

На правах рукописи  
УДК 800.1

КРУГЛЯКОВА  
Татьяна Александровна

МОДИФИКАЦИЯ СТИХОТВОРНОГО ТЕКСТА  
В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА

Специальность 10.02.19 – теория языка

АВТОРЕФЕРАТ  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Санкт-Петербург  
2006

Работа выполнена на кафедре ЮНЕСКО «Теория образования в поликультурном обществе» государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор  
Цейтлин Стелла Наумовна

Официальные оппоненты: доктор филологических наук, профессор  
Залевская Александра Александровна

кандидат филологических наук, доцент  
Гулида Виктория Борисовна

Ведущая организация: государственное образовательное  
учреждение высшего  
профессионального образования  
«Пермский государственный  
университет»

Защита состоится «\_\_» \_\_\_\_\_ 2006 г. в \_\_\_\_ ч. на заседании диссертационного совета Д 212.199.17 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена по адресу: 191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48, корп. 14, ауд. 314.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Автореферат разослан «\_\_» \_\_\_\_\_ 2006 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета  
доктор филологических наук,  
профессор

Л. А. Пиотровская

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Реферируемая диссертация посвящена исследованию модификаций репродуцированных стихотворных текстов, воспринятых со слуха детьми 2;6 – 6 лет.

На необходимость анализировать ошибки при изучении процессов речепроизводства и речевосприятия неоднократно указывалось в классической лингвистической и психологической литературе (Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, А. М. Пешковский, Л. В. Щерба). При воспроизведении стихотворных текстов ребенком ошибки возникают очень часто, и их анализ позволяет судить не только об уровне языкового и когнитивного развития репродуцента, особенностях воспроизводимых текстов или благоприятности / неблагоприятности условий аудирования, но и о механизмах самого репродуктивного процесса.

**Актуальность исследования.** В существующей обширной литературе, посвященной проблемам памяти и восприятия, приводятся результаты отдельных экспериментов, а также размышлений над тем, как протекает процесс восприятия стихотворных произведений взрослыми слушателями (В. П. Белянин, А. В. Венцов, В. Б. Касевич, А. А. Леонтьев, В. А. Пищальникова, Л. В. Сахарный) и детьми (Т. И. Алиева, Е. Г. Биева, Б. М. Гаспаров, Н. Г. Елина, Д. Н. Ушаков, С. Н. Цейтлин, К. И. Чуковский, А. С. Штерн). Однако специального исследования, направленного на изучение восприятия и воспроизведения стихотворного текста реципиентами разных возрастов, выполненного с позиций лингвистики и психолингвистики, не предпринималось. Недостаточная теоретическая и практическая разработанность проблемы определили выбор темы исследования и обусловили ее актуальность.

**Объектом** исследования явились модификации, которым подверглись произведения классической русской поэзии, детские стихи и популярные песни в исполнении дошкольников.

**Цель** настоящего диссертационного исследования – дать объяснение причин детских модификаций стихотворных текстов посредством анализа особенностей их слухового восприятия и запоминания.

Реализация намеченной цели исследования предполагает решение следующих **задач**:

- 1) разработать типологию модификаций на основе сравнительного анализа исходных и производных текстов;
- 2) выяснить, какие типы модификаций возникают на различных этапах процесса репродуцирования текстов, и определить их причины;
- 3) описать особенности детского восприятия стихотворного текста и определить, какие типы восприятия свойственны детям дошкольного возраста;
- 4) исследовать основные закономерности хранения текста в памяти, подкрепить гипотезу ассоциативного строения памяти, выведенную экспериментальным путем, наблюдениями над спонтанной речевой деятельностью;

5) определить универсальные и дифференциальные элементы в способах интерпретации детьми исходного текста, значение индивидуальных стратегий репродукции.

**Материал исследования.** Нами было проанализировано 1700 модификаций стихотворных текстов из речи 36 русскоязычных детей. Основным источником материала послужили наши неопубликованные выборочные дневниковые записи, отражающие речевое поведение Веры Л. (2;10–6;7) и Нины Л. (2;6–6;3), и видеозаписи спонтанной речи Паши А. (2;9–6;0), Али Б. (2;9–6;0), Ани Л. (2;10–6;0), Яши Л. (3;6–6;0), выполненные автором в рамках научно-исследовательского проекта Института антропологических и психолингвистических исследований Макса Планка (Неймеген, Нидерланды). В работе также использовались интервью с 17 воспитанниками детского сада «Чудоград» 3–6 лет, факты, зафиксированные в родительских дневниках и аудиозаписях, имеющихся в Фонде данных кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена. К анализу привлекались записи фольклорных стихотворных текстов (коллекция Г. С. Виноградова, личный архив автора), сведения, содержащиеся в мемуарной литературе, заметках автобиографического характера на Интернет-форумах и устных интервью-воспоминаниях, а также модификации стихотворений в текстах детских книг.

**Теоретическая база исследования.** Тема находится на стыке областей различных гуманитарных дисциплин и требует применения комплексного анализа. Исследование базируется на принципах и методах, разработанных в рамках психопэтики (А. А. Леонтьев, В. А. Пищальникова, Ю. А. Сорокин), стилистики декодирования (И. В. Арнольд), лингвофольклористики (Г. С. Виноградов, С. Е. Никитина). Для выработки представлений об особенностях детского восприятия художественного текста оказались существенными положения, высказанные авторами различных теорий восприятия (А. А. Залевская, И. А. Зимняя, В. Б. Касевич, А. С. Штерн).

**Методами** исследования являются лонгитюдное наблюдение, аналитическое описание и сопоставительный анализ.

**Научная новизна исследования.** Модификация стихотворного текста в речевой деятельности ребенка впервые стала объектом специального научного исследования. В работе выявлена модель репродукции стихотворного текста, предложены классификации его модификаций на различных основаниях.

Методической новацией является использование в психолингвистическом исследовании не экспериментальных данных, а материалов, полученных посредством лонгитюдного наблюдения. Это обусловлено необходимостью проверить и дополнить выводы экспериментальных исследований, в ряде случаев экстраполирующих на спонтанную речь особенности, спровоцированные специфическими условиями эксперимента.

Принципиальным также представляется и обращение к записям текстов считалок как к объекту психолингвистических исследований. Взгляд на фольклорный текст с позиций теории восприятия речи способствует объяснению некоторых языковых особенностей считалок и позволяет по-

новому осветить проблему вариативности в фольклоре. При этом в фольклористике до последнего времени не предпринималось попыток сопоставительного изучения индивидуальных вариантов; отношение исполнителя к тексту не рассматривалось в психолингвистическом аспекте.

**На защиту выносятся следующие положения.**

1. Репродуцирование стихотворного текста включает в себя этапы слухового восприятия, запоминания и собственно проговаривания. Характер модификаций определяется тем, на каком из этих этапов они производятся и с каким видом речевой деятельности связаны.
2. Основной особенностью детского восприятия поэзии является длительное сохранение ориентации на семантизирующее понимание – декодирование отдельных единиц текста, не сопровождающееся формированием цельной картины смысла (Г. И. Богин). Эта особенность связана с уровнем развития когнитивных способностей ребенка, с недостаточным владением родным языком на ранних этапах онтогенеза и с таким характерным для дошкольников отношением к стихотворному тексту, при котором отступление от привычных употреблений воспринимается как норма поэтической речи.
3. Большое количество синонимических замен обусловлено значимостью семантических связей в структуре ментального лексикона дошкольника.
4. Успешность адекватного восприятия зависит от ряда внешних причин, в том числе – акустических характеристик речевого сообщения, языковых черт текста, а также от возрастных и индивидуальных особенностей реципиента.

**Теоретическая значимость исследования.** В исследовании предложена система критериев, позволяющих классифицировать модификации текста по различным принципам. На материале модификаций стихотворного текста выявлен ряд общих закономерностей, определяющих слуховое восприятие независимо от типа текста и возраста реципиента. В исследовании разработана типология помех, возникающих на пути адекватного понимания поэтического текста. Работа позволила уточнить существующие представления о структуре памяти ребенка, продемонстрировав существенность семантических связей в строении ментального лексикона. Взгляд на текст с позиции исполнителя позволил рассматривать в качестве субъективного критерия цельность репродуцированных текстов.

**Практическая значимость работы.** Предложена и апробирована методика психолингвистического анализа данных, полученных в ходе лонгитюдных наблюдений. Результаты работы могут быть использованы в психолингвистических и онтолингвистических исследованиях, послужить основой для сравнения детских и взрослых рецептивных и репродуктивных стратегий, исследования общего и особенного в ходе чтения и аудирования.

**Рекомендации об использовании результатов исследования.** Результаты исследования могут быть использованы в определении круга детского чтения, при составлении индивидуально ориентированных программ

занятий по чтению и развитию речи, методических рекомендаций для родителей и педагогов. Представление о том, какие стихи оказываются искаженными в устах детей, может также служить ориентиром поэтам, пишущим для дошкольников. Материалы исследования могут найти применение в курсах психолингвистики, онтолингвистики, методики развития речи. Данные результатов анализа и выводы также могут быть положены в основу лекционных курсов и учебных пособий, посвященных проблемам восприятия литературного и фольклорного текста детьми дошкольного возраста.

**Апробация результатов исследования.** Материалы исследования были представлены на заседании постоянно действующего семинара по онтолингвистике (ноябрь 2003), аспирантских семинарах кафедры ЮНЕСКО «Теория образования в поликультурном обществе» РГПУ им. А. И. Герцена (ноябрь 2003, май 2005), а также в докладах на XIII международных Виноградовских чтениях «Детский фольклор: методология собирания и изучения» (Санкт-Петербург, июнь 2003), международной научно-практической конференции «Герценовские чтения. Дошкольник и младший школьник в системе образования» (Санкт-Петербург, апрель 2004), международной научной конференции «Детская речь как предмет лингвистического изучения» (Санкт-Петербург, июнь 2004), всероссийской научной конференции «Слово. Словарь. Словесность», посвященной 80-летию С. Г. Ильенко (Санкт-Петербург, ноябрь 2003), межотраслевой научно-методической конференции «Речевая деятельность в норме и патологии» (Санкт-Петербург, ноябрь 1998), межвузовской конференции «Проблемы детской речи-1996» (Санкт-Петербург, май 1996), межвузовской конференции «Детский текст. Текст о детях. Текст для детей» (Санкт-Петербург, ноябрь 2001), межвузовской научно-практической конференции «Текст: восприятие и порождение» (Череповец, ноябрь 2003), межвузовской научной конференции «Речевое развитие дошкольника» (Санкт-Петербург, февраль 2005). Результаты исследования использовались в рамках курсов «Психолингвистика детской речи», «Литературное развитие дошкольника», спецкурса «Язык детского фольклора», которые читались в 1999–2005 гг. студентам Института детства и Института народов Севера РГПУ им. А. И. Герцена.

Основные положения исследования нашли отражение в 7 опубликованных работах общим объемом 2,8 п. л.

**Структура работы.** Диссертация (253 страницы машинописного текста) состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников (43 наименования, список информантов) и списка использованной литературы (229 наименований, из них 15 на иностранных языках).

#### **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

**Введение** содержит обоснование актуальности темы проведенного исследования, его научной новизны, теоретической и практической значимости. Формулируются положения, выносимые на защиту. Определяются цель, задачи, объект и теоретическая основа исследования. Представлена характеристика

материала и методов его собирания и анализа, информация об апробации исследования. Даются рекомендации об использовании его результатов.

**В первой главе «Типы модификаций текста»** дается общий анализ модификаций стихотворного текста в речевой деятельности дошкольников и предлагаются различные основания для их классификаций.

**В разделе 1.1** репродуцирование представлено как многоуровневый процесс, включающий в себя этапы восприятия, запоминания и собственно проговаривания. Рассматриваются существующие в научной традиции модели слухового восприятия текста, освещаются общие проблемы понимания, памяти, особенности восприятия художественной литературы.

**В разделе 1.2** модификации группируются по виду речевой деятельности. Разделение модификаций в зависимости от момента их возникновения и преобладающего вида речевой деятельности, с которым они связаны, представляется наиболее существенным. Такие классификации предложены в работах текстологов (Д. С. Лихачев, Б. В. Томашевский) и лингвистов (В. З. Демьянков, С. Н. Цейтлин). Изменения в текстах возникают на разных этапах репродуцирования и свидетельствуют о сбоях в работе языкового механизма; их дифференцированный анализ дает возможность наглядно представить процессы восприятия, понимания, запоминания, извлечения из памяти стихотворного текста.

Модификация исходного текста в устах ребенка может являться результатом ошибок, допущенных на разных этапах репродуктивного процесса. Нами были выделены следующие типы изменений:

- ошибки восприятия – ослышки и ошибки в понимании многозначных и омонимичных слов и словоформ;
- ошибки думания (термин И. А. Зимней) – модификации, обусловленные процессами перекодирования информации в процессе запоминания и припоминания;
- ошибки продуцирования – оговорки и намеренные изменения текста в процессе проговаривания.

В центре нашего внимания находились проблемы восприятия и запоминания текстов, поэтому в работе подробно рассмотрены модификации двух первых типов. На основе первых можно судить о явлениях, затрудняющих смысловое восприятие, благодаря вторым – рассмотреть механизмы интериоризации авторского слова, проследить процессы, сопутствующие запоминанию и припоминанию текстов.

В качестве критериев, позволяющих разграничить названные типы ошибок, могут выступать устойчивость модификации, ее отсроченность / симультанность, тип структурной трансформации текста.

**Раздел 1.3** посвящен выявлению и описанию структурных типов модификаций. Первый тип выявленных нами трансформаций составляют **семантические модификации**, которые заключаются в искажении смысла исходного текста без изменения звучания, но с возможными модификациями в области сегментации, а также синтаксического или грамматического строения

фрагментов. Семантическая модификация в узком смысле, при которой сохранной остается не только форма целого текста, но и грамматическая форма слов, его составляющих, может быть связана со следующими нарушениями:

- **неверная трактовка значений омонимов** – Поля О., 3;6 поправляет воспитательницу, читающую «Географию всмятку» Б. Заходера: «*Шип не слышат, а видят* (ср. *Слышите, Слышите шип ядовитый? Это кипит океан Ледовитый*)»;
- **неправильная трактовка значений полисемантов** – «*Избушка там на курьих ножках стоит, а может и идти. У нее же ноги есть*», Вера Л., 5;2 (ср. *стоять* – 1. находиться в вертикальном положении, не передвигаясь; 2. быть поставленным, расположенным где-нибудь);
- **ошибочная интерпретация внутренней формы слова**, не обязательно приводящая к изменению его внешнего облика – «*Это не мой Додыр, это мальчиков Додыр*», Кирюша С., 3.

Источниками семантической модификации в широком смысле (трансформация, при которой звучание целого текста сохраняется, но изменяются формальные характеристики входящих в него компонентов) могут послужить следующие факторы:

- **ошибочное осмысление синтаксических конструкций** – «Я все думала, что же такое случится, если хилый окажется в гробу, почему об этом ничего не поется», Е. М., из детских воспоминаний. (Сложноподчиненное предложение с эллиптическими конструкциями в главной и придаточной частях воспринимается как придаточная часть недосказанного сложного предложения, ср. «*Если хилый сразу в гроб, то ...*» – «*Если хилый – сразу в гроб*»);
- **неверная сегментация** отрывков на слова – «*Покойным только снится* (ср. *Покой нам только снится*)», О.К., из детских воспоминаний;
- **ошибочная частеречная** отнесенность слова – «*А звончеи* – это игрушки такие? (ср. *И детские звончеи над лугом голоса*)», Аня Б., 6;8;
- **неразличение омоформ**, принадлежащих к одной части речи (Е. П. вспоминает, что в детстве строку из стихотворения С. Я. Маршака «*Что мы сажаем, сажая леса?*» воспринимала как обращение к *лисе*).

Наряду с семантическими выделяются **формальные** (изменение звучания без искажения или с минимальным искажением смысла) и **формально-семантические модификации** (искажение смысла, сопровождающееся изменением звучания). На основании характера структурной модификации минимальных фрагментов исходного текста мы выделили следующие виды таких изменений:

1. **Редукция** – сознательное или неосознанное сокращение текста-источника (Гоша Ц., 3;4, читает Б. Заходера: «*Как легко приготовить обед, если мама готовит обед* (ср. *Как легко приготовить обед, ничего в этом сложного нет. Это проще простого, это раз – и готово! Если мама готовит обед*)»).
2. **Расширение** – введение новой информации или собственной оценки событий и героев (Женя М., 2;8, в стихотворении Д. Хармса «*Летят по небу*



шарики» добавляет такие эпизоды: *люди машут шариками, люди машут светофорами, люди машут магнитофонами*).

3. **Контаминация** – объединение частей двух или более произведений, введение общеизвестных штампов или строк одного стихотворения в «тело» другого («*Пришли мне калоши, и мне, и жене, и Тотоше с Кокошей (Тотоша, Кокоша – герои «Крокодила» и «Мойдодыра»*)», Вера Л., 6;0, «Телефон» К. И. Чуковского).
4. **Редупликация** – повторение одной или нескольких строк (Даша К., 3;6, поет «Песенку крокодила Гены» и повторяет 4 раза: «*И бесплатно покажет, и бесплатно подарит!*»).
5. **Метатеза** – перестановка частей произведения, его отдельных строк или слов («*Зашумели воды быстрого ручья. Улетели птички в дальние края (ср. Воды зашумели... Птички улетели)*», Таня К., 6;10).
6. **Фонетическая замена** – замещение слова паронимом или квазисловом, близким по звучанию («*И молвил он, сверкнув очками (ср. сверкнув очами)*», Антоша П., 5; «*Наши стены – сосны и миганы (ср. Сосны-великаны)*», Лиза С., 3).
7. **Синонимическая замена** – замена общеязыковым или контекстуальным синонимом. В работе мы придерживаемся широкого понятия синонимии, предложенного учеными Тверской психолингвистической школы, понимая под синонимами слова, субъективно переживаемые в качестве равнозначных или близких по значению (С. В. Лебедева). В качестве слов-заместителей могут выступать языковые синонимы («*И окажутся на бреге, в чешуе, как жар горя, тридцать три богатыря (ср. И очутятся на бреге)*», Наташа З., 6;4); слова, субъективно переживаемые в качестве близких по значению («*Пилю, что мне в море попадет (ср. В океане)*», Вера Л., 5;2; в активной речи Вера взаимозаменяет существительные *море* и *океан*); слова, семантическая разница между которыми не релевантна для данного контекста («*Вертолет летит, в нем мотор гудит (ср. Самолет летит)*», Паша А., 3; в стихотворении И. Токмаковой «Поиграем» актуально противопоставление наземного, водного и воздушного транспорта). Рассмотрение таких замен в одной группе представляется нам целесообразным: в них отражаются общие механизмы поиска единицы в ментальном лексиконе, независимо от того, являются ли слова, вступившие в отношения замены, языковыми синонимами или субъективно переживаются как близкие по значению.
8. **Грамматическая замена** – замена окказиональной или нормативной формой («*И ему на всем скаку голову срубляет (ср. И ему на всем скаку голову срубает)*», Аля Б., 3;5; «*За что сижу я в клетке, Сама не знаю, детки (ср. Я сам не знаю, детки)*», Женя М., 3;10, «Эскимосская собака» С. Я. Маршака).
9. **Детская этимология** – звуковая модификация слова с целью придания мотивированности («*Облака, белокровые лошадки. Облака не круглые, а кривые (ср. белогривые лошадки)*», Нина Л., 3;6).

Выделяемые по структурному принципу группы модификаций связаны с действием различных механизмов восприятия текста, перекодирования информации и порождения высказывания. Семантические замены происходят в момент восприятия и обусловлены механизмами апперцепции. Текст сохраняется в памяти в искаженном виде, адекватное понимание может быть отсрочено на продолжительное время. Редукция, контаминация, метатеза, синонимические замены в некоторых случаях могут быть обусловлены механизмами перекодирования, действующими в момент запоминания. В памяти сохраняется и затем регулярно воспроизводится искаженный текст. В других случаях названные модификации, а также расширение и редупликация происходят при переходе с внутреннего кода на внешний и связаны с необходимостью заполнения лакун, образовавшихся в памяти в результате перекодирования или как следствие длительного хранения информации. Фонетические, грамматические замены и изменения по типу детской этимологии могут возникать на разных стадиях репродуктивного процесса.

В разделе 1.4 основанием для выделения типов модификаций служит критерий устойчивости. **Регулярные** модификации возникают в момент восприятия или запоминания стихотворения и постоянно воссоздаются ребенком при каждом его исполнении; **единичные** характеризуют только одно исполнение текста. Наиболее устойчивыми оказываются **симультанные** модификации, возникшие непосредственно после предъявления текста. Если текст длительное время не читался ребенку и не повторялся им, наряду с симультанными возникают **отсроченные** модификации (редукция, контаминация, различные типы замен).

Регулярным модификациям подвергаются одни и те же произведения в устах разных детей: неправильно поются детьми на протяжении всей истории своего существования некоторые популярные песни, искаженными оказываются определенные строки авторских и фольклорных стихотворных текстов. Так, устойчивые модификации возникают в песнях из кинофильма «Три мушкетера», мультфильма «Бременские музыканты», а также в отрывках их сказок А. С. Пушкина, стихотворениях А. А. Блока, М. Ю. Лермонтова, А. Н. Плещеева, И. З. Сурикова и др., входящих в хрестоматии для детского чтения. **Общие** модификации, приводящие к сходным изменениям определенных фрагментов многими детьми, связаны как с особенностями исполнения текстов и качеством распространенных записей, так и с некоторыми языковыми особенностями стихотворений. Анализ общих модификаций текстов позволяет делать выводы о стратегиях, к которым прибегает большинство детей, сталкиваясь с неизвестными и непривычными словами и конструкциями или неразборчивыми фрагментами. **Индивидуальные** модификации возникают в речи отдельных детей, и их анализ позволяет судить о персональных стратегиях восприятия и репродукции текста.

В разделе 1.5 подробно рассматриваются помехи, возникающие на пути адекватного понимания и дословного воспроизведения стихотворного текста.

Ознакомление ребенка со стихотворным текстом представляет собой сложный тип общения, в котором задействованы автор, ребенок-адресат и посредник, читающий книгу или поющий песню. Возникающие в данном случае помехи могут зависеть от любого из участников общения, а также от условий, в которых оно протекает:

- **помехи, создаваемые автором**, – языковые особенности текстов, сложные для восприятия (наличие неизвестных реципиенту языковых средств, непривычное использование известных языковых средств);
- **помехи, вызванные индивидуальными особенностями исполнителя, а также обусловленные обстановкой аудирования** (артикуляционные данные и заинтересованность исполнителя в том, чтобы быть понятым, темп произнесения, качество фонограммы прослушиваемых записей, условия, в которых происходит аудирование);
- **помехи, вызванные индивидуальными особенностями слушателя** (возраст, уровень языкового и когнитивного развития, установка репродукента).

В разделе 1.6 на основании критерия целесообразности выделены **интенциональные** и **неинтенциональные** модификации. Интенциональные изменения вызваны «содействием» (термин А. В. Запорожца) – специфической активностью ребенка в восприятии художественного произведения и могут быть направлены на «усовершенствование» его формы. При репродуцировании ребенок вводит в текст знакомые и современные реалии («Как же теперь читать “Рассеянного”? А с платформы говорят: “Это город **Петербург**”? А, понял! А с платформы **бу-бу-бу**: “Это город **Петербург**”», неизвестный мальчик, 5, 1991 г.), «исправляет» непривычные грамматические формы, синтаксические конструкции, орфоэпические и акцентологические варианты («Ты говори: “**Тем градом правит** (ср. *Князь Гвидон тот город правит*)”», Нина Л., 6;4, замечание сестре), «совершенствует» текст с точки зрения стихосложения («*Вот была потом забота за луной нырять в болото и гвоздями к небесам **колотили бам-бам-бам*** (ср. *И гвоздями к небесам **приколачивать***)», Нина Л., 2;6). Модификация может быть связана со стремлением использовать художественный текст как отражение собственных переживаний и мыслей или избежать негативных эмоций («*Он ходит по Африке и **не кушает** детей* (ср. *Он бегает по Африке и **кушает** детей*)», Паша А., 2;1).

Неинтенциональные модификации являются случайными ошибками и свидетельствуют о сбоях в работе языкового механизма. Такие модификации могут осознаваться исполнителем, но они направлены не на изменение исходного текста, а на восполнение пробелов памяти.

В разделе 1.7 рассматривается проблема адекватности понимания авторского замысла, а также связности и цельности исходного и репродуцированного текста.

Абсолютное совпадение читательского и авторского прочтения принципиально недостижимо (В. фон Гумбольдт, А. А. Потебня, Н. А. Рубакин, Л. Г. Васильев, В. А. Пищальникова и др.), но существуют границы,

полагающие «предел свободы при восприятии текста» (А. А. Леонтьев). Модификации, не выходящие за этот предел и не приводящие к значительным искажениям смысла, названы в работе **эквивалентными**. Признавая положение о градуальном характере понимания (Л. Н. Мурзин, А. М. Шахнарович, В. З. Демьянков), мы представили критерий эквивалентности в виде шкалы, на одном полюсе которой располагаются эквивалентные, а на другом – неэквивалентные модификации. Модификация, допущенная Ниной Л., 3;8 – «*Дали туфельку слону, и не две, а все одну* (ср. *Дали туфельки слону, взял он туфельку одну и сказал: “Нужны пошире, и не две, а все четыре”*)», займет положение посередине указанной шкалы, так как она, не являясь полностью эквивалентной, тем не менее свидетельствует о понимании основной идеи стихотворения. Подобные модификации приводят к искажению авторского замысла, но могут не нарушать цельность и связность текста.

Мы поставили задачу не только установить степень эквивалентности замены, но и определить, во-первых, является ли для ребенка исходный вариант цельным / связным (в семантическом, синтаксическом отношениях) и, во-вторых, обретает ли текст цельность / связность в его интерпретации. В работе предлагается взгляд на цельность и связность исходных и модифицированных текстов с точки зрения ребенка-репродуктора. Такой взгляд допустим в рамках предложенного С. Н. Цейтлин «горизонтального подхода» к изучению фактов детской речи. Выявлены различные стратегии детей при модификации стихотворного текста:

- ребенок стремится к репродукции связного и цельного текста (воспитанники детского сада «Чудоград» читают «*Там на заре прихлынут волны* (ср. *Там о заре прихлынут волны*)», так как им известно только одно значение предлога *о* в сочетании с предложным падежом);
- ребенок воспроизводит связный текст, лишенный цельности (К. С. вспоминает, что в детстве недоумевала над строчками из колыбельной: «*Сзади мы устали очень* (ср. *За день мы устали очень*)», но пела именно так);
- ребенок воспроизводит цельный текст, лишенный связности («*Плачет киска в бадаборе, у нее большое горе. Злые люди, плохо киске, не дают украсть сосиски* (ср. *Плачет киска в коридоре <...> Злые люди бедной киске <...>*)», Поля О., 3;4);
- ребенок передает общее представление о тексте, не заботясь ни о связности, ни о цельности («*Маленьким елочке вылезли зимой* (ср. *Маленькой елочке холодно зимой*)», Аня Л., 3;8).

Вероятно, выбор определенной стратегии зависит от возраста исполнителя, условий запоминания и воспроизведения текстов и индивидуальных особенностей детей. Анализ модификаций стихотворного текста, приводящих к утрате или обретению (с точки зрения репродуктора) цельности и связности на различных уровнях, позволяет рассматривать в качестве субъективной категории как цельность, как это принято в современной

психолингвистике (А. А. Леонтьев, Л. В. Сахарный, Ю. А. Сорокин), но также и связность.

Во второй и третьей главах подробно рассматриваются неинтенциональные замены в репродуцированных текстах, что позволяет проанализировать особенности слухового восприятия и запоминания стихотворений дошкольником.

**Вторая глава «Неинтенциональные замены на этапе восприятия»** посвящена анализу направлений замен на этапе слухового восприятия текста и обсуждению их причин.

В разделе 2.1 анализируются причины ослышек – модификаций, произошедших в момент восприятия текста. Рассматриваются два основных типа ослышек: фонетические, допущенные вследствие акустической близости слов, и семантические, возникшие в результате вероятностного прогнозирования (О. Б. Сиротинина).

Фонетические ослышки связаны с особенностями складывающейся у ребенка перцептивной базы. Дети используют выработавшиеся эталоны фонем и фонемных сочетаний, а также правила сличения с ними, поэтому многие признаки, не являющиеся дифференциальными для русского языка, при восприятии текста игнорируются детьми, а в качестве звуков родного языка воспринимаются иноязычные и неречевые звуки («Когда мой дедушка напевал “Тидарья-татарьям”, я думала, это значит: “Ты да я татары”», Р. Л., из детских воспоминаний).

Фонетические признаки не являются надежными ориентирами даже при восприятии отдельных слов и тем более связных текстов (Л. В. Бондарко, А. В. Венцов и В. Б. Касевич, А. С. Штерн), поэтому ребенок в значительной степени опирается на результаты семантического прогноза: незнакомые реципиенту слова или непривычные словосочетания осмысляются как привычные и знакомые. В качестве незнакомых элементов могут фигурировать редкие и неизвестные ребенку слова и формы: архаизмы, редкие имена собственные, авторские окказионализмы («Смешное слово *блин* (ср. *Смешное слово плим*)», Вера Л., 4;5). Непривычным является использование известных языковых средств в неизвестных ребенку вариантах: переносные словоупотребления («*Пришел мороз* (ср. *Блеснул мороз*)», Нина Л., 5;6), устаревшие грамматические конструкции, непривычные орфоэпические и акцентологические варианты слова («*Люди, мака! Эй живее!* (ср. *Люди, н́ конь!*)», Лада Н., 4), несовпадение интонационно-фразового членения с метрическим («*Пришла| рассыпалась клоками| повисла на суках дубов* (ср. *Пришла, рассыпалась, клоками/ Повисла на суках дубов*)», Нина Л., 5;5). Несмотря на возможности варьирования порядка слов в русских предложениях, конструкции, в которых нарушен нейтральный порядок, вызывают сложности при восприятии, что приводит к модификациям. Так, регулярно искажаются высказывания, в которых определение следует за определяемым словом, встречаются разбитые адъективные словосочетания, нарушается порядок

«субъект – предикат – объект» («*Кошка девочку ругала* (ср. *Кошку девочка ругала*)», Нина Л., 3;8).

Причиной ошибок в области сегментации может стать несовпадение словесного и стихотворного ритма. На основании данных эксперимента, в котором взрослым испытуемым предлагались для восприятия в шуме стихотворные отрывки и их прозаизированные варианты, А. В. Венцов и В. Б. Касевич сделали вывод, что ритмизованность улучшает сегментацию и идентификацию. Для детей же в естественных условиях восприятия стихотворный метр может послужить помехой на пути адекватного понимания. Неверная сегментация происходит в следующих случаях:

- служебная часть речи в сильной позиции воспринимается как ударный слог знаменательной – «*Небо купается, небо купается, доброе имя талант и любовь* (ср. *Не покупается, не покупается доброе имя, талант и любовь*)», Нина Л., 4;8;
- знаменательная часть речи в слабой позиции воспринимается как служебная в сочетании со знаменательной – «*Когда твой друг в крови упрятан до конца* (ср. *Будь рядом до конца*)», Лена П., 6;5;
- слово приобретает несколько сильных позиций и воспринимается как две знаменательных части речи – *И упирается прямо в небо слон* (ср. *И упирается прямо в небосклон*)», Вера Л., 5;3.

Иногда ребенок стремится к максимальному совпадению слова и стопы. Так, воспринимая стихотворения, сложенные ямбом, дети ошибочно выделяют двусложные слова с ударением на втором слоге. При восприятии стихотворений, написанных хореическим размером, вычленяются двусложные слова с ударением на первом слоге («*Жидко косы, ешь бананы* (ср. *Жуй кокосы*)», Вера Л., 5).

В русском языке многие слова состоят более чем из двух слогов, поэтому при восприятии стихов, написанных двухсложным размером, ритм только задает тенденцию, согласно которой в хорее безударный слог тяготеет к предшествующему, а в ямбе – к последующему ударному («*Летит, кипит каудала* (ср. *Летит кибитка удалая*)», Д. К., из детских воспоминаний).

По наблюдениям Ю. М. Лотмана, взрослый, имеющий навык восприятия ритмизованной речи, придает разный вес ритмическим паузам в стихе и паузам, случайно возникшим в речи. Дети, не имеющие достаточного литературного опыта, могут не только членить речь на слова в соответствии с делением на стопы, но и воспринимать целую строку как слово, вследствие того что метрические ударения слабее словесных, а паузы между стопами и словами в стихе короче, чем межсловные паузы неритмизованной речи («*Дрепенетишии – северный город* (ср. *Дремлет притихший северный город*)», Таня К., 6;7).

Гипотезы, складывающиеся в ходе семантического прогнозирования, строятся на основании субъективной частотности слов и конструкций. Последующая проверка этих гипотез происходит не всегда. Сам же детский семантический прогноз отличается широтой и некоторой аморфностью: стихи, которые «слышат» дети, иногда не только оказываются акустически далекими

от авторских вариантов, но могут содержать синтаксически и семантически не связанные слова.

В разделе 2.2 выявляются направления фонетических замен. В ходе аудирования дети могут заменять трудные для восприятия фрагменты не существующими в языке сочетаниями звуков, лишенными значения. Такие модификации, следуя сложившейся в фольклористике традиции (Г. С. Виноградов, О. И. Капица, М. Н. Мельников), мы назвали **заумными**. К заумным заменам может привести как отказ от попыток осмысления стихотворения, так и отсутствие в ментальном лексиконе соответствующего эталона. Возможны следующие виды заумных замен.

1. Непонятым остается и грамматическое, и лексическое значение слова. Слово лишено значения и не воспринимается как определенная часть речи – «*Из ташкентатаван рога из тамбобаба боку* (ср. *Из Ташкента, Таганрога, из Тамбова и Баку*)», Л. Г., из детских воспоминаний: девочка не могла понять, являются ли *ташкентатаван* и *тамбом* определениями к *рогу* и *боку* или самостоятельными членами ряда, не связанного с содержанием стихотворения.
2. Непонятым остается только лексическое значение слова. Грамматическое значение определено, однако синтаксической связи между словами в предложении не прослеживается – «*Устроили бал, и гиранди открылись* (ср. *На веранде открытой*)», Яша Л., 3;2.
3. Непонятым остается только лексическое значение слова, грамматическое значение определено, прослеживается синтаксическая связь – «*Скувандеса по имени Жанна* (ср. *Стюардесса по имени Жанна*)», Алеша К., 6-7.

Наделение квазислова грамматическим значением свидетельствует о том, что процесс идентификации осуществлялся слушателем, но не достиг адекватного результата.

Ошибки на этапе идентификации могут привести к заменам слов на близкозвучащие. Такие модификации мы назвали **паронимическими заменами**, понимая под паронимами как однокорневые, так и разнокорневые слова, принадлежащие к одной или разным частям речи, близкие по звучанию, но разные по значению: «*Он бежал под будкой* (ср. *по гулкой мостовой*)», Лиза С., 3;6; «*Пламя изменяется дымом угарным* (ср. *Сменяется дымом угарным*)», Паша А., 3;3.

Сканируя внутренний словарь в поисках нужного эталона для идентификации отрезка звучащей речи, дети, имеющие недостаточно богатый словарный запас, предъявляют меньше требований, чем взрослые, к точному совпадению услышанного со словом-эталонном. Читая стихотворение, ребенок может воспроизводить более привычную последовательность звуков, не ориентируясь на смысл целого текста. В таких случаях текст утрачивает синтаксическую и семантическую связность: «*Но злая пуля осетрина тебя во мраке догнала* (ср. *Но злая пуля осетина*)», Миша К., 5;4.

Если в ментальном лексиконе не находится соответствующей идентичной единицы, слушающий может осмыслить слово, предположив наличие

родственной связи с известной лексикой. Мы назвали **этимологическими заменами** такие модификации, при которых исходное слово переосмысливается по типу детской этимологии. Слова, которые «слышат» дети, чаще всего строятся по существующей в языке словообразовательной модели («*Вы зубастые, вы клюкастые* (ср. *кlyкастые*)», Нина Л., 3;10 – *клюка* – \**клюкастый* по типу *зуб* – *зубастый*). В отдельных случаях стремление к семантизации оказывается сильнее грамматических законов, и детям приходится мириться с тем, что вновь образованные слова содержат лишние элементы или образованы по непродуктивным моделям («*Е – еврейтор, он военный* (ср. *Е – ефрейтор*)», Вера Л., 5;4).

Этимологические замены, с одной стороны, являются несомненным подтверждением процесса осмысления, который происходит с опорой на отдельные элементы слова. С другой стороны, узнавание и вычленение известного в неизвестном неизбежно влечет за собой «натяжки»: пренебрежение важными составляющими словообразовательных моделей или появление остатка – «лишних», неузнанных компонентов. Наличие такого «остатка» внутри слова характеризует этимологическую замену, в тексте – заумную модификацию. Существование бессмысленных или бессвязных фрагментов является для ребенка неизбежным продуктом процесса осмысления.

В **разделе 2.3** проанализирован характер фонетических изменений в текстах с паронимическими заменами. Сравнительный анализ исходных и детских вариантов доказывает, что в процессе опознания стихотворной речи дети в основном опираются на акцентные контуры слов (длина слова в слогах, место ударного слога). Для идентификации слова существенными также оказываются определение его принадлежности к части речи и фактор субъективной частотности. Акустические характеристики звуков (в первую очередь, согласных) не имеют большого значения. Эти наблюдения подтверждают выводы, сделанные на основе восприятия синтезированных и вырезанных звуков, отдельных слов и предложений взрослыми испытуемыми в экспериментальных условиях (А. В. Венцов и В. Б. Касевич, А. С. Штерн, Р. М. Фрумкина).

В **разделе 2.4** рассмотрены особенности детского восприятия стихотворных текстов. Осмысление представляет собой многоуровневый процесс, на начальной фазе которого реципиент, в частности, прибегает к узнаванию отдельных слов и словосочетаний. При недостаточном владении языком слушающий может останавливаться на ступени узнавания, что приводит его к семантизирующему пониманию. При этом текст или сохраняет свой первоначальный вид, или превращается в бессвязный набор слов, иногда содержащий бессмысленные звукокомплексы.

Однако ошибочно было бы утверждать, как это иногда делается в фольклористике, что в детской фольклорной поэзии, например в считалках, проявляется «полное равнодушие к прямому смыслу выражений» (Г. С. Виноградов). Скорее, можно говорить о «неудачах» при воспроизведении



текстов, которые объясняются тем, что ребенок останавливается на первой ступени понимания. Дети, привыкшие к тому, что в стихотворной речи встречается большое количество непонятных фрагментов, не всегда стремятся точно осознать значение каждого слова. Нарушение звучания и грамматических характеристик слова может восприниматься ребенком как неотъемлемая характеристика стихотворного языка. В большинстве случаев в сознании ребенка складывается концепт текста (не всегда соответствующий исходному), и неосмысленные слова приобретают эстетическое значение (Б. А. Ларин), соответствующее этому концепту.

Достижение высших уровней понимания оказывается невозможным в тех случаях, если ребенок не обладает достаточной компетенцией в области фонетики, лексики и грамматики или не знаком с определенными правилами и принципами построения поэтического текста.

Сегментируя речь и сличая полученные слова с единицами ментального лексикона, дошкольники вынуждены ориентироваться на свои представления либо о звучании, либо о значении стихотворных отрывков, что ведет к выработыванию, по крайней мере, двух различных стратегий восприятия стихотворных текстов. Избрание той или иной стратегии репродукции, вероятно, коррелирует с более общими стратегиями овладения языком – экспрессивной и референциальной.

Независимо от индивидуальных различий направление усвоения правил остается одинаковым для всех детей. Анализируя развитие детской грамматической системы, Д. Слобин отмечал, что общие правила усваиваются раньше, чем частные. То же происходит и при усвоении правил и принципов построения стихотворного текста. Первоначально ребенок усваивает самые общие правила – приходит к пониманию обязательного наличия в стихе метрической упорядоченности, рифмы, затем – семантической и синтаксической связности. Исключения из этих правил на первых порах не замечаются или отвергаются («исправляются») дошкольником, и, лишь приобретая необходимый опыт, ребенок овладевает разнообразными схемами действий при понимании текстов.

**Раздел 2.5** посвящен анализу семантических модификаций. Подробно рассматриваются ошибки в сегментации, впервые исследованные Д. Н. Ушаковым. Неверная сегментация может быть обусловлена несовпадением словесного и стихотворного ритма, наличием незнакомых слов и необычных конструкций. Сегментируя речевой поток, ребенок ориентируется на «грамматические пограничные сигналы» – морфемы, регулярно употребляемые в конце слов (А. В. Венцов и В. Б. Касевич), в качестве которых воспринимаются следующие звуко сочетания: *aja* – окончание прилагательного в женском роде единственном числе именительном падеже или конечные слоги деепричастия несовершенного вида, *л'и, ла* – суффикс глагола в прошедшем времени в сочетании с соответствующим окончанием, *ца* – постфикс *-ся* в сочетании с согласным *-т* и т. д. Восприятие ребенком полисемантов и

омонимов определяется тем, какое значение является для него наиболее частотным и / или актуальным.

Тождественность причин семантических и формальных модификаций, сходность их механизмов доказывает, что смысловые трансформации – неперенный продукт процесса понимания, а отсутствие / наличие изменений на уровне формы является в известной мере случайным следствием таких трансформаций.

**Третья глава «Неинтенциональные замены на этапе думания»** посвящена анализу неинтенциональных модификаций, допущенных при запоминании и припоминании текста.

В **разделе 3.1** рассматриваются причины замен на этапе думания. Запоминая, а затем воспроизводя текст, репродукцент переводит информацию с внешнего речевого кода на внутренний код мышления (Н. И. Жинкин), что способствует как увеличению объема запоминаемого материала, так и продлению срока его хранения в памяти. В результате перекодирования неизбежно возникают ошибки, свидетельствующие об особенностях устройства внутреннего лексикона человека.

При восприятии звучащей стихотворной речи в памяти ребенка сохраняются не только отдельные слова и словоформы, но и другие абстрактные единицы, в том числе зрительные образы, которые заново кодируются при воспроизведении текста.

В **разделе 3.2** рассматриваются виды синонимических замен и основания для сближения слов, не являющихся синонимами.

В роли заменителей могут выступать языковые синонимы исходных слов. Чаще всего такие заменители являются доминантой синонимического ряда, характеризуются субъективной частотностью, а также семантической емкостью и стилистической нейтральностью («*Крошка Вилли-Винки ходит и смотрит* (ср. *глядит*)», Нина Л., 4;3).

В качестве субъективно близких по значению ребенок часто воспринимает слова, не являющиеся языковыми синонимами. Отсутствие достаточного языкового опыта приводит к пренебрежению отдельными семами и, соответственно, к неразличению значений слов («*Приходила к мухе оса-баба* (ср. *бабушка пчела*)», Аля Б., 2;10). Однако возможность замены одного слова другим в репродуцированном тексте не означает, что ребенок оказывается не в состоянии различать их значения в любой ситуации, а указывает лишь на субъективную допустимость произвольного выбора одного из слов в данном контексте.

В одних случаях выбор слов-заменителей допускается общим смыслом текста («*У него сегодня много писем в сумке на боку: из Ташкента, Таганрога, из Ростова-на-Дону* (ср. *Из Тамбова и Баку*)», Даня П., 6;3: топонимы в стихотворении легко заменяются другими). В других случаях объяснение сближению следует искать в предшествующем литературном опыте ребенка («*Там и Карабас, тот самый, который зря всех пугал своею бородой!* (ср. *Там и Черномор*)», Вера Л., 4;10).

Наиболее частотны синонимические замены внутри одной части речи. Однако разная частеречная принадлежность не является препятствием для смешения слов со сходным лексическим значением: «*И боятся только кошек, только кошек и котов* (ср. *И страшны им только кошки*)», Нина Л., 3;2.

Внутри одного лексико-грамматического класса регулярно подвергаются модификациям прилагательные, особенно со значениями цвета и направления – «*Новый, Новый, молодой, С белой-белой бородой* (ср. *С золотую бородой*)», Вера Л., 4;5. Изменения также претерпевают глаголы, в первую очередь – глаголы речи, которые заменяются нейтральным *сказать*; глаголы движения, которые вытесняются нейтральными *прийти, ходить, приходиться*. При других глагольных заменах обычно утрачиваются семы, содержащие информацию о характере совершения действия – «*Вста-а-ал щенок с дивана* (ср. *Соскочил щенок с дивана*)», Поля О. 3;6. Существительные, вступающие в отношения замены, в основном принадлежат одному лексико-семантическому полю. Преобладают замены согипонимами («*И говорит все об одном – почаще мойте руки* (ср. *Почаще мойте уши*)», Надя М., 3;8) и гиперонимами («*И корову, и быка, и кривого мужика* (ср. *И кривого мясника*)», Паша А., 2;0).

Аналогичным образом происходят замены служебных частей речи и междометий. Подвергаются модификациям ономотопеи, в первую очередь в тех случаях, когда ребенок использует в своей речи другие способы звукоподражания («*Кукареку, царствуй, лежа на боку* (ср. *Кирикуку*)», Ваня Е. 5-6).

Проведенный анализ модификаций свидетельствует о значимости семантических связей во внутреннем лексиконе дошкольника. Противоречащие этому выводу результаты ассоциативных экспериментов –отмечаемая исследователями малая доля категориально-синонимических реакций у дошкольников (Н. А. Гасица и С. Н. Дергачев, Н. Е. Кожухова, Т. Н. Наумова, Н. В. Уфимцева) – скорее, свидетельствуют о том, что смысловые связи не входят в светлое поле сознания ребенка. На основе экспериментальных данных, таким образом, можно судить о сформированности металингвистических, а не лингвистических способностей (В. Е. Гольдин и А. П. Сдобнова). Для конкретизации же представлений о строении внутреннего лексикона дошкольника незаменимы результаты лонгитюдных наблюдений.

**Раздел 3.3** посвящен анализу грамматических модификаций. В репродуцированных текстах часто встречаются морфологические и словообразовательные инновации, вызванные различными причинами. Некоторые из них являются следствием ослышки исполнителя, произошедшей в результате фонетической близости смешиваемых форм или действия механизмов семантического прогнозирования. Форма в данном случае не конструируется ребенком заново, а особым образом интерпретируется и вследствие этого видоизменяется («*Вышла с детками курочка-мать из ворот погулять, поклювать* (ср. *поклевать*)», Даня П., 4;1). Такие варианты оказываются близки не только в акустическом отношении. Они не противоречат грамматической системе языка и могут являться следствием

самостоятельного продуцирования формы («*Побежал по стулам резко* (ср. *По стульям*)», Аля Б. (3;1): типичная для активной речи детей унификация основ единственного и множественного числа).

В зависимости от того, насколько детский и исходный вариант соотносятся с существующей языковой нормой, можно выделить следующие типы грамматического варьирования:

1. **Модернизация устаревших грамматических форм** – «*Достали ноты, бас, и альт, и скрипки* (ср. *Достали нот, баса, альта, две скрипки*)», Вера Л., 6;9). Формы обычного в таких случаях винительного падежа вытеснили в сознании ребенка формы родительного в значении косвенного объекта действия (желания, устремления).
2. **Выбор одной из синхронно существующих в языке возможностей** – «*А слониха-щеголиха так отплясывала лихо* (ср. *Так отплясывает лихо*)», Катя Р. (6;8). Форма настоящего времени в значении настоящего исторического заменяется формой прошедшего времени.
3. **Образование окказиональной формы вместо исходной.** В данном случае подключение механизмов порождения представляется наиболее очевидным. Морфологические инновации в рамках как синтагматических, так и грамматических парадигм образованы по слово- и формообразовательным моделям, не противоречащим языковой системе и продуктивным в детской речи на определенных этапах («*Не было в доме мышов, а было много карандашов* (ср. *мышей... карандашей*)», Нина Л., 3;4: образование формы родительного падежа множественного числа существительного с помощью окончания *-ов* вместо *-ей*).

Грамматические замены можно подразделить на формообразовательные и словообразовательные. Среди словообразовательных замен наиболее частотны случаи самостоятельного образования видовой пары глагола («*Нет очков у тети Вали. Очевидно, что их скрали* (ср. *Очевидно, их украли*)», Катя Р. 6;10), диминутива («*Побежала мышка-мать, стала курку в няньки звать* (ср. *Стала думать мышка-мать: надо курицу позвать*)», Нина Л., 3), существительного со значением деятеля («*Сторожитель гонит нас* (ср. *Сторожка выводят нас*)», Маня О. 5;8). Формообразовательные замены, приводящие к созданию речевой инновации, связаны с унификацией основ существительных («*Вот что значит настоящий верный друзь* (ср. *друг*)» Габ Н., 3;4), изменением рода и типа склонения существительного («*Приходил Егорка, приносил ведерку* (ср. *ведерко*)», Паша А., 3), образованием падежных форм с помощью альтернативных окончаний («*Рыбки уснули в пруде, Пчелки уснули в саде* (ср. *В пруду... В саду*)», Нина Л., 4;3), склонением несклоняемых существительных («*На метре поедем в гости* (ср. на *метро*)», Аля Ц., 5), образованием основы инфинитива от основы настоящего / будущего времени путем прибавления *-и-* («*На котят мы посмотрели и возмили* (ср. и *забрали*) наконец», Нина Л., 4), образованием основы настоящего/будущего времени от основы инфинитива путем прибавления *-j-* («*Ты мне няньку поискай* (ср. *поищи*)», Вера Л., 3;4),

унификацией парадигмы разноспрягаемых глаголов («*А Танечка и Ванечка в Африку бежат* (ср. *бегом*)», Аля Б., 3;1) и др.

Замещение слова другим, близким по грамматическому значению, в репродуцированных текстах (независимо от соответствия узусу исходного и детского варианта) происходит в результате подключения процессов речепорождения при извлечении информации из памяти.

**Раздел 3.4** посвящен анализу особенностей языка считалок. Психолингвистический анализ произведений детского фольклора как репродуцированных текстов не предпринимался. Однако именно такой подход позволяет по-новому взглянуть на проблему зауми в считалке. Языковые новшества, отмеченные Г. С. Виноградовым в записях считалок, буквально повторяют детские слово- и формообразовательные инновации, записанные родителями или зафиксированные во время видеосъемок. Например: «*Мы не хотим, Все хохочем*» (коллекция Г. С. Виноградова), ср. «Затем мы можем вместе, что *захочем* – то и делать» (4;9) – изменение разноспрягаемого глагола по 1 спряжению. «*Загорелся козин дом*» (коллекция Г. С. Виноградова), ср. «Никак *спальнину* дверь не закрыть» (3) – образование притяжательного прилагательного от существительного с помощью суффикса *-ин-* по типу *кошка – кошкин*.

Высокая системная продуктивность детских речевых инноваций, зафиксированных в собраниях считалок, позволяет предположить, что они вызваны не намеренным стремлением детей к необычности языка, а особенностями начального этапа овладения речью, когда основные правила словообразования и словоизменения уже усвоены ребенком, а исключения разных уровней пока еще не признаются им. В качестве источников зауми наряду с такими традиционно выделяемыми, как использование гаданий, тайного счета, иноязычных текстов (Г. С. Виноградов, О. И. Капица, А. Л. Топорков и др.), следует рассматривать недостаточно разборчивые и/или непонятные тексты на родном языке. Заумные элементы в них являются следствием семантизирующего понимания, отражением результатов вероятностного прогнозирования при аудировании и самостоятельного продуцирования грамматических форм по известным моделям при воспроизведении.

В **разделе 3.5** рассматриваются особенности заполнения лакун при репродуцировании. Часто дети сталкиваются с тем, что какой-то фрагмент текста оказывается забытым, но стремление к сохранению объема и стихотворного ритма требует заполнить образовавшуюся пустоту. Предшествующее или последующее слово, общее представление о смысле отрывка порождают различные ассоциации, и ребенок использует на месте забытого или непонятого – слова или бессмысленные звучания, которые первыми приходят ему в голову.

Часто ассоциации основаны на фонетической близости («*Я играю на гармошке у веселых на пруду* (ср. *У прохожих на виду*)», Надя М., 3;8, через несколько месяцев после прослушивания и правильного исполнения). В одном

ряду с фонетическим реагированием обычно рассматривают и следующие случаи:

- формальное реагирование: ребенок, читая стихотворение, называет предметы, которые видит на картинке или в своем ближайшем окружении (Вера Л., 3;2 читает стихотворение С. Маршака «Храбрецы» и рассматривает иллюстрации В. Конашевича: «*В руках у каждого из них была такая палка (ср. Была иголка с ниткой)*»);
- редупликация: ребенок бесконечное количество раз повторяет сохранившуюся в памяти строку или слово («*Африканские лошадки, полосатые лошадки, полосатые лошадки, полосатые лошадки. Всё!*», Нина Л., 3;4);
- нулевая реакция: подсказка взрослого, участвующего в исполнении стихотворения, не помогает припомнить забытое.

Подобные факты обычно рассматривают в качестве доказательства несформированности смысловых связей в ментальном лексиконе дошкольника. Анализ модификаций стихотворного текста показал, что случаев семантического реагирования при чтении стихов по памяти оказывается не меньше. Соответственно, обилие фонетических, формальных, нулевых реакций, которые отмечаются у младших дошкольников в ходе проведения экспериментов, не свидетельствует о предпочтении звуковых связей при построении ментального лексикона, а говорит о том, что маленькие дети не готовы к адекватному участию в ассоциативном эксперименте.

Выбор стратегии репродуцирования во многом зависит от того, какой тип ассоциативного реагирования характерен для ребенка. Для одних оказывается наиболее существенным передать смысл воспроизводимого стихотворения, но при этом часто форма оказывается разрушенной, «чтение наизусть» подменяется пересказом. Другая стратегия характеризуется ориентацией на воспроизведение звучания отрывка: смысл произносимых слов часто неизвестен чтецу или слова заведомо представляются бессмысленными. Вероятно, выбор стратегии зависит не только от индивидуальных особенностей ребенка (в частности, принадлежности к экспрессивному и референциальному речевому стилю), но и от его возраста, от условий воспроизведения текста.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы исследовали модификации, которые допускают дошкольники, исполняя наизусть стихи и песни. По результатам исследования сделаны **выводы**.

Тип модификации зависит от момента ее возникновения и преобладающего вида речевой деятельности, с которым она связана. Ошибки восприятия, ошибки думания и ошибки продуцирования существенно отличаются друг от друга, их анализ позволяет наглядно представить процессы восприятия, понимания, запоминания, извлечения из памяти стихотворного текста дошкольниками.

Основными факторами, вызывающими ошибки на разных этапах репродуктивного процесса, являются объективные помехи, связанные с

языковыми особенностями текстов и обусловленные индивидуальными особенностями исполнителя или обстановкой, в которой происходит аудирование, и субъективные помехи, вызванные индивидуальными особенностями слушателя.

При анализе детских репродуцированных текстов наиболее плодотворным является «горизонтальный подход» – рассмотрение модификаций с точки зрения самих детей. Применение этого подхода в нашем исследовании сделало очевидным, что связность и цельность как репродуцированных, так и исходных вариантов являются субъективными категориями.

В ходе репродуцирования стихотворения возможна модификация его формальной и смысловой структуры. Семантические модификации при восприятии и воспроизведении практически неизбежны, отсутствие или наличие изменений на уровне формы является в известной мере случайным следствием семантических модификаций.

Рассматривая процессы восприятия и понимания в рамках моделей, предложенных различными учеными (Г. И. Богин, А. А. Залевская, В. Б. Касевич, А. С. Штерн), мы пришли к выводу, что основные особенности детского восприятия стихотворного текста заключаются в опоре на акцентные контуры, отсутствии обязательной проверки гипотез, складывающихся в процессе семантического прогнозирования, длительном сохранении ориентации на пословное понимание, допущении наличия фрагментов, не поддающихся идентификации. Эти свойства мы объясняем недостаточным для адекватного понимания запасом лексических и грамматических средств, малым опытом восприятия стихотворений, незнанием некоторых правил продуцирования текстов, а также особым отношением ребенка к поэтическому языку.

В случае несовпадения словесного и стихотворного ритма ритмизованность речи является помехой на пути адекватного восприятия текста дошкольником, что вызывает ошибки как при сегментации, так и в процессе идентификации.

В памяти ребенка сохраняются не только отдельные слова и словоформы, но и другие абстрактные единицы, в том числе зрительные образы, которые заново кодируются при воспроизведении текста. Воспроизведение стихотворений не является механическим повторением, а носит активный деятельностный характер, о чем свидетельствуют факты совпадения слово-, формообразовательных, лексико-семантических инноваций в спонтанной речи детей и при репродуцировании стихотворений.

Замены, допущенные на этапе думания, повторяют некоторые типичные детские ошибки в активной речи детей. Данный факт свидетельствует о том, что способы запоминания фрагментов стихотворных текстов идентичны механизмам обработки слов, с которыми ребенок встречается впервые.

Смысловые связи между единицами ментального лексикона дошкольника имеют большое значение в его организации. Такое заключение, противоречащее некоторым гипотезам, выдвинутым на основании трактовки экспериментальных материалов, демонстрирует необходимость обязательной

проверки данных экспериментов наблюдениями над спонтанной речью и убедительно доказывает ценность и продуктивность метода лонгитюдного наблюдения в психолингвистике.

Существуют две основные стратегии рецепции и репродуцирования стихотворного текста. Первая из них характеризуется ориентацией на холистическое восприятие текста и стремлением передать его звучание при воспроизведении даже при отсутствии полного понимания. Вторая заключается в преобладании аналитического восприятия и направленности на передачу смысла при воспроизведении.

**Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:**

1. Круглякова Т. А. Отступления от нормы в языке детских считалок // Проблемы детской речи –1996: Материалы межвузовской конференции / Ред. кол.: С. Н. Цейтлин (отв. ред.), М. Б. Елисеева, Т. А. Круглякова. – СПб.: Образование, 1996. – С. 132–134 (0,1 п. л.).
2. Круглякова Т. А. Современные варианты пестушек и потешек и их функции в речи, обращенной к детям // Речевая деятельность в норме и патологии: Материалы межотраслевой научно-методической конференции / Ред. кол.: Л. А. Пиотровская (отв. ред.), Л. В. Лопатина, С. Н. Цейтлин. – СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 1999. – С. 134 – 137 (0,2 п. л.).
3. Круглякова Т. А. Модификации стихотворений в детской книге и материнском прочтении// Детский сборник: Статьи по детской литературе и антропологии детства / Сост. Е. В. Кулешов, И. А. Антипова. – М.: Объединенное гуманит. изд-во, 2003. – С. 181–198 (1,2 п. л.).
4. Круглякова Т. А., Лурье М. Л. Что перепутал художник? // Детский сборник: Статьи по детской литературе и антропологии детства / Сост. Е. В. Кулешов, И. А. Антипова. – М.: Объединенное гуманит. изд-во, 2003. – С. 169–180 (0,75 п. л., авторский текст 0,4 п. л.).
5. Круглякова Т. А. «Шуми, шуми, волна Мирона»: О восприятии стихотворного текста детьми дошкольного возраста // Дошкольник и младший школьник в системе образования: Материалы международной научно-практической конференции, 7–8 апреля 2004 г. / Ред. кол.: Т. А. Барышева, Г. И. Вергелес, О. О. Граничина и др. – СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2004 [Герценовские чтения]. – С. 26–29 (0,2 п. л.).
6. Круглякова Т. А. Роль ритмических структур в восприятии стихотворного текста дошкольниками // Детская речь как предмет лингвистического исследования: Материалы международной конференции. Санкт-Петербург, 31 мая – 2 июня 2004 г. / Отв. ред. С. Н. Цейтлин. – СПб.: Наука, 2004. – С. 139–143 (0,2 п. л.).
7. Круглякова Т. А. Лексические замены при воспроизведении стихотворных текстов детьми трех – пяти лет // Проблемы социо- и психолингвистики: Сб. ст. / Отв. ред. И. Г. Овчинникова; Перм. ун-т. – Пермь, 2004. – Вып. 6: Вариативность речевого онтогенеза. – С. 96–103 (0,5 п. л.).



