 82, 206, 301
- ~ количественный 275
- ~ параметрический 302–303
- ~ положительный 307
- ~ предмета 301–303, 315
- ~ предметочный 310
- ~ размерный 303
- ~ фенологический 89
- ~ яркий 312
- пример** 68
- принадлежность** 195–196, 205, 207, 215–216, 218, 230, 337
- ~ групповая 207
- ~ индивидуальная 207
- принадлежность**₂ 386

принадлежность, информации
(лицу/социуму) 376

притяжательность 411

причина 131, 135–136, 318,
339–340, 342–343, 348, 353,
355–356, 409, 416, 342

◆ обстоятельство 352

◆ показатели 348

◆ уточнение 127

~ vs. условие 339

~ действия 348

~ запрета 133

~ невозможности 113

~ недолженствования 113

~ поведения 380

~ события 345, 356

причинность 136, 343, 349

продукты питания 234

происходящее 373

пространство 61, 78, 192, 317, 319,
336–337, 422

◆ восприятие 79, 319–320, 403

◆ концептуализация 22, 318,
322, 332

◆ модели 423

◆ освоение 413

◆ ~ чувственное 322, 332

◆ ~ языковое 332

◆ параметризация 320–321

◆ параметры 333–334

◆ точка 184

~ ближайшее 319

~ внешнее 332

~ воспринимаемое 325

~ обширное 332

~ окружающее 8, 318–319,
325, 338

~ скрытое из поля видимости
319

~ социальное 337

~ физическое 337

протагонист 45

~ главный 45

протекание

◆ характер 36, 38

◆ характеристика 38

противоположность 197

противопоставление 21, 50,

54, 68, 113–114, 139, 155, 193,
268–269, 276, 401

~ антонимическое 197

~ аспектуального характера 50

~ видов 266

~ видовое 51

~ времен 77

~ временное 88

~ по одушевленности /
неодушевленности 258, 264

~ по определенности /
неопределенности 264

~ по роду 257, 259 260, 264

~ родов 248, 256

противопоставления 107, 268, 271,
276, 280, 291–292, 295

~ видо-временные 411

~ видовые 419

~ дейктические 191

~ количественно-падежные
288

~ количественные 269, 272,
292

~ падежные 268, 293

~ по числу 266, 291

процесс 50, 59, 400

◆ длительность 60

~ длящийся 328

~ достижения цели 118

~ инактивный непредельный
62

~ осуществления попытки 115

~ попытки 116 117

~ совершения попытки 116,
136

~ социологизированный 222

процессы природные 79

~ стихийные 129

прошлое 29, 39, 57, 64–65, 69, 75,
77, 81, 84–85, 87, 132, 143, 156

◆ отрезок 58

~ события 96

проявление 135

путь 122

различие 138

размер 278, 300, 302–304, 316,
330, 337

расположение 283, 325

◆ близость 330

◆ дальность 330

◆ оценка 327

~ близкое 325

~ вверху 327

~ взаимное 22, 319, 317
~ ~ двух и более предметов 22,
317

~ внизу 327

~ выше локализатора и без
контакта с ним 335

~ далекое 325–326

~ объекта 325, 327–328, 335

~ ~ относительно
локализатора 321

~ ~ ~ себя 325

~ ~ локализатора 321

~ по вертикальной оси 335

~ предмета 22, 317, 324–325,
327–328, 331

~ ~ относительно субъекта
речи 324

~ пространственное 338

распорядок дня ◆ эпизоды 87,
90–91

распоряжение₂ («обладание») 20,
222–223

расстояние 324–325, 330, 337

~ близкое 319, 325

~ относительное 337

расчленение 302

~ коммуникативное 208

расчлененность 274

реализованность 124

реалии внеязыковые 16, 365

~ языковые 365

реальность 78, 83, 168, 228, 234,
302

результат 19, 115–117, 132,
136–137

~ акта 241

~ воздействия 238

~ действия 54–55, 119, 121,
196, 241

~ ~ воспринимаемый
перцептивно 39

~ достижения 118

~ неожиданный 137

~ не предполагаемый 137

~ неудачный 120

~ нужный 118

~ окончательный 19, 136

~ определенный 137

~ отрицательный 115–116

~ передачи 220

~ положительный 46,
115–116, 120–121, 137

~ попытки 19, 115, 117–121,
136–137

~ промежуточный 136, 19, 136

~ удачный 120

~ умения 107

~ успешный 120

результативность 50, 119

релятивность 207

реляционность 6, 20, 202, 207, 213

реципиент 222

рисование 234

родственники 231, 388

родство 182, 184, 204, 212–213,
228, 409

свет

◆ порождение 62

свойства 300, 312

◆ ряд 311

~ объекта 309

~ постоянные 56

~ предметов 73, 309

~ субъекта 107

~ устойчивые 56

- ~ характерные 73
- связанность родственными отношениями** 204
- связь** 84, 138, 343, 394
 - ◆ квалификация 350
 - ~ ~ существование 143
 - ~ временная 93, 94
 - ~ грамматическая 84
 - ~ лица и объекта 212–213
 - ~ между временными отношениями и отношениями обусловленности 340
 - ~ ~ ситуации 84
 - ~ передающая соотношение ситуаций во времени 83
 - ~ подчинительная 84
 - ~ посессивная 208 209, 213
 - ~ постоянная 213
 - ~ предметов и их признаков 303
 - ~ причинная 348
 - ~ сочинительная 84
 - ~ суждения с его субъектом 375
 - ~ через предикат между адресатом и объектом 234
 - ~ ~ ~ субъектом и объектом 234
- ситуация** 19, 46, 59, 63, 68, 83, 86, 97, 120, 126, 136, 142, 146, 150–151, 153, 156, 160, 188, 192, 194 195, 213 214, 217, 220, 222, 228, 235–238, 260, 277, 284–285, 290, 292, 299, 301, 304, 308, 312, 314, 323–324, 330, 335, 339, 341, 344, 348, 370, 376, 380–381, 387–388, 393, 395, 397
 - ◆ зависимость имплицитивная между =ями 340
 - ◆ =и одинаковые 94
 - ◆ ~ однотипные 143
 - ◆ анализ 81
 - ◆ вербализация 44, 116
 - ◆ виртуальность 353
- ◆ восприятие 33
 - ◆ ~ глобальное 365
 - ◆ время 33
 - ◆ границы 93
 - ◆ динамичность 400
 - ◆ значимость 209
 - ◆ конец 46
 - ◆ контекст общий 125
 - ◆ контроль 241
 - ◆ контур₂ темпоральный 35
 - ◆ маркирование темпоральное 86, 95
 - ◆ множество 366, 420
 - ◆ наименование 301
 - ◆ недостоверность 175
 - ◆ нетипичность 72
 - ◆ обозначение метонимическое 341
 - ◆ обоснование 136
 - ◆ описание 38, 51
 - ◆ отношения между =ями 340
 - ◆ оценка 356
 - ◆ повторение 320
 - ◆ последовательность временная =ий 344
 - ◆ рассмотрение 357
 - ◆ реализация 106, 125
 - ◆ регулярность 326
 - ◆ ритуализованность 393–394
 - ◆ связь между =ями 84, 350
 - ◆ соотнесение одной с другой 86
 - ◆ соотношение =ий во времени. 83
 - ◆ структура 168
 - ◆ структурирование 393
 - ◆ субкатегоризация 124
 - ◆ участник 239
 - ◆ участники 181, 239
 - ◆ фиксация 50
 - ◆ характер 395, 402
 - ◆ характеристика 106
 - ◆ характеристика 336
 - ~ ◆ членение 365
- ~ («как всегда», «такой, как всегда», «такой, как у всех...») 311
 - ~ «здесь и сейчас» 72, 75, 77
 - ~ «собственно владения» 202
 - ~ «я — здесь — сейчас» 323
 - ~ аморфная 38
 - ~ аспектуально-таксисная 403
 - ~ ближайшая 400
 - ~ бытовая 66, 271
 - ~ в поле зрения 60
 - ~ вводимая союзом 341
 - ~ внеязыковая 20, 222, 236, 242, 291, 294, 299, 336
 - ~ внеязыковой действительности 44
 - ~ возможности 106 107, 115, 121, 126, 136, 362
 - ~ вся в целом 50
 - ~ вымысла 175
 - ~ движения 238
 - ~ действительности 343
 - ~ денотативная 116, 365, 371
 - ~ детерминирующая 128
 - ~ донативная 7, 221, 223, 226, 228, 233–236, 238–239, 242–243
 - ~ достоверная 375
 - ~ другая 271
 - ~ единичная 64, 127
 - ~ законченная 46
 - ~ запрета 5, 128, 134 135
 - ~ игровая 241
 - ~ игры 175, 177
 - ~ как нерасчлененное целостное единство 315
 - ~ категориальная 330
 - ~ коммуникативная 163, 179, 373
 - ~ коммуникативных неудач 20
 - ~ конативная 115–117, 120, 134, 414
 - ~ конкретная 77, 349, 394
 - ~ конкретно-процессная 39,
- 43
 - ~ конкретно-фактическая 43
 - ~ контролируемая 348
 - ~ конфликтная 389
 - ~ локализованная во времени 52
 - ~ локативная 317, 330
 - ~ модальная 4–5, 19, 99, 106, 113, 115–116, 119–122, 124–125, 128, 134–137, 362, 420–421
 - ~ ~ сложная ◆ этапы 121
 - ~ модальной оценки 106
 - ~ наблюдаемая 75, 326
 - ~ наглядная 330
 - ~ наглядно-чувственная 323, 325
 - ~ невозможности 121, 126
 - ~ неделимая 33
 - ~ нежелания 113
 - ~ незаконченная 45–46
 - ~ неизбежности 136, 122
 - ~ ненаблюдаемая 371
 - ~ необходимости 122–124, 126
 - ~ непредельная 31
 - ~ нерезультативная 45
 - ~ несовпадения 131
 - ~ неспособности 4, 19, 99, 106, 108, 113, 134, 137
 - ~ неудачи 117
 - ~ обладания 213
 - ~ обусловленности 127
 - ~ обусловливаемая 340
 - ~ обусловливающая 340
 - ~ обучения 272, 389
 - ~ общения 391, 393
 - ~ основная 341
 - ~ отсутствия 115
 - ~ передачи объекта 6, 20, 220, 222–223, 234
 - ~ перемещения 238
 - ~ повторяющаяся 91, 107
 - ~ ~ с периодичностью 91

- ~ поиска 115
- ~ попытки 4, 19, 112, 115–116, 119, 122, 136–137
- ~ посессивная 6, 205, 207, 209, 217–218, 223, 422
- ~ посессивности 20, 223, 240
- ~ потенциальная 106–107, 110
- ~ предметная 106, 108–109, 111
- ~ представленная 375
- ~ ~ нерасчлененно 365
- ~ приема пищи 237
- ~ принадлежности 195
- ~ проверки 137
- ~ прошедшая перфектная 30
- ~ реагирования 382
- ~ реальная 84
- ~ результативная 45
- ~ реляционная 218
- ~ речевая 17, 140, 191
- ~ речи 283 284
- ~ ♦ участники 181
- ~ рисования 112
- ~ ритуализованная 386
- ~ ритуальная 61
- ~ рутинная 393 395
- ~ с обозначением возраста 271
- ~ с субъектом-агентом или экспериенцером 195
- ~ свободная 393 395
- ~ сложная 243
- ~ сопутствующая 143
- ~ способности 4, 99, 106, 108, 112, 115, 134, 137
- ~ становления 137
- ~ субъектно-объектная 220, 223
- ~ субъектно-предикатно-объектная 405
- ~ участниками которой явились сами дети 89
- ~ фактическая 116
- ~ физического воздействия на объект 238

- ~ целостная 33, 302
- ~ частная 107
- ~ частной каузации 107
- ~ шутки 175
- ~ языковая 7, 249 250
- следование** 94, 319, 340
 - ~ временное 84
- следствие** 107, 134, 318, 339, 344, 353–354, 356, 409
 - ~ противоположное 340
- собственность** 202, 223
 - ~ неотчуждаемая 206
 - ~ отчуждаемая 206
- событие** 94, 50, 58, 60 61, 64, 78 79, 82–83, 86–88, 162, 208, 220, 311, 319, 338, 404
 - ♦ время 80, 87
 - ♦ длительность 94
 - ♦ качество 311
 - ♦ констатация 18, 169, 179
 - ♦ локализация временная 94, 96
 - ♦ модальность 162
 - ♦ начало 58
 - ♦ ~ объективное 60
 - ♦ ~ субъективное 60
 - ♦ осуществление 341
 - ♦ отнесенность 83
 - ♦ отношение 311
 - ♦ отражение 49
 - ♦ повторяемость 94
 - ♦ положение на временной оси 83
 - ♦ причина 345
 - ♦ происшествие 81
 - ♦ протяженность 60
 - ♦ развитие 60
 - ♦ рамки временные 58–59
 - ♦ следование 340
 - ♦ совершение 93, 323, 325
 - ♦ удаленность 87
 - ♦ характеристика 311
- ~ актуальное 60–61
- ~ другое 83, 96

- ~ запоминающееся 79
- ~ наблюдаемое 50
- ~ нерегулярное 91
- ~ отвлеченное 91
- ~ повторяющееся 80, 91, 311
- ~ ~ в данном социуме 311
- ~ привычное 82
- ~ происходящее 345
- ~ прошлого 96
- ~ с участием данного лица или предмета 311
- ~ связанное с субъектом 210
- ~ случайное 91
- ~ яркое 79
- события** 79
 - ♦ маркирование
 - ♦ темпоральное 96
 - ♦ оценка 94
 - ♦ порядок 82
 - ♦ последовательность 80
 - ♦ развитие ♦ вектор 84
 - ♦ ~ альтернативное 339
 - ♦ связь временная 93
 - ♦ смена 318, 338
 - ♦ соотносение 94
 - ♦ ~ =ий друг с другом на временной оси 94
 - ♦ ход 341
 - ♦ хронология 356
- совершение** 33
 - ♦ возможность 114
 - ♦ попытка 116
 - ♦ процесс 116, 136
 - ♦ стадии 116
- ~ действия 46, 54, 107, 114, 116
- ~ попытки 19, 116, 136–137
- ~ события 93
- совокупность** 275
- соотносение событий** друг с другом на временной оси 94
- соотношение временное** 84
- состояние** 31–33, 40, 63
 - ~ динамичное 328

- ~ локализуемого предмета 328
- ~ ментальное 360–361
- ~ окружающего мира 64
- ~ статичное 328
- ~ устойчивое 61
- ~ физическое 66
- ~ эпистемическое 166
- социум** 311
- способности** 107, 110, 113, 114, 135, 137
 - ~ детские 137
 - ~ ребенка 135, 137
 - ~ собственные 135
 - ~ субъекта 107
- способность** 4, 19, 106, 108–109, 112, 114–115, 134–135, 137, 301
 - ~ ограниченная 112, 135
 - ~ потенциальная 73
- стандартность** 206, 209
- статика** 326, 329, 331
- субстанция** 203
- субъект** 360, 118, 199, 205–206, 210, 220, 224, 229, 233, 236, 242, 362, 366, 396–397
 - ♦ качество 210
 - ♦ навыки 107
 - ♦ одушевленность 210
 - ♦ появление 235
 - ♦ реакция на свойства объекта 309
 - ♦ роль 397
 - ♦ способности 107, 115, 137
 - ♦ становление 377
 - ♦ стремление к цели 115
 - ♦ сфера 205
 - ♦ типы 370
 - ♦ умения 137, 107
 - ♦ часть стандартная 206
- ~ vs. объект 234, 275, 205
- ~ агентивный 339
- ~ действия 38 39, 108–109, 120, 124, 222, 380
- ~ ♦ неуверенность 120
- ~ ~ ~ отношение негативное

к действию 124
 ~ деятельности 302
 ~ диктума 383
 ~ и предикат 224, 234
 ~ неагентивный 348
 ~ неодушевленный 207
 ~ передачи 222
 ~ ~ материального объекта 20, 222, 237
 ~ посессивности 205, 223
 ~ предметной ситуации 108, 109, 111
 ~ принадлежности 205
 ~ состояния 63
субъект₁-агнс 195
субъект₁-владелец ♦ изменение 196
субъект₁-донатор 6, 224, 228–229, 237
субъект₁-обладатель 209
субъект₁-посессор 202, 205, 207–208
субъект₁-реципиент 242
субъектность 22, 223, 360, 368, 405, 419
существа 246
существование 209
 ~ объекта 328
 ~ предмета 141, 209
 ~ ~ объективное 336
 ~ связей ♦ нереальность 143
 ~ участников ситуации 239
съедобное 306
таксис 13, 403, 405, 419
тело 320, 327–328, 332
 ♦ стороны 336
 ♦ схема 322
 ♦ части 206, 285, 388, 395
 ~ собственное 322, 325
темпоральность 12–13, 17, 36, 81, 95, 338, 368, 370, 371, 404–405, 419, 420
тенденция к осуществлению действия 115

толщина 302, 304
точка₁ движения конечная 342
точка₂
 ~ определенная 49
трасса 328
удаление 320–321, 328–329
удаленность во времени от момента речи 87
узальность 49, 51
 ~ конкретно-субъектная 75, 77
 ~ неопределенно-групповая 75
 условие 122, 126, 318, 339, 341, 355, 409
 ~ ирреальное 340, 351
 ~ отрицательное 341
 ~ реальное 339, 348, 354
уступительность 354–355, 403
уступка 339, 403, 409
фазы 33, 116
факт 64, 138, 312–313, 404
 ♦ опровержение 143
 ♦ реализованность / нереализованность 124
 ~ обобщенный 70
фактор детерминирующий 136
факты
 ♦ констатация 18, 169, 179
 ~ реальные 84
финиш 238
функция объекта 77
футуральность 57, 67, 71–72
характеризация 330
 ~ объекта 205, 321, 328
 ~ отношений 330
 ~ положения 327
 ~ предмета 300–301, 311
 ~ ситуации 52, 106
 ~ события 311
 ~ участников 181
характеристика 77, 138, 209
 ~ аспектуальная 38, 47

~ возраста 386
 ~ параметрическая 78
 ~ пола 386
 ~ предмета 215
 ~ ситуации 336
 ~ темпоральная 52
 ~ функциональная 75
цвет 62, 98, 173, 257, 273, 278, 300, 395
 ♦ порождение 62
цель₁ 115, 118, 137, 314, 339, 341–342, 346–348, 353, 355, 367, 409, 416
 ♦ достижение 122
 ~ запланированная 137
части
 ~ тела 285
числа большие 279
чувства 319, 377, 389
 ♦ органы 307, 330
чувство эстетическое 313, 320
ширина 302
экспериментер 195
эпизоды новые 87
 ~ распорядка дня 87, 91

~ режима дня 79
явление 78, 157, 268–269, 339
 ♦ достоинства 312
 ♦ категоризация 10
 ♦ минусы 312
 ♦ недостатки 312
 ♦ преимущества 312
 ♦ сторона гносеологическая 166
 ♦ ~ онтологическая 166
 ♦ стороны отрицательные 312
 ~ актуальное 58
 ~ воспринимаемое 58
 ~ завершенное 54
 ~ наблюдаемое 89
 ~ ~ непосредственно 54
 ~ отрицаемое 138
 ~ познаваемое 16
 ~ протекающее мгновенно 54
 ~ реальное 138
 ~ утверждаемое 138
явления
 ♦ отношение между =ями 207
 ♦ связи 94

Раздел 5. Коммуникативная (прагматическая) таксономия

адресант₂ речи 385
адресат₂ 164–165, 176
 ♦ возраст 389, 393
 ♦ точка зрения 176
 ~ побуждения 129
 ~ речи 218, 385–386
акцент 50, 165, 400
 ~ смысловой 71
акцентирование 376
аргументация 130
аргументы 130
аспект
 ~ прагматический 311
 ~ прохибитивный 133
близость 321, 324, 330, 333, 335

верификация 409
вкус 305–308, 316
 ♦ анализ 305
 ♦ восприятие 307
 ♦ описание 306
 ♦ порождение 62
 ♦ природа 305
 ♦ характер 306
 ♦ эталон 300, 307–308
 ~ характерный 308
возможность 4, 99–102, 105–106, 115, 134, 180, 404
 ~ алетическая 101
 ~ внешняя 115
 ~ внутренняя 107, 115

- ~ деонтическая 101
- ~ неприобетенная 107
- ~ ограниченная 135
- ~ ~ частично 135
- ~ приобретенная 107
- ~ реализованная 121, 112
- ~ реализуемая
 - предположительно 121
 - ~ реализующаяся 112
 - ~ эпистемическая 162 163, 171, 173
- волеизъявление** 142, 144
- воля** 115, 374
- вопросы**
 - ~ альтернативные 154, 361
 - ~ качественные 365, 370
 - ~ количественные 365, 370
 - ~ конкретно-предметные 372
 - ~ контактоустанавливающие 364
 - ~ локативно-посессивные 219
 - ~ локативные 332, 365, 368, 372, 410
 - ~ направленные 361, 364, 375
 - ~ посессивные 365, 368
 - ~ предметные 368, 372
 - ~ причинно-следственные 368
 - ~ ситуативные 365, 371
 - ~ темпоральные 368
 - ~ фатические 364
 - ~ причинно-следственные 368
- восприятие 32, 66, 164, 307, 325, 327, 332, 423
 - ◆ тип 33
 - ◆ стимул 307
 - ~ зрительное 325
 - ~ кожно-мышечное 325
 - ~ непосредственное 325
 - ~ чувственное 163, 174, 319, 322
- впечатление** 175
- вывод** 356
- ~ логический 175
- высказывание**
 - ◆ достоверность 416
 - ◆ модальность 417
 - ◆ неуверенность 414
 - ◆ уверенность 414
 - ~ атрибутивное 215
 - ~ вопросительное 165, 170–171, 180
 - ~ динамическое 223
 - ~ донативное 228, 237
 - ~ о будущем 144
 - ~ общевопросительное 170, 173
 - ~ отрицательное 5, 140, 145, 154, 166
 - ~ перформативное 241
 - ~ побудительное 226
 - ~ повествовательное 166
 - ~ посессивное 213, 215, 219
 - ~ прогностическое 70
 - ~ темпоральное 83
 - ~ утвердительное 153, 173
 - ~ частноотрицательное 157
- высказывание-констатация** 169
- генерализация** 20, 84, 188, 190
- гипотеза** 374, 376
- дальность** 321, 324, 330
- дейксис** 8, 193, 216, 231, 322–323, 326, 403, 409, 412
- дейкτικότητα** 83, 92, 98, 182
- дистантность** 321, 324
- дистанция₁**
 - ◆ оценка 330
 - ◆ размер 330
- дистанция₂**
 - ~ временная 54
- достоверность** 18, 161–163, 165–166, 168–170, 172, 175–177, 179, 375, 404
 - ◆ оценка 18, 162 166, 172, 179
 - ◆ степени 18, 162, 165, 180, 416
 - ◆ типы 18
- ~ имплицитная 179
- ~ подчеркнутая 179
- ~ предположительная 162–163, 170–172, 178
- ~ проблемная 18, 162–163, 165–166, 169–170, 175, 177, 180
- желаемое** 130–131, 237, 345
- желание** 99, 115, 119, 130, 165
- запрет** 5, 19, 76, 99, 128–130, 133–137, 143–144, 146–148, 156–157, 311–312
 - ◆ нарушение 130 131, 135
 - ◆ обоснование 113
 - ◆ причина 133
 - ~ нормативный 276
- запрещение** 131, 148, 156, 350, 390
- запрос** 105, 363, 373
- знание** 161, 164, 176, 194, 270, 309, 375–376, 416
 - ◆ источник 163
 - ◆ кванты 318
 - ◆ содержание 318
 - ◆ сфера 375, 379
 - ◆ характер 18, 163, 180
 - ~ достоверное 172
 - ~ недостоверное 179
 - ~ объективное 172, 174
 - ~ ~ о сообщаемом 172
 - ~ перцептивное 175 176
 - ~ потенциальное 111
 - ~ проблемное 172
 - ~ элементарное 21, 315
- знания** 18, 107, 125, 162–164, 168, 179, 301, 318, 360, 362, 379
- значимость эмоциональная** 89
- зрение** 305–306, 319–320
- игнорирование** 157
- идентификация**
 - ~ предмета 368
 - ~ объекта 365
- изменение₂**
 - ~ коммуникативного намерения 165
- ~ референции 21, 315
- информация** 161, 172, 379
 - ◆ автор 362
 - ◆ декодирование 328
 - ◆ запрос 373
 - ◆ истинность 164
 - ◆ источник 375, 380, 362
 - ◆ кодирование 328
 - ◆ количество 29
 - ◆ принадлежность 376
 - ◆ тип 163
 - ~ достоверная 376, 163
 - ~ недостоверная 163
 - ~ новая 29
 - ~ перцептивная 175
 - ~ предполагаемая 165
 - ~ предшествующая 356
 - ~ проблемная 163
 - ~ сенсорная 319
 - ~ сообщаемая 164
 - ~ старая 29
- контакт₂**
 - ◆ поддержание 395
- медиум (недалекий)** 321
- мнение** 133, 164, 172, 174, 176, 375–376, 382, 416
 - ◆ выяснение 375
 - ◆ сфера 375
 - ~ выводное 171
 - ~ высказанное 377
 - ~ ~ партнером 375
 - ~ высказываемое 376
 - ~ собственное 379
 - ~ чужое ◆ недостоверность 176–177
- мнение-обоснование** 380
- модальность** 12, 18, 101, 102, 104, 106, 118, 131, 161–162, 168, 234, 242, 362, 404–406, 410, 414–415, 419–420, 422
 - ◆ координаты 228
 - ◆ разновидности 121, 133
 - ◆ субъект 108–109
 - ◆ типы 115, 164, 169

- ~ деонтическая 101, 169
- ~ конативная 414
- ~ неэпистемическая 4, 18, 99, 100
- ~ объективная 99
- ~ персуазивная 161
- ~ потенциальная 414
- ~ субъективная 158
- ~ эпистемическая 5, 18, 99, 135, 161 170, 172–176, 178–180, 417
- модус**
- ~ волюнтивный 362
- ~ ментальный 375, 378
- ~ перцептивный 374, 379
- ~ эмотивный 375
- момент речи** 58, 80
- мысль** 94
- намерение** 57, 67–73, 75–77, 115, 129, 139, 165, 369, 373, 377
 - ◆ выполнение 71
- направленность**, 22, 363
 - ~ коммуникативная 205
 - ~ на достижение цели 314
 - ~ обучающая 378
 - ~ прагматическая 312
 - ~ функциональная 382
- настоящее** 58
 - ~ актуальное 59, 73
 - ~ постоянное 64
 - ~ потенциальное 51
 - ~ расширенное 58–61, 63–64, 76
- невозможность** 4–5, 19, 122, 128, 132–136, 140, 156
 - ~ частичная 122
- недоверность** 18, 162–163, 165–166, 169, 174–177, 179, 375–376
 - ◆ оценка 177
 - ~ предположительная 162–163, 171, 177–178
 - ~ сообщаемого 169
- нежелательность** 140
- неизбежность** 4, 99, 101, 122, 126, 128, 134, 136
- необходимость** 4, 61, 99 102, 105, 115, 122–126, 128, 134, 136, 165, 180, 403–404, 414, 420
 - ~ алетическая 101
 - ~ деонтическая 101
 - ~ отрицательная 5, 106, 128, 133–134
- непонимание** 140
- неприятие** 140
- несогласие** 18, 140, 150, 170, 166, 179–180, 344, 363, 374, 417
- неспособность** 4, 19, 99, 106, 114, 134–135, 137
- несъедобное** 306
- неуверенность** 120, 135, 158, 135
- неудача** 115, 117, 119, 136
 - ◆ констатация 119
 - ~ прогнозируемая 121
- неумение** 4, 99, 106, 114, 134, 137
- неуспех** 115
- неучастник акта речи** 186
- обещание** 67, 154
- обоняние** 319–320
- обоснование** 113, 126, 133, 136, 343, 376–377
 - ~ причинное 349, 375–376, 379–380
- одобрение** 311
- опасение** 140
- опровержение** 140, 143 144, 146 147, 179
- осуждение** 140, 311
- осязание** 319–320
 - ~ активное 319–320, 325
- отказ** 139–140, 142, 144–147, 150–151, 380
 - ~ категоричный 151
- отрицание** 5, 18 19, 102, 108–110, 119–122, 132–133, 138–142, 145–160, 166, 171, 173, 179–180, 215, 225, 405, 418
 - ◆ жест 146–147
 - ◆ позиция 154
 - ◆ разновидности 139, 141 142, 144
 - ◆ расположение дистантное 154
 - ◆ типы 19, 139 140, 143
 - ~ vs. утверждение 139, 158
 - ~ в конце высказывания 197
 - ~ ~ постпозиции 152
 - ~ внешнее 153
 - ~ двойное 156, 159
 - ~ действия 141
 - ~ имплицитное 139
 - ~ ироничное 177
 - ~ нексусное 159
 - ~ общее 155, 159, 234
 - ~ относящееся к предикату 154
 - ~ при глаголе 150
 - ~ ~ глаголе-сказуемом 154
 - ~ признака 141
 - ~ тройное 157
 - ~ усиленное 156–157
 - ~ частное 155–156, 159
- отрицание-отказ 144
- оценка 120, 166, 309, 312–314, 327, 375, 404, 414
 - ◆ виды 309
 - ◆ вынесение 312
 - ◆ мотивы 309
 - ◆ средства 106
 - ◆ стратегии 336
 - ◆ субъект, 310
 - ~ ~ сфера 375
 - ~ ~ типы 162
 - ~ в «чистом виде» 309
 - ~ взаимного местоположения 335
 - ~ гедонистическая 309
 - ~ достоверности 18, 162–163, 165–166, 179
 - ~ ~ сообщаемого 163, 165–166
 - ~ интеллектуальная 309, 314
- ~ модальная 106, 110, 112, 114, 125
- ~ направления движения предмета 320
- ~ недоверности сообщаемого 177
- ~ ~ чужого мнения 177
- ~ нормативная 310
- ~ общая 312
- ~ отрицательная 310, 312
- ~ положительная 310, 312
- ~ правильная 137
- ~ пространственных отношений 322
- ~ психологическая 309, 314
- ~ расположения предметов 327
- ~ речевая относительного расстояния между предметами 337
- ~ сенсорная 313
- ~ сенсорно-вкусовая 309
- ~ ситуации 356
- ~ со знаком «минус» 312
- ~ собственная 94
- ~ собственно 310
- ~ событий 94
- ~ сообщаемого 162–163, 166, 168, 176, 180
- ~ степени достоверности 165, 416
- ~ субъективная 330
- ~ телеологическая 310
- ~ утилитарная 310
- ~ частная 311
- ~ эмоциональная 18, 170, 177, 179–180, 309, 314
- ~ эмоционально-экспрессивная 172–173
- ~ эпистемическая 19, 135, 173
- ~ эстетическая 309, 313–314
- ~ этическая 310, 313–314
- ~ языковая положения предмета 323

- память 319, 375, 378
 ◆ сфера 375
- перспектива 135
 ~ динамическая 220, 223, 230, 241
 ~ коммуникативная 405, 419
- перцепция 305, 307, 318–319
 ~ периферийная 305
- побуждение 42, 232
- подтверждение 140, 166
 ◆ отрицание 140
- полагание 164, 375
 ◆ сфера 375–377, 379
 поле зрения 60, 141, 284, 290, 320, 324–325
- порицание 140
- предикация свернутая 356
- предостережение 68–70, 76, 129, 130, 140
- предписание
 ◆ невыполнение 130
- предположение 117, 162–163, 165, 169, 172, 374, 376
- призыв 67
- приказ 76
- принятие решения говорящим
 о предпочтительности 175
- провоцирование 375, 379, 389
- прогноз 67, 71, 73
 ~ собственно 67, 71
- просьба 14, 119, 151, 192, 233, 238, 344, 352
- протест 144
- прохибитивы 133
- разрешение 105, 232
- рекомендация 311
- рема 29, 152, 397
- реплика
 ~ вопросительная 359, 361, 364, 373, 382, 406, 410
 ~ вопросная 22, 363
 ~ инициативная 68, 361
 ~ начальная 363
 ~ ответная 108, 110, 139, 150, 235, 361, 365–366, 370, 380
- реплика-вопрос 360
- референтность 75, 209
- референция 186, 307
 ◆ акты 412
 ◆ изменение 21, 315
 ◆ сдвиг 87
 ◆ сфера 4, 83, 85–86, 88, 92, 94
 ◆ точка 54
 ~ местоимения 188 189
 ~ нормативная 86
 ~ темпоральных маркеров 4, 85, 81
- речь
 ◆ время 32
 ◆ момент 58
- ситуативность 371
- слух 305–306, 319–320
- смена темы 350
- согласие 18, 30, 67, 69, 166, 170, 179 180, 344, 363, 373–374, 408, 417
- сомнение 110–111, 121, 158, 162–163, 165–166, 177, 346
- сообщаемое
 ◆ достоверность 169
 ◆ оценка эмоциональная 180
- стимул 60, 192, 360
 ~ восприятия 307
 ~ зрительный 336
 ~ кинестетический ◆
 порождение 62
- субъект₂
 ◆ представления ценностные 79
 ◆ типы 375
 ~ модальной оценки 106, 110, 114
 ~ модальности 108–109
 ~ модуса 383
 ~ модусной рамки 376
 ~ мыслящий 381
 ~ обучения 391
 ~ осознающий 356
- ~ оценки 137, 310
 ~ передачи культуры 391
 ~ прагматический 380
 ~ речи 324
 ~ суждения 375
- тема 29, 152, 394, 397
 ◆ смена 350
 ~ неингерентная 361
- точка, зрения 18, 106, 131, 135, 161–163, 168, 179, 187, 309, 356–357, 362, 381–382
 ~ ~ говорящего 377
 ~ ~ другого 380
 ~ ~ определенная 309
 ~ ~ прагматическая 151, 332
 ~ ~ эпистемическая 172, 176
 ~ момента речи условная 87
 ~ отсчета определенная 310
 ~ ~ субъективно-объективная 305
 ~ ~ чужая 193
 ~ ~ эгоцентрическая 303
- требование 50, 119, 195, 226, 237–238, 374–375
 ~ первичное 13
- уверенность 19, 112, 119, 135, 158, 164, 166, 172–174, 378, 414
 ◆ степени 162
 ◆ ~ в большая 178
- угроза 140
- удача 115
 ~ прогнозируемая 121
- умение 4, 99, 106–107, 110–112, 114, 134, 137
 ◆ демонстрация 137
 ~ ~ проверка 137
 ~ ~ становление 137
 ~ необходимое 135
 ~ ребенка 107
- умения 113–114
 ~ достаточные 137
 ~ игровые 112
 ~ необходимые 137
 ~ новые 111
 ~ ребенка 19, 107, 111–112, 114, 135, 137
 ~ субъекта 107, 137
 ~ усвоенные 120
- умозаключение 188, 356, 375
- упрек 76
- успех 115, 116, 120
- установка коммуникативная 180
- уточнение 86, 96, 127
- утверждение 5, 138–140, 157–158, 165, 340
 ~ общее 311
 ~ чужое 375
- фатика диалогическая 379
- цель, иллюкутивная 179
- экспрессивность 400
- экспрессия 119
- эмоции 163, 375

Раздел 6. Дефиниционная таксономия

- больше не хочу 146
 больше не буду 146
 больше нет 145
 дай 196
 имеющий 304
 кончилось 145
 мне 196, 231
 мой 196
- немного 273
 нет 146, 148, 151
 никак 151
 позволить 232
 приятный на вкус 307 308
 пропало 145
 себя 20, 213, 401
 я 182

НАУЧНЫЕ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРУДЫ С.Н. ЦЕЙТЛИН¹

1. К аспектуально-темпоральной характеристике безглагольных предложений типа «поздняя ночь», «сейчас у нас зима» // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. — 1970. — Т. 460: Филологический сборник: ст. и исслед. — С. 259–267.

2. К вопросу о темпоральной характеристике некоторых типов номинативных предложений // Материалы XII научно-методической конференции Северо-Западного объединения кафедр русского языка. — Л., 1970.

3. Семантико-коммуникативная характеристика субстантивных предложений в современном русском языке // Принципы и методы лексико-грамматических исследований: крат. содерж. докл. 1 межкаф. семинара аспирантов-языковедов, 24–26 янв. 1972 г. — Л., 1972. — Ч. 2. — С. 34–38.

4. Субстантивные предложения в современном русском языке и их темпоральная характеристика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Л., 1972.

5. К характеристике посессивных предложений // Герценовские чтения, 26. Лингвистика: науч. докл. — Л., 1973. — С. 70–74.

6. О выражении конкретности — абстрактности в русском языке // Функциональный анализ грамматических категорий: сб. науч. тр. — Л., 1973. — С. 32–46.

7. К вопросу о детском словообразовании // Актуальные проблемы лексикологии: тез. докл. четвертой лингвист. конф. «Слово в языке, речи и тексте», 7–8 мая 1974 г. — Новосибирск, 1974. — С.89–91.

8. Категория предикативности в ее отношении к высказыванию и предложению // Теоретические проблемы современных индоевропейских языков: материалы конф., 20–23 апр. 1971 г. — Л., 1975. — С.168–170.

9. Не рассмешивай меня! // Наука и жизнь. — 1975. — № 12. — С.91–92.

10. О некоторых особенностях имперфективации в детской речи // Известия Воронежского государственного педагогического института. — Воронеж, 1975. — Т. 146. — С. 132–137.

11. Жил король со своей королицей. Заметки о детском словообразовании // Наука и жизнь. — 1976. — № 7. — С. 39–41.

12. Жил король со своей королицей. Заметки о детском словообразовании // Русская речь. — 1976. — № 2. — С. 71–76.

13. Синтаксические модели со значением психического состояния и их синонимика // Синтаксис и стилистика. — М., 1976. — С.161–181.

14. Строение предложения и речевая ситуация (к проблеме эллиптичности предложения) // Функциональный анализ грамматических категорий и единиц. — Л., 1976. — С.37–46.

15. Семантика производного слова и детская речь // Слово как предмет изучения. — Л., 1977. — С.140–146.

16. Возвратные глаголы и детская речь // Проблемы теории грамматического залога. — Л., 1978. — С.128–130.

17. Детская речь (лингвистический комментарий) // Наука и жизнь. — 1978. — № 4. — С.158–159.

18. Мотивированность слова и некоторые явления детской речи // Всесоюзный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации: тез. докл. (Москва, 17–20 апр. 1978 г.). — М., 1978. — С.204–206.

19. Обратное словообразование в детской речи // Психолингвистические исследования (речевое развитие и теория обучения языку). — М., 1978. — С.61–66.

20. Детские речевые ошибки в области глагольного формообразования // Русский язык в школе. — 1979. — № 1. — С.30–31.

21. Ненормативное употребление падежных форм в речи школьников // Лингвистические основы аспекта школьной программы «Развитие речи». — Л., 1979. — С.133–138.

22. Система синтаксических синонимов // Структура предложения и словосочетания в индоевропейских языках. — Л., 1979. — С.77–87.

23. Типы детских речевых ошибок // Русский язык в школе. — 1979. — № 4. — С.62–63.

24. Каузативные оппозиции в детской речи // Функциональный анализ грамматических единиц. — Л., 1980. — С.99–103.

25. Нарушение синтаксических норм в речи школьников: ненормативное управление // Русский язык в школе — 1980. — № 1. — С.55–59.

26. Способы выражения психического состояния субъекта в русском языке // Русский язык за рубежом. — 1980. — № 2. — С.84–87.

27. Лексические неправильности в детской речи // Русский язык в школе. — 1981. — № 4. — С.51–54.

28. Некоторые лексико-семантические явления в детской речи // Задачи изучения русской лексики и фразеологии в высшей педагогической школе: тез. докл. Всесоюз. конф., 16–18 апр. 1982 г. — Орел, 1982. — С.170–172.

29. Речевые ошибки и их предупреждение: пособие для учителей. — М., 1982.

¹ Библиография работ С.Н. Цейтлин до 2007 г. впервые была издана в книге: Стелла Наумовна Цейтлин — 70. Юбилейный сборник / Сост. М.Б. Елисева, Е.А. Новосельцева. — СПб., 2008.

30. Лабораторные работы для студентов дефектологического факультета по темам: «Морфемика. Формообразование. Словообразование» / сост. С.Н. Цейтлин. — Л., 1983.

31. Модальная ситуация долженствования и способы ее представления в русском языке // Проблемы функциональной грамматики: тез. конф., Звенигород, 1–2 апр. 1983 г. — М., 1983. — С.44–45.

32. Оказиональная сочетаемость лексем в детской речи // Сочетаемость русских слов как лингвистическая и методическая проблема: (материалы для преподавателя). — М., 1983. — Ч.2. — С.294–295.

33. Ошибки в письменной речи учащихся и способы их классификации // Русский язык в школе — 1984. — № 2. — С.40–46.

34. Детские речевые неправильности в образовании форм глагола: учеб. задания к спецкурсу «Детская речь как объект лингвистического изучения» / сост. С.Н. Цейтлин. — Л., 1985.

35. Некоторые способы представления актантов в модальных конструкциях (на материале современного русского языка) // Типология конструкций с предикатными актантами. — Л., 1985. — С.176–178.

36. Некоторые типы модальных ситуаций в современном русском языке // Функциональный анализ грамматических аспектов высказывания: межвуз. сб. науч. тр. — Л., 1985. — С.16–25.

37. «От двух до пяти» К.И. Чуковского и проблемы современной лингвистики // Русский язык в школе. — 1985. — № 6. — С.56–61.

38. Типы ненормативных дериваций в детской речи // Деривация и история языка: тез. докл. межвуз. науч. конф., 17–19 июня 1985 г. — Пермь, 1985. — С.170–171.

39. Детские словообразовательные инновации : учеб. задания / сост. С.Н. Цейтлин. — Л., 1986.

40. Темпоральная характеристика высказываний с модальными конструкциями долженствования // Функционально-типологические проблемы грамматики: тез. науч.-практ. конф. «Функциональное и типологическое направления в грамматике и их использование в преподавании теоретических дисциплин в вузе», Вологда, 12–13 июня 1986 г. — Вологда, 1986. — Ч.2. — С.148–149.

41. «Вверх кармашками» // Наука и жизнь. — 1987. — № 7. — С.128–130.

42. Детская практическая грамматика // Психолингвистические основы речевого онтогенеза при усвоении родного и иностранного языков: (тез. докл. совещ.). — М., 1987. — С.60–61.

43. Заменительная префиксальная деривация в детской речи // Детская речь как предмет лингвистического исследования. — Л., 1987. — С.49–54. — (Соавт. Л.И. Пьяных).

44. Категория числа в онтогенезе // Детская речь как предмет лингвистического исследования. — Л., 1987. — С.34–41.

45. Особенности парадигматики глагола в детской речи // Типы языковых парадигм: тез. докл. и сообщ. конф. каф. рус. яз. вузов Урала, 2–5 февр. 1988 г. — Свердловск, 1987. — С.127–128.

46. Существительное: (детские словообразовательные инновации: учеб. задания для студентов фак. дошк. воспитания, педагогики и методики нач. обучения и дефектологического / сост. С.Н. Цейтлин. — Л., 1987.

47. Типы детских речевых ошибок в области словоизменения существительных // Русский язык в школе. — 1987. — № 6. — С.49–54.

48. Аналогические процессы в речевой деятельности ребенка // Деривация в речевой деятельности: (Общие вопросы. Текст. Семантика): тез. науч.-теорет. конф. (3–6 окт. 1988 г.). — Пермь, 1988. — С.30–32.

49. Категория вида русского глагола в онтогенезе // Функциональный анализ грамматических форм и конструкций. — Л., 1988. — С.21–31.

50. Оказиональные морфологические формы в детской речи : учеб. пособие к спецкурсу. — Л., 1988.

51. Словоизменительные операции в речевой деятельности ребенка // Всесоюзный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации, 9: Языковое сознание: тез. докл., Москва, 30 мая — 2 июня 1988 г. — М., 1988. — С.188–189.

52. Детская речь: инновации словообразования и словообразования (на материале современного русского языка): автореф. дис. ...д-ра филол. наук. — Л., 1989.

53. Инновации как продукт речевой деятельности ребенка // Детская речь: проблемы и наблюдения. — Л., 1989. — С.64–74.

54. Основные особенности детской практической грамматики // Совершенствование методов диагностики и преодоления нарушений речи. — Л., 1989. — С.24–31.

55. Родовые корреляты в детской речи // Развитие речи детей и обучение языкам: (тез. выступлений на науч. совещ.). — М., 1989. — С.117–119.

56. Типичные морфологические неправильности детской речи: (материалы исслед.) // Речевые приемы и ошибки: типология, деривация и функционирование. — М., 1989. — С.56–65.

57. Методические указания для студентов факультета педагогики и психологии дошкольного воспитания по подготовке спецвопросов по детской речи / сост.: С.Н. Цейтлин, Г.Р. Доброва. — Л., 1990.

58. Необходимость // Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. — Л., 1990. — С.142–156.

59. Современный русский язык. Программа для педагогических вузов: (для фак. педагогики и психологии дошк. воспитания). — Л., 1990.

60. Соотношение значений возможности и необходимости в семантической сфере потенциальности // Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. — Л., 1990. — С.123–126. — (Соавт. Е.И. Беляева)

61. Linguistic Mechanism of Russian-Speaking Children Innovations // International Congress for the Study of Child Language, 5: Abstr., Budapest, Hungary, July 15–20, 1990. — Budapest, 1990. — P.38.

62. Некоторые особенности синтаксической организации высказывания в речи двухлетнего ребенка // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание: тез. докл. X Всесоюз. симпоз. по психолингвистике и теории коммуникации, Москва, 3–6 июня 1991 г. — М., 1991. — С. 315–317.

63. Некоторые трансформации актантной структуры предложения // Действие: лингвистические и логические модели: тез. докл. — М., 1991. — С. 131–132.

64. Речевые ошибки учащихся // Русский язык в школе. — 1991. — № 2. — С.48–49.

65. Речевые ошибки учащихся // Русский язык в школе. — 1991. — № 4. — С. 45–47.

66. Речевые ошибки учащихся // Русский язык в школе. — 1992. — № 1. — С. 56–57.

67. Глагольные междометия в речи детей // Ребенок в современном мире: тез. междунар. конф., 19–24 апр. 1993 г. — СПб., 1993. — Т. 3: Мир ребенка и его язык. — С. 55–56.

68. Детская речь: словарь лингвистических терминов / сост.: С.Н. Цейтлин, М.В. Русакова. — СПб., 1993.

69. Критерии оценки речи ребенка: к постановке проблемы // Язык как учебный предмет. Обучение языку и формирование личности дошкольника: тез. конф. — М., 1993. — С. 98–99.

70. Лепые нелепицы // Семья и школа. — 1993. — № 10–12. — С.10–12.

71. Erroneous causative verb formations used by Russian-speaking children // International Congress for the Study of Child Language, 6: Abstr., Trieste, Italy. — Trieste, 1993. — P.22–23.

72. The child's first multiword utterances // Crosslinguistic workshop on the acquisition of slavic baltic languages by children. Cracow, 8-14 July, 1993. — Cracow, 1993.

73. Verbal interjections in the speech of Russian children // Child in Contemporary World: The Intern. conf., St. Petersburg, 19–24 Apr.1993. — St. Petersburg, 1993. — P.36.

74. Детская речь: Хрестоматия / сост.: Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин. — СПб., 1994. — Ч.1.

75. Некоторые особенности начального детского лексикона // Язык, сознание, культура, этнос: тез. докл. Всерос. симпоз. по пси-

холоингвистике и теории коммуникации (Москва, 1994 г.). — М., 1994. — С.199–200.

76. Новая учебная дисциплина «Детская речь» // Информационный бюллетень РГПУ, УМО высш. учеб. заведений России по пед. образованию. — СПб., 1994. — Вып.3(5).—С.40–43.

77. Окказиональная транзитивация в детской речи // Проблемы функционально-семантической грамматики: материалы Всесоюз. науч.-метод. конф., 16–17 апр. 1991 г. — М., 1994. — С.64–65.

78. Речь русского ребенка: Звучащая хрестоматия / сост.: Т.В. Кузьмина, Э.И. Столярова, С.Н. Цейтлин. — Прилож. № 4 к Бюллетеню Фонетического Фонда рус. яз. — СПб.; Бохум, 1994.

79. Речь русского ребенка (первый опыт создания «звучащей» хрестоматии) // Проблемы детской речи: Материалы межвуз. конф. — СПб., 1994. — С.69–70. — (Соавт.: Э.И.Столярова, Т.В. Кузьмина).

80. Усвоение детьми лексических единиц: учеб. задания / сост.: С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева, Н.В. Гагарина. — СПб., 1994.

81. Фонд данных детской речи // Проблемы детской речи: материалы межвуз. конф. — СПб., 1994. — С.68–69.

82. Детская речь: хрестоматия / сост.: Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин. — СПб., 1995. — Ч.2.

83. Детские речевые инновации — прошлое или будущее нашего языка? // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы: тез. междунар. конф. — М., 1995. — Т.2. — С.538–539.

84. Металингвистические способности детей дошкольного возраста // Языковое образование и воспитание языковой личности (в школе и в вузе): материалы межвуз. семинара (С.-Петербург, 20–21 апр. 1995 г.). — СПб., 1995. — С.15–16.

85. Опыт функционального исследования начальных этапов онтогенеза речи // Проблемы языкового образования и воспитания языковой личности: материалы регион. науч.-практ. конф. (С.-Петербург, 15–16 мая 1996 г.). — СПб., 1996. — С.32–34.

86. Ребенок конструирует слово // Семья и школа. — 1995. — № 5.

87. Children's word-building innovations //Twenty-seventh Child Language Research Forum. April 7–9, 1995/ Stanford, 1995. — P. 19–20. (Соавт. М. Eliseeva).

88. Ашипки, ошпыки, ашыбки // Русский язык (приложение к газете «Первое сентября»). — 1996. — № 47.— С.1–2.

89. Говорят дети: словарь-справочник / сост.: С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева. — СПб., 1996.

90. Детская речь (усвоение ребенком родного языка): программа курса / сост. С.Н. Цейтлин. — СПб., 1996.

91. Детская речь: материалы к библиогр. указ. / сост.: С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева. — СПб., 1996.

92. К вопросу о метаязыковых способностях ребенка // Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образования: тез. междунар. конф., Москва, 21–24 окт. 1996 г. — М., 1996. — С.173–175.
93. Некоторые парадоксы детской речи // 100 лет Р.О.Якобсону: материалы междунар. конгр., Москва, 18–23 дек. 1996 г. — М., 1996. — С.179–180.
94. Постоянно действующий семинар по детской речи // Вестник Рос. гуманит. науч.фонда. — 1996. — № 2. — С.204–208.
95. Ранние стадии усвоения морфологии // Проблемы детской речи — 1996: материалы межвуз. конф. — СПб., 1996. — С.21–24.
96. Усвоение ребенком имен прилагательных // Детская речь: норма и патология. — Самара, 1996. — С.4–16.
97. Это маленькое чудо // Семья и школа. — 1996. — № 3. — С.16–17.
98. Acquisition of Possessive Relations by a Russian Child // International Congress for the Study of Children Language, 7: Abstr., Istanbul, Turkey, 14–19 July, 1996. — Istanbul, 1996. — P.83–84.
99. Вопросно-ответные диалогические единства и их функции в обучении ребенка родному языку // XII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. — М., 1997.
100. Графические девиации как разновидность детских речевых инноваций // Проблемы детской речи — 1997: материалы межвуз. конф. — СПб., 1997. — С.68–69.
101. Летние конференции по детской речи // Вестник Рос. гуманит. науч. фонда. — 1997. — № 1. — С.240–243.
102. Маркировка локативных отношений в речи ребенка на начальных стадиях речевого развития // Категоризация мира. Пространство и время. — М., 1997. — С.78–80.
103. Некоторые размышления по поводу онтолингвистики и не только ее // Языковая категоризация (части речи, словообразование, теория номинации): материалы кругл. стола, посвящ. Е.С. Кубряковой по тематике ее исслед., окт. 1997 г. — М., 1997. — С.87–89.
104. Онтолингвистика — наука XXI века // Научно-исследовательская деятельность Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: (вчера, сегодня, завтра). — СПб., 1997. — Ч.2. — С.105–114.
105. Онтолингвистика — научная дисциплина и учебный предмет // Современное образование ребенка дошкольного и младшего школьного возраста: Герценовские чтения: тез. конф., 8–10 апр. 1997 г. — СПб., 1997. — С.264–266.
106. Орфографические правила базового уровня и их усвоение детьми на ранних стадиях освоения письма // Русистика и современность. Материалы международной научно-практической конференции, 29–30 июня 1999. — СПб., 1999.
107. От нуля до двух: дневниковые записи / сост. С.Н. Цейтлин. — СПб., 1997.
108. Проблемы онтолингвистики: сб. работ молодых исследователей / сост. С.Н. Цейтлин. — СПб., 1997. (Постоянно действующий семинар по детской речи).
109. Речевые ошибки и их предупреждение : учеб. пособие. — 2-е изд., испр. — СПб., 1997.
110. Стандарты высшего педагогического образования: перспективы развития: (Информ. о совещ. 1–2 апр. 1997 г.в г.С.-Петербурге) // Информационный бюллетень РГПУ, УМО высш. учеб. заведений России по пед. образованию. — СПб., 1997. — Вып.1(14).— С.17–56. — (В соавторстве).
111. Acquisition of possessive relations by a Russian child // Papers and Studies in Contrastive Linguistics. — Poznan, 1997. — V.33. — P.47–54.
112. Russian verb paradigm: from isolation to inflection? // Language and Cognition in Language Acquisition: [abstr. of the Conf.] Odense, Denmark, 20–24 Aug., 1997. — Odense, 1997. — P.54. — (Соавт. V.B. Kasevich).
113. К анализу буквенных замен в письменной речи дошкольников и младших школьников // Проблемы детской речи—1998: докл. Всерос. науч. конф. — Череповец, 1998. — С.48–53.
114. К анализу некоторых межлингвистических совпадений в детской речи // Тенденции развития языкового и литературного образования в школе и в вузе: материалы междунар. науч.-практ. конф., 22–23 апр.1998 г. — СПб., 1998. — С.212–213.
115. Начальный детский синтаксис // Русистика: Лингвистическая парадигма конца XX века: сб.ст. в честь проф.С.Г. Ильенко. — СПб., 1998. — С.173–183.
116. Некоторые наблюдения над онтогенетическим усвоением морфологии // Вестник Хакасского гос. ун—та им. Н.Ф. Катанова. — Выпуск 5. Серия 5. Языкознание. — Абакан, 1998. — С. 61–64.
117. Некоторые проблемы исследования процесса усвоения письма ребенком // Проблемы детской речи — 1998: материалы Всерос. науч. конф. — СПб.; Череповец, 1998. — С.93–95.
118. Онтолингвистика — новая научная дисциплина: (постоянно действующий экспериментальный семинар по детской речи) // Вестник Рос. гуманит. науч. фонда. — 1998. — № 4. — С.198–201.
119. От двух до трех: дневниковые записи / сост.: С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева. — СПб., 1998.
120. «Площадь с хвостами» // Семья и школа. — 1998. — № 8. — С.16–17.
121. Language perception modeling based on children's speech// International Workshop Speech and Computer. SPECOM'98. St.-Petersburg, Russia, 26–29 Oct. 1998. — Saint-Petersburg, 1998. — P.161–168. (Соавт.: Y. Kosarev, I. Machovikova, A. Machovikov, R. Piotrowski).

122. U-shaped development при усвоении ребенком родного языка (анализ случаев мнимого регресса) // Материалы XXVII межвуз. науч.-методич. конф. преподавателей и аспирантов, 16–22 марта 1998 г. — СПб., 1998. — Вып.13: Секция общего языкознания. — С.76–80.

123. Детская речь — мультидисциплинарная наука // Речевая деятельность в норме и патологии: материалы межотрасл. науч.-метод. конф., 11–13 нояб. 1998 г. — СПб., 1999. — С.6–11.

124. Освоение детьми правил правописания флексий существительных // Русистика и современность: материалы второй междунар. науч.-практ. конф., 29–30 июня 1999 г. — СПб., 1999. — С.279–282.

125. Правила русского письма в аспекте их онтогенетического освоения // Проблемы детской речи—1999: материалы Всерос. конф., С.-Петербург, 24–26 нояб. 1999 г. — СПб., 1999. — С.186–190. — (Соавт.: М.В.Русакова, Т.В. Кузьмина).

126. Синтаксическое развитие ребенка раннего возраста (некоторые проблемы и подходы) // Проблемы детской речи — 1999: материалы Всерос. конф., С.-Петербург, 24–26 нояб. 1999 г. — СПб., 1999. — С.190–193.

127. Формирование категории посессивности на раннем этапе речевого развития ребенка // Материалы XXVIII межвуз. науч.-методич. конф. преподавателей и аспирантов, 15–22 марта 1999 г. — СПб., 1999. — Вып.16: Секция общего языкознания, ч.2. — С.56–62. — (Соавт. М.И. Абабкова).

128. Giving and taking situations: Acquisition by Russian children // International Congress for the Study of Child Language, 8: Abstr., San Sebastian, Basque Country, 12–16 July, 1999. — San Sebastian, 1999. — P.67–68.

129. Введение // Речь ребенка: ранние этапы: Тр. постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып.1. — СПб., 2000. — С.8–14.

130. Говорят дети: Словарь-справочник / сост.: С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисева. — 2-е изд. — СПб., 2000.

131. Критика «слепо-фактического» подхода к анализу языковых фактов с позиций онтолингвистики // Научные чтения [Петербургское лингвистическое общество], 2: тез. докл., 26 окт.–2 нояб. 2000 г. — СПб., 2000. — С.25.

132. Локативные вопросы в диалоге «мать–ребенок» и их роль в синтаксическом развитии ребенка // Межвузовская научно-методическая конференция преподавателей и аспирантов, 29: материалы, 13–18 марта 2000 г. — СПб., 2000. — Вып.14: Секция общего языкознания. — Ч. 2. — С.43–49. — (Соавт. В.В. Казаковская).

133. Онтогенез синтаксем: к вопросу о роли материнского инпута // Языковое сознание: содержание и функционирование: XIII Меж-

дунар. симпози. по психоллингвистике и теории коммуникации, Москва, 1–3 июня 2000 г. — М., 2000. — С.265–266.

134. Освоение ребенком функционально-семантической категории количественности // Язык. Функции. Жизнь: сб.ст. в честь проф. А.В. Бондарко. — СПб., 2000. — С.163–172.

135. Основы онтолингвистики // Кафедра общего языкознания. Учебные программы / СПбГУ. Филолог. фак. — СПб., 2000. — С. 244–248.

136. Словарь русского ребенка: проблемы и подходы // Психоллингвистика и проблемы детской речи — 2000: материалы Рос. науч. конф. — Череповец, 2000. — С.94–96.

137. Элементарное лингвистическое образование дошкольника // Актуальные проблемы речевого развития дошкольников (в норме и при патологии): материалы Всерос. конф., 19–21 апр. 2000 г. — Орел, 2000. — Ч.1. — С. 84–86.

138. Элементарное лингвистическое образование дошкольника. Некоторые итоги и перспективы // Наука о дошкольном детстве — традиции и современность: материалы Междунар. юбил. науч.-практ. конф., посвящ. 95-летию со дня рождения А.В. Запорожца и 40-летию со дня основания Ин-та дошк.воспитания, 29 нояб.–1 дек. 2000 г. — М., 2000. — С. 79–81.

139. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. — М., 2000.

140. Acquisition of Spelling Rules by Russian Children // ISAPL 2000: VI Intern. Congr.of the Intern. Society of Applied Psycholinguistics, Caen, 28 June–1 July, 2000. — Caen, 2000. — P.60.

141. On strategies of Russian spelling processing and acquisition // Literacy — challenges for the new Millennium: Selected papers of the 11 European conf. on reading, Stavanger, Norway. — Stavanger, 2000. — P.151–160. — (Соавт. М. Rusakova).

142. Some observations on the acquisition of the category of number by a Russian child // Turku Symposium on First Language Acquisition. 1–2 September, 2000. — Turku, 2000.

143. «Взрослая» и «детская» лингвистика: некоторые размышления // Теоретические проблемы функциональной грамматики: материалы Всерос. науч. конф.(С.-Петербург, 26–28 сент. 2001 г.). — СПб., 2001. — С.235–238.

144. Дети о языке: прил. 2 к Трудам постоянно действующего семинара по онтолингвистике / сост.: С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисева, Т.В. Кузьмина. — СПб., 2001.

145. Детские речевые инновации: опыт анализа // Исследования по языкознанию: к 70-летию чл.-корр. РАН А.В. Бондарко. — СПб., 2001. — С.328–336.

146. К вопросу о возможности спонтанного усвоения орфографических правил // Проблема комплексного подхода в диагностике и коррекции нарушений речи у детей: материалы науч.-практ. конф. 2000–2001 гг. — СПб., 2001. — С.178–180.

147. К вопросу о роли инпута в освоении ребенком семантической категории локативности // Говорящий и слушающий: языковая личность, текст, проблемы обучения: материалы междунар. науч.-метод. конф. С.-Петербург, 26–28 февр. 2001 г. — СПб., 2001. — С.190–196.

148. Некоторые особенности диалога «взрослый–ребенок»: функции реплик-повторов // Ребенок как партнер в диалоге: тр.постоянно действующего семинара по онтолингвистике. — СПб., 2001. — Вып.2.— С.9–24.

149. Оценка коммуникативного развития ребенка раннего возраста: некоторые проблемы и подходы // Актуальные проблемы логопатологии: исследования и коррекция: Материалы науч.-практ. конф. на тему «Диагностика и коррекция речевых нарушений: исторические традиции и пути совершенствования», посвящ. 10-летию деятельности Ассоциации логопатологов Петербурга и области. — СПб., 2001. — С.86–91. — (Соавт. В. Л. Рыскина).

150. Русский язык: Метод. указания абитуриентам по подгот. к вступ. экзаменам / сост.: С.Н. Цейтлин. — СПб., 2001.

151. Сборник упражнений по детской речи: пособие для студентов фак. дошк. образования и коррекц. педагогики / сост.: С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева, Г.Р. Доброва, В.В. Казаковская, М.В.Русакова, О.В. Мурашова, М.А. Яценко. — СПб., 2001.

152. Словарь детских словообразовательных инноваций / сост. С.Н. Цейтлин. — Munchen: Verl. Otto Sagner, 2001.

153. Стратегии понимания и интерпретации производного слова в детской речи // Проблемы психолингвистики: теория и эксперимент. — М., 2001. — С.187–198. — (Соавт. Е.С. Кубрякова).

154. Детская речь / авт.-сост. С.Н. Цейтлин // Примерные программы дисциплин подготовки бакалавра педагогики (Федеральный компонент). — СПб., 2002. — Ч.1.— С.429–437.

155. Информационные технологии речевого развития ребенка / авт.-сост.: С.Н. Цейтлин, С.Ю. Погорелый // Примерные программы дисциплин подготовки бакалавра педагогики (Федеральный компонент) / РГПУ. — СПб., 2002. — Ч.1.— С.423–429.

156. Критерии определения синтаксического развития ребенка (к обсуждению проблемы) // Проблемы интерпретации в лингвистике и литературоведении: материалы Третьих филолог. чтений, 28–29 нояб. 2002 г. — Новосибирск, 2002. — Т.1: Лингвистика. — С.157–159.

157. Лексикализация грамматики и грамматикализация лексики в онтогенетической перспективе // С любовью к языку: сб. науч. тр., посвящ. Е.С. Кубряковой. — Воронеж, 2002. — С.463–467.

158. Начальные комбинации синтаксис в речи ребенка // Научные чтения — 2001 / Петерб. лингв. общество: материалы конф., С.-Петербург, 17–18 дек. 2001 г. — СПб., 2002. — С.158–167.

159. Особенности фонемно-графемного кодирования в письменной речевой деятельности детей // Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей: материалы междунар. науч.-практ. конф., 19–21 нояб. 2002 г. — Орел, 2002. — С.181–183. — (Соавт. Т.В. Кузьмина).

160. Программа дисциплины «Основы онтолингвистики» // Учебные программы по специализации «Психолингвистика» 021728. — СПб., 2002. — С.54–66.

161. Развитие речи у детей до трех лет // Ваш ребенок от рождения до трех лет. — СПб., 2002. — С.662–770. — (Соавт. М.Б. Елисеева).

162. Речевая среда и языковое развитие ребенка // Теоретико-методологические аспекты инновационных процессов коррекционного образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф.и гор. науч.-метод.семинара 2001 г. — СПб., 2002. — С.64–66.

163. Труды А.Н. Гвоздева по детской речи и современные проблемы онтолингвистики // Языковые средства в системе, тексте и дискурсе: материалы Междунар. науч. конф., посвящ. памяти А.Н. Гвоздева, 25–27 нояб. 2002 г. — Самара, 2002. — Ч.1.— С.10–15.

164. Some Peculiarities of Russian Children's Early Syntax // Joint Conference of the IX International Congress for the Study of Child Language and the Symposium on Research in Child Language Disorders, July 16–21, 2002. — Madison (Wis.), 2002. — P.120.

165. Внутренний графический лексикон в онтогенетической перспективе // Материалы XIV Междунар. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание: устоявшееся и спорное». 29–31 мая 2003 г. — М., 2003.

166. Критерии определения уровня синтаксического развития ребенка // Коррекционная педагогика. Единое образовательное пространство. — СПб., 2003. — С.95–98.

167. Освоение родного и неродного языка в естественной среде (на материале речевых ошибок) // Мир русского слова. — 2003. — № 4.— С.83–88.

168. Речевые ошибки при освоении русского языка как родного и иностранного: опыт сопоставительного анализа // Русское слово в мировой культуре: материалы X конгресса Междунар. ассоц. преподавателей рус. яз. и лит. (МАПРЯЛ) С.-Петербург, 30 июня — 5 июля 2003 г. — СПб., 2003. — Т.2: Образовательное пространство русского языка как иностранного. — С.426–431.

169. Е.С. Скобликова и некоторые проблемы современной лингвистики детской речи // Категории в исследовании, описании и препода-

давании языка: сб. науч. тр. к 80-летию Е.С. Скобликовой. — Самара, 2004. — С.18–22.

170. К вопросу о возможности спонтанного усвоения орфографических правил // Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения: материалы междунар. конф. (С.-Петербург, 14–16 марта 2002 г.). — СПб., 2004. — С.30–39.

171. К проблеме освоения ребенком морфологии родного (русского языка) // Житниковские чтения, 7: Диалог языков и культур в гуманистической парадигме: материалы междунар. науч. конф., 5–6 окт. 2004 г. — Челябинск, 2004. — С.45–49.

172. Категория субстантивного рода в зеркале детской речи // Русский язык: исторические судьбы и современность (Russian language: its historical destiny and present state): тр. и материалы II Междунар. конгр. исследователей рус. яз., Москва, 18–21 марта 2004 г. — М., 2004. — С.104–105.

173. Конструирование ребенком грамматики (на материале русского языка) // Первая Российская конференция по когнитивной науке: тез. докл., Казань, 9–12 окт. 2004 г. — Казань, 2004. — С.246–248.

174. Мои соседи. Обучение русскому языку как неродному // Начальная школа. — 2004. — № 5. — С.14–19.

175. Направления и аспекты изучения детской речи // Детская речь как предмет лингвистического исследования: материалы междунар. науч. конф., С.-Петербург, 31 мая — 2 июня 2004 г. — СПб., 2004. — С.275–279.

176. Научное наследие С.Д. Кацнельсона и некоторые проблемы современной лингвистики детской речи // Теоретические проблемы языкознания: сб. к 140-летию каф. общ. языкознания. филолог. фак. СПбГУ. — СПб., 2004. — С.515–525.

177. Некоторые наблюдения над модальными ситуациями, представленными в высказываниях ребенка раннего возраста // Языковая игра. Онтогенез речевой деятельности. Дискурсивная презентация языковой личности: материалы междунар. конф. «Язык. Система. Личность», Екатеринбург, 14–16 апр. 2004 г. — Екатеринбург, 2004. — С.160–174.

178. Освоение детьми-билингвами русских предложно-падежных форм с пространственным значением // Психолингвистические и педагогические аспекты детского двуязычия. — М., 2004. — С.3–6.

179. Особенности текстов, продуцируемых детьми раннего возраста // Слово. Словарь. Словесность: материалы науч. конф., посвящ. 80-летию проф. С.Г. Ильенко (С.-Петербург, 12–14 нояб. 2003 г.). — СПб., 2004. — С.31–35.

180. От прототекста к тексту: наблюдения над монологами детей раннего возраста // Научные чтения — 2003. Петерб. лингв. об-

щество: материалы конф., С.-Петербург, 15–16 дек.2003 г. — СПб., 2004. — С.161–164.

181. Похвальное слово Майе Ивановне Черемисиной // Гуманитарные науки в Сибири.— 2004. — № 4. — С. 4–5.

182. Фонемно-графемное кодирование на ранних этапах освоения // Дошкольник и младший школьник в системе образования: Герцен. чтения: материалы междунар. науч.-практ. конф., 7–8 апр.2004 г. — СПб., 2004. — С.29–30.— (Соавт. Т.В. Кузьмина).

183. Языковая картина мира ребенка // Дошкольник и младший школьник в системе образования: Герцен. чтения: материалы междунар. науч.-практ. конф., 7–8 апр. 2004 г. — СПб., 2004. — С.36–37.

184. Категория рода в детской речи // Проблемы функциональной грамматики. Полевые структуры. — СПб., 2005. — С.346–375.

185. Конструирование первичной и вторичной языковой системы — общее и различное // Детское двуязычие: материалы междунар. науч.-практ. конф. (С.-Петербург, 3–5 окт. 2005 г.) . — СПб., 2005. — С.51–53.

186. О словарях детской речи // Русская языковая ситуация в синхронии и диахронии: сб. науч. ст., посвящ. проф. В.Д. Черняк. — СПб., 2005. — С.27–29.

187. Специфические ошибки азербайджанско-русских билингвов в письменной речи // Русистика и современность: материалы VII междунар. науч.-практ. конф., 17–18 сент. 2004 г. — СПб., 2005. — Т.2: Диалог культур в обучении русскому языку и русской словесности. — С.168–179.

188. Grammar errors in acquiring Russian as the first and the second language // International Congress for the Study of Child Language, 10: abstr., Berlin, Germany, 25–29 July, 2005. — Berlin, 2005. — P.204.

189. Двуязычные дети: к проблеме лингвистического сопровождения // Бюллетень Ученого совета РГПУ. — 2006. — № 10(36). — С.57–62.

190. Двуязычный ребенок в русской школе // Современная русская речь: состояние и функционирование. — СПб., 2006. — Ч.2.— С.222–234.

191. Детские морфологические инновации как отражение особенностей русской морфологии // Пятая выездная школа-семинар «Рождение и восприятие речи». Материалы. Череповец, 19–21 октября 2006 года. — Череповец, 2006. — С. 164–170.

192. К вопросу о современных подходах к изучению детской речи // Логопед в детском саду. — 2006. — № 4(13). — С.8–12.

193. Лингвистика детской речи как инновационная научная и учебная дисциплина // Бюллетень Ученого совета РГПУ. — 2006. — № 9 (35). — С.63–65.

194. Лингвистическое сопровождение иноязычных детей // Проблемы адаптации иностранных студентов в российской социокультурной среде: учебный процесс и воспитательная работа: материалы междунар. науч.-практ. семинара, 19–20 окт. 2006 г. — СПб., 2006. — С.107–109.

195. Онтолингвистика и кафедра детской речи // Онтолингвистика: некоторые итоги и перспективы: материалы науч. конф.(С.-Петербург, 27–29 марта 2006 г.). — СПб., 2006. — С.3–12.

196. Особенности освоения семантической категории посесивности инофоном // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности: тез. докл. XV Междунар. симпоз. по психолингвистике и теории коммуникации, Москва, 30 мая — 2 июня 2006 г. — Калуга, 2006. — С.328–329. — (Соавт. Е.С. Кабина).

197. Почему первый язык легче осваивать, чем второй? // Международная конференция по когнитивной науке, 2: тез. докл., С.-Петербург, 9–14 июня 2006 г. — СПб., 2006. — С.468–469.

198. Рецензия на кн.: Богомазов Г.М. Возрастная фонология (двухуровневая фонологическая система и ее роль в формировании чутья языка и грамотности учащихся 1–6 классов) // Вопросы языкознания. — 2006. — № 5. — С.146–148.

199. Словарь детских словообразовательных инноваций / авт.-сост. С.Н. Цейтлин. — 2-е изд. — СПб., 2006.

200. Современные подходы к изучению детской речи // Онтолингвистика: некоторые итоги и перспективы: материалы науч. конф., С.-Петербург, 27–29 марта 2006 г. — СПб., 2006. — С.126–131.

201. Способы выражения побуждения в речи детей раннего возраста // Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 24–26 апр.2006 г.: посвящается 75-летию ОГУ. — Орел, 2006. — С.184–186.— (Соавт. Я.В. Завадская).

202. Язык. Речь. Коммуникация: междисциплинар. словарь: учеб. пособие по направлению «Педагогика» для студентов высш. учеб. заведений. — СПб., 2006. — (Соавт. ВА.Погосян, М.А.Еливанова, Е.И. Шапиро).

203. Вопросы изучения детской речи в трудах А.Н.Гвоздева // Русский язык в школе. — 2007. — № 6. — С.47–51.

204. Детские морфологические инновации: истоки и причины // Развитие речи и обучение родному языку детей дошкольного возраста: теория, методика, региональная практика. Материалы междунар. науч.-практ. конф., Елец, 10–11 окт. 2007 г. — Елец, 2007. — С. 89–95.

205. К анализу некоторых межъязыковых совпадений в детской речи // Язык. Культура. Проблемы обучения: сб. ст., посвящ. юбилею д-ра филол. наук, проф. Р.М. Теремовой. — СПб., 2007. — С.36–39.

206. Конструирование грамматики (морфологии) // Проблемы онтолингвистики — 2007. Материалы международной конференции (21–22 мая 2007 г. — Санкт-Петербург) 210-летию РГПУ им.А.И.Герцена посвящается. — СПб., 2007. —С. 204–208.

207. Методика лингвистического сопровождения иноязычного ребенка: теория и практика // Языковая политика в современном мире: по материалам Третьего и Четвертого междунар. семинаров по гос. языковой политике и актуальным проблемам двуязычия. Париж, 2005; С.-Петербург, 2005–2006. — СПб., 2007. — С.187–190.

208. Многослойность планов содержания и выражения и ее отражение в языковой системе ребенка // Типология языка и теория грамматики. Материалы Международной конф., посвященной 100-летию со дня рождения С.Д. Кацнельсона. 27–30 ноября. — СПб., 2007. — С.203–205.

209. Некоторые особенности начального детского синтаксиса // Русское слово и русский текст: сб. науч. ст.: посвящ. чл.-корр. РАО, проф. В.А.Козыреву. — СПб., 2007. — С.189–194.

210. Нужно ли знать правила, для того чтобы воспользоваться языком? // Вопросы речевого развития учащихся в школе и вузе: к 85-летию со дня рождения В.Е. Мамушина: сб. науч. ст. и метод. рекомендаций по материалам Всерос. науч.-метод. конф., Иваново, 1–2 февр. 2007 г. — Иваново, 2007. — С.257–262.

211. Об онтолингвистике и кафедре детской речи, на которой данная наука произрастает // Логопед в детском саду. — 2007. — № 4(19). — С.15–22.

212. Освоение русского языка как способ адаптации детей-мигрантов к русскоязычному сообществу // Материалы Второй общерос. науч.-практ. конф. «Безопасность личности, общества, государства». — СПб., 2007.

213. Ребенок как конструктор собственной языковой системы // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. — Переяслав-Хмельницьк, 2007. — Вип. 12. — С.362–366.

214. Чем мы можем помочь ребенку-инофону? // Русский язык как инструмент интеграции мигрантов в российский социум. Материалы Круглого стола РОПРЯЛ, проведенного на базе РГПУ им. А.И. Герцена в рамках Форума русского языка как неродного 30 марта 2007 года. — СПб., 2007. — С.84–87.

215. Семантическая категория посесивности в русском языке и ее освоение ребенком // Семантические категории в детской речи. — СПб., 2007 — С.201–219.

216. Выражение побуждения в детской речи // Проблемы функциональной грамматики: Категоризация семантики. Глава X. — СПб., 2008. — С.309–330.

217. Детские словоизменительные инновации как этап конструирования грамматической системы // Всероссийская VII Выездная школа-семинар «Проблемы порождения и восприятия речи». Материалы. — Череповец, 2008.

218. К вопросу о конструировании ребенком собственной языковой системы: языковые единицы и правила // Язык. Сознание. Культура. Социум. Сб. докладов и сообщений междунар. науч. конф. памяти проф. И.Н. Горелова. — М., 2008. — С.122–125.

219. К вопросу о контрастивной лингвистике// Теоретические и прикладные проблемы языкознания. Избранные работы. — Воронеж, 2008. — С.481–483.

220. Конструирование ментальной грамматики при освоении русского языка как первого и как второго (на примере освоения глагольного вида) // Детская речь как лингвокреативная деятельность. Формы и механизмы лингвокреативной деятельности. Материалы междунар. науч. конф. «Язык. Система. Личность. Лингвистика креатива». 24–26 апр. 2008 г. — Екатеринбург, 2008. — С.87–92.

221. Конструирование словоизменительных парадигм ребенком // Проблемы онтолингвистики — 2008. Материалы междунар. науч. конф. 19–20 марта 2008 г. — СПб., 2008. — С.179–182.

222. Лингвистическое сопровождение иноязычного ребенка в начальной школе // Начальное языковое образование в современном обществе. К 80-летию ак. РАО д. пед. наук проф. Т.Г. Рамзаевой. Сб. науч. ст. по итогам междунар. юбилейной конф. Санкт-Петербург, 12–13 ноября 2008 г. — СПб., 2008. — С.132–138.

223. О конструировании грамматики: от алгебры к арифметике или от арифметики к алгебре // Междунар. науч. конф. «Дети и коммуникация: памяти Н.И.Лепской». Москва, 19–20 сентября 2008 г. — М., 2008.

224. Онтолингвистика как учебная дисциплина // Русский язык в школе. — 2008. — № 6. — С.45–48.

225. Речевые ошибки при освоении русского языка как родного и неродного (иностранного) // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: Науково-теоретичний збірник. — Переяслав-Хмельницький, 2008. — Вип. 15. — С. 198–200.

226. Синтагматическая стратегия построения морфологического компонента языковой системы // Третья междунар. конф. по когнитивной науке. 20–25 июня 2008 г. Москва, Россия. Тезисы докладов. — Т.2. — М., 2008. — С.485–486.

227. Языковые правила: реальность или фикция?// Русский язык в современной науке и гуманитарные технологии в образовании. Материалы междунар. конф. Санкт-Петербург, 21 мая 2008 года. — СПб., 2008. — С. 64–67.

228. Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго// Вопросы психолингвистики. — 2009. — № 9. — С.43–53.

229. К вопросу об освоении инофонами русской грамматики // Горизонты психолингвистики. Материалы междунар. научно-практ. конф., посвященной 80-летию проф. заслуженного деятеля науки РФ А.А. Залевской. Тверь, 23–24 окт. — Тверь, 2009. — С. 291–297.

230. К вопросу об освоении ребенком правил письма // Актуальные проблемы речевого и лингвистического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Материалы междунар. науч.-практ. конф. — Орел, 2009. — С. 48–50.

231. Освоение иноязычными детьми русской грамматики // IV Всероссийский фестиваль русской речи. Сб. докладов. — Русское слово: [сайт]. URL: <http://www.rslovo.ru/article979>;

232. Освоение иноязычными детьми русской грамматики // IV Всероссийский фестиваль русской речи. Сб. докладов. Материалы Круглого стола фестиваля «Русское слово». — М., 2009. — С.115–125.

233. Освоение ребенком правил глагольного словоизменения // Языковая картина мира. Лексика. Текст. К юбилею Н.Е. Сулименко. — СПб., 2009. — С. 130–134. — (Соавт. Е.А. Офицерова).

234. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. Монография. — М., 2009.

235. План содержания грамме́т в онтогенетическом аспекте // Проблемы онтолингвистики — 2009. Материалы междунар. науч. конф. Санкт-Петербург, 17–19 июня 2009 г. — СПб., 2009. — С. 92–97.

236. Речевые ошибки и их предупреждение. — 3-е изд. — М., 2009.

237. Роль речевого инпута в освоении ребенком семантических категорий // Система языка и языковое мышление. — М., 2009. — С. 205–212.

238. СДМ.01. Практическая грамматика русского языка как неродного // Подготовка магистра в сфере дошкольного и начального образования. Программа учебных дисциплин. — СПб., 2009. — С. 317–322.

239. Семантические и структурные функции грамме́т в свете данных детской речи // Научное наследие В.Г. Адмони и современная лингвистика. Материалы междунар. научн. конф., посв/ 100-летию со дня рождения В.Г. Адмони. 9–13 ноября 2009 г. — СПб., 2009. — С. 273–274.

240. Grammar errors in acquiring russian as a first and a second language // Ad verba liberorum. Knguistics & Padagogy & Phychology. — Riga, 2009. — P. 4–10.

241. Детская речь: Ребенок задумывается о происхождении слова и о его значении // Вестник Герценовского университета. — 2010. — № 8 (82). — СПб., 2010. — С. 44–45.

242. Зачем изучать речь ребенка // Вестник Герценовского университета. — 2010. — № 10 (84). — СПб., 2010. — С. 39–44.

243. Из опыта летних тренингов социально-языковой адаптации: межведомственные усилия в целях интеграции семей мигрантов // Языковое образование в современном обществе — 2010. Сб. науч. ст. по итогам междунар. научно-практ. конф., посвящ. Году учителя. Санкт-Петербург, 12–13 ноября 2010 г. — СПб., 2010. — С. 212–217. (Соавт. В.Л. Рыскина).

244. Иноязычный ребенок в русскоязычной школе // Вестник Герценовского университета. — 2010. — № 1 (75). — СПб., 2010. — С. 79–85.

245. К вопросу об эллипсисе синтаксиса // Труды Института лингвистических исследований РАН. — Т. 6. — Ч. 2. Избыточность в грамматическом строе языка. — СПб., 2010. — С. 115–131.

246. Морфология флективного языка в онтогенезе: некоторые аспекты конструирования // Психолингвистика. Научно-теоретический збірник. — Вып. 6. — Переяслав-Хмельницкий, 2010. — С. 157–160.

247. Возрастной «аграмматизм» и его причины // Онтолингвистика — наука XXI века. Материалы междунар. научн. конф., посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена, 4–6 мая 2011 г. — СПб., 2011. — С. 510–515.

248. К вопросу о конструировании ребенком индивидуальной языковой системы // Проблемы порождения и восприятия речи. X выездная школа-семинар: Материалы. — Череповец, 2011. — С. 193–197.

249. К вопросу о психологической реальности языковых правил // Проблемы экспериментальных исследований речи. Памяти А.М. Шахнаровича. — М., 2011. — С. 51–60.

250. Освоение субстантивных синтаксиса русскоязычным ребенком и инофоном // Путь в язык. Одноязычие и многоязычие. — М., 2011. — С. 161–188. (Соавт. М.И. Абабкова).

251. От элемента к системе и от системы к элементу // Системные связи в грамматике и тексте. Материалы чтений памяти Ю.А. Пупынина 30 апр. 2010 г. — СПб., 2011. — С. 31–39.

252. Сборник упражнений по онтолингвистике. — СПб., 2011. — (Соавт. Н.В. Гагарина, Г.Р. Доброва, М.Б. Елисеева, Т.В. Кузьмина).

253. Системность языка в аспекте речевого онтогенеза // Лингвистика от Востока до Запада. В честь 70-летия В.Б. Касевича: сб. ст. — СПб., 2011. — С. 45–50.

254. Языковые правила как руководство к речевой деятельности // Онтолингвистика — наука XXI века. Материалы междунар. научн. конф., посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена, 4–6 мая 2011 г. — СПб., 2011. — С. 31–36.

255. Детские инновации: к истории изучения // Лингвистика креатива. — Екатеринбург, 2012. — С. 49–62.

256. Детские словообразовательные инновации как результат реализации потенциалов языковой системы // Психолингвистика. — Переяслав-Хмельницкий, 2012. — № 9. — С. 241–247.

257. К вопросу о взаимодействии лексики и грамматики в процессе конструирования ребенком индивидуальной языковой системы // От значения к форме, от формы к значению. М.: Языки славянских культур. Сб. ст. в честь 80-летия чл.-корр. РАН А.В. Бондарко. — СПб., 2012. — С. 562–567.

258. К вопросу об онтогенезе монологического текста // Коммуникация. Мышление. Личность. Материалы междунар. научн. конф., посвящ. памяти профессоров И.Н. Горелова и К.Ф. Седова. 12–14 ноября 2012. — Саратов, 2012. — С. 630–634.

259. Количественно-именные сочетания русского языка в онтолингвистическом аспекте // Психолингвистика. — Переяслав-Хмельницкий, 2012. — № 1. — 2012. — С. 228–236 — (Соавт. Г.С. Рогожкина).

260. Конструирование грамматического компонента языковой системы ребенком и инофоном // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2012. — № 4. — Т. 1. — С. 97–100.

261. Лингвистические этюды. Монография. — СПб., 2012.

262. Оперативные языковые единицы в речевой деятельности ребенка // Проблемы онтолингвистики — 2012: Материалы междунар. научн. конф., посвященной 130-летию со дня рождения К.И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева. Санкт-Петербург, 24–26 апр. 2012 г. — СПб., 2012. — С. 76–81.

263. Освоение субстантивных синтаксиса русскоязычным ребенком и инофоном // Когнитивные исследования языка. Выпуск, посвящ. памяти Н.А. Кобриной. — Вып. X. — Тамбов, 2012.

264. Речевые ошибки и их предупреждение. — 4-е изд. — М., 2012.

265. Речевые ошибки. Практикум: пособие для студентов. — СПб., 2012. — (Соавт. Т.А. Круглякова, М.Б. Елисеева и др.).

266. Языковые правила в онтолингвистической перспективе // Психолингвистика. — Переяслав-Хмельницкий, 2012. — № 10. — С. 236–241.

267. Языковые правила и отклонение от них в речевой деятельности человека // Языковое и литературное образование в современном обществе — 2012. Сб. ст. по итогам всеросс. научно-практ. конф. Санкт-Петербург, 25–26 окт. 2012. — СПб., 2012. — С. 6–10.

**КАНДИДАТСКИЕ И ДОКТОРСКИЕ ДИССЕРТАЦИИ,
ЗАЩИЩЕННЫЕ ПОД НАУЧНЫМ РУКОВОДСТВОМ
ПРОФ. С.Н.ЦЕЙТЛИН**

1. Л.А. Кашина Совершенствование коммуникативной деятельности школьников при репродуцировании текста (1993).
2. М.А. Яценко Качественные имена прилагательные в детской речи: лексико-семантический аспект (1999).
3. О.В. Мурашова Онтогенез субстантивных синтаксем (2000).
4. Н.П. Павлова Способы передачи звучащей речи на письме детьми-дошкольниками (лингвистический механизм) (2000).
5. М.А. Еливанова Формирование категории локативности в языковой системе детей дошкольного возраста (2004).
6. В.А. Еливанова (Семушина) Двухкомпонентные высказывания как этап становления грамматической системы языка ребенка раннего возраста (2004).
7. Н.В. Глушевская Полисемантическое слово в речи ребенка дошкольного возраста (2004).
8. Т.В. Кузьмина Функциональный анализ фонемно-графемных соответствий письменной речи детей (на материале согласных) (2005).
9. Е.А. Офицерова Выражение модальных значений возможности и необходимости в русской детской речи (2006).
10. Т.А. Круглякова Модификация стихотворного текста в речевой деятельности ребенка (2006).
11. В.М. Швец Освоение ребенком категории эпистемической модальности (2007).
12. Н.В. Ионова Семантические функции падежных форм и предложно-падежных конструкций имени существительного в речи детей дошкольного возраста (2007).
13. О.Б. Сизова Порождение именных форм в речи детей дошкольного возраста: взаимодействие синтагматического и парадигматического аспекта (2009).
14. Е.Н. Панфилова Категория числа имени существительного в русской детской речи (2012).
15. Ю.С. Пузанова Параметрические прилагательные русского языка в онтогенезе (2012).
16. N. Ringblom The acquisition of Russian in a language contact situation: a case study of a bilingual child in Sweden (2012).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абабкова Мария Игоревна, к. фил. н., преподаватель английского языка образовательного центра «Алибра», Санкт-Петербург

Абдуллина Анна Фирдавесовна, аспирант, преподаватель кафедры испанского и французского языков Лингвистического центра РГПУ им.А.И.Герцена, Санкт-Петербург

Ахапкина Яна Эмильевна, к. фил. н., доцент факультета филологии НИУ «Высшая школа экономики», Москва

Бровко Екатерина Леонидовна, аспирант, старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики Института лингвистики РГГУ, Москва

Воейкова Мария Дмитриевна, д. фил. н., зав. отделом теории грамматики Института лингвистических исследований РАН, профессор кафедры русского языка СПбГУ, Санкт-Петербург

Газарина Наталья Владимировна, д. фил. н., доцент Института немецкого языка и лингвистики Университета имени Гумбольдта, координатор научного направления «Билингвизм и детская речь» Центра общего языкознания, Берлин, Германия

Галкина Елена Владимировна, аспирант отдела теории теории грамматики Института лингвистических исследований РАН

Гарганеева Ксения Витальевна, к. фил. н., докторант кафедры русского языка РГПУ им. А.И.Герцена, доцент кафедры русского языка Томского национального исследовательского университета, Санкт-Петербург — Томск

Доброва Галина Радмировна, д. фил. н., профессор кафедры языкового и литературного развития ребенка РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург

Еливанова Мария Анатольевна, к. фил. н., доцент кафедры языкового и литературного развития ребенка РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург

Елисеева Марина Борисовна, к. фил. н., доцент кафедры языкового и литературного развития ребенка РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург

Зырянова Елена Вячеславовна, аспирант, преподаватель кафедры речевой коммуникации Пермского национального исследовательского университета, Пермь

Корнеев Алексей Андреевич, к. псих. н., старший научный сотрудник лаборатории нейропсихологии МГУ, ведущий научный сотрудник лаборатории проблем трудностей обучения и СВДГ Московского городского психолого-педагогического университета, Москва

Краснощекова Софья Викторовна, аспирант отдела теории грамматики Института лингвистических исследований РАН, преподаватель

русского языка как иностранного Военно-морской академии им. Н.К. Кузнецова, Санкт-Петербург

Крематич Екатерина Сергеевна, аспирант, учитель-логопед школ № 484, 485 Московского района, Санкт-Петербург

Круглякова Татьяна Александровна, к. фил. н., доцент кафедры языкового и литературного развития ребенка РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Крылов Сергей Александрович, д. фил. н., ведущий научный сотрудник Института востоковедения РАН, Москва

Кузьмина Татьяна Витальевна, к. фил. н., доцент кафедры языкового и литературного развития ребенка РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Мальцева Наталия Геннадьевна, к. фил. н., доцент кафедры английской филологии Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, Саратов

Мурашова Ольга Валентиновна, к. фил. н., доцент кафедры русского языка и общего языкознания Череповецкого государственного университета, Череповец

Овчинникова Ирина Германовна, д. фил. н., профессор Хайфского университета, Хайфа, Израиль

Офицерова Екатерина Александровна, к. фил. н., доцент кафедры языкового и литературного развития ребенка РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Павлова Наталия Павловна, к. фил. н., доцент кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций Череповецкого государственного университета, Череповец

Панфилова Елена Николаевна, к. фил. н., методист-преподаватель английского языка Архангельского авиационного учебного центра, Архангельск

Петрова Татьяна Ивановна, к. фил. н., доцент кафедры русского языка как иностранного Дальневосточного федерального университета, Владивосток

Протасова Екатерина Юрьевна, д. пед. н., доцент отделения современных языков Хельсинкского университета, Хельсинки, Финляндия

Пузанова Юлия Сергеевна, к. ф. н., научный сотрудник лаборатории детской речи РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург — Новосибирск

Райхель Александра, магистр кафедры общего языкознания Института немецкого языка и лингвистики Университета им. Гумбольдта, Берлин, Германия

Рингблом Наталия, ph. d., лектор кафедры славистики Стокгольмского университета, Стокгольм, Швеция

Рогожкина Галина Сергеевна, аспирант, педагог дополнительного образования начальной школы-детского сада №624 Адмиралтейского района, Санкт-Петербург

Рыскина Виктория Львовна, старший научный сотрудник Института инклюзивного (интегративного) образования Московского городского психолого-педагогического университета, старший научный сотрудник лаборатории детской речи РГПУ им. А.И. Герцена, Москва — Санкт-Петербург

Савельева Лариса Владимировна, д. пед. н., профессор, зав. кафедрой языкового и литературного развития ребенка РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Сальникова Ольга Сергеевна, аспирант кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций Череповецкого государственного университета, Череповец

Семушина Валерия Анатольевна, к. фил. н., старший преподаватель кафедры английского языка Института иностранных языков, Санкт-Петербург

Сизова Ольга Борисовна, к. фил. н., учитель-логопед детского сада № 85 Центрального района, Санкт-Петербург

Ступс Анастасия, ph. d., приглашенный лектор университета штата Иллинойс, Эрбан-Шампейн, США

Швец Варвара Михайловна, к. фил. н., доцент кафедры германской филологии и межкультурной коммуникации Череповецкого государственного университета, Череповец

Ягунова Елена Викторовна, д. фил. н., доцент кафедры междисциплинарных исследований в области языков и литературы, зав. лабораторией экспериментальной и вычислительной лингвистики СПбГУ, Санкт-Петербург

СОДЕРЖАНИЕ

От авторов	4
Конструирование системы родного (русского) языка	9
<i>Е.Л. Бровко.</i> Ваня и Лиза: два пути в синтаксис.	9
<i>М.Д. Воейкова.</i> Языковое и познавательное моделирование в речи детей (на материале книги В.Н.Матонина «Голоса из пятой квартиры»)	19
<i>Е.В. Галкина.</i> Особенности появления падежного словоизменения речи ребенка в сопоставлении с лексическим и синтаксическим развитием на ранних этапах становления языковой системы.	32
<i>К.В. Гарганеева.</i> Существительные pluralia tantum в речи дошкольников: метаязыковой аспект	41
<i>Г.Р. Доброва.</i> Грамматику какого языка конструирует ребенок?	50
<i>С.В. Краснощекова.</i> О стратегиях освоения русских возвратных местоимений в онтогенезе	59
<i>Т.А. Круглякова.</i> «Ошибкоопасные» места в пособиях по русскому языку для начальной школы: опыт лингвистического анализа.	68
<i>Е.А. Офицера.</i> Особенности синтаксических конструкций с модальными предикативами в речи детей до 3,5 лет	83
<i>Н.П. Павлова.</i> Проявление мотивационных отношений слов в письме детей.	87
<i>Е.Н. Панфилова.</i> Освоение русскоязычными детьми непрототипических функций грамем числа имени существительного	92
<i>Ю.С. Пузанова.</i> Конструирование лексического компонента индивидуальной языковой системы (на материале параметрических прилагательных)	97
<i>Л.В. Савельева.</i> О некоторых условиях развития орфографической интуиции младших школьников.	106
<i>О.С. Сальникова.</i> Типичное и уникальное в письме детей 8 лет	111

Становление коммуникативной и текстовой компетенции ребенка	118
<i>А.Ф. Абдуллина.</i> Развитие побудительных высказываний в коммуникативной деятельности ребенка третьего года жизни	118
<i>М.Б. Елисеева.</i> К вопросу об эгоцентрической речи ребенка (по материалам лонгитюдного исследования)	124
<i>О.В. Мурашова.</i> Об антропоморфизме детской картины мира	139
<i>Т.И. Петрова.</i> Игра в одиночестве — речь «для себя» или «для других»?	146
<i>В.М. Швеиц.</i> Понятие «любовь» в интерпретации детей	155
<i>Е.В. Ягунова.</i> Структура спонтанного нарратива: мультимедийность исходного дискурса и его отражение в текстах детей и взрослых	159
Формирование языковых систем в ситуации двуязычия	178
<i>М.И. Абабкова.</i> Второй язык «на кончике языка»: краткий обзор книги И.М.Румянцевой «Психология речи и лингвопедагогическая психология»	178
<i>Я.Э. Ахапкина.</i> Об организации текста на русском языке как неродном	183
<i>Н.В. Гагарина, А. Райхель.</i> Зайцы расплавят когти и Жишты хир? Инновации русско-немецкоязычных детей дошкольного возраста	194
<i>Т.В. Кузьмина.</i> Самоисправления в русской речи детей-инофонов	212
<i>Н.Г. Мальцева, А. Ступс.</i> К проблеме освоения морфологии носителями унаследованных языков	218
<i>Е.Ю. Протасова, А.А. Корнеев.</i> Анализ ошибок при овладении письмом у двуязычных детей.	224
<i>Г.С. Рогожкина.</i> Собирательные числительные в речи детей 4–10 лет	235
<i>N. Ringblom.</i> Linguistic innovations in a language contact situation	240
Освоение языка детьми с речевым дизонтогенезом	254
<i>М.А. Еливанова, В.А. Семушина.</i> Индивидуальные особенности языкового развития ребенка-правши с временным отставанием программирующей функции речи. .	254
<i>Е.С. Кремчатич.</i> Освоение выражения морфологических значений глагола младшими школьниками с нормальным речевым развитием и с речевой патологией	263

<i>Е.В. Зырянова, И.Г. Овчинникова. О влиянии ослабленного зрения на развертывание повествования</i>	268
<i>В.Л. Рыскина. Лингвистический микроанализ диалога взрослого и ребенка как способ оценки прагматического аспекта развития коммуникации с целью ее оптимизации . . .</i>	277
<i>О.Б. Сизова. Особенности формирования языковой системы ребенка в сопоставлении с ее распадом при афазии: анализ случая</i>	286
Указатели	296
<i>С.А. Крылов. Опыт инвентаризации семантических категорий детской речи.</i>	296
<i>Научные и учебно-методические труды С.Н. Цейтлин</i>	342
<i>Кандидатские и докторские диссертации, защищенные под научным руководством проф. С.Н. Цейтлин</i>	362
<i>Сведения об авторах</i>	363
Содержание	366